

32º Encontro Anual da ANPOCS

GT 14: Desigualdades: produção e reprodução

*O Outro Nome da Pobreza: a “situação de rua” na perspectiva
antropológica*

Eduardo Martinelli Leal

*O Outro Nome da Pobreza: a “situação de rua” na perspectiva antropológica*¹

Eduardo Martinelli Leal²

1. INTRODUÇÃO

Em Antropologia é relativamente recente o debate acerca do papel político do antropólogo, notadamente em questões que simplesmente não há como “só relativizar”. No caso específico do fenômeno “meninos (as) em situação de rua”, minha preocupação está em poder problematizar, de um lado, as concepções e discursos sociais acerca da problemática e, de outro, as estratégias adotadas cotidianamente por esta população. Com isso, pretendo desmistificar estereótipos que muitas vezes contribuem para a recriação e reprodução de mecanismos de dominação, desnaturalizando uma concepção essencializada de uma “cultura de rua”.

Este trabalho tem por objetivo trazer à tona os discursos sociais acerca da problemática dos meninos (as) em “situação de rua”, seus contextos e as condições sociais implicadas na sua construção e reprodução. Pretendo pensar a heterogeneidade das práticas e relações sociais de meninos e meninas em “situação de rua” em um espaço institucional. A partir destas reflexões, proponho-me a discutir os impasses e as implicações das classificações produzidas sobre a população estudada. Centro minha análise na população de crianças e adolescentes em “situação de rua” em Porto Alegre. Não deixando de admitir a tênue fronteira entre a “situação de rua” e aquela que corresponde às más condições de moradia. Cabe aqui esclarecer que entendo por “situação de rua” a condição de crianças sem vínculo familiar que têm a rua como espaço prioritário de moradia, bem como a situação de crianças e adolescentes que estão nesse

¹ Este artigo foi desenvolvido a partir do meu Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, em 2006. Devo muito das reflexões aqui desenvolvidas a Patrice Schuch, orientadora do Trabalho de Conclusão, a Arlei Sander Damo, integrante da banca examinadora, bem como aos autores citados, sobretudo ao excelente trabalho de Maria Filomena Gregori. A todos eles o meu agradecimento. Gostaria de agradecer também aos profissionais e alunos da Escola Porto Alegre, pela disposição em contribuir e ensinar, para eles dedico este artigo. Mais um agradecimento ao amigo Luciano Fussiger, pela revisão e sugestões finais.

² Mestrando em Antropologia Social pelo PPGAS/UFRGS desde março de 2008. Membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação, Exclusão e Violência Social - NUPEEEVS/UFRGS. Atual membro do Núcleo de Antropologia e Cidadania – NACI/UFRGS.

espaço apenas para buscar o sustento material da família, que reside na periferia. Para fazer referência à população estudada, usarei simplesmente a expressão menino ou menina.

Minha reflexão baseia-se, sobretudo, em uma pesquisa desenvolvida no ano de 2006 junto a uma escola voltada para a população de adolescentes em “situação de rua” na cidade de Porto Alegre. Fundada em 1995, a Escola Porto Alegre (EPA) se encontra articulada com diversos programas municipais de atendimento assistencial, como abrigos e um serviço de abordagem de rua. Seguindo como referência o levantamento realizado pela Fundação de Assistência Social (FASC, 2004), a Escola atende por ano algo em torno de 15% (100 adolescentes) da população de crianças e adolescentes em “situação de rua” de Porto Alegre, com uma média de 25 alunos ao dia, considerando o contato esporádico de alguns e uma frequência diária de outros.

O ingresso dos adolescentes na instituição se dá através de abordagens na rua e por meio das informações e “recomendações” que circulam entre os meninos. Quando ingressam na Escola, os meninos realizam uma entrevista na qual relatam sua história (história oral) que servirá de base para “uma investigação pedagógica”, a partir da qual, busca-se adequar o perfil do menino a um professor “referência”, num sistema de progressão em ciclos. A instituição conta com aproximadamente 26 profissionais entre professores, funcionários, serviços gerais e cozinha. A escola oferece atividades de cerâmica, reciclagem de papel, informática, esportes, oficinas e está ligada com programas sociais nas áreas da assistência, educação, esportes e redução de danos (ONG que realiza abordagens). A Escola se propõe a promover a garantia de direitos de meninos (as) em “situação de rua” através da inclusão destes no sistema regular de ensino. Busco apresentar e discutir aqui algumas questões a partir do significado da experiência cotidiana da Escola e das relações estabelecidas nesta, enquanto lócus específico da problemática abordada.

Antes de entrar na discussão sobre a observação realizada na Escola, faço referência à história social da emergência da temática dos meninos (as) em “situação de rua” como um problema social através da análise da constituição da rua como espaço delimitado e, de forma paralela, dos discursos acerca da infância pobre no Brasil. Depois, proponho-me a explicitar, de maneira comparativa, a relatividade da noção de infância e, mais particularmente, de como esta se insere nas práticas culturais de classes populares. Baseado nas observações sobre o cotidiano da escola, discuto as implicações políticas e éticas que os conceitos referentes à identidade para

a população de crianças e adolescentes que habitam ou circulam nas ruas assumem ou podem assumir na prática. Inicialmente, aponto os prejuízos das categorias essencialistas para a população em questão. Por se caracterizarem como homogêneas e reificadoras, estas categorias se constituem como um entrave à compreensão da dinâmica social desta população e, principalmente, para a superação deste problema social.

Depois, discuto sobre o processo de constituição identitária desta população do ponto de vista antropológico, pensando na constituição de uma dinâmica específica que os diferencia enquanto grupo - noções de tempo e espaço, estratégias de sobrevivência, relações institucionais, relação com o corpo. Nesse sentido, atento para o contexto social e as relações de poder na qual esta dinâmica se desenvolve e buscando dar conta de uma dimensão mais estrutural. É a partir desta dimensão estrutural que proponho uma visão mais universalista desta problemática, buscando a superação – inicialmente conceitual- desta particularidade que é a “situação de rua”. Nessa direção, penso que a Antropologia deve assumir o compromisso ético de pensar a pobreza ou a desigualdade em um sentido mais amplo, sem legitimar categorias carregadas de estereótipos e imprecisões, mas também sem deixar de considerar a instrumentalidade prática de determinadas categorias – sempre específicas - para determinados profissionais que atuam diretamente com as populações estudadas. Assumir um ponto de vista mais universalista é assumir também um compromisso político de superação da pobreza extrema e das relações de poder desiguais em nossa sociedade.

2. NO “OLHO” DA RUA

Nesta parte, pretendo contextualizar, através da revisão bibliográfica, o lugar da cidade como espaço de sociabilidade, de modo a lançar um olhar compreensivo acerca da emergência histórica da rua enquanto espaço delimitado. Nessa perspectiva, faço alusão a algumas representações sobre a rua, inscrevendo o menino (a) na dinâmica da cidade. Depois, faço uma análise bibliográfica da categoria infância, atentando para a relatividade dos seus usos em distintas culturas, períodos e representações. Passo então a trabalhar com a análise bibliográfica da temática dos meninos (as) em “situação de rua”, dando ênfase às práticas culturais

específicas que engendram seu surgimento enquanto construção social.

2.1 O lugar da rua

Segundo Pechman (2002), é no período de transição do século XIX para o século XX que se dá a criação dos espaços públicos de lazer e consumo como efeito da modernização das ruas, assim, uma nova configuração cultural demarcará estilos de vida na cidade. No entanto, se, por um lado, a rua se tornava um espaço de distinção social e de uma sociabilidade “moderna”, por outro, era também o palco das contradições políticas da nova sociedade. O crescimento e concentração populacional, as epidemias, os vícios, as doenças, bem como o aumento da criminalidade e “imoralidade” passaram a ser as preocupações dos humanistas da época. A mesma rua onde circulava toda a riqueza das classes abastadas era também o espaço de circulação de trabalhadores pobres, vagabundos, mendigos, capoeiras, prostitutas, pivetes, crianças e jovens.

O período de instauração do regime republicano foi marcado pela perturbação da paz social. As classes populares eram vistas como potencialmente perigosas e por isso temidas. Combinada com a libertação dos escravos, esse período foi marcado pela produção de “multidões de desclassificados”, “viciosos” e “avessos ao trabalho” (RIZZINI, 1997).

