

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Encontros na Pista:

Uma reflexão etnográfica sobre meninos, meninas e educadores de rua

Julia Frajtag Sauma

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**Universidade Federal do Rio de Janeiro
Museu Nacional
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social**

Encontros na Pista:

Uma reflexão etnográfica sobre meninos, meninas e educadores de rua

Encontros na Pista:
Uma reflexão etnográfica sobre meninos, meninas e educadores de rua

Julia Frajtag Sauma

Orientador: Dr. Marcio Goldman

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Aprovada por:

Prof. Dr. Marcio Goldman (orientador)

Prof. Dr. Eduardo B. Viveiros de Castro (PPGAS/MN/UFRJ)

Prof. Dr. Antônio Carlos Rafael Barbosa (UFF)

Prof. Dr. Otávio Velho (PPGAS/MN/UFRJ – suplente)

Prof. Dr. Ovídio de Abreu Filho (UFF – suplente)

Rio de Janeiro
Março de 2007

Sauma, Julia Frajtag.

Encontros na Pista: Uma reflexão etnográfica sobre meninos, meninas e educadores de rua. – Rio de Janeiro: UFRJ/Museu Nacional – PPGAS, 2007.

xv, 159f.

Orientador: Dr. Marcio Goldman

Dissertação (mestrado) – UFRJ/Museu Nacional/PPGAS

Referências Bibliográficas: 157-159f.

1. Meninos de Rua. 2. Educadores. 3. Verdade. 4. Violência. 5. Formas de Expressão. I. Goldman, Marcio. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional. III. Título.

RESUMO

ENCONTROS NA PISTA: UMA REFLEXÃO ETNOGRÁFICA SOBRE MENINOS E EDUCADORES DE RUA

Julia Frajtag Sauma

Orientador: Dr. Marcio Goldman

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Este trabalho tem como objetivo principal conectar meu trabalho de campo, sobre os encontros entre meninos e educadores de rua, realizados no centro do Rio de Janeiro, com perspectivas teórico-metodológicas que visam repensar a etnografia enquanto método privilegiado da antropologia. Nesse sentido, exploro as limitações inerentes a propostas etnográficas representacionistas (ou epistemológicas) e busco desenvolver uma proposta etnográfica ontológica. Para tanto, proponho uma experimentação conceitual que simetrize e conecte as socialidades inerentes aos encontros entre meninos e educadores de rua, isto é, suas formas de manter e criar relações, a fim de elaborar uma alternativa para a análise de fenômenos que são normalmente definidos pela “carência de...” e, também, a fim de criticar a noção de verdade objetiva que baliza essa perspectiva. Por meio das experimentações relacionais dos meninos, meninas e educadores de rua, esforço-me para revelar as alternativas radicais potencializadas por esses atores e pela pesquisa antropológica em si. Ofereço, a título de iluminação, um contraste entre recentes análises antropológicas sobre meninos de rua, nas quais as interpretações são elaboradas a partir de termos fixos e exteriores ao campo e uma descrição etnográfica que, ao contrário, parte das relações sociais ora em questão. Desta forma, proponho-me visibilizar a multiplicidade de planos sociais presentes nos encontros entre meninos e educadores de rua para assim permitir que tal intensidade inspire minha reflexão etnográfica.

Palavras-Chaves: Meninos de Rua, Educadores, Verdade, Violência, Formas de Expressão.

ABSTRACT

ENCONTROS NA PISTA: UMA REFLEXÃO ETNOGRÁFICA SOBRE MENINOS E EDUCADORES DE RUA

Julia Frajtag Sauma

Orientador: Dr. Marcio Goldman

Abstract da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

The main objective of this work is to connect fieldwork undertaken in the centre of Rio de Janeiro, Brazil, in meetings between street children and educators with theoretical and methodological perspectives that aim to rethink ethnography as the preferred method of anthropology. As such, I explore the limitations inherent to representationalist and epistemological ethnographic proposals and attempt to develop an ontological ethnographic proposal. In order to elaborate an alternative for the analysis of phenomena normally defined by their “lack of...”, and the notion of objective truth that underpins this, I propose the need for conceptual experimentation in the symmetrization and connection of the socialities (understood as ways of maintaining and creating relations) inherent to the meetings between street children and educators. Through the relational experimentation of these actors I attempt to reveal the radical alternatives made possible by them and by anthropology itself. I offer a contrast with other anthropological interpretations about street children, developed with fixed terms exterior to the field, through an ethnographic description that begins with the social relations in question. I propose to make explicit the multiplicity of social planes present in the meetings between street children and educators, thus allowing this intensity to inspire my ethnographic reflection.

Key-words: Street Children, Educators, Truth, Violence, Forms of Expression.

Para os meninos, meninas e educadores da praça

SUMÁRIO

<i>Agradecimentos</i>	ix
<i>Notas Conectivas</i>	xii
<i>Introdução</i>	1
<i>Primeira Parte: Mentir e Morrer</i>	24
1. Verdade e Mentira.....	25
1.1. A verdade: O societal.....	29
1.2. O dentro, o fora e o resto.....	31
1.3. O Trabalho Social: O Interpretador I.....	34
1.4. Cultura e Pobreza: O Interpretador II.....	41
1.5. A mentira: A negação.....	50
1.6. As verdades: O jogo.....	56
1.7. Histórias e Paixões.....	65
2. Vida e Morte.....	70
2.1. Morte Suspensa: O Projeto.....	75
2.2. Morte Suspensa: O Tráfico.....	79
2.3. Vivendo e Morrendo.....	85
2.3.1. Raquel.....	88
2.3.2. Maria.....	94
2.3.3. Pedro Bala.....	99
2.4. Perceber e Inventar: uma experimentação com o trabalho e a morte.....	101
<i>Segunda Parte: Falar e Agir</i>	105
3. Voz e Corpo.....	106
3.1. Um dia na praça.....	106
3.2. Voz ou Corpo: Voz e Corpo.....	114
3.3. Sentir e criar: o presente, o passado e o futuro.....	126
3.4. Falando e Agindo.....	133
3.5. Sendo menino, sendo educador.....	137
3.6. Sendo educador, sendo menino.....	145
<i>Um conclusão suspensa</i>	149
<i>Bibliografia</i>	156

Agradecimentos

Essa dissertação busca conectar sete anos de trabalho com diversas pessoas em múltiplas circunstâncias, por isso, são muitos os agradecimentos àqueles que, através de momentos compartilhados e comentários tecidos, me fizeram repensar constantemente, até o último momento. Em muitos sentidos, esse trabalho é um fechamento de caminhos: será por algum tempo (se não para sempre) uma despedida do meu trabalho com meninos, meninas e educadores de rua e também uma despedida do PPGAS do Museu Nacional, um capítulo pessoal importantíssimo. Por isso, as palavras abaixo carregam certa melancolia e comunicam, desde já, a saudade que sempre sentirei das pessoas, lugares e momentos que, ao se juntarem, contribuiriam para a confecção dessa dissertação.

Ao meu orientador, Marcio Goldman, que me inspirou a reconsiderar a antropologia e renovou o entusiasmo pela minha pesquisa, agradeço o incentivo a continuar a explorar esse tema, os comentários sempre precisos que impulsionaram esse trabalho, a enorme energia e ousadia que me incentivaram sempre a questionar e a me arriscar durante a pesquisa de campo e a escrita e, finalmente, a força que continua.

Aos amigos e às amigas da turma PPGAS 2004, os agradecimentos são profundos. Às meninas, Julieta, Virna, Ana, Camila e Vicka, agradeço o apoio sem limites, os jantares, as conversas, as fofocas e o incentivo que tornaram os dois primeiros anos do mestrado um enorme prazer, por saber também que novas e verdadeiras amizades são sempre possíveis. À Julieta, agradeço as conversas e o apoio, que traduzem a sabedoria de uma verdadeira amiga e professora; à Virna, além das danças e canções no Rio, agradeço o tempo londrino, que possibilitou o descobrimento de uma velha amizade, e, ainda, as revisões anteriores e a cuidadosa leitura da primeira versão deste trabalho; à Ana, agradeço a convivência de ‘orientandas’, e os caminhos que surgiram desse tempo; à Camila, agradeço a convivência de tantos momentos de estudo, café e conversas, além dos jantares e bolos de aipim; à Vicka, é claro, agradeço a enorme hospitalidade em Porto Alegre, além do incentivo e da alegria em Londres.

Para os meninos, Chico, Flávio, Salvador (nosso agregado) e Zé, outro parágrafo é necessário. Ao Chico, ao Flávio e ao Salvador, agradeço o constante incentivo para me arriscar no trabalho, o interesse e o companheirismo abaeteano, as mil e uma festas, conversas, chopes e cachaças. Especialmente ao Chico e ao Flávio, agradeço as várias caronas, e ao Salvador, a conversa abaeteana. Ao Flávio, obrigada pela ajuda com a

impressão. Ao Zé Renato, agradeço o tempo em que fomos representantes de turma e, além disso, lembro que ele foi o primeiro da turma que conheci (no momento da entrevista), o primeiro a convidar todos nós a nos aproximarmos, com sua habilidade carinhosa de anfitrião, cozinhando feijoadas, bobó de camarão, risotos e churrascos.

À Deborah Bronz, agradeço o estímulo para me inscrever na prova do Museu Nacional, as viagens, conversas e festas que antecederam e se seguiram a este momento. À Paula Siqueira, além das festas, conversas e do trabalho abaeteano, agradeço a cuidadosa revisão deste trabalho e as aulas de português. À Luciana França, obrigada também pelas revisões prévias, dicas e sambas.

Aos outros tantos colegas do PPGAS, além de fazer o Mestrado e meu retorno ao Rio tão especial, agradeço os momentos vividos juntos, especialmente a amizade, conversas e convivência de Alessandra, Andrea Lacombe, Andrea Roca, Anne-Marie, Cecília, Levindo, Luis, Marina Vieira, Marina Vanzolini, Martin, Paulinho, Pedro e Thiago. Ao Paulinho, ao Felipe e à Luciana também agradeço o espaço wagneriano.

Ao professor Eduardo Viveiros de Castro, agradeço a participação da banca e, mais do que isso, o incentivo, inspiração, ousadia, conversas e comentários, além da grande força para meu retorno à Inglaterra. À professora Tânia Stolze Lima, agradeço o interesse e os comentários durante os encontros abaeteanos e durante tantas rodadas em mesas de bar, que fizeram outras tantas idéias surgirem e se consolidarem. Ao professor Antônio Carlos Rafael Barbosa, da UFF, também agradeço por ter aceito o convite a participar da banca. Ao professor Martin Holbraad, agradeço a cuidadosa leitura do primeiro capítulo.

Aos outros professores do PPGAS e de outras instituições, Antonádia Borges, Adriana Vianna, Emerson Giumbelli, Federico Neiburg, Fernando Rabossi, Gilberto Velho, Moacir Palmeira, Olivia da Cunha e Ovídio de Abreu, agradeço os cursos e/ou comentários que também foram importantes para a realização deste trabalho. Agradeço ainda o apoio constante dos demais membros do corpo docente do PPGAS.

Agradeço a todos os funcionários administrativos. Especialmente à Carmem e ao Fabiano, agradeço a paciência, ajuda, conversas e jujubas; na secretaria, à Tânia, Bete, Afonso e Luís, agradeço o apoio fundamental; à Cristina e Carla, na biblioteca, agradeço o esforço e gentileza. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, agradeço a bolsa concedida durante o Mestrado.

À Marcela, à Manu e aos Suiá agradeço uma linda viagem e lindos momentos, que me fizeram voltar à pista com novo frescor e energia.

À Lee agradeço o interesse e apoio constante, uma amizade sem limites e as lindas

viagens que marcaram o Mestrado.

Ao Jeremy e Francesco, agradeço pela amizade e apoio, o incentivo ao longo do Mestrado e tantas festas.