De forma paralela, na Europa e América do Norte também ocorria um movimento de modernização da Justiça, com efeitos sobre a legislação e a prática jurídica destinadas às crianças e adolescentes no Brasil. O prestígio dos juristas brasileiros na política irá contribuir na sua militância pelo fortalecimento do papel do Estado na área e, através de uma micro-política do “menor”, instituir a “civilização” no Brasil. Como alvos dessa política, a “infância perigosa” e “as classes perigosas” precisavam ser controladas: “(...) os ‘pequenos vagabundos’ visíveis entre os demais desclassificados pelas ruas, eram apontados como membros das chamadas classes perigosas” (RIZZINI, 1997, 202).

Pressionados por uma elite intelectual de formação eminentemente jurídica e com influência na política, os ideais republicanos de construção nacional seguirão à risca, sem deixar de manter seus privilégios de elite, os preceitos de educar, vigiar e controlar o povo, instruindo-o e capacitando-o para o trabalho. Essa política de exclusão social, justificada por

correntes de pensamento em voga na época (positivismo, evolucionismo, eugenismo, etc), buscava resolver o problema da ameaça representada pelas famílias pobres, tornando-as úteis para a produção capitalista.

Conforme Rizzini (1997), é no final do século XVIII que começa a se desenhar uma verdadeira transformação no tratamento às crianças, que incidirá sobretudo nas famílias pobres. Com o intuito de causar uma mudança na mentalidade das famílias sobre o abandono moral, a intervenção jurídica mostrará que a família que abandonava a criança (moral e materialmente) ou fracassava na contenção dos filhos era passível de punição. Era preciso retomar a possibilidade de intervenção direta, mostrando que o filho não era propriedade exclusiva da família, e a paternidade um direito que poderia ser cassado ou suspenso.

A partir do século XIX, o conceito de infância será entendido como mutável, dependendo da ação dirigida à criança, polarizando-se entre o indivíduo de “bem” e “útil” para o progresso e o “degenerado” e “vicioso”. Essa desconfiança a respeito do caráter da criança, se em perigo ou perigosa, fazia com que se passasse a evitar qualquer contato dessa com ambientes viciosos, tais como ruas e casas de detenção. A situação de pobreza era sinônimo de baixa moralidade e de periculosidade, sendo passível de classificação - “abandonado”, “delinqüente”, “vicioso”, “portador de má índole”, “vagabundo”, “pervertido”, “ou em perigo de o ser” (RIZZINI, 1997).

O debate internacional sobre a modernização da Justiça deu-se sobretudo em países da Europa e América do Norte. O centro da reflexão era a “infância pobre que não era contida por uma família considerada habilitada a educar seus filhos, de acordo com os padrões de moralidade vigentes” (RIZZINI, 1997, p.214-215). No domínio dessas idéias é que foi concebido um código especial para “menores” (abandonados ou “delinqüentes”) durante a década de 20 no Brasil. Transpostas de um contexto “civilizado”, essas idéias foram sendo implementadas na América Latina³.

³ A esse respeito, Rizzini (1997) sustenta a hipótese de que o controle da Justiça sobre as famílias pobres se deu de forma mais intensa em países com representatividade civil mais débil, como na América do Sul; e teria sido um obstáculo à criação de uma consciência mais ampla de cidadania nestes países, uma vez que as políticas sociais sempre foram marcadas pelo paternalismo, uma vez que garantiam a cidadania às crianças que se encontravam com suas famílias, mas mantinham os “menores” sob constante tutela e vigilância.

Com a “humanização” da Justiça, essa se afastará da esfera do direito penal, que tratava de punir pelo delito cometido, e se dirigirá ao social, de modo a se tornar preventivo através da moralização e normalização das condutas. A legislação do início do século XX respondia, assim, aos temores amplamente disseminados em relação ao aumento da criminalidade infantil, visando um maior controle dos que ameaçam a ordem. A partir desse período, haverá uma maior incidência de práticas sobre a população nas ruas através da intervenção policial e de encaminhamento dos apreendidos, sendo que muitos deles tratavam-se de crianças e jovens, os “menores viciosos”. É assim que, a partir de 1898, dá-se o início do processo de recolhimento de crianças nas ruas e dos encaminhamentos às instituições. As instituições surgiram como uma alternativa ao problema do contato entre “menores” e adultos nas instituições carcerárias, mas a crítica à institucionalização só se fez presente para os ricos, sendo abolido a estes e progressivamente instituído aos pobres (RIZZINI, 1997).

No início do século XX, diferenciava-se a ação dirigida pela assistência médica à criança pobre em sua família, da ação dirigida ao “menor” pela assistência jurídica. O termo “menor” referia-se à infância pobre de forma pejorativa, criminalizando a criança abandonada (moral ou materialmente) ou delinqüente. Além disso, o uso corrente da expressão “em perigo de o ser” constituía-se como um critério classificatório alternativo que poderia enquadrar, sob a esfera do jurídico (e por sua vez do Estado), qualquer criança pobre (RIZZINI, 1997).

Em 1921, a lei que “cria” o “menor abandonado” pressionará os pais a controlar seus filhos através do estabelecimento de critérios básicos para manter a guarda sobre eles, englobando prerrogativas como habitação, meios de subsistência e capacidade do responsável. O Juízo de Menores, criado em 1923, atuará na proteção da mão de obra infantil utilizada nas fábricas, combatendo a mendicância e a criminalidade mediante o isolamento da infância em instituições especializadas para os “menores abandonados e delinqüentes”.

Nos anos 60, no interior de uma moderna atuação na política social, surge a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM) como resposta às denúncias efetuadas pela imprensa ao Serviço de Assistência ao Menor e como reconhecimento do colapso da atuação governamental até então desenvolvida, propondo a reeducação do “menor” sem centralizar a sua atuação exclusivamente na internação, mas também no auxílio à família e à comunidade. Além disso, a FUNABEM se diferenciará por uma reestruturação na forma de organização que

a tornará mais flexível, constituindo-se em uma fundação nacional e várias fundações estaduais (ALVIM, 1988).

Em um contexto de visibilidade da questão do “menor” em situação “irregular”, um novo Código de Menores será criado em 1979. No entanto, o código terá uma preocupação em reforçar dispositivos de controle da situação do “menor infrator”, buscando dominar um problema que se desenrolava desde os anos 50, a infância “perigosa”, mediante a implementação de mecanismos de punição aos infratores (ALVIM, 1988).

A partir de 1980, os profissionais de pesquisa passarão a fazer parte do cenário antes ocupado somente por assistentes sociais e juristas (GREGORI, 2000). No entanto, a visibilidade em relação ao fenômeno dos “meninos (as) de rua” criou uma série de representações, como aquela em que a criança pobre era sinônimo de criança de rua; ou a de que uma vez em contato com a rua através do trabalho, a criança transformar-se-ia progressivamente em marginal, se menino, “delinqüente”, se menina, “prostituta”; ou com relação às estimativas sobre o número de crianças na rua, as quais compreenderiam números sempre altos e com um aumento progressivo (ROSEMBERG, 1995).

No que se refere à intervenção, ocorreram muitas mudanças na forma com que atuam os órgãos assistenciais desde a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA em 1990; como a alteração do modelo correccional-repressivo herdado do período ditatorial, no qual mais se institucionalizava do que “ressocializava”, tornando o “menor” um inadequado para viver em sociedade (MILITO, 1995). No entanto, a aplicação do ECA também expõe uma fragilidade, na sua pretensão universalista, que diz respeito às suas vozes dominantes que contemplam, sobretudo, visões e concepções culturalmente definidas⁴.

Busquei, através dessa rápida revisão histórica, mostrar o contexto em que a emergência da problemática da “situação de rua” entre crianças e adolescentes se constituiu. Uso “situação de rua” porque o conceito é a forma mais acabada das críticas aos conceitos comumente utilizados no passado, tendo sido cunhado a partir da discussão de educadores, pesquisadores e

⁴ A esse respeito, Cardarelo (1996) afirma que o Estatuto da Criança e do Adolescente se apresenta com uma ambigüidade que por vezes possibilita diferentes interpretações, tratando-se de um direito universal que por vezes se torna um privilégio de alguns.

outros atores da cena política na área da infância. Os antigos conceitos foram sendo substituídos devido às representações que prescreviam sobre a problemática da criança pobre no Brasil, bem como pelo respectivo modelo de intervenção e atuação junto a esta população. Por exemplo, o termo “menor” e seus adjetivos confundiam criminalidade e “situação de rua”, dirigindo às duas populações uma mesma atuação através de uma mesma instituição, além de estigmatizar a criança pobre. Igualmente, o termo “de rua” se refere a outra imprecisão: confunde um processo dinâmico e por vezes situacional, com uma essência social, homogeneizando a identidade, as causas e as conseqüências da circulação de crianças e adolescentes nas ruas do nosso país, e por extensão, o tratamento dirigido a estes.