À Antonia, agradeço uma nova amizade e a certeza de uma velha amizade no futuro, o convívio, as longas conversas, os momentos de estudo, as festas, e, é claro, a semana crucial em Scalpay, onde comecei a finalizar este trabalho.

Aos meus pais, agradeço o apoio completo e sem limites, e o constante incentivo ao estudo e à reflexão que sempre fertilizaram meu trabalho, o carinho e a paciência.

Ao Jack, grande amigo e companheiro, agradeço o amor, carinho e apoio, os cuidados e perguntas quando eu voltava do campo, o interesse constante, o convívio ao longo dos sete anos que fizeram este trabalho, o tempo e viagens no Brasil.

Aos educadores e outros profissionais que ao longo dos últimos sete anos me acolheram e me envolveram no seu trabalho, me mostraram os diversos caminhos e possibilidades, compartilharam suas frustrações e esperanças.

Aos amigos que me apoiaram e incentivaram ao longo do caminho, agradeço o amor e o apoio.

Notas Conectivas

Pode parecer estranho prefaciar uma dissertação de mestrado, mas julgo que o fato de o tema desta pesquisa acompanhar-me há sete anos, em diferentes trabalhos com meninos e meninas de rua (bem antes portanto do meu ingresso no mestrado), merece uma nota introdutória, a fim de que as forças por trás deste estudo sejam explicitadas.

Por que fazer um estudo etnográfico sobre meninos e meninas de rua? Essa é uma pergunta que me intriga desde que decidi levar à frente minha pesquisa de campo, decisão cujo maior impulso foi a influência teórica e metodológica de trabalhos antropológicos clássicos, especificamente, das pesquisas “etnológicas” realizadas na Amazônia e na Melanésia. Certamente, foi um desejo, algo teimoso, de insistir em um assunto que recebeu tanta atenção de diferentes segmentos – movimentos sociais, mídia, políticos, polícia, médicos, psicólogos, sociólogos, antropólogos, literatos, associação de moradores etc. –, sem que nenhum lograsse produzir um trabalho ou abordagem capaz de comunicar a energia instigante por mim sentida no trabalho de campo com meninos e meninas de rua. Apresentou-se, também, como um desafio quando insisti em tentar evitar o mal-estar antropológico que confere a um ou outro tipo de antropologia (a etnologia, a política, a científica, etc.) o estatuto da única antropologia que vale a pena, e, ao resto, não tanto interesse.

Meu primeiro contato com tema dessa dissertação (os meninos e meninas de rua) ocorreu graças ao encontro de dois interesses: primeiro, o Rio de Janeiro, minha cidade natal, cidade da minha infância que me chamava depois de meus pais imigrarem, quando fixamos residência na Inglaterra¹; e, segundo, uma fascinação pela infância, pelas energias nela

¹ Sobre esse ponto, vale explicitar que domino melhor (especialmente na escrita) a língua inglesa. Apesar de falar em português com meus pais e irmãos, a última vez que tive lições de gramática portuguesa foi aos sete anos de idade. Pareceu-me importante, para esse trabalho em particular e também por razões pessoais, escrever a presente dissertação em português, fazendo com que o mestrado se transformasse em mais do que um processo de aprendizagem antropológica, tornando-se também uma reconexão com minha cidade e língua maternas. Por isso, peço aos leitores certa paciência com meus anglicismos e erros linguísticos, bem como, com a falta de

contidas. Interesses estes que provavelmente se desenvolveram conjuntamente, e se (re)encontraram plenamente quando me decidi entre os diversos possíveis temas para a minha monografia de graduação em antropologia.

Nesse primeiro momento, dado o enfoque, predominante do departamento de antropologia em que estudei (Goldsmiths' College – Universidade de Londres), na divisão entre antropologia teórica e aplicada, minha pesquisa centrou-se nas discussões sobre os direitos humanos de crianças e adolescentes e no “atendimento” dos meninos e meninas de rua por projetos sociais. Passei então três meses em 2000 trabalhando como voluntária em uma ONG, no Rio de Janeiro, que desenvolvia um projeto de abordagem de rua e mantinha um abrigo destinado ao atendimento de meninos e meninas de rua. A monografia fruto dessa primeira “pesquisa de campo” se debruçou sobre três elementos: uma discussão acerca da construção social da infância, as conseqüências disso para a elaboração de legislação passível de implementação e a participação das crianças e adolescentes desse processo.

Após terminar a monografia, percebi estar um tanto insatisfeita com as perspectivas antropológicas sobre os meninos e meninas de rua e, por isso, com meu próprio trabalho. Acredito que essa sensação surgiu principalmente dos meus primeiros encontros com os educadores e outros profissionais que se dedicavam ao atendimento dos meninos e meninas de rua. Pareceu-me fácil demais a posição antropológica que postulava a particularidade de cada infância segundo os diversos espaços, tempos ou culturas, criticava a aplicação da antropologia, mas que, sentido-se culpada, acabava oferecendo algumas migalhas mal elaboradas para contribuir com o desenvolvimento de políticas públicas. A posição da antropologia aplicada, por sua vez, se abstinha de uma discussão cuidadosa sobre as vidas dos

domínio que permite ao autor a eloqüência linguística. Agradeço mais uma vez à Paula Siqueira a ótima revisão do texto e as oportunas aulinhas de português, à Luciana França, as revisões de textos anteriores que também me ensinaram muito e à Virna Virgínia Plastino, a leitura cuidadosa e as sugestões. Sei que todas queriam mais tempo para aperfeiçoar o trabalho, mas espero que isso fique para um tempo futuro – por enquanto, peço aos leitores que aceitem as imperfeições deste trabalho (sejam linguísticas, teóricas ou metodológicas) como lacunas produtivas, a serem repensadas.

meninos e meninas de rua, limitando-as a uma série de ausências e problemas sociais, sem uma reflexão séria sobre a origem desses julgamentos. Decidi então deixar a antropologia de lado, mas não os meninos e meninas de rua.

Logo após entregar minha monografia (Sauma, 2001), comecei a trabalhar na mesma ONG que pesquisei durante a graduação, trabalhando primeiro no escritório londrino – onde se desenvolvia o trabalho de arrecadação e divulgação – e depois no abrigo e no projeto de abordagem de rua, ambos no Rio de Janeiro. Digamos que a experiência foi importante e ao mesmo tempo extremamente frustrante. Após dois anos ocupando diversos cargos, os problemas específicos da coordenação da organização, juntamente com diversos outros envolvendo o trabalho dentro desse tipo de organização (não-governamental), finalmente me venceram.

Porém, quando caí de pára-quadras de volta à antropologia, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, eu não consegui abandonar a minha experiência prévia. Essa insistência revela, como disse, certa teimosia e implicância com aquelas pessoas que pareciam desconsiderar os meninos e as meninas de rua como um assunto merecedor de mais atenção – como se a quantidade dos trabalhos pudesse substituir a qualidade. Porém, também me pareceu que essa seria minha última tentativa de desenvolver um trabalho capaz de fazer justiça às vidas das pessoas – meninos, meninas e educadores – que me envolveram com tanto carinho, em suas vidas, ao longo de tantos anos. Digo fazer justiça não porque acredite estar oferecendo o ponto de vista dessas pessoas, ou um ponto de vista privilegiado sobre elas, posição que, como indicarei, não me interessa, mas sim porque desejo levar a sério (Goldman, 2006) suas vidas, ações e falas, em lugar de julgá-las a partir de parâmetros externos.

Mais do que uma “contextualização”, essas breves palavras iniciais pretendem explicitar uma simetria de contextos normalmente segregados: o acadêmico e o trabalho

social/político, o meu contexto e aquele dos meninos, meninas e educadores de rua. O desafio proposto ao leitor é o de não contextualizar o restante desse trabalho a partir desta nota, mas de conectá-la com os assuntos tratados por esse texto e, assim, se conectar com as palavras que se seguem.

Introdução

Os meninos, as meninas e os educadores

O projeto de “abordagem de rua”¹, que me proporcionou a realização de meu trabalho de campo, atende um grupo de “meninos e meninas”² que habitualmente dorme em locais próximos ao centro da cidade do Rio de Janeiro. O projeto conta com encontros diários, de segunda a sexta-feira, das dez horas a meio-dia e meia, exceto às terças-feiras, quando o atendimento se estende até as quatro horas da tarde. Nos dias de sol, esse encontro ocorre em uma praça pública, onde existem três quadras de futebol, árvores, bancos e mesas para jogar dama, um parquinho para crianças, uma pequena casa destinada ao guarda municipal (com banheiro e chuveiro) e um pequeno coreto (que normalmente serve como dormitório e banheiro para os moradores de rua e que é utilizado pelo grupo de meninos, meninas e

¹ As palavras que estiverem entre aspas duplas ao longo do texto são conceitos dos atores do campo, dos meninos de rua, dos educadores e dos funcionários dos projetos sociais. As palavras entre aspas simples são conceitos meus. As palavras em *itálico* são conceitos de outros atores, que de alguma forma influenciaram este trabalho, estes conceitos serão somente marcados por *itálico* no primeiro momento ou em pontos de definição e/ou ênfase para não quebrar a fluidez do texto. Estas marcações não implicam, necessariamente, em um questionamento destes termos, contudo, acho importante distingui-las para explicitar a experimentação conceitual que ocorre tanto no campo quanto neste trabalho.

² Existe uma ampla discussão sobre como denominar este “grupo”, mas atualmente o termo preferido das organizações com ele envolvidas é “crianças em situação de rua”, algo que em si merece uma reflexão, como veremos. A grande polêmica em torno da expressão “meninos e meninas de rua” recai sobre a diferença existente entre crianças que moram habitualmente nas ruas e crianças que simplesmente trabalham nas ruas e que só dormem na rua de vez em quando, uma questão que se manifestou durante esforços para a quantificação do “problema” (Vide Rizzini, 1992; Hecht, 1998). Já que este trabalho pretende prender-se às experiências e opiniões dos atores observadas em campo, mais do que as dos acadêmicos envolvidos nesta discussão, e visto que tanto os meninos como os educadores utilizam a expressão “meninos e meninas de rua”, escolho por manter esta categoria tão polêmica. Como veremos durante esse trabalho, o uso dessa e outras expressões pelos autores envolvidos visibiliza uma relação particular com a rua e com as forças “sociais” que criam esses rótulos. Kaly (2002) argumenta que os atores com quem trabalhou não usam essa expressão – a meu ver, talvez esse uso se limite aos encontros que formam o foco dessa pesquisa; é difícil saber. Se for o caso, a importância desse uso fica ainda mais marcada, o que não implica uma falta de questionamento, seja meu ou desses autores, a esse tipo de rótulo. Por motivos textuais em certos momentos, utilizo a abreviação “meninos de rua”, no lugar de “meninos e meninas de rua”, o que não implica em uma ocultação do papel das meninas, mas comunica sem grandes elaborações a presença masculina predominante nesse grupo.

“educadores sociais”³ nos dias de chuva), sob o qual os garis da companhia municipal de limpeza guardam seus materiais. Grande parte do trabalho dos educadores é realizada na praça, mas também envolve passeios, visitas domiciliares e ao local onde os meninos e meninas dormem. As principais atividades desenvolvidas pelos educadores são o café da manhã, a higiene, o futebol, o desenho e a confecção de bijuterias – sendo o futebol a que mais atrai a maioria dos meninos. Do local onde dormem até a praça, os meninos e meninas percorrem cerca de vinte a trinta minutos a pé. Fazem este trajeto todos os dias, sob sol forte, muitas vezes descalços.