Acredito que os pontos mais importantes esclarecidos pelo conceito “situação de rua” são: a diversidade da causas da circulação nas ruas; a importância de assinalar a condição econômica como uma explicação central para esta condição; o fenômeno aparece mais como uma construção social do que uma essência, evitando interpretações definitivas. Por mais que as imprecisões tenham sido superadas para os profissionais que atuam na área da infância no Brasil, no senso comum, na mídia, nas campanhas e concepções políticas somos constantemente revisitados por velhas noções. Embora o conceito de “situação de rua” esteja impregnado de uma firme oposição às velhas práticas e seja uma bandeira política fundamental na atuação cotidiana de profissionais que atuam na área, sublinho a importância em assumir uma perspectiva mais estrutural do fenômeno a partir da Antropologia, esperando que este exercício de reflexão possa auxiliar a compreender mais essa problemática e, quem sabe, alimentar a prática da intervenção com novas proposições. Início esta reflexão a partir da relativização do desenvolvimento infantil e da sociabilidade no espaço da rua.

2.2 A infância na rua

Ao estudar o significado da maternidade para moradores de uma vila em Porto Alegre, a antropóloga Cláudia Fonseca (FONSECA, 1995) atribui o valor simbólico da criança, nesse contexto, à consolidação do status de adulto e à ampliação dos laços com a comunidade. A autora vê o fenômeno da circulação de crianças, ou seja, a “coletivização da responsabilidade

pelas crianças” como uma estratégia de sobrevivência e como uma das formas de consolidar redes de solidariedade já existentes (consangüíneas ou não). Além disso, a criança teria um valor material que diz respeito à possibilidade do sustento econômico futuro dos pais, pois, seja qual for o destino da criança, a mãe biológica sempre terá prioridade sobre a identidade materna, já que o “sangue puxa”.

A prática da circulação pode motivar também o contato com o espaço social da rua. A literatura sobre meninos (as) de rua faz alusão a essa prática de “aventurar-se” pelas ruas longe de casa, desde a incorporação da fuga no cotidiano da família (MILITO, 1995), até o auxílio de benzedeadas, “despachos” e o próprio batismo para curar o “menino fujão”; passando pela criança “reencarnada num corpo que o espírito rejeita” (FONSECA, 1995). Nesse sentido, Maria Filomena Gregori também observa que “(...) a saída definitiva nunca é a primeira e que os meninos (as) levam um bom tempo nas idas e vindas, até que fiquem mais enlaçados às ruas e comecem a circular- também em idas e vindas- entre as instituições e as ruas” (GREGORI, 2000, 88).

Gregori (2000) vê, na dinâmica da “situação de rua”, um padrão urbano popular resultante da pobreza, sobretudo dos que não tiveram êxito em se manter na esfera da sociabilidade privada (casa, bairro, comunidade, trabalho fixo). Os ensinamentos informais gerados através das fugas de casa, do contato com os agrupamentos de rua e com instituições é um dado relevante na relação mais estreita do menino (a) com a rua. É preciso considerar também que o aprendizado da circulação e da vivência na rua, com sua linguagem, seus códigos e dinâmica, possa ser iniciado na própria família, com a experiência dos irmãos mais velhos, iniciada pela mãe ou simplesmente através do trabalho informal; muito embora a “situação de rua” seja uma iniciativa que independe da atenção ou decisão dos pais. (GREGORI, 2000).

A respeito dos deslocamentos, Gregori (2000), referindo-se a processos dinâmicos de constituição de identidade de meninos (as) em “situação de rua” em São Paulo, analisa o processo de circulação à luz da dinâmica da “viração”. Assim, a autora se refere à “viração” como uma dinâmica constitutiva de vida dos meninos (as) em “situação de rua”, na qual a circulação, a instabilidade e o não estabelecimento de vínculos permanentes se faz presente em seu cotidiano. Embora preservando laços familiares e contato com a residência familiar, os

meninos não se fixam nas relações, a mobilidade e a fragilidade de laços impede, também, que desenvolvam vínculos comunitários ou que se fixem até mesmo na sociabilidade do universo da rua. A instabilidade é constitutiva da dinâmica da “viração”, na qual o apoio e proteção institucional aumentam a crença dos meninos (as) na sua capacidade individual, ou seja, na ilusão de independência.

Lemos (2002) elenca, como um dos fatores da sociabilidade com as ruas urbanas, o reduzido espaço de lazer das regiões periféricas, atribuindo aos meninos (as) em “situação de rua” uma tal familiaridade com o espaço da rua que não permitiria uma distinção muito clara entre o espaço público e o privado. Dessa forma, apesar da “casa” e da “rua” tratarem-se de categorias analíticas importantes na compreensão da realidade brasileira (DA MATTA, 1985), penso que elas não possuem significados rígidos ou homogêneos, mas se tratam de categorias que devem sempre ser referenciadas em seus usos nos contextos e lógicas culturais locais.

Como já foi citado, o contato com a família não desaparece com o contato com a rua. Os dados apontados no último levantamento quantitativo (FASC, 2004) mostram que 71% das crianças e adolescentes em “situação de rua” de Porto Alegre responderam que têm contato com a família “sempre (todos ou quase todos os dias)”, contra 7% dos que responderam que “nunca” têm contato com a família (FASC, 2004, p.96). Assim, é importante considerar a relação familiar como complementar e concomitante com a rua e até como uma estratégia da própria família. Não se pode dizer que a família perca a criança para a rua ou o inverso, uma vez que reafirmaríamos novamente que a rua não é o lugar da criança, sem perceber o que a rua oferece⁵.

Não quero com isto afirmar a existência de uma certa indiferença familiar para com a criança em classes populares, mas apontar, em primeiro lugar, que a rua não é representada como um espaço totalmente “separado” e potencialmente negativo (e de certa forma também é vista como inevitável); e em segundo lugar, que o discurso de liberdade formulado pelos meninos (as) possa ser enunciado para um interlocutor específico que provavelmente congregaria das mesmas representações.

⁵ Essas noções podem ser encontradas tanto no senso comum, quanto nas definições acadêmicas, a exemplo da primeira definição de “menino de rua” em 1979, na obra de Rosa Maria Fisher Ferreira, na qual o espaço da rua e a relação com comerciantes, policiais, outros meninos, etc, passaria a substituir o espaço doméstico e a relação com a família (FERREIRA, 1979 apud ROSEMBERG, 1995).

A respeito das motivações sobre a dependência do espaço da rua ou da dificuldade em “tirar” essas crianças e adolescentes desse espaço, encaminhando-os à família, abrigos, adoção, etc., temos a concepção de que basta oferecer outro espaço “melhor” no que se refere às condições materiais que, por si só, todos os problemas estariam resolvidos. Contudo, a questão não se encerra aqui, autores como GREGORI (2000) já apontaram a necessidade de superação de uma visão reduzida à esfera econômica (sobretudo limitada a uma mera questão de renda), aludindo para a relevância da compreensão das experiências e do universo material e simbólico em que os meninos (as) estão inseridos.

Por outro lado, também é errôneo afirmar a dependência da criança às elaborações culturais adultas, deixando de ver o papel das experiências práticas na consolidação das sociabilidades infantis. Existem poucos estudos em Antropologia que dão ênfase no papel ativo da criança como ser produtor de cultura. Clarice Cohn (2000), em seu artigo sobre os Xikrin, subgrupo Kayapó do sudoeste do Pará, propõe-se a pensar a infância e o desenvolvimento infantil resgatando noções e experiências antropológicas, mas com um olhar voltado para as experiências infantis enquanto uma etapa específica de criação cultural. Conforme a autora, mais do que socializadas passivamente, as crianças se constituem, por meio de suas vivências e interações, em agentes sociais ativos da cultura.

Resgatando a noção de pessoa, enquanto uma acepção cultural de humanidade, a autora explicita como, entre os Xikrin, o processo de aprendizado das crianças depende da iniciativa delas. No “sentar ao lado [de quem sabe] para ouvir”, a criança demonstra interesse em aprender e através de um “pedido” (*kukiere*), ela especifica o que se quer aprender,

Esse pedido pode ser feito para pessoas com quem não se tem uma ligação de parentesco, embora deva-se sempre respeitar as restrições de comunicação envolvidas; por isso, um jovem me disse que havia pedido a um velho a quem chama de sogro que lhe ensinasse alguns remédios do mato, mas por intermédio de um de seus netos, que intermedia não apenas o pedido, mas também a situação de aprendizado, acompanhando os dois homens na floresta. Assim o interesse e a motivação para o aprendizado são individuais, e o repertório de conhecimentos adquiridos é dado pela iniciativa, e não pela posição social (COHN, 2000, p. 8).

A autora mostra como a função das crianças como mensageiras e canais de ligação entre as casas é uma tarefa específica destas devido à distância social entre os adultos, por não serem “limitadas” ou obrigadas a agir de acordo com o *pia'am* dos adultos (distância ou respeito que

regula as relações entre os adultos). A autora explica que o *pia'am* que as crianças sentem e demonstram é de outra natureza que o dos adultos, o *pia'am* das crianças volta-se a qualquer pessoa não familiar de mais idade que ela própria como "vergonha". Para os adultos, o *pia'am* tem origem nas relações de afinidade e impede a comunicação direta de categorias de pessoas. Essas diferenças se expressam, na prática, pela possibilidade das crianças entrarem em todas as casas e entre estas e o pátio, a Casa dos Homens (*ngà*).

Acredito que esse outro olhar sobre a infância também se contrapõe às nossas representações culturais sobre esta etapa de desenvolvimento; a cultura ocidental essencializa a maioridade como a condição obrigatória de tomada da consciência individual e do protagonismo das ações, deixando de considerar a socialização infantil como uma etapa específica.

Instigado com as reflexões da autora, pude formular algumas questões acerca do papel da relação entre os meninos (as) em sua socialização. Essas lições que a Antropologia comparativa nos oferece permitem que retornemos ao ponto inicial e possamos propor novas questões sobre nossa própria cultura e, o que é mais importante, nosso fazer antropológico. Longe de afirmar que a socialização infantil em nossa sociedade se dá de forma idêntica à socialização Xikrin ou que a criança nos dois contextos goza de ampla independência em suas escolhas, gostaria apenas de apontar o quanto nossa sociedade, mesmo pensada em termos dominantes, percebe a fase da infância sempre atrelada (para não dizer dependente) à vida adulta. Esta concepção fica muito clara quando pensamos na “situação de rua” entre crianças, uma vez que a socialização infantil sem um adulto “responsável” é encarada como um problema social, no qual invariavelmente há um adulto a quem se possa responsabilizar por essa situação “irregular”.

Mas será que é relevante nos preocuparmos com a distância da família uma vez que as condições sociais dos meninos (as) são, por vezes, muito parecidas com as de meninos (as) de classes populares? Alguns autores (GREGORI, 2000; MILITO, 1995) já se perguntavam sobre o que faz a diferença entre as famílias que mantêm os filhos fora da rua e as que não o conseguem evitá-lo. Creio que seja fundamental entender os processos históricos de estigmatização, que possibilitaram a delimitação do espaço da rua. Assim, poderemos nos perguntar mais particularmente qual a diferença entre uma criança que está trabalhando nas

ruas, daquela que trabalha com os pais, ou tem o seu contato com a rua iniciado pela família? Outro fator importante é a constatação de que na rua os ganhos diários dos meninos (as) são muito maiores.

Em 2004, o Laboratório de Observação Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (IFCH-UFRGS) realizou um mapeamento (encomendado pela FASC) com crianças e adolescentes em “situação de rua” na Grande Porto Alegre, no qual foram utilizadas técnicas qualitativas e quantitativas, sobretudo o questionário estruturado. Em um dos pontos do questionário, os meninos (as) foram indagados sobre a renda familiar mensal em salários mínimos. Para 31% destes a renda familiar mensal corresponderia de $\frac{1}{2}$ a 1 (meio a um) salário mínimo - com uma média geral de 1 a $1\frac{1}{2}$ (um a um e meio) salário mínimo (FASC, 2004, p.95). A meu ver, esta variável precisa ser relacionada com uma média geral de 6,5 pessoas dependentes por família e de uma porcentagem igual de 26% para os que responderam ter, respectivamente, entre três e quatro, e sete a quatorze irmãos (FASC, 2004, p.96, 93). A média familiar corresponde quase exatamente à renda individual mensal adquirida pelos meninos (as) na rua, que em 32% dos casos ficam com uma parte e entregam a outra para a família; em 31% ficam com todo o dinheiro e em 29% dos casos entregam tudo para a família (FASC, 2004, p.103,104).

Conforme o estudo realizado pela FASC (2004), entre os meninos (as) entrevistados 51% responderam que iniciaram seu contato com a rua “para trabalhar/ ajudar a família/ ter dinheiro”; 21% dos meninos (as) teriam vindo “por opção/ por gostar da rua”; 17% por “problemas familiares (separação, brigas, violência)”; 4% “para acompanhar parentes e amigos” e 1% deles “para usar drogas” (FASC, 2004, p. 110). É preciso ainda contar os programas e serviços assistenciais que eles mobilizam com sua presença na rua. A visibilidade da criança pobre na rua permite a ela barganhar, com uma certa prioridade, o direito que provavelmente não seria assegurado caso ela estivesse com a família. Mostrarei no próximo ponto que a obtenção de dinheiro, alimentação, bens materiais, etc também depende de estratégias e de conhecimentos aprendidos através de experiências práticas e da sociabilidade com os outros meninos (as) e com as instituições.

3. A POBREZA (DES)COBERTA E A DESCOBERTA DAS ESTRATÉGIAS

Os dados da minha pesquisa apontam que, tanto no espaço da rua quanto no espaço das instituições, os usos e conhecimentos de estratégias são de fundamental importância para a obtenção de bens materiais e simbólicos. A esse respeito, o caso de Anderson⁶ é exemplar. Na primeira vez que encontrei Anderson na Escola, ele veio em minha direção gabando-se por ter consertado um dos fones-de-ouvido de seu aparelho de CD portátil. Eu já o conhecia da Universidade, de uma ocasião em que ele e um amigo participaram de uma oficina de Informática no Núcleo de Pesquisa em que eu estou vinculado⁷. Perguntei então se ele havia voltado a freqüentar a Escola, pois da última vez que nos falamos ele disse que havia voltado a morar com a mãe e os irmãos, os quais, segundo ele, ajudava a sustentar. Neste momento perguntei o que havia acontecido com o seu olho, pois estava bem roxo. Ele disse que teve que sair da “vila”, pois haviam o acusado de roubar uma bicicleta, coisa que prontamente disse que não fez. Em função disso, e porque a bicicleta não apareceu mais, havia apanhado bastante e estava jurado de morte caso aparecesse de novo na “vila”, por isso havia voltado a freqüentar a escola, mas não a rua, ele passava suas noites em um abrigo. Ele contou que poderia ficar no abrigo até os dezoito anos, mas que “eles deixam ficar mais”.

Muito embora nem sempre eu saísse prejudicado, Anderson ficava o tempo todo “negociando” comigo, jogando com as suas dificuldades e vendendo uma série de objetos que ele aprendera a fazer. Mas esse não era somente um privilégio meu, a exemplo da conversa dele com uma educadora, minutos depois. Durante tal conversa, ele tentava convencer a educadora a dar-lhe mais um vale transporte para que pudesse buscar seus documentos. Ela demonstrava saber negociar e perguntou quantas folhas de papel reciclado ele teria que fazer para pagar a passagem; pediu para que ele fizesse as contas e o esperou concluir que eram três,

⁶ Anderson iniciou seu primeiro contato com a rua aos nove anos de idade, mas segundo ele, aos sete anos “já pensava em ir pra rua”. No período da pesquisa ele estava com 17 anos.