As crianças, adolescentes e “adultos”⁴

fazem, uma vez por semana, o “recolhimento” das crianças e adolescentes de rua, sendo levados a abrigos específicos. Voluntária ou involuntariamente, a maioria dos meninos e meninas de rua já passou por esses abrigos, porém, seja na casa de familiares, amigos ou em abrigos, a saída da rua raramente se torna uma mudança absoluta; os meninos e meninas fogem de suas casas ou dos abrigos com a mesma rapidez com que entram.

Comecei a acompanhar o encontro entre educadores e meninos na segunda semana de março de 2005. Marquei com a assistente social que acompanha os educadores de nos reunirmos na praça onde ocorre o projeto de abordagem. No primeiro dia, cheguei cedo demais. As crianças apareceram antes dos educadores. Vi-os chegando à distância e, para mim, pareceu claro que se tratava do grupo que eu esperava. Abaixo, ofereço ao leitor a primeira imagem (editada) que tive da aproximação desses meninos, tirada do meu caderno de campo.

Eu estava sentada em um banco, tentando ficar à sombra porque, às dez horas da manhã, o sol começava a queimar e esquentar a minha cabeça. Do raro comércio e dos prédios abandonados que rodeiam a praça – um oásis com árvores e flores no meio de um mar de concreto quente –, provinham as poucas pessoas que passavam ou sentavam-se nos bancos, conversando, lendo jornal ou dormindo. Um guarda municipal permaneceu sentado perto do portão principal e alguns garis tiravam folhas do gramado. Quando vi os primeiros meninos se aproximando (dos primeiros encontros que presenciei, as meninas não participaram), ainda à distância, no primeiro momento, na forte luz do dia, eles pareciam sombras magras e escuras atravessando as ruas; sombras que vinham de todas as direções para repousar nos bancos da praça e se recuperar: um *devenir-molecular*⁶, que se reproduz ininterruptamente, sem direção;

⁶ O ‘devenir’ está relacionado à economia do desejo: ‘Os fluxos de desejo procedem por afetos e devires, independentemente do fato de que possam ser calcados sobre pessoas, sobre imagens, sobre identificações. Assim, um indivíduo, etiquetado antropológicamente como masculino, pode ser atravessado por devires múltiplos e, aparentemente, contraditórios: devir-feminino que coexiste com um devir-criança, um devir-animal, um devir-invisível etc. Uma língua dominante pode ser localmente capturada por um devir-minoritário’ (Guattari e Rolnik, 1986: 318). Segundo Deleuze e Guattari, o devir é necessariamente um devir-minoritário e molecular:

um bando que mina as ‘grandes forças molares: família, profissão e conjugalidade’ (Deleuze e Guattari, 1980: 285, tradução minha). Quase todos mantinham a mão na boca e logo pude reconhecer o “thinner”⁷, cujo cheiro impregna a pele dos meninos e meninas e queima seus pulmões e suas mãos. Esse odor despertou-me outras sensações, mais concretas, como se o “thinner” atravessasse o calor do dia e me acordasse. Comecei a perceber melhor os detalhes da “ilha” que era a praça – o fedor de fezes, a boca de fumo, a pança do guarda – e, com isso, também vi pela primeira vez os corpos, rostos, olhos embaçados e sorrisos perdidos dos meninos.

O problema teórico – cultura ou patologia

Os dez meses de trabalho de campo depois deste primeiro encontro tomaram a forma de constantes ‘visibilizações’ estimuladas pelos meninos e meninas de rua e pelos educadores: inúmeros momentos em que os encontros entre meninos e meninas, e entre meninos e educadores, explicitavam diversas *socialidades*⁸. Por se tratar de uma ligação voluntária, sem vínculos empregatícios (com suas conseqüentes limitações), minha experiência de campo com esses meninos e meninas de rua e com os educadores que os atendem se distinguiu significativamente das experiências prévias por mim mantidas com meninos e meninas de

‘uma irresistível desterritorialização, que anula de saída as tentativas de reterritorialização edipiana, conjugal ou profissional’ (1980: 285, tradução minha).

⁷ Ao longo dos anos a droga de preferência dos meninos e meninas de rua mudou, por muito tempo era a “cola de sapateiro” e hoje em dia é o “thinner” – uma mistura de solventes utilizada para a diluição de tintas e vernizes. Além do “thinner” eles também usam a maconha, a cocaína e, mais recentemente, o crack: cada menino e menina tem sua preferência.

⁸ Strathern (1988: 13) utiliza o termo *socialidade* para descrever meios de “criar e manter relações”, com a intenção de enfatizar a pluralidade inerente a esses mecanismos relacionais. Esse conceito está intimamente conectado à rejeição de Strathern do rendimento teórico do conceito de *sociedade* (Strathern e Toren, 1990). Essa rejeição e o uso do termo *socialidade* buscam reinventar a prática antropológica. O objetivo é pensar na pluralidade social e o “caráter dividual” (*idem*) da pessoa, que nega implicitamente a possibilidade de existir um ponto de vista privilegiado (o do antropólogo e o do cientista, como também o do “nativo”) rodeado por uma variedade de pontos de vista que contribuem (parcialmente) com essa perspectiva: uma rejeição à concepção da vida que a divide em “Partes e Todos” (Strathern, 1992).

rua⁹. Nesse sentido, esforcei-me para abandonar ou para questionar os julgamentos imbricados no “trabalho social” com meninos e meninas de rua: postura que acredito ser imprescindível para um trabalho antropológico.

Minha reflexão etnográfica está diretamente ligada a essas ‘visibilizações’ do campo, o tempo vivido com os meninos, meninas e educadores de rua, que aprofundou meu questionamento da antropologia e incentivou a busca por alternativas e que, fundamentalmente, influenciou a estrutura deste trabalho. Essa experiência me levou a considerar uma série de reflexões teóricas e metodológicas contemporâneas no âmbito da antropologia. A insatisfação que nutria durante meu trabalho de graduação, e também ao longo do meu trabalho “profissional” com meninos e meninas de rua, encontrou uma fértil inspiração quando se conectou com tais reflexões. É preciso, portanto tornar claro o conteúdo de minhas insatisfações e inspirações com uma breve consideração das limitações que encontrei em outros trabalhos sobre meninos e meninas de rua.

Não pretendo oferecer um trabalho que consiga “revelar” uma visão completa das vidas dos meninos, meninas de rua e dos educadores – perspectiva esta que, como explicitarei, vai contra o movimento metodológico da minha pesquisa. O meu trabalho caminha igualmente na direção oposta à fragmentação antropológica associada a qualquer tentativa de indicar um “objeto privilegiado” da antropologia (etnológico, urbano, político etc.), de construir especialidades antropológicas, ou de congelar o foco antropológico, como se vê na divisão entre antropologia teórica e aplicada. Mais do que qualquer outra coisa, tanto as experiências do campo quanto os desenvolvimentos teóricos e metodológicos inspiradores desta pesquisa são frutos e devedores da concepção de um movimento constante e, portanto, qualquer tentativa de estancar um conceito, uma hipótese, um julgamento, um foco, é contrária ao intuito do presente esforço.

⁹ Nas notas iniciais desse trabalho, ofereço uma breve descrição dessas experiências.

Far-se-ia necessário tecer uma reflexão mais sólida sobre as questões delineadas ao longo de muitos anos nos trabalhos antropológicos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos sobre meninos e meninas de rua. Infelizmente, sendo um mestrado cheio de idas, vindas e reviravoltas, foi difícil fazer uma revisão bibliográfica completa. Porém, o que tento fazer nesta introdução e ao longo deste trabalho é delimitar os problemas mais significativos (para a atual reflexão) das diversas pesquisas sobre meninos e meninas de rua, supostamente com diferentes abordagens e resultados. Para isso, achei importante utilizar os poucos trabalhos que, apesar de um potencial etnográfico interessante, perdiam força devido ao congelamento de suas perspectivas teóricas; perspectivas estas que pretendem se distinguir, mas que no final acabam por expressar as mesmas limitações.

Trato principalmente dos estudos *A Viração* de Filomena Gregori (2000) e *At Home on the Streets* de Tobias Hecht (2000), mas também contemplo outros trabalhos, seja por mérito etnográfico, seja por um interesse permeado de irritação, tais como *Vozes do Meio-Fio* de Milito e Silva (1995) e *Medo, Vergonha, Necessidade e Protagonismo* de Alain Pascal Kaly (2005). Com exceção do último – uma tese submetida ao Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade do Instituto de Ciências Humanas e Sociais na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro –, todos estes trabalhos são pesquisas antropológicas e todos (inclusive o de Kaly) estão baseados em pesquisas de campo: por isso, seus estudos contêm dados extremamente interessantes, aos quais espero dedicar mais tempo no futuro.

Todavia, não se trata de postular a igualdade de todos esses estudos; eles diferem entre si por vários motivos. Nos casos de Gregori e Hecht, várias são as diferenças: a ênfase metodológica, a cidade onde fizeram o trabalho de campo, a proximidade das organizações beneficentes que inevitavelmente influenciam a pesquisa (bem como suas considerações finais) e o fato de o primeiro ser um trabalho antropológico brasileiro e o segundo estrangeiro.

Por enquanto, porém, são as semelhanças entre esses trabalhos que me interessam; semelhança esta dada sobretudo pela linha epistemológica que os une. Acredito que todos os estudos sobre meninos de rua por mim lidos ao longo desses últimos sete anos se apresentam através de uma intenção muito clara: o esforço de tentar *desmistificar* e *representar* as vidas dos meninos e meninas de rua. Tentativa esta que normalmente se limita aos diversos problemas enfrentados pelos meninos e meninas de rua, seja em casa, quando são levados a morar na rua, seja na própria rua, de onde não querem sair e onde sofrem as mais diversas violências – ou seja, estes trabalhos se limitam a descrever a falta de *vida* na rua ou a *sobrevivência* destes meninos e meninas na rua.

As análises dessas vidas problemáticas se fundamentam nas considerações políticas e econômicas ‘societais’¹⁰, que explicariam a existência dos meninos e meninas de rua e a sua permanência em um *ciclo vicioso* que os prenderia à rua: disparidade econômica, racismo, corrupção, apatia social e política das classes baixas, médias e altas, problemas de consumismo, violência etc. Não pretendo explicitar todos os pontos negativos levantados por esses estudos, nem pretendo discordar deles: de fato, os meninos e meninas de rua vêm de comunidades marcadas pela pobreza, pelo racismo, pela corrupção, pela frustração devido ao crescente consumismo e pela violência (em todos seus sentidos). Esses estudos certamente têm ampliado a visão sobre os meninos e meninas de rua e incentivado os chamados trabalhos “preventivos”, a fim de que crianças e adolescentes “em situações de risco” (que moram em comunidades pobres) recebam mais atenção do governo e dos movimentos sociais.

¹⁰ Um anglicismo proveitoso. ‘societal’ em inglês é um adjetivo utilizado para descrição da qualidade partes-todo do termo de *sociedade* (The Concise Oxford Dictionary, 1990: 1154). Em um trabalho que se esforça para questionar as fundações do “trabalho social”, é inevitável a consideração do conceito de *sociedade*. Assim como Strathern e Toren (1990), critico as utilidades teórica e metodologicamente criativas desse conceito. Ao mesmo tempo, como demonstrarei a partir da noção de “inclusão social”, parece-me que, apesar de ser vazio para a antropologia, a concepção partes-todos deste termo (*sociedade*) ainda funciona de forma coerciva em discursos de “trabalho social”, como o de “inclusão social”. Utilizo, portanto, o conceito ‘societal’ para identificar esses discursos e as *societades* que os atravessam e o conceito *sociedade* somente em conexão com autores ou atores desse campo que fazem uso deste termo.