⁷ Faço parte desde 2004, do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação, Exclusão e Violência Social – NUPEEEVS, vinculado à Faculdade de Educação da UFRGS. O Núcleo conta com um Programa de pesquisa e extensão que recebe adolescentes para o cumprimento de medida sócio-educativa de Prestação de Serviços à Comunidade. Embora receba adolescentes em função da prática de atos infracionais, alguns adolescentes que participam das oficinas educativas (como é o caso de Anderson) iniciam seu contato com o Programa através da indicação de amigos. Atuo tanto nas atividades de extensão, quanto nas atividades de pesquisa desenvolvidas pelo Núcleo.

a sessenta centavos cada uma. Anderson ainda perguntou se ela não queria trocar o walkman dela pelo seu, mostrando as possíveis vantagens que ela teria. Não funcionou. Depois que a educadora saiu, ele me disse que não precisava buscar seus documentos, que só queria o “vt” (vale transporte).

Estas situações são exemplares das estratégias utilizadas pelo Anderson, sempre negociando com os educadores através de um repertório de motivos que podem envolver a perda e extravio de documentos, a necessidade de cursos, vale transporte e tratamentos para seus problemas de saúde. Mesmo que os problemas de saúde sejam reais, é possível pensar no conhecimento adquirido na socialização com o tratamento como uma estratégia que pode ser utilizada cotidianamente. Da mesma forma, o acesso a cursos, oficinas e outros programas demonstra um domínio do conhecimento acerca do funcionamento das instituições e de como obter os benefícios delas, o que pode ser constatado no seu envolvimento por vezes descontínuo nestas atividades, chegando por vezes a abandoná-las. Para a maioria dos meninos (as), segundo o relato dos próprios educadores, os cursos são encarados como uma possibilidade de renda imediata, uma vez que os programas oferecem bolsas para os participantes, sendo que o desejo pela profissionalização é muito mais dos agentes institucionais do que uma demanda dos meninos (as).

No entanto, as estratégias não são de propriedade individual. Há uma sociabilidade entre os meninos (as) permitindo que algumas informações sejam trocadas somente entre os seus pares, a exemplo de como obter os proventos do sistema institucional. Transcrevo abaixo um trecho de um diário de campo, no qual faço referência à importância do papel da socialização entre os meninos (as) e com os educadores na transmissão de conhecimentos práticos e na possibilidade de inclusão em “projetos de vida”. O personagem central é João Carlos, que acessa a rede de serviços voltada aos meninos (as) em “situação de rua” há pelo menos nove anos.

Na sala de cerâmica, João Carlos falava do projeto no qual começaria a trabalhar com Pedro, na Lomba do Pinheiro. Iria ensinar cerâmica “para os índios”. Ele comentou que André também poderia ir para “ensinar papel” (papel reciclado), se não estivesse preso: “quem manda fazê coisa errada”, “ainda bem que eu nunca fiz coisa errada”. Mais tarde, quando cheguei novamente na sala, os professores conversam com João Carlos sobre a possibilidade de convidar Cleiton e Paulo para o projeto na Lomba do Pinheiro. Segundo João Carlos, não adiantaria convidar os “guris”, pois eles “só querem ficar roubando e cheirando loló”, mas o professor insistiu dizendo que não custaria nada convidar. (Diário de Campo, 28/04/2006).

No pátio, Tiago tentava consertar o fecho da sua mochila, depois das tentativas frustradas do Anderson. Todos ficam envolvidos na atividade. Tiago estava preocupado em como iria se apresentar para frequentar o curso. Todos se ofereceram para ajudar, dando palpites e oferecendo até a própria mochila. Um cigarro rolava de mão em mão. Todos estavam arrumados e roupas eram objetos de empréstimos e negociações, parecia haver uma rede de ajuda mútua e trocas e uma preocupação constante com a aparência para frequentar o curso (Diário de Campo, 28/04/2006).

Como vimos em relação a João Carlos, a socialização com os profissionais também se apresenta como uma alternativa aceitável. Essas referências de socialização se constituem, portanto, como múltiplas possibilidades de relação para os meninos (as). A referência de João Carlos aos meninos que não poderiam participar do projeto delimita a sua posição e sua identidade em oposição àqueles que fazem coisas “erradas”, permitindo sua inclusão “merecida” mediante seu esforço. Alguns meninos como João parecem se identificar muito mais com os educadores do que com outros meninos, valorizando as atividades programadas e a produção de papel ou cerâmica, ao contrário daqueles que sempre participam do jogo de futebol. Assim, jogar futebol indica uma maior inserção social com os outros meninos, o que é dificultado, no caso de João, pelas tentativas de exclusão do grupo. A descrição acima mostra como, através da transmissão de conhecimentos, na ajuda e nas preocupações estéticas, os meninos socializam bens materiais e bens simbólicos. Isso nos remete a pensar a importância da rua também como o espaço de constituição de relações sociais, valores e estratégias.

Assim, é importante atentarmos para a importância dessa família “simbólica” na rua, uma vez que ela aparece como um valor importante nas representações dos meninos (as). Nesse sentido, é exemplar o relato que ouvi de Cássio⁸, quando eu, um tanto quanto confuso, perguntava o que era ser “irmão de rua”, referindo-me ao que sua “irmã” havia dito sobre ele. Ele explicou que os dois haviam sido criados juntos no “Casarão”, um prédio ocupado que servia como “mocó” (moradia de rua), e por isso seriam “irmãos de rua”. A identidade, embora social, parecia ter o mesmo valor biológico de uma relação familiar, uma vez que se referia ao filho de sua “irmã de rua” como seu sobrinho. A esse respeito, também é importante citar o depoimento de um funcionário antigo da instituição que se refere aos meninos (as) como uma

⁸ Cássio acessa a rede de serviços voltada aos meninos há aproximadamente 10 anos.

“família” e os usos constantes dos termos familiares como “tia/tio” nos serviços e programas de atendimento.

3.1 Estabelecendo vínculos

Na fala dos funcionários, na ajuda cotidiana – do próprio bolso – dos educadores e nas inúmeras manifestações de reconhecimento dos meninos (as) fica clara a recorrência do vínculo afetivo na constituição das relações institucionais, ou seja, as decisões tomadas pelos educadores também levam em conta a qualidade dos vínculos com os meninos (as). Mas qual é o lugar dessa intervenção nas relações estabelecidas na Escola? Para não cairmos em uma discussão acerca de funções sociais, pois creio que seja mais correto falar em expectativas simbólicas, passo a analisar a intervenção enquanto uma lógica amparada em uma certa expectativa social, a “autonomia”.

Uso o termo “autonomia” de forma específica no universo pesquisado para propor uma discussão sobre as práticas que se atualizam no cotidiano da instituição, buscando entender o significado da introdução desse valor na rotina de atendimento e na trajetória social dos meninos (as) atendidos. Assim, utilizo o conceito como instrumento heurístico para dar conta da visão dos educadores acerca do processo de intervenção. Identificada como uma noção de “organização” pessoal, “rotina”, “projeto de vida” e “inclusão social”, a noção de “autonomia” é referida pelos educadores como uma *negação da rua* enquanto espaço simbólico de referência, o que acarreta certa tensão cotidiana no espaço da Escola. Isso porque nem sempre o vínculo é suficiente na intervenção e há uma resistência na aceitação das regras. O trecho abaixo de meu diário de campo é significativo:

Na sala de Informática, somente Vinicius estava na atividade. No quadro havia uma atividade a ser desenvolvida, uma pesquisa sobre os indígenas no Brasil. Entrou um menino na sala e a professora diz: “Tu sabe que hoje tem atividade, né?”. Ele deu meia volta e saiu. A professora disse que tinham uma atividade e que, a partir de determinado horário, todos poderiam entrar e usar à vontade, mas naquele momento só poderia ficar quem estivesse na atividade. Ela contou que eles geralmente gostam de ficar em salas de bate-papo na Internet, mas que não era nada educativo pra eles ficarem somente nisso. Logo depois, entrou Alice, e a professora falou da atividade. Alice deu meia volta e saiu indignada, reclamando (neste momento a professora de informática comentou que iria conversar com a professora de reciclagem, a qual tem mais contato com a aluna, para que a mesma conversasse com Alice sobre as regras e a função das atividades). A

professora de informática falou da importância dos meninos terem uma “rotina”, da importância de se manterem sempre ocupados com alguma atividade, para que não vão para a rua, o objetivo da Escola seria o de estar sempre com eles e por isso a importância da comunicação entre os professores e uma certa integração no trabalho desenvolvido. A rotina, segundo ela, teria relação com a futura inclusão no ensino regular, já que “eles tem que ir se acostumando”. Ela continuou: “com eles, tudo tem que ser negociado o tempo todo”, mas não será por que há uma certa cultura da negociação? Depois Tiago entrou na sala e queria usar o MSN, mas a professora falou novamente da atividade e Tiago disse que não poderia esperar para usar mais tarde porque estava saindo para ir ao curso de padaria. A professora perguntou o horário e acabou abrindo uma exceção. (Diário de Campo, 18/04/06)

Depois encontrei com uma das educadoras que me contou que havia ligado para o abrigo pedindo para guardarem a janta de Renato, que iria chegar mais tarde por estar em um curso, porque no primeiro dia não o deixaram jantar mais tarde. A profissional do abrigo disse que agora, em função do Renato estar fazendo dezoito anos, o mesmo entraria na “rede de atendimento de adultos” e que, portanto, *ele é quem deveria pedir para guardarem a janta* (Diário de Campo, 18/04/06).

A “autonomia” não é um valor natural, deve ser apreendida pelos meninos (as) através do conhecimento das redes institucionais. A abertura à negociação e à formulação das regras indica que é necessária aos meninos (as) uma outra forma de se relacionar, diferente de outros espaços ou instituições em que a violência é uma linguagem recorrente nas relações (CRAIDY, 1998). A resistência às regras também pode ser superada pela negociação, o que implica o bom uso da palavra através da argumentação. A referência à adaptação a uma “rotina” do ensino “regular” expõe as exigências do espaço escolar tradicional ao buscar transformar comportamentos e valores. No entanto, a relação que os meninos (as) estabelecem com esses valores é, por vezes, instrumental. A condição de Renato, citada no trecho do diário, não se altera no momento em que ele faz dezoito anos, mas quando ele aprende que lhe serão exigidos e destinados novos parâmetros de relação e, inclusive, novos serviços de atendimento.

Vimos que o conceito de “autonomia” expressa um valor moral e legal, mas que não dialoga com os valores sociais de toda a sociedade. A exemplo do trecho abaixo, veremos que há uma tensão entre as diferenças quando a lógica das regras institucionais acaba sendo transformada no cotidiano das relações sociais:

Os meninos ficaram numa rodinha. Estavam brincando com um chaveiro-isqueiro-canivete que César havia tirado há vários dias atrás de Sandro, quando este pretendia “pegar” (bater) Henrique, um menino pequeno e magro. César, em tom de deboche com a “falha” da segurança, lançou a pergunta: “como é que deixaram o “guri” entrar com um canivete?”. César explicou que poderia ter acontecido algo mais grave se ele não

apartasse a briga. Depois disso, César aproveitou e já “fez um negócio”, ficando com o chaveiro. (Diário de Campo, 12/05/2006)

Quando saíam da Escola, um dos meninos pisou no cimento que há pouco havia sido colocado, para deixar uma marca. Neste momento, um professor apareceu e disse para que não mexessem no cimento, e mais dois meninos repetiram o ato, pois se acharam no “direito”, uma vez que alguém já tinha feito. Henrique escreveu “Henricão” no cimento. Quando as educadoras da Escola saíram de uma reunião, desaprovaram a atitude e uma delas já apareceu gritando para arrumarem o que haviam feito, os meninos saíram correndo. (Diário de Campo, 12/05/2006)

No trecho citado, César expõe a ambigüidade no cumprimento às regras ao mostrar as falhas daqueles que as cobram. A sua atuação ou *performance* também expõe a distância que ele tem com relação a essas regras, comunicando aos seus interlocutores que os meninos não são os únicos que devem ser cobrados pelo seu cumprimento. Mas às vezes, as regras se invertem e se tornam “direitos” - a despeito de tais regras, Henrique deixou sua marca.

Desse modo, a abertura para negociar, proposta pela “autonomia”, permite que a lógica institucional ou que as expectativas ou projeções sociais que essa lógica comporta sejam re-significadas, ou melhor, *bricoladas* e adensadas às formas de conhecimento que os meninos (as) já possuem, alargando seus universos sociais. Ocorre, portanto, uma re-significação das regras, onde os meninos (as) se apropriam destas de forma estratégica, o que implica poderem transitar entre valores, uma vez que também têm acesso a códigos simbólicos dominantes. Assim, as fronteiras entre a “viração” e a “autonomia” por vezes se interpenetram e se resignificam.

3.2 A (des) continuidade institucional

A oposição entre as regras morais e o universo das regras institucionais não significa que as primeiras sejam menos ordenadas que as últimas, mas que se apóiam em determinadas “configurações” (ELIAS, 1992) para se reproduzirem. Essa instrumentalidade que limita a vivência pelos meninos (as) da “autonomia” como um valor deve ser entendida dentro de um contexto mais amplo. A respeito dos limites da estruturação oferecida pelas políticas públicas, é preciso fazer referência aos valores políticos que norteiam as concepções das instituições e

que muitas vezes se implementam com uma visão distorcida da problemática, já que ignoram a memória institucional e o avanço no tratamento à população atendida.

Embora as políticas de assistência destinadas aos meninos (as) em “situação de rua” justifiquem sua atuação através de uma suposta inclusão social, com a criação de rotinas e homogeneidade, a prática de longo prazo se caracteriza como uma atuação indisciplinada e esquizofrênica, em função das diferentes linhas partidárias. Além disso, o atendimento nas instituições também está atravessado por diferentes interpretações e pontos de vista que muitas vezes entram em tensão e disputa⁹. Conforme Gregori (2000), os interesses e concepções diversas nas práticas institucionais impediriam a formação de valores sociais e de referências morais aos seus usuários, uma vez que permitiria que os meninos (as) transitassem entre parâmetros diversos, resultando em relações sociais utilitárias. Vulneráveis a mudanças e concepções diversas, os meninos (as) se apresentam como objetos e não sujeitos da intervenção, valendo-se em suas estratégias das políticas e do tratamento a eles destinado.

3.3 “Envelhecer é um castigo”

A etapa da maioridade acaba se tornando um valor importante na trajetória do menino (a), uma vez que cria uma diferenciação no tratamento legal que incide, na prática, como um mecanismo de interrupção abrupta da integração em um processo de organização específica que as instituições buscam criar na vida do menino (a), através de uma *rede* de atendimento. Essa integração, quando é possível, não ocorre naturalmente com a alteração de uma etapa cronológica, como fica evidente em um comentário entre duas educadoras a respeito da situação de Tiago, que estava acostumado “a ter tudo”, mas que em breve seria desligado do abrigo e dos serviços.

Gregori (2000) aponta que a falta de referências na transição para a maioridade é uma realidade para todos os jovens, mas que para os meninos (as) em “situação de rua” ela se dá de forma problemática, uma vez que estes carecem de um preparo ritualístico para a maioridade.

Desse modo, à etapa legal de mudança nas relações institucionais, deve ser acrescido uma mudança prática de preparação para o ingresso na maioria, para que se tornem independentes da fase que os constituía anteriormente como sujeitos. O que acontece é que os programas, projetos e recursos diretos e indiretos investidos nos meninos (as) cessam abruptamente na transição para a maioria, etapa mencionada por uma educadora como o período em que a maioria deles está “começando a se organizar”. Nas palavras de uma educadora: para eles (as), “envelhecer é um castigo”.

Outra idéia que precisa ser desmistificada a respeito da transição para a maioria dos meninos (as) em “situação de rua” é a suposta continuidade entre a infância/juventude em “situação de rua” e o “morador de rua” adulto. Em primeiro lugar, muitos “moradores de rua” iniciaram seu contato com a rua depois de adultos. Em segundo lugar, de acordo com o relato de educadores e pesquisadores, poucos jovens conseguem realizar essa transição para a idade adulta nas ruas, devido ao alto grau de vitimização dessa população, sobretudo os jovens do sexo masculino. Embora seja igualmente alta para todos os jovens de classes populares, essa vitimização é ainda mais intensa para os jovens em “situação de rua”.

4. SOCIALIZAÇÃO EM PRÁTICA

Nas partes anteriores deste trabalho, procurei apontar que as estratégias utilizadas pelos meninos (as) seguem uma dinâmica baseada em um aprendizado cultural, mediado por uma socialização ancorada em distintas experiências práticas. Conforme outros autores, essas experiências práticas também remetem às lógicas específicas de uso do corpo, noções de tempo e de espaço específicos, exacerbação dos sentidos (LEMOS, 2002) e circulação (GREGORI, 2000).