Contudo, o que me perturba profundamente nesses trabalhos não é a consideração das mazelas vividas pelos meninos e meninas de rua, mas a insistência de que este foco político ‘societal’ é o único e o mais válido para o estudo de meninos e meninas de rua. Como indicou Hecht em sua conclusão:

Há um perigo implícito em se recusar a pensar em termos de mudança. Enfrentado pelo intolerável *status quo*, fingir o papel do observador distanciado é equivalente a aceitar tacitamente o *status quo* ou, pior, a se esconder por trás da cínica moda de tratar a brutalidade da vida social como texto. (1998: 188, tradução minha).

Não é difícil concordar com o autor, porém, gostaria de evidenciar outro perigo, normalmente esquecido, para o pesquisador que assume um tema marcado por tantas forças emotivas e políticas, a saber, o de prender o destino, a vida dos meninos e meninas de rua à transformação ‘societal’, em lugar de perceber a transformação como atributo dessas mesmas vidas. Ou seja, os problemas éticos enfrentados pelos pesquisadores que tratam desse tema parecem dificultar a capacidade de se debruçar sobre as relações sociais constituintes do campo, as quais devem guiar a própria escrita etnográfica. O resultado parece ser uma confusa mistura de retalhos episódicos da vida dos meninos e meninas de rua ou uma preocupação exorbitante com a corrupção governamental e policial, com os preconceitos *da sociedade*, com as opiniões do senso comum, com as falhas *da sociedade* e suas conseqüências para as crianças e adolescentes brasileiros. Nesse sentido, o que me interessa sobre a vida na rua – as vidas dos meninos, meninas e educadores de rua – não recebe a devida atenção ou é relegado a um uso ilustrativo ou a notas de rodapé.

Essas confusões não são destituídas de sentido. Em primeiro lugar, é difícil encontrar uma solução para os problemas éticos inerentes a esse tipo de pesquisa sem se prender à preocupação com a “salvação” dos meninos e meninas de rua. As vidas tristes e tortuosas

dessas crianças e adolescentes não permitem simplesmente evitar esse assunto. Todavia, ao mesmo tempo, parece-me imprescindível aceitar essa questão como parte do tema e não como mera limitação ou ponto externo. Quer dizer, parece-me insuficiente justificar a pesquisa antropológica entre meninos e meninas de rua (ou entre outros grupos semelhantes, tais como moradores de comunidades pobres) com a frase: “o projeto de salvação deles implica seu conhecimento” – como faz Silva ao responder o comentário de um jornalista acusando os antropólogos de serem frios a ponto de fazer uma etnografia sobre um campo de concentração (Milito e Silva, 1995: 23 n. 3).

Gregori (2000) acusa Milito e Silva de escrever um diário de campo politizado, escrito em um período igualmente politizado (Milito e Silva fizeram sua pesquisa na mesma época em que ocorreu as Chacinas da Candelária e de Vigário Geral no Rio de Janeiro e conheciam o grupo de meninos assassinados na primeira). Mas, a meu ver, mesmo os tons politizados do trabalho destes autores não acompanham uma radicalização metodológica, teórica (e, por isso, política). Milito e Silva se apóiam na idéia de que a montagem de fragmentos “dialógicos do diálogo” da rua possa, em um só movimento, minar “na base a presunção autoral” e, ao mesmo tempo, “vazar a polifonia da rua”: um “contexto mutável de representação” (Milito e Silva, 1995: 183-184).

Através dessa montagem e dessa contextualização, os autores pretendem oferecer o conhecimento sobre a vida na rua e é justamente nessa tentativa que expõem, a meu ver, a grande limitação desse projeto de politização: os fragmentos montados e o conhecimento buscado estão sempre ligados à noção epistemológica que sugere uma totalidade ‘societal’ misteriosa. Nesse sentido, frente à *alteridade* intrínseca à vida de rua dos meninos e meninas, é impossível escapar dos julgamentos morais normalmente omitidos nos trabalhos etnográficos em geral. Os autores aceitam seus julgamentos, sua autoria, mas no final apenas nos levam a uma lista dos diversos pontos de vista sobre a vida na rua. E o menino de rua,

aonde ele foi? Não deixa de ser irônico que, a despeito de toda a *polifonia* da rua – os diferentes meninos, os diversos educadores, os transeuntes, os policiais etc. –, os autores acabam por homogeneizar a experiência dessas crianças, o que confunde ainda mais suas exposições:

Estamos todos hoje, autoridades, pesquisadores, educadores de rua, a população em geral, ante uma nova e urgente tarefa, a de aceitar a infância e adolescência como intrinsecamente problemáticas, sejam quais forem seus estratos sociais. Em tal perspectiva, impõe-se assegurar aos adolescentes e crianças o humano direito à imaturidade (Milito e Silva, 1995: 166, ênfase minha).

Aonde foi a polifonia? Aonde foi a politização? Com certeza, há uma série de características da vida dos meninos e meninas de rua que dificultam a pesquisa e a escrita: o fato de ser um grupo freqüentemente abordado por indivíduos e grupos que tentam ajudá-los, fazendo-os criar uma série de respostas prontas a perguntas prontas; a suspeita que muitos meninos e meninas de rua têm das pessoas que os abordam (algo que só pode ser remediado pela insistência e pela convivência); a permutabilidade de cada grupo; os freqüentes desaparecimentos e reaparições das crianças; e, ainda, a impossibilidade de morar com os meninos e meninas de rua (isto é, de fazer um campo “tradicional”), limitando bastante a partilha de momentos aleatórios e mesmo a gravação de entrevistas.

A rua enquanto local de constante transformação e de altos graus de violência não é um lugar especialmente propício à pesquisa de campo *tradicional* – ela, de fato, dificulta um estudo *completo*. Contudo, talvez isso diga mais sobre nossas limitações teóricas, metodológicas e políticas do que sobre a rua em si. Quiçá o problema seja exatamente a busca por um estudo *completo*: o que leva Gregori, Hecht, Kaly e Milito e Silva a buscar a simulação de um estudo *tradicional* através de mudanças de foco (que envolvem um bairro ou uma cidade inteira e não somente os meninos e meninas) ou esforços metodológicos que

enfatem a maior experimentação possível da vida na rua (como quando os pesquisadores explicitam que passaram noites nas ruas). Assim, essa busca por uma completude, por uma autenticidade, visibiliza mais uma vez as limitações do argumento ‘societal’ que impossibilita que a *polifonia* (Milito e Silva, 1995) ou a *alteridade* (Hecht, 1998) da rua inspire metodologias, teorias e políticas do trabalho etnográfico, seja ele intensivo ou não. A mera noção de completude funciona como uma barreira à qualidade transeunte da rua. Proponho que invalidar esse obstáculo (a completude ou não de um estudo) não implica em incompletude, mas na capacidade de conectar com as qualidades, próprias às vidas dos atores em questão, de forma produtiva, e não através de julgamentos de valor: o que uma busca pela completude, por definição, não permite.

Vejamos esse problema a partir de um trabalho mais ou menos distante. Em *Islands in the Street: Gangs and American Urban Society*, Jankowski (1991) procura estabelecer a *natureza* da gangue a partir de um estudo comparativo (*idem*: 6). Para isso, o autor embarca em uma pesquisa que dura mais de dez anos, com 37 gangues representantes das diversas minorias étnicas que habitam os Estados Unidos, situadas em três cidades diferentes: Boston, Nova Iorque e Los Angeles. Para o autor, é a sistematização de representação e apresentação de dados que dá a *natureza* das gangues. Essa busca leva o autor a propor uma teoria geral do comportamento e permanência das gangues. Utilizando diversas variantes (tempo, idade, etnicidade), Jankowski chega à consideração das semelhanças e diferenças internas das gangues e, ao mesmo tempo, à reflexão sobre as semelhanças e diferenças das relações entre as gangues, diversos indivíduos e agências exteriores. Assim, em busca da perfeição (a quase completude), o autor separa cada aspecto da vida relacional desses atores em fórmulas básicas, separando a *idiosincrasia* do *comparável*, através de uma sistematização de métodos comparativos que dividem até os diferentes momentos de interação entre indivíduos: antes,

durante e depois de uma ação, conversa, descobrimento. O objetivo do autor é chegar a hipóteses que permitam a reavaliação, a validade (*idem*: 17).

Dois problemas surgem desta abordagem. Em primeiro lugar a divisão da vida feita pelo autor e as partes conferidas às relações entre os atores devem ser comparáveis e, para isso, o autor teve de isolar as *idiossincrasias* e identificar as *diferenças* e *semelhanças*, ou seja, buscar a *coerência*, invalidar a *dissonância*, procurar a *verdade*. Segundo, e nesta mesma linha, a desconexão de partes da vida e a procura pela coerência requer um processo de reconstrução ou reconexão, senão o autor coleciona uma enorme variedade de episódios e nada mais. Esta reconstrução, a meu ver, parte do autor e assim expõe a pesquisa social enquanto esforço moral. O enorme esforço feito pelo autor para alcançar a exatidão científica, com seus exames e variantes, explicita o inegável: a tentativa de juntar as partes para criar um todo, trabalho feito por Jankowski e por tantos outros autores, vem de uma pressuposição do todo (ou da verdade, do racional), que funciona como “cola de sapateiro”, fixando as partes e tapando forçosamente as lacunas entre essas conexões.

Os problemas da rua apontados por diversos autores não são desconhecidos. Nesse sentido, a mídia é meticulosa, pois, como a vida dos meninos e meninas de rua é marcada pela violência (tema proveitoso para qualquer jornal), essa brutalidade é bem conhecida. A fim de fornecer uma mudança de perspectiva, os estudos acadêmicos ora em questão caminharam em direções bastante diferentes daquelas tomadas pela mídia. Gregori pretende delinear os *paradoxos sociais* que dificultam a saída da rua. Hecht intenta delimitar os *problemas sociais* que levam os meninos e meninas de rua a serem viciados na rua – uma droga *libertária* para uma vida “curta e bruta”. Kaly (2005), por sua vez, se esforça em revelar um ponto que é freqüentemente negligenciado: o fato de a grande maioria dos meninos e meninas de rua ser negra, o que indica vigorosamente os problemas raciais no Brasil. Milito e Silva, por fim, se preocupam com a explicitação dos diálogos intersubjetivos do mundo que envolve os meninos

e meninas de rua, e com a “cultura de evitação” definidora do “fracasso coletivo” representado por essa infância e adolescência “que escorre por nossas esquinas e praças” (1995: 164-165).

A política nunca está muito longe dos trabalhos sobre meninos e meninas de rua. A isso se deve a quantidade de trabalhos produzidos sobre esse tema, pois, quer se queira ou não, trata-se de crianças e adolescentes alvos e causadores de violência visíveis nas metrópoles brasileiras. Contudo, apesar da necessidade de um enfoque político ao tratar desse tema, sempre me pareceu muito difícil pensar os pontos básicos em que essa politização deve se basear. Mais do que isso, o enfoque político ‘societal’ estimulado pela violência da rua pode também dificultar a difusão de uma ‘política radical’, que precisa acompanhar, em nossos parâmetros teóricos e metodológicos, a alteridade igualmente radical dos meninos e meninas de rua. Pois a banalização da experiência na rua como parte de “uma infância ou adolescência problemática” (Milito e Silva, 1995: 166) é insuficiente para considerar a *polifonia* na rua e a *alteridade* da rua como meios de viver e não somente de *sobreviver*.

A grande quantidade de forças relacionais que se desencadeiam na rua dificulta os esforços de muitos pesquisadores, prendendo-os a marcos seguros e conhecidos (a *sociedade*, a *família*, as drogas, a *raça*). Quando se esforçam para navegar esse mar relacional, afogam-se por pura exaustão, ou então encontram uma nova bóia salva-vidas (o “diálogo”, a “contextualização”). Não sei se me afogarei ou se conseguirei cruzar o mar tenebroso que constitui esse campo de pesquisa, mas julgo importante me esforçar. Sem nenhuma exceção, os textos acima discutidos acabam por desembocar em discursos culturalistas ou assistencialistas, ou ainda, uma combinação dos dois: após longos ou curtos esforços para tentar navegar o mar viscoso da rua, a exaustão aparece e impossibilita que a viscosidade da rua penetre os trabalhos escritos.

Assim, a proposta deste estudo é tentar estabelecer uma conexão *simétrica*¹¹ entre e com meninos, meninas e educadores de rua, em um esforço político-etnográfico radical, através do qual novos conceitos e perguntas possam ser inventados e velhas perguntas e conceitos possam ser recriados ou dispensados.

Ontologia, Socialidade e Multiplicidade

Os problemas metodológicos indicados acima podem ser evidenciados quando

Nos termos de Strathern (1987), podemos identificar então duas veias contextualizantes – a *modernista* e a *pós-modernista*. Segundo a autora, na antropologia, a contextualização modernista é definida pela significação dada ao contexto fechado de cada cultura – como se vê em Malinowski –, enquanto a tendência pós-modernista, ao se indagar sobre a autoridade autoral e sobre a relação entre o objeto de estudo e o pesquisador (a intersubjetividade humana e, conseqüentemente, da pesquisa de campo), se preocupa com o diálogo ou justaposição entre contextos: um *jogo* com contextos (Strathern, 1987: 266-267). Assim, percebe-se o *pastiche dialógico* (*ibidem*) de Milito e Silva, uma incessante colagem de episódios da rua que insinua um todo que cabe ao leitor decifrar: “Em contraste com o modernista que “explica” e traz à superfície as razões por trás de semelhanças e diferenças, o pós-modernista deixa este trabalho ao leitor.” (*ibidem*, tradução minha).

A preocupação com a *totalidade social* não escapa portanto aos pós-modernistas: a representação da comunicação como teatro ou *performance*, da vida cultural como texto – embutida na redução do conhecimento ao auto-conhecimento (*idem*: 268) – expõe essa totalidade, o *self*, e, por isso, a impossibilidade da polifonia ou a pluralidade dessa perspectiva. “Textos não sobrevivem à pluralização. Precisam virar discurso (político).” (*ibidem*, tradução minha).

A proposta, neste trabalho, de criar uma política (teórica e metodológica) radical não advém do discurso político que conclui as pesquisas de Milito e Silva e de Hecht, quando se desfazem da polifonia da rua e reintroduzem a voz, o *self*, do autor. Tal discurso não difere significativamente daqueles elaborados por Gregori e Kaly, que, desde o primeiro momento, assumem a fixidez do contexto da rua: a lógica polifônica da rua não é justaposta aos seus próprios discursos e, devido a essa assimetria, não penetra o discurso político dos autores. Essa *lógica polifônica* acaba sendo apenas uma entre as múltiplas lógicas existentes, todas sendo representadas por um único ponto de vista: aquele do autor.

Como desenvolver uma antropologia política radical? E para quê? Trata-se aqui também de uma justaposição, porém, com uma importante diferença: o *jogo* não pretende o esvaziamento de conteúdo, conseqüência de um *pastiche* que dispõe todos os contextos em molduras iguais à *performance* humana (Strathern, 1987: 269). A preocupação está na relação e na produção de sentido: no lugar de uma *relativização epistemológica* – na qual contextos e conhecimentos congelados são equacionados e, assim, descarregados de sua aspereza e alteridade – uma *simetrização ontológica* – uma abordagem metodológica que simetriza o *ser* relacional e criativo que faz o antropólogo e o “nativo”, como diz Viveiros de castro (2002: 115):

[O que sucede se,] em lugar de admitirmos complacientemente que somos todos nativos, levarmos às últimas, ou devidas, conseqüências a aposta oposta – que somos todos antropólogos (Wagner, 1981: 36), e não uns mais antropólogos que os outros, mas apenas cada um a seu modo, isto é, de modos muito diferentes? (...) Isto é, quando aplicamos a noção de antropologia simétrica (Latour 1991) à antropologia ela própria, não para fulminá-la por colonialista, exorcizar seu exotismo, minar seu campo intelectual, mas para fazê-la dizer outra coisa?

A ontologia se refere ao viver, ao se relacionar, criar, comunicar, que constituem a base da metodologia etnográfica e, mais importante, do *ser* humano. A simetrização implica levar a sério o *ser* humano, seja ele comunicado pela bruxaria, ciência, caça, rua ou antropologia. Essa simetrização ontológica implica uma co-infusão do *ser* antropólogo e do *ser* nativo, com a intenção de iluminar a antropologia através desse movimento: “Como, em outras palavras, que as formas de viver das pessoas possam perturbar nossas pressuposições” (Henare, Holbraad & Wastell, 2006: 8, minha tradução). Assim, a antropologia política radical proposta não se preocupa somente com os mecanismos políticos oficiais, como também com os mecanismos de poder que colocam o antropólogo no lugar de autoridade.

Em um trabalho sobre meninos e meninas de rua, isso significa levar a experiência de rua para além da mera *sobrevivência* de um grupo problemático (crianças e adolescentes). Significa portanto considerá-la uma vivência definida por sua alteridade. Os problemas da infância e da adolescência passam então a ser mais do que um contexto ou um episódio fixo e se revelam através da criatividade relacional característica desse momento de vida. Pelas experiências próprias da rua, como, por exemplo, a polifonia descrita por Milito e Silva, a criatividade relacional dessas crianças e adolescentes é iluminada, e, conseqüentemente, a escrita antropológica toma um novo rumo.

Nesse sentido, a política metodológica radical aqui proposta se baseia no *ser inventivo* dos meninos e meninas de rua. Trata-se de uma abordagem que visa oferecer, mais do que soluções para um problema social, uma visão da *negação*, comunicada por esse grupo, do tipo de socialidade e, portanto, de política oferecidas pelo mundo ao seu redor: essencialmente um ‘mundo adulto’ e socialidades ‘identitária’ e ‘societária’¹². O objetivo político torna-se então claro: se eles *negam* essas socialidades, talvez esteja na hora de repensá-las e reconsiderar as outras socialidades manifestas na rua. A pluralidade da vida na rua engendra o que proponho ser uma ‘socialidade multiplicatória’, através da qual a criatividade inerente à infância e à adolescência perpetua a alteridade e a *negação* da rua ao *sistema capitalístico*¹³.

Os encontros entre meninos, meninas e educadores de rua ofe

resolvê-lo. Portanto, além de uma simetrização entre o *ser* antropólogo, o *ser* menino de rua, também ofereço uma simetrização entre ambos e o *ser* educador de rua. Esse ponto não é supérfluo, mas, sim, essencial ao esforço etnográfico e político deste trabalho, pois, mais do que simplesmente equacionar socialidades – o que não seria em nada melhor do que justapor contextos –, essa simetrização revela a *multiplicidade ontológica* inerente a esse encontro. Não se trata de dizer que a ‘socialidade multiplicitária’ é única entre os meninos e meninas de rua e nem que os educadores carregam somente socialidades ‘identitária’ e/ou ‘societária’.

A simetrização entre ontologias produz nesse trabalho a ‘visibilização’ de conexões especialmente significativas entre os meninos, meninas de rua e os educadores. Nessa linha, as socialidades ‘multiplicitária’, ‘identitária’ e ‘societária’ formaram um ponto de conexão especialmente importante durante minha pesquisa etnográfica. Como veremos, o que interessa é a *percepção* e a *invenção* que surgem do cruzamento entre essas socialidades. Os meninos e meninas de rua ‘visibilizam’ com mais facilidade a *multiplicidade* – qualidade essencialmente humana –, exatamente por ser meninos e meninas de rua: crianças e adolescentes que causam uma profunda inquietação para ‘socialidade identitária’ que, junto com a ‘socialidade societária’, ancora o *sistema capitalístico* minando esta base relacional. Por outro lado, os educadores ‘visibilizam’ a *identidade* e o ‘societal’ que também causam inquietação à *multiplicidade* dos meninos e meninas de rua – especialmente no processo de passagem para a maioria. A ‘socialidade multiplicitária’ é explicitada pela ‘identitária’ e pela ‘societária’, e vice-versa – o que revela estas últimas socialidades e seu funcionamento concreto é a *multiplicidade* presente nos encontros.

Se, no esforço de apresentar a ‘socialidade multiplicitária’, as socialidades ‘identitária’ e ‘societária’ são menosprezadas demais nesse trabalho, acredito que é por que o processo de *simetrização* requer uma consideração detalhada dos procedimentos dessas socialidades. O

esperança é que essas *conexões parciais fractais simetrizantes* entre as socialidades do campo possam produzir novos rumos de reflexão e, além disso, novos efeitos intra-ontológicos.

que esse esforço me revelou é a força magnética por trás da ‘socialidade identitária’ e da ‘societária’ e a propensão à dispersão de foco causada pela ‘socialidade multiplicitária’. O foco deste trabalho é, portanto, uma reflexão profunda da relação entre esta dispersividade e atração, tanto para os meninos, meninas e educadores quanto para antropólogos e movimentos sociais.

E aqui é importante balizar que os educadores não são reflexos dos movimentos sociais e das ONGs. Apesar da conexão entre esses grupos, os educadores são pessoas concretas que incorporam uma ‘multiplicidade de socialidades’, assim como os meninos e meninas de rua. Essa *multiplicidade* que proponho é consequente da *negação* da dominância das socialidades ‘identitária’ e ‘societária’ que desconsideram o valor de suas relações na rua e, por isso, me levaram à reflexão profunda desta *negação*.

A ‘socialidade identitária’, a ‘multiplicitária’ e a ‘societal’ são três entre as diversas socialidades presentes neste campo e que, no curto prazo deste trabalho, consegui considerar com mais atenção. Além disso, também é importante enfatizar que a explicitação dessas socialidades nesse trabalho só importa na consideração de seus efeitos, de suas conexões e de seu funcionamento, do contrário não teríamos se não outra forma de tipologização, isto é, a quantificação de partes.

Strathern utiliza o termo *socialidade* no lugar de *sociedade* a fim de explicitar a qualidade *dividual*, a pluralidade da relação social (1988: 13). No encontro entre meninos e educadores de rua, esse conceito pode nos ajudar a revelar as potencialidades inspiradoras dos resultados relacionais da conexão entre a ‘socialidade multiplicitária’ da rua, a ‘socialidade identitária’ levantada pelos educadores e até a ‘socialidade societária’ oferecida pelo *sistema capitalístico*. A *multiplicidade* da rua recebe então uma qualidade muito mais importante do que um mero obstáculo que levou diversos autores a se prenderem ao texto. Politicamente (e, para mim, antropológicamente) acredito que essa *multiplicidade* e a criatividade que lhe é

própria penetraram intensamente o meu trabalho a ponto de produzir o que, nesses recentes movimentos antropológicos, deve definir a razão de *ser* da antropologia, qual seja, o questionamento estimulador de uma criatividade conceitual que faça jus às vidas que se conectam (parcialmente, é claro) nos encontros etnográficos definidores do trabalho antropológico: talvez uma ‘socialidade conectiva’.

Os encontros na pista

Minha intenção inicial não era a de pesquisar somente os encontros entre meninos, meninas e educadores de rua. Certamente, por causa de experiências prévias com educadores de rua, tive muito interesse em também me aproximar deles. Em todo caso, no início e provavelmente à semelhança de muitos autores, o projeto de abordagem de rua me pareceu uma boa entrada no encontro com os meninos e meninas de rua que, compreensivelmente, suspeitam de pessoas que tentam se acercar deles diretamente. Isso não tornou fácil a minha aproximação dos meninos e meninas, porém, tive a sorte de encontrar um grupo de educadores em que os meninos e meninas depositavam uma confiança nítida. Tal apreço e a intuição de tentar evitar uma busca fútil de *uma visão completa*, seja ela do *nativo* ou do antropólogo, como em tantos outros autores, me inspiraram a dar mais atenção à relação entre os meninos, meninas e educadores, o que para mim revelou tanto sobre a rua como sobre o “trabalho social”.

Como sugiro ao longo do texto, um dos grandes problemas de muitos trabalhos chamados de *urbanos*, especialmente sobre meninos e meninas de rua, é a tendência à dispersão do foco etnográfico. Com meninos e meninas de rua, isso gera a tentativa de comparar e classificar diversos grupos de meninos e meninas em pontos diferentes na cidade

e/ou o acompanhamento individual de meninos ou meninas. O resultado é o congelamento identitário de grupos e indivíduos e uma falta de reflexão sobre as relações criadas entre grupos e indivíduos, ou uma reflexão rasa que pára na quantidade de relações diferentes e não se preocupa com as qualidades destas relações. Metodologicamente, essa dispersão causa uma dependência exacerbada de anedotas, episódios e entrevistas, um risco quando se trata de meninos e meninas de rua costumeiramente entrevistados, isto é, que sabem dizer exatamente o que o entrevistador quer ouvir.

O foco intencional neste trabalho sobre um grupo – e mais significativamente sobre os encontros deste grupo – visa estabelecer uma proposta metodológica especialmente interessante para estudos *urbanos*, cujo maior objetivo seria multiplicar o potencial de descrição da conexão entre diversos mundos e planos aparentemente distantes. Ou seja, a ‘visibilização’ da *fractalidade*¹⁵ relacional dos meninos, meninas e educadores. (ou o fato de esses encontros revelarem relações que se estendem para fora e para dentro).

Esse foco possibilitou o desenvolvimento de convivência e amizades ao longo de dez meses com os meninos, meninas e educadores. Claro, por diversos motivos, aproximei-me mais de certos meninos, meninas e educadores, mas acredito que isso seja parte do processo etnográfico. Metodologicamente, esse trabalho se deu a partir da participação observante – gravei entrevistas somente no final do meu trabalho de campo para esclarecer dúvidas específicas. Além disso, também estimei os meninos e as meninas a usar meu gravador, o que eles utilizavam principalmente para gravar canções de pagode e funks (raramente registravam falas ou conversas e não gostavam de ser entrevistados). Eu também não utilizava meu caderno de campo durante os encontros, pois, em minhas primeiras tentativas, no início

¹⁵ Strathern (1991) utiliza a imagem do *fractal*, tirada da teoria do caos, para uma consideração do problema de escala em estudos antropológicos. Em sua crítica à noção de complexidade versus simplicidade (como vemos na noção de *sociedade complexa*) a autora propõe uma concepção “pós-plural”, a possibilidade de perguntar questões “grandes” de dados “pequenos” (*idem*: xx). A fractalidade exprime a conexão (parcial) entre dados e perspectivas, a parcialidade oferece um fundo possível de novas conexões, produzidas no ato de conexão (*ibidem*). Nesse sentido, cada conexão contém diversas outras conexões parciais e possibilita novas conexões

da pesquisa, os meninos e meninas também olhavam com suspeita e paravam de falar. Portanto, a não ser a entrevista que fiz com um dos educadores, cito as falas ao longo do trabalho de memória, pois escritas no meu diário de campo ao chegar em casa.

As questões tratadas por essa dissertação se tornaram importantes no próprio encontro entre os meninos, as meninas e os educadores: a mentira, a morte e como essas preocupações se manifestam na comunicação, nas *formas de expressão* entre meninos e meninas de rua, entre meninos e educadores e entre os educadores.

Nesse sentido, é importante enfatizar que meu método de escrita nunca se fez a partir de uma divisão do teórico e do dado, meu trabalho escrito sempre se desenvolveu através da constante ligação dos elementos de pesquisa. Neste trabalho, esse esforço é multiplicado, pois junta não somente minhas observações e a teoria, mas também as expressões dos atores no campo, minhas observações e a teoria. Nesse ‘jogo de autoridade’, não há vencedor, só há efeito. Por isso, não quero dizer que consigo, neste trabalho, explicitar todos estes ‘efeitos’, o tempo acaba impondo limites, mas o próprio movimento conectivo significa que, entre terminar o campo e começar a escrita, e entre começar a escrita e terminá-la, os efeitos mudam e, com eles, o foco autoral.

Julgo que deixei pontos interessantes de fora e falei muito pouco sobre temas importantes, tais como raça e sexualidade (sobre este último dedico poucos parágrafos no terceiro capítulo). Também falo muito pouco das relações amorosas entre os meninos e meninas de rua e de sua religiosidade, ambos merecem mais atenção. Contudo, acredito que esse trabalho não se constitui por aquilo que foi excluído e sim pelo esforço de explicitar aquilo que é menos gritante e que, até agora, recebeu pouca atenção. Além disso, não acredito que esse trabalho insinua um fechamento e sim uma abertura para outras reflexões.

parciais. Proponho que esses mesmos conceitos podem ser utilizado para uma consideração da *multiplicidade relacional* dos meninos, meninas e educadores de rua.

Além do breve prefácio e desta introdução, a dissertação se divide em duas partes. A primeira contém dois capítulos – Verdade e Mentira, e Vida e Morte –, cujo objetivo maior é expor a experiência desses elementos de vida e a manifestação dessas palavras nos encontros entre meninos e educadores de rua. A segunda parte – Corpo e Voz – busca juntar as reflexões desses primeiros dois capítulos através de uma consideração das *formas de expressão* que comunicam essa experiência de rua. Por fim, ofereço uma conclusão (suspensa) que busca explicitar as principais reflexões deste trabalho.

Primeira Parte

Mentir e Morrer

1

Verdade e Mentira

Uma das principais dificuldades que senti no início do trabalho de campo foi a sensação de certa falta de consistência nas falas e ações dos meninos, meninas e educadores: assíduos camaleões, mudando de perspectiva a cada momento, com a diferença apenas na maior reflexividade apresentada pelos educadores. Aliás, nos diversos estudos sobre meninos e meninas de rua, os autores apontaram recorrentemente tais posições *ambíguas*, considerando-as um obstáculo a ser ultrapassado no momento da escrita etnográfica. No início de meu trabalho, também tive essa impressão, mas, com o passar do tempo, tornou-se claro que essas *contradições*, para usar um termo utilizado por muitos autores, eram especialmente importantes para as relações entre meninos, meninas educadores e eu. Mais do que isso, a recorrência, por exemplo, em uma única oração, da expressão de seu amor e seu desgosto pela vida de rua pelos meninos e meninas de rua, ou do ataque e promoção do projeto de abordagem de rua por parte dos educadores me instigou a pensar essas disparidades como mais do que meras *contradições*.

Como meio de explicação, esse termo não me parece abrir caminhos de reflexão suficientemente produtivos. Com efeito, creio ser mais proveitoso considerar as diferentes *verdades*¹ que essas contradições revelam. Diferentemente da *negação* – em que uma fala ou ação invalida uma anterior –, a contradição, enquanto conceito, sugere o conflito entre duas falas ou ações de igual valor. Portanto, penso no uso desse conceito mais como um

¹ Os conceitos de *verdade* e *mentira* serão repensados ao longo do texto; esse processo se constitui em um questionamento fundamental da noção de *verdade objetiva*, verdade única e, portanto, de alteridade única e de falsidade.

instrumento de reflexão – uma maneira de contemplar a diversidade de verdades que entram em conexão e coexistem – do que como uma explicação. A *verdade*, enquanto conceito e meio de formação existencial, se coloca de forma instigante no encontro entre meninos, meninas e educadores de rua porque esse é um contexto de encontro entre mundos (adulto e criança; trabalho e vida; *sociedade*² e *contra-sociedade*) e, portanto, entre verdades, ou, pelo menos, entre concepções e usos diferentes deste conceito, trata-se de uma experimentação conceitual com a verdade e a mentira.

Vale enfatizar que identificar contradições e pensar sobre as formas como são utilizadas – tanto para explicar quanto para refletir – é exercício feito pela antropóloga ou antropólogo. A sensação de que havia contradição é minha, efeitos do meu encontro com os meninos, meninas e educadores de rua, e, portanto, a contradição pode ser o ponto de partida de minha experimentação conceitual. As verdades e negações identificadas não se originam somente dos atores – nesse caso, dos meninos, meninas e educadores, focos dessa reflexão. As conexões feitas entre essas verdades, logo entre mim, meninos, meninas e educadores, serão sempre parciais, necessariamente sujeitas a possíveis reconexões. O importante, porém, é realizar conexões *simétricas* (Latour, 1994), sem hierarquizações.

Uma *conexão parcial*³ não deve ser pensada em relação a *um todo*, já que o objetivo de minha reflexão é me distanciar da idéia de que uma visão totalizante seja possível. Como colocado por Strathern (1991), uma conexão entre elementos sociais é sempre parcial, pois alguma brecha, alguma irregularidade permanece, portanto, a conexão entre muitos elementos nunca formará uma *totalidade* e sempre estará sujeita a novas conexões. Através da idéia de *fractalidade*, Strathern (*ibidem*) procura pensar sobre esses elementos e suas *conexões parciais*. Cada verdade ou negação contém uma variedade de *conexões parciais*, cada uma parcialmente conectada, cada uma aberta a novas *conexões parciais*, *ad infinitum*. As

² Ver Introdução, nota 10.

³ Ver Introdução, nota 14.

contradições delineadas nas falas e ações de meninos, meninas e educadores de rua oferecem pontos de *conexões parciais* dentro desse campo. Nesse trabalho, busco explicitar como essas conexões refletem pontos de criação, extensão e ruptura de *formas de expressão*⁴ e relação (em constante conexão e reconexão). Distancia-se de uma cruzada em direção a uma única entidade (seja essa a verdade, a mentira, a pessoa, a *sociedade*). O que resta é a *multiplicidade*.

O uso deste último conceito é importante porque ele me ajudou a pensar as aparentes contradições que observei em meu trabalho de campo como mais do que meros obstáculos ou explicações – procedimentos estes que congelam o potencial de descrição. Para mim, o conceito de *multiplicidade* tornou possível o reconhecimento das conexões agenciadas pelos meninos, meninas e educadores de rua, em um encontro que é legitimado por um ‘discurso societal’ que reconhece múltiplas mentiras e, logo, somente uma verdade: a *sociedade*. Ou seja, um discurso que define a *sociedade* como a única opção e, para isso, se esforça para identificar meios de viver que vão contra essa verdade e que, portanto, têm que ser “incluídos”, exterminados ou ilegítimos⁵.

Isso não quer dizer que os meninos, meninas e os educadores não reconheçam esse discurso. Todos, em algum momento, dizem que o único caminho positivo é “ser incluído”, “ser trabalhador”, “ser homem/mulher de família”: todos pontuam ‘discursos societais’. Porém, essas falas não impossibilitam outras ações que ativamente vão contra esses discursos

⁴ Tomo *formas de expressão* como composições lingüísticas e não-lingüísticas (Deleuze e Guattari, 1980: 140).

⁵ Utilizo o termo *sociedade* no texto porque ele é crucial no discurso de “inclusão social”: a *sociedade* é o ponto de inclusão e exclusão, para onde os meninos, meninas, educadores, todos os “excluídos” estão em vias de inclusão. Ele é, portanto, um conceito utilizado habitualmente em discursos feitos pelas organizações (governamentais e não-governamentais) que trabalham com os meninos e meninas de rua. A *sociedade* também é um conceito utilizado corriqueiramente dentro da antropologia. Assim, a *sociedade* é um conceito que (como o de *contradição*) surge como instrumento metodológico – onde há essa conexão, há uma série de mecanismos de produção de sentido que precisam ser explicitados. Eu concordo com Strathern e Toren (1990) quando dizem que “o conceito de sociedade está teoricamente obsoleto”. O conceito de *sociedade* já foi suficientemente esvaziado de sentido, mas acredito que metodologicamente ele ainda tenha função: esse termo aparece aqui, então, como meio de revelar mecanismos de produção de sentido que utilizam esse termo como signo oco, sem significado e simplesmente como um entre muitos signos dentro de um mecanismo de *significância* (ver adiante) infinito.

e, assim, a *mentira* aparece como uma força interessante nas relações estabelecidas pelos meninos e meninas entre si e com os educadores. A *mentira* (ou “caô”) é onipresente: acredito ser a palavra mais ouvida durante os meus dez meses de trabalho de campo. A *mentira* é encontrada nas acusações dos meninos e meninas entre si, destes contra os educadores, dos educadores contra os meninos e meninas e entre os próprios educadores. Contudo, o efeito que a verdade tem não pára somente na produção de *múltiplas mentiras*. Aqui, o um – a verdade – também é plural, ou ele não sobrevive. Logo, é possível dizer que o ‘discurso societal’ em seu encontro com os meninos, meninas e educadores de rua perde sua rigidez conceitual: o encontro intenso entre verdade e mentiras que ela define produz uma experimentação conceitual que reinventa esse termo e a sua função.

Pretendo descrever, nesse primeiro capítulo, as diversas formas em que a verdade e mentira aparecem no campo pesquisado. Acredito que uma reflexão em torno da preocupação com a verdade entre os meninos e os educadores pode revelar o papel da noção de verdade no ‘discurso societal’. Esse primeiro passo servirá de trampolim para consideração de por que essa preocupação ocorre justamente quando a invenção e a criação operam com tanto fervor, ou seja, nas relações dos meninos e meninas entre si e destes com os educadores. Assim, será possível sugerir a operação de outras formas de expressão, quer dizer, a verdade, como forma de expressão relacional e lingüística, perde seu lugar dominante e despótico e se conecta com outros mecanismos de produção de sentido e outras *socialidades*⁶ nos encontros entre meninos, meninas e educadores de rua.

* * *

⁶ Ver Introdução, nota 8.

1.1. A verdade: O societal

Começaremos com uma análise do ‘discurso societal’ levada aos encontros entre meninos, meninas e educadores – sejam eles de rua ou não – pelas instituições organizadoras desses “projetos sociais”. Esse é um discurso público e legislativo, com raízes em processos econômicos, políticos e sociais europeus (Donzelot, 1980), que se desdobrou mais recentemente a partir da amplitude conferida à noção de “direitos humanos”. Sua maior representante atual é a noção de “inclusão social”: quer dizer, participação ativa na *sociedade* e, por conseguinte, “cidadania” – que abrange tanto “direitos” como “responsabilidades sociais”. Essa noção, e as idéias que a acompanham atualmente formam a base para qualquer ação chamada de “social”; ela identifica uma cura social e, assim, também assinala sua maior doença: a “exclusão social”. É nessa direção portanto que diversos outros termos que acompanham a idéia de “inclusão social” foram gerados.

Duas noções colaterais advindas desse discurso merecem especial atenção: “risco social” e “crianças em situação de rua”. Ambas estabelecem o critério de potencial exclusão e inclusão, e também a idéia de que ser “excluído” é uma condição temporária a ser solucionada. Esses termos foram o resultado de diversas discussões durante as décadas de 1980 e 1990 sobre crianças que moravam na rua ou em “comunidades”⁷ que escapavam de uma identificação formal (meninos e meninas de rua), ou cujo nome popular (pivetes) não soava bem em um ambiente em que havia uma crescente preocupação com os “direitos” dessas crianças.

⁷ Os meninos tendem a utilizar a palavra “favela”, os educadores alternam entre “favela” e “comunidade”. Para a atual reflexão, acredito ser mais interessante utilizar a palavra habitualmente utilizada por organizações sociais, especialmente em consideração ao papel dessas organizações no desenvolvimento deste termo para a substituição do termo “favela”. Além disso, e significativamente para esse capítulo, essa substituição também faz parte do discurso mais amplo de inclusão social, que se esforça para amenizar a alteridade a fim de possibilitar a inclusão. Ao longo do texto, ambos os termos serão empregados segundo a situação ou situações em discussão.

Lembremos que essa foi uma época marcada pela Convenção de Direitos das Crianças das Nações Unidas (1989) e por sua versão brasileira, o ECA – o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), produtos de um mundo pós-guerra fria e de um Brasil pós-ditadura. Ao mesmo tempo, essa época também foi marcada pelas chacinas da Candelária e de Vigário Geral (1993), as quais deram início ao Movimento de Meninos e Meninas de Rua (MMMMR) e a diversos outros projetos ou movimentos sociais preocupados com a imensa disparidade social existente no Brasil e/ou a violência conseqüente desta disparidade. A partir de discussões públicas, tais movimentos direcionaram suas ações a partir da intensificação da idéia de que uma parte da população não estava usufruindo os desenvolvimentos econômicos e sociais da *sociedade*. Mais do que isso, essa exclusão do sistema capitalista, se não fosse solucionada, poderia prejudicar o seu crescimento em algum momento – um verdadeiro risco social, portanto, uma situação que merecia atenção diferenciada.

Segundo tal discurso, a pobreza mundial não é considerada necessariamente um produto inevitável e irremediável do desenvolvimento capitalista, mas um problema “colateral” a ser resolvido, através do contínuo desenvolvimento econômico, tecnológico e político.

Não pretendo prolongar essa reflexão para além do necessário, pois corro o risco de desviar do objetivo central deste trabalho. É necessário, porém, traçar uma introdução, pois, em qualquer discussão sobre as verdades colocadas no campo em questão (encontros entre meninos, meninas e educadores de rua), a noção de “inclusão social” deve ser objeto de consideração e reflexão.

1.2. O dentro, o fora e o resto

Meninos e meninas de rua podem ser identificados como epítomes da “exclusão social”: são majoritariamente menores de idade, majoritariamente negros, não vão à escola (a maioria é analfabeta ou semi-analfabeta), não recebem nenhuma ou contam com pouca ajuda médica (são doentes, sujos e drogados, muitos são portadores do HIV), não moram em casa ou não têm uma casa (e, portanto, uma família). Representam também a ilegalidade em todos os seus termos, especialmente pelo seu crescente envolvimento com as diversas facções que controlam o tráfico de drogas e de armas nas grandes cidades brasileiras, especialmente no Rio de Janeiro e em São Paulo. Evidenciam também a incapacidade do poder público em implementar a legislação já existente há mais de uma década.

Mesmo assim, a dificuldade em incluí-los socialmente não impede o desenvolvimento dessa noção (“inclusão social”) e não leva a um reposicionamento político. Ao contrário, atualmente governos e movimentos sociais exclamam com maior energia (e publicidade) a “inclusão social”, criando cada vez mais termos que sirvam para identificação dos alvos dessa inclusão. Além disso, aqueles que resistem à dita inclusão (como a maioria dos meninos e meninas de rua e os jovens que se envolvem com o tráfico de drogas) recebem outro termo: “o marginal” – assim, ao identificar um grande inimigo da *sociedade* (o tráfico e a ilegalidade), a missão de “inclusão social” é fortalecida.

Paremos para pensar sobre como esse discurso é refletido no encontro entre meninos e meninas de rua (o alvo) e os educadores de rua (os potenciais fornecedores dessa inclusão). A missão, pode-se dizer, começa com o título desse cargo – oficialmente, educadores sociais. Uma das funções do educador social, segundo eles mesmos, é passar “informação” para os meninos, meninas e adolescentes de rua sobre as exigências necessárias à “inclusão social”: higiene (semanalmente, deve-se cortar cabelo, unhas, tomar banho e passar “creme

cheiroso”), saúde (utilizam diariamente uma caixa de primeiros socorros e encaminham com frequência os meninos aos postos de saúde e hospitais), documentos (para os meninos maiores de dezoito anos e para os pais de recém-nascidos) e, evidentemente, educação social (importância da escola, trabalho, respeito e união). Dessa forma, o educador social espera recuperar um grupo que já passou da fase de “risco social” – termo usado mais para as crianças das “comunidades” – para a fase de “criança em situação de rua”.

Além disso, quando a criança ou adolescente consegue sair da rua – e nos diversos estágios entre a rua e a casa –, a criança está sempre “em risco” de dar um passo para trás. Uma vez em casa, a criança deixa de ser responsabilidade dos educadores de rua e passam para um novo “projeto social” – como o de reforço escolar ou o projeto “Em Busca da Cidadania”, desenvolvido para os ex-meninos e meninas de rua ou de “comunidade” que foram atendidos e agora são empregados da ONG *Incluir*. Assim, “o excluído” está sempre em fase de inclusão, já que a saída da rua não implica uma total “inclusão social”: todos os educadores do projeto de abordagem de rua eram ex-meninos e meninas de rua ou de “comunidade”, e que continuavam a ser atendidos pela ONG através do projeto “Em Busca da Cidadania”. Note-se que, nestes projetos, percebe-se facilmente uma verdadeira linha de produção de cidadãos; porém, o mesmo não se pode dizer de seu almejado produto final.

É importante reconhecer o funcionamento desse sistema de inclusão e exclusão, pois sugiro que ele é atravessado por certas socialidades e, portanto, por uma combinação específica de mecanismos de produção de sentido. Proponho que esses são importantes para o funcionamento do *sistema capitalístico*⁸, cuja operação, no encontro entre meninos, meninas e educadores, merece atenção cuidadosa. A forma que essa operação toma aparecerá ao longo de todo esse trabalho, mas, por enquanto, fiquemos com a minha primeira preocupação, a de determinar as verdades presentes no campo e, mais especificamente, a verdade presente no

⁸ Ver Introdução, nota 13.

discurso de “inclusão social”. Proponho que as socialidades que atravessa este ‘discurso societal’ emitem fractalmente *um signo de verdade única* que é importante explicitar.

Os mecanismos de produção de sentido que são engendrados por essas socialidades – e que identifiquei acima com o processo de “inclusão social” interminável do “trabalho social” – são paradoxalmente conduzidos por um esvaziamento de significado, cuja importância é ultrapassada pela *significância*⁹ sem limites. A “inclusão social” não tem um sentido fechado. Por mais que ela implique um ponto conclusivo e uma verdade – a inclusão – os limites desse processo estarão sempre sujeitos a redefinições.

Nesse sentido, a “inclusão social” merece atenção por causa do poderoso vácuo de sentido que a define. O sistema capitalista pode até parecer oferecer um caminho, uma totalidade, uma verdade, atrativa por sua capacidade de incluir, porém, o que define esse sistema não é a totalidade em si como uma pretensão despótica (paranóica) à totalidade, significativamente gerada por sua capacidade de transformação. Qual é a consequência disso para os “excluídos”, e, nesse caso, para os meninos, meninas e educadores de rua? Primeiramente, isso sugere que sua exclusão não parece tão absoluta, que a exclusão enquanto antônimo da inclusão também não pode ser finita e que, portanto, funciona dentro dos mesmos mecanismos de produção de sentido. Isso implica que os “excluídos” são produzidos em direta relação com a inclusão: a “inclusão social” não existiria sem a “exclusão social”, a exclusão e os “excluídos” já estão “incluídos”.

⁹ ‘Existe uma fórmula geral para o regime significante do signo (o signo significante): cada signo refere a outro signo, e somente a outro signo, *ad infinitum*. Por isso, no limite, é possível abandonar a noção de signo, pois, o que se retém principalmente não é a relação do signo ao estado das coisas que ele designa, ou a uma entidade que ele significa, mas somente a relação formal de signo a signo no sentido que se define uma chamada corrente significante. A ilimitabilidade da significância substitui o signo’ (Deleuze & Guattari, 2004: 124 - minha tradução).

1.3. O Trabalho Social: O Interpretador I

Minha participação no Fórum Social Mundial¹⁰ de Porto Alegre em 2005 tinha como objetivo meu reingresso no campo. Além de um evento importante para o estabelecimento de contatos, este encontro entre organizações também se configurou como um elemento central na mobilização de “lutas” e “trabalhos sociais”. Nesse sentido, a participação e o encontro de ONGs, oriundas de diversos contextos, em conferências sociais como o FSM, fornece um campo produtivo para a conceitualização de um discurso mais generalizado sobre o “trabalho social” e, com isso, para a produção de diversas práticas e conceitos dentro de “projetos sociais”. Mais do que isso, ele permite uma visão de como a noção de totalidade social se reconfigura e se revalida por meio de uma troca pública de experiências e de interpretações.

O grupo de trabalho da *Associação Beneficente Incluir*¹¹ foi característico daqueles realizados pelas chamadas pequenas organizações. Só houve uma atividade no FSM (às nove horas da manhã de um domingo), enquanto as grandes ONGs organizavam muitas propostas, freqüentemente pouco diferentes entre si. Esta atividade aconteceu em uma pequena barraca, muito quente, sem ventiladores, enquanto às grandes organizações disponibilizaram-se espaços amplos, com ventiladores e às vezes até ar condicionado. Apesar destas condições difíceis, a atividade da *Associação Beneficente Incluir* estava lotada, com pessoas em pé,

¹⁰ Desde 2001, ano do primeiro encontro “mundial” (então um evento continental), o Fórum Social Mundial (FSM) vem se concretizando como um espaço de encontro entre diversas organizações e movimentos sociais para o “debate democrático de idéias, aprofundamento de reflexões, formulação de propostas, troca de experiências e articulação (...) [O FSM funciona] como um processo mundial permanente de busca e construção de alternativas às políticas neoliberais” (ver site oficial). O FSM não se autodefine entidade ou organização e é dirigido por uma série de comitês nacionais e um conselho internacional, que incluem um número indefinido de participantes – permanentes, observadores ou convidados. O princípio deste espaço, segundo seu site, é o “pluralismo e a diversidade”, sem um ponto de vista, sem uma voz, com base no debate e permitindo o conflito. O FSM virou um evento enorme, que dura cinco dias, com espaço para acampamento e diversas zonas diferentes que pretendem focalizar variados assuntos. Esse ano o evento foi em Nairobi, mas em anos anteriores o evento ocorreu em Porto Alegre (4 vezes), Índia (1 vez), Venezuela (1 vez).

¹¹ Essa ONG coordena o projeto de “abordagem de rua” que virou foco dessa pesquisa, consistindo no meu primeiro encontro com seus coordenadores e educadores. Durante o resto desse trabalho, referirei à ONG como *Incluir*.

algumas delas escutando do lado de fora da barraca. Houve ampla participação nas discussões – ninguém deixou de falar, todos foram convidados a ficar em pé e a se apresentar.

A atividade caracterizou-se pela participação e pela energia, sendo que não somente os organizadores falaram, como também as pessoas atendidas pela ONG e aquelas responsáveis por outros projetos que tratam de crianças “em situações de risco social”, que narravam experiências pessoais e elogiavam o trabalho da *Incluir*. As questões colocadas giravam em torno de discussões sobre pobreza, “inclusão social” e educação, mas em vez de um debate legislativo e estatístico, como observado nas atividades das grandes organizações, as falas se concentravam sobre a ampliação de uma “rede de pessoas e de grupos” para a promoção da cidadania de crianças e adolescentes “em risco”. Assim, a troca de experiências entre diversos “trabalhadores sociais” foi uma parte central do funcionamento desta atividade, e esta troca se colocou através de discursos extremamente emotivos e passionais, tanto da platéia quanto da *Incluir*: Enquanto lia o depoimento de uma adolescente com quem trabalhou em São Paulo, uma educadora de rua começou a chorar e pediu a uma de suas coordenadoras que prosseguisse em seu lugar a leitura; após apresentar depoimentos sobre seus projetos em “comunidades” e as dificuldades que elas enfrentavam (muitas vezes com a polícia), duas mulheres se abraçaram e começaram a chorar. Um dos discursos que mais comoveu a platéia foi a do coordenador do projeto de abordagem de rua da *Incluir*, que levantou diversos temas polêmicos, como o mencionado problema com a polícia, além daqueles com o conselho tutelar, com a prefeitura e com igrejas evangélicas. Após seu discurso, os presentes - representantes dos grupos que trabalhavam com “jovens em situação de risco” ou pessoas que tinham interesse em atuar nesta área (tal o caso de um policial) – levantaram-se para debater sobre os temas colocados pelo referido coordenador.

O interpretador por excelência, segundo Deleuze e Guattari (1980: 140-145), é o psicanalista, o sacerdote do *regime signifiante* que regenera as correntes de signos do

sistema, a partir de um grupo específico de signos – a família, o Édipo. No contexto de projetos sociais também é possível identificar esse interpretador, um descendente do psicanalista: o serviço social. Aqui, o grupo de signos utilizado é um pouco mais extenso – além da família, temos a educação, o trabalho, o respeito. O Édipo não aparece tão diretamente, mas ainda está presente: tal é a constante referência à mãe dessas crianças e à situação familiar como cerne de seus problemas e, ao mesmo tempo, possíveis soluções. A prática interpretativa também não se limita ao encontro entre psicanalista e paciente, ele se estende ao encontro entre um exército de “trabalhadores sociais” e “os excluídos”. Assim como psicanalistas se encontram em seminários para discutir seus casos e consolidar suas interpretações, os “trabalhadores sociais” também se encontram em diversas situações, sendo talvez os eventos grandes, como o Fórum Social Mundial, os mais dramáticos. Também podemos considerar como eventos de consolidação da interpretação as diversas outras reuniões entre organizações sociais (por exemplo, a Rede Rio Criança) e, ainda, aquelas reuniões realizadas no interior dessas organizações (como entre os educadores e a coordenação).

Donzelot (1980), em *A Polícia das Famílias*, fornece uma análise importante sobre o crescimento do que ele designa como a prática de *enquadramento social*. Segundo o autor, ele teria começado por uma preocupação com a higiene, seguida do controle de desajuste escolar e chegando aos “[...] problemas da procriação, da vida familiar e da vida conjugal, para finalmente voltar à escola com a instauração da educação sexual. Nesse circuito escola-família, o operador de cada etapa foi a psicanálise” (1980: 177). A psicanálise, neste contexto, engendra o deslocamento dos problemas educativos para os de harmonia familiar (*idem*: 170-179). O que nos interessa aqui é o fato de que esse processo foi amplamente apoiado pela proliferação de profissionais que, além do psicanalista, funcionariam como uma “polícia das famílias”. Vê-se aí o surgimento do serviço social (*idem*: 179-195), como também a

disseminação do “trabalho social” e, com isso, a multiplicação de meios para a produção da *subjetividade capitalística*.

A legitimidade das ONGs vem de sua aparente distância do governo – são as “organizações do povo” que se definem como distintas do Estado. Contudo, vale lembrar que, com milhares de ONGs operando local, nacional e supranacionalmente e com a instabilidade financeira que leva muitas das “organizações não-governamentais” a buscar apoio governamental, além dos patrocínios de multinacionais e coordenação religiosa, atribuir-lhes uma única definição seria bastante superficial. Como exposto por Hardt e Negri (2000: xii), a força do *sistema capitalístico* deixou de originar do Estado: “A soberania tomou nova forma, composta de uma série de organismos nacionais e supranacionais unidos sob uma única lógica de governar. Essa nova forma global de soberania é o que chamamos de Império” (*ibidem*, tradução minha). Segundo os autores, a pós-modernização da economia global significa cada vez mais geração de riquezas por meio de uma *produção biopolítica*, quer dizer, a produção de uma vida social em que o econômico, político e cultural transbordam. Inevitavelmente, as ONGs fazem parte deste processo.

No começo da década de 1990, Hardt e Negri (*ibidem*) constataram a existência de mais de 18 mil ONGs no mundo inteiro. Atualmente existem milhões de ONGs no planeta que são dificilmente quantificáveis. Com isso, também se tem multiplicado o “enorme e heterogêneo conjunto de organizações” – desde sindicatos e fundações a movimentos culturais e projetos para meninos e meninas de rua. O que se vê em eventos como o FSM atesta tal heterogeneidade e a comunicabilidade entre segmentos de uma aparente totalidade social: por isso, temos as ONGs que tratam das crianças, as ONGs que tratam do Meio Ambiente, as ONGs que tratam dos agricultores, etc. Assim, a legitimidade destas organizações é concretizada por uma heterogeneidade visível e comunicativa e, dessa forma, a produção social se ocupa com a inclusão de todos em uma totalidade visível. A troca de

experiência, que observamos na atividade da *Incluir* no FSM, e as diferentes energias que são envolvidas neste encontro – os debates e as emoções – indicam, claramente, a conexão entre diferentes segmentos para a mobilização da “inclusão social” e, portanto, para o funcionamento de *um* sistema social e *uma* verdade – a totalidade social, a *sociedade*.

A heterogeneidade exposta nesses eventos tem a intenção de demonstrar a comunicação e o diálogo, mas, no final, tem o efeito de amenizar a alteridade entre os diferentes projetos, povos e questões, através da produção de um vocabulário que encobre tudo: a “inclusão social”. Como uma reflexão da relatividade epistemológica na antropologia, a diversidade promovida em eventos como o FSM não pretende implicar a existência de uma voz ou de uma verdade; todavia, em seu esforço para incluir todas as vozes acaba por fazer exatamente isso. Este processo é muito bem refletido no uso dos mesmos conceitos, como o de “inclusão social” ou o de “cidadania”, sem uma consideração de seus usos *heterogênicos*¹²: parece-me improvável que alguém do Movimento Sem Terra e um ex-menino de rua utilizariam esses conceitos da mesma forma (para não falar das outras milhares de organizações, movimentos e indivíduos internacionais) que participam deste evento. Os conflitos e debates que presenciei durante o FSM eram rapidamente resolvidos e os conceitos de “inclusão social” facilitavam esta amenização, como se por usar essas ‘palavras mágicas’, a alteridade entre ex-meninos e meninas de rua, policiais, acadêmicos, sem-terras, assistentes sociais, entre outros, se dissolveria.

Esse vocabulário também se estende para fora de eventos como o FSM, até o ponto de um educador de rua e um guarda da polícia civil conversar sobre as ações dos meninos e meninas de rua utilizando tais termos: “eu sei que eles são excluídos”, comentou o “guarda

¹² *Heterogênicos* implica uma qualidade da *heterogênese*, conceito desenvolvido por Félix Guattari (1992). Como colocado pelo autor, esta é ‘uma dimensão de produção ontológica que implica que se abandone a idéia de que existiria um Ser subsumido às diferentes categorias heterogêneas de entes... Não existe uma substância ontológica única se perfilando com suas significações “sempre já presentes”... Para além da criação semiológica de sentido, se coloca a questão da criação de textura ontológica heterogênea’ (*idem*: 88-89). A *heterogênese*

maneira” da praça onde os meninos, meninas e educadores se encontram. Sem a alteridade, só há a verdade e, por isso, encontramos o perigo de considerar que a pura “heterogeneidade” e a “descentralização” do “debate social” possa evitar o confronto, a experimentação e afeição – a *simetrização* – que caracteriza a criatividade. Como diz o site do FSM, “um outro mundo é possível” e, com isso, podemos identificar uma questão central: será que estamos mesmo vivendo “um mundo”? Será que o mundo do menino de rua, dos sem-terras, do índio e do quilombola é o mesmo? Digo isso em termos dos mecanismos utilizados por esses grupos para a produção de sentidos e, assim, acredito que a resposta fique clara. Portanto, qual o proveito de utilizar as mesmas palavras, os mesmos conceitos para descrever essas pessoas, quando tais encontros têm um potencial de criatividade imenso