⁹ Gregori (2000) assinala que as mudanças, a competição por recursos, a rivalidade política, e a falta de homogeneidade nas práticas voltadas aos meninos, resultam em estratégias de criação de “máscaras sociais”, na qual os meninos usam de inúmeras táticas para responder a interesses diversos.

A complexidade da “situação de rua” aumenta quando percebemos que nela a variação cultural é descontínua (BARTH, 1998), ou seja, não se distribui de maneira uniforme a todos os indivíduos. Por isso, podemos falar de uma vivência na rua, na família ou na instituição. Como foi visto na instituição pesquisada, há uma tensão entre as vivências dos meninos (as) e a “autonomia” valorizada pela instituição. A rua não é o fim desejado pelos pais, mas muitas vezes eles próprios, direta ou indiretamente, iniciam seus filhos. Muitas vezes não conseguindo retomar o contato com a casa, os atrativos do universo da rua ganham espaço e essa vivência passa a ser desejada pelos meninos. Mas há os que simplesmente voltam, quando não há mais outras opções, para a vida familiar ou perseguem outro projeto de vida. Nesse sentido, vemos que uma multiplicidade de fatores deve ser considerada.

Frederick Barth (1998), ao se referir às sociedades com minorias, explicita as relações de poder como componentes da criação da diversidade, uma vez que as relações dessa minoria não se estruturam em relações interétnicas. Assim, essa identidade seria “resultado de eventos históricos externos: as diferenças culturais não surgiram do contexto organizacional local - trata-se, antes, de um contraste cultural preestabelecido que, colocado em conjunção com um sistema social preestabelecido, tornou-se de diversas maneiras pertinente para a vida social nesse sistema” (BARTH, 1998, p.217).

Barth (1998) analisa o tema da identidade étnica do ponto de vista da criação e manutenção de fronteiras. O autor não pensa as fronteiras (e a diversidade, portanto) como espaciais, mas simbólicas, uma vez que essas fronteiras definidas na interação persistem a despeito do fluxo de pessoas. A etnicidade identifica-se com processos sociais de incorporação ou exclusão de significados simbólicos, tanto na dimensão coletiva quanto individual. Para entender essas fronteiras, é preciso entender as representações coletivas dos atores. No entanto, creio que para entender as fronteiras do grupo estudado é preciso trazer à tona as representações sociais dominantes.

4.1 Identidade: entre rótulos e fronteiras

Assim, passemos a considerar a “situação de rua” como uma *dinâmica social delimitada e possível à crianças e adolescentes de camadas de baixa renda, de acordo com a relação cultural estabelecida destes com os espaços públicos*. No entanto, não se pode dizer que haja uma identidade que a rua crie, mas que ela é um *espaço de identidade*, não porque há uma relação direta entre espaço e auto-identificação, mas porque é também pensando nesta que determinados grupos criam classificações, estereótipos, programas, etc, que redundam muito mais na criação de uma identidade homogênea através das experiências por vezes heterogêneas e fragmentadas.

Pensando nas considerações suscitadas por esta discussão, senti-me instigado a refletir na importância da explicitação dos impasses gerados pelo posicionamento frente à aceitação de uma noção de identidade para o grupo estudado. A aceitação da rua como *locus* criador de cultura e identidade nos leva a cair num dilema: se de um lado significa apoiar um *estigma* calcado sobre uma essência que a rua produza ou sobre a “homogeneidade” das experiências desses meninos (as) nas ruas, negando a diversidade e uma dinâmica social específica; de outro, significa considerar os resultados políticos da preocupação e da visibilidade que a problemática da criança pobre assumiu no Brasil.

Do ponto de vista antropológico, creio que não devemos pensar numa identidade específica para crianças e adolescentes com alguma experiência de sociabilidade nas ruas, a não ser referindo-se a uma noção mais englobante que dê conta dessa dinâmica social. Opto por pensar numa *dinâmica de classe vinculada a uma estratégia de sobrevivência*, o que não é o mesmo que afirmar que ela está presente ou que se constitui como etapa obrigatória em todas as famílias de classes populares, mas que é mais uma opção inscrita no repertório cultural de famílias pobres no Brasil.

Do ponto de vista político (e não podemos separá-los), a aceitação de uma identidade para a “situação de rua” denota a urgência no atendimento de demandas básicas e a extensão da problemática àqueles mais invisíveis, que por não estarem expostos na rua tenham de se contentar pela precariedade de acesso e de oportunidades.

A rua não é uma elaboração cultural central para os meninos (as), é apenas mais um dos espaços indiferenciados – público ou privado- em suas vivências. Por vezes, as questões que eu propunha aos meninos (as) na Escola pareciam desconstituir a centralidade da rua nas suas

experiências, o que me fez perceber a centralidade da rua no olhar que eu tinha sobre a problemática. Não é uma condição. A rua está no meio. A rua é uma condição aos que vivem nas fronteiras do privado, muito embora haja uma consciência dessas fronteiras para os meninos (as), esta é relativizada constantemente por suas práticas.

Ora, é preciso admitir que as fronteiras entre o público e o privado são invenções sociais, naturalizadas cotidianamente pelo aprendizado cultural. No entanto, a rua não é o espaço de negação do privado, de valores culturais associados à família e de outros valores sociais dominantes, o que indica que a opção pela rua não se dá por uma resistência cultural, mas de que ela nem é pensada nos termos de uma divisão simbólico-espacial. Essa ausência de diferenciação, na qual o “olho comum” vê fronteiras, permite que se possa transitar pelos espaços, mas não se fixar totalmente.

4.2 A Antropologia e a intervenção

De acordo com o que foi exposto aqui, tudo o que afirmei sobre identidade pode parecer contraditório. Desenvolvi neste trabalho muitos argumentos que apontam para uma noção de identidade, mesmo que heterogênea e circunstancial. Porém, há algo que marca uma sociabilidade no espaço e no tempo. Noções de família, memória, vínculos afetivos e institucionais, usos do corpo corroboram uma fronteira simbólica mais ou menos delimitada, embora mais abrangente do que esta. No entanto, proponho uma definição mais englobante, por entender que essa categoria deve ser superada na prática.

Creio que a “situação de rua” deve ser entendida como um *diagnóstico* para os profissionais que atuam diretamente com essa população. Refiro-me a um *diagnóstico* porque a “situação de rua” é uma fronteira simbólica consensualmente indesejada que deve ser suplantada não só na prática, com o atendimento de demandas relacionadas às motivações da circulação nas ruas, como do ponto de vista simbólico. Incluir a “situação de rua” numa categoria mais englobante é também afirmar que há um número muito maior de crianças e jovens que devem ser alvo de um atendimento prioritário.

Além disso, a definição da “situação de rua” como um *diagnóstico* evita a confusão entre um processo de construção identitária e uma categoria ontologicamente negativa. A opção por uma categoria mais estrutural para pensar vínculos identitários também se baseia na constatação de que a “situação de rua” é “construída” na prática quase sempre através de uma definição particular. Digo particular porque ela é invariavelmente construída por uma metodologia que separa, de acordo com critérios quase sempre distintos entre si, os meninos (as) em “situação de rua” dos que não se encaixam nesta fronteira, metodologia esta que nem sempre é elaborada por pesquisadores e nem sempre está muito clara para quem a define.

Não quero com isso dizer que devam ser extintos os programas específicos para a “situação de rua”, mas que os profissionais devem pensar em estratégias para extirpar da “situação de rua” as fronteiras simbólicas que a reproduzem, através de práticas institucionais claras. Por exemplo, Lemos (2002) defende, em sua dissertação, a necessidade de ritos institucionais para a transformação da “situação de rua”, o que ela designou como “ritos de saída” da “cultura de rua”. Nesse sentido, a autora entende que as mudanças nas práticas sociais devem ser acompanhadas de processos institucionais de mediação e mudança cultural. A própria instituição pesquisada tem uma atuação muito qualificada de mediação com esta população; o que, como vimos, nem sempre é acompanhada por outras instituições ou mesmo por outras dimensões da vida dos meninos (as). Como constituir, por exemplo, um sujeito autônomo e com um projeto de vida individual através de políticas instrumentalizadas, porque sem referências ao contexto vivenciado, em instituições com atendimento marcadamente coletivo e sem privacidade?

As instituições podem criar processos simbólicos e práticos para desconstruir a “situação de rua”, agindo sobre as configurações sociais que produzem estas dinâmicas. O desconhecimento acerca do papel da socialização, processo cultural e histórico, também pode gerar passividade quanto à intervenção sobre a diferença. A importância de compreender as dinâmicas culturais é extremamente relevante para a eficácia da atuação profissional. A instituição pesquisada é um exemplo positivo disso. Mas é preciso que as instituições tenham clareza e um diálogo sobre a sua prática, levando em conta diferentes dimensões da vida social dos meninos (as) atendidos. É importante pensar que a intervenção é sempre um modo de transformar, agir sobre a diferença. Compreender essa diferença é o primeiro passo e buscar a

coerência e a continuidade dessa intervenção é o maior desafio. Todos somos constituídos pelo contato com a diferença, negar o acesso à diferença também priva. Faz-se necessário, portanto, um duplo processo de relativização.

Uma certa divisão do trabalho intelectual sempre fez dos antropólogos os responsáveis em tornar sempre mais específicos, complexos, provisórios os conceitos a respeito de grupos sociais. Por outro lado, também existem os abusos, os modismos, vícios cometidos com um fascínio inicial pela nossa disciplina ou por uma orientação classificatória que acabam por legitimar versões essencialistas de determinados grupos, dificultando a superação de problemas sociais. O diálogo entre a Antropologia e a intervenção pode ser profícuo para a compreensão desses universos simbólicos e para a elaboração de práticas que possam transformá-los.

Mas não será porque os antropólogos também se interessam pela superação dos problemas sociais que terão de se eximir da tarefa de problematizá-los à luz da disciplina. Nesse sentido, as próprias práticas de intervenção devem ser objeto da disciplina, seus objetivos e resultados. A “situação de rua” é o primeiro passo para um avanço na definição dessa dinâmica, já que uma definição mais apropriada também significa uma compreensão mais apropriada e tudo isso nos leva a intervenções mais eficazes. Reproduzir a “situação de rua” enquanto contexto de sociabilidade é reproduzir uma situação de exposição da infância pobre às relações de poder desiguais e, por vezes, perversas, além da abreviação de muitas trajetórias de vida. É nesse contexto que a Antropologia pode servir como um instrumento de qualificação para as políticas públicas, enquanto os antropólogos aprendem algo sobre a intervenção.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi motivado sobretudo pela necessidade de ruptura com visões simplistas e definitivas sobre a circulação de crianças e adolescentes nas ruas. Essas visões tão diversas eram e são usadas freqüentemente no jogo político: como denúncia, promessa ou autopromoção. Na imprensa, a imagem do “menino de rua” é usada tanto para chocar ou denunciar

como para não dizer nada. Até na academia, algumas pesquisas baseadas em premissas que se confundem com o senso comum concluem pela normalidade psíquica produzida pela vivência nas ruas, numa versão positiva desse velho personagem. No senso comum, a situação freqüentemente se inverte: a culpa é do menino (a) ou de seus pais, sem contar as versões jurídicas do tema. Há também outras visões equivalentes a uma postura culturalista exacerbada, na qual não se pode intervir em uma manifestação cultural espontânea.

Filomena Gregori (2000) argumenta contra a consideração de vínculos identitários entre as crianças e adolescentes que circulam nas ruas, apontando a instrumentalidade da “viração”. Através de minha observação, pude perceber algumas diferenças em relação ao contexto e à população estudada pela autora, até porque minha população observada era específica até para a população geral dos meninos (as) em “situação de rua” de Porto Alegre. Mesmo com uma intervenção tão dialógica com os valores da população atendida, na instituição pesquisada, a descontinuidade das políticas públicas que incidem diretamente na vida dos adolescentes atendidos limita muito a sua atuação. Neste contexto, o aprendizado da “autonomia” não atua necessariamente como um valor que transforma a vida destes adolescentes, mas se incorpora na experiência como mais um dos aprendizados possíveis.

Há também uma vivência identitária específica desta população que não pode ser descolada da atuação institucional e, embora não seja exatamente a mesma de outros adolescentes pobres, não é uma experiência fechada ou inacessível a estes. O que toda esta discussão traz à tona é que enquanto pensamos na “situação de rua”, desviamos o foco de um problema mais estrutural: a carência ou limitação das políticas para a infância e para a juventude.

Para não desviar meu foco e esquecer que também estou tratando de Antropologia, propus outra definição sobre este fenômeno, colocando uma fronteira no lugar onde, creio eu, realmente importa. Defino o que se convencionou chamar de “situação de rua” como uma *dinâmica social delimitada e possível à crianças e adolescentes de camadas de baixa renda de acordo com a relação estabelecida por estes com o espaço público, relacionada com uma estratégia de sobrevivência*. Agora, se quisermos nos deter mais em uma identidade social cada vez mais específica do ponto de vista antropológico, ela deve ter, no mínimo, outro nome

e englobar mais do que a experiência das ruas; além de ser concebida como um processo construído historicamente e sempre particular.

É preciso entender também que a “situação de rua”, ou mais precisamente a sua prevenção, é a forma mais aproximada de um diálogo nesta área entre a Antropologia e a intervenção. A Antropologia é capaz de lançar um olhar compreensivo sobre objetos com os quais instituições e outros profissionais mantêm sua intervenção, buscando, de maneira ética, a transformação de sociabilidades que impliquem na reprodução de relações sociais desiguais. A opção pela definição da “situação de rua” como um *diagnóstico* particular, além de evitar confusões para a compreensão desse processo, deixa mais clara a vocação dos profissionais que atuam na intervenção com a diversidade. A “situação de rua” expõe a pobreza e dá espaço às dinâmicas que pervertem o imaginário da cidade “moderna”, desvelando a apartação cultural produzida a partir das desigualdades sociais. Nesse sentido, penso que é necessário desconfiar das fronteiras sociais e, por vezes, das reificações conceituais.

REFERÊNCIAS

ALVIM, Maria Rosilene Barbosa; VALLADARES, Licia do Prado. “Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura”. **BIB**. Rio de Janeiro, RJ, nº. 26, 2º semestre. p. 3-37, 1988.

BÁLSAMO, Pilar Uriarte. **Substituindo famílias** : continuidades e rupturas na prática de acolhimento familiar intermediada pelo estado em Porto Alegre, 1946/2003. 2005. 139 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. & STREIFF-FENART, J. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

CARDARELLO, Andréa Daniella Lamas. **Implantando o Estatuto**: um estudo sobre a criação de um sistema próximo ao familiar para crianças institucionalizadas na FEBEM/ RS. 1996. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

Porto Alegre, 1996.

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Rev. Antropol.** [online]. 2000, vol. 43, n.2 p.195-222. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012000000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 maio 2006.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

CRAIDY, Carmem Maria. **Meninos de rua e analfabetismo**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

DAMATTA, Roberto. **A Casa & a Rua: Espaço, Cidadania, Mulher e Morte no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: Memória e Sociedade, 1992.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador - uma história dos costumes** (vol. 2). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FONSECA, Claudia. **Caminhos da Adoção**. São Paulo: Cortez, 1995.

FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E CIDADANIA- FASC; CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE- CMDCA. **A realidade das crianças e adolescentes em situação de risco social na grande Porto Alegre: Perfis e índice de vulnerabilidade**. Porto Alegre, 2004, 212 p.

GREGORI, Maria Filomena. **Viração: experiências de meninos nas ruas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LE MOS, Míriam Pereira. **Ritos de entrada e ritos de saída da cultura da rua: trajetórias de jovens moradores de rua de Porto Alegre**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1970. Tradução de Maria Celeste da Costa e Souza e Almir de Oliveira Aguiar.

MAGNANI, José Guilherme C. **Festa no pedaço**. São Paulo, Brasiliense, 1984.

MILITO, Claudia; SILVA, Hélio R. S. **Vozes do meio-fio**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PECHMAN, Robert Moses. **Cidades estreitamente vigiadas**: o detetive e o urbanista. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002, 424 p.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.

ROSEMBERG, Fulvia. Crianças e adolescentes em situação de rua : do discurso à realidade. **Pluralismo Espaço Social e Pesquisa**. São Paulo : Hucitec, 1995. p. 230-244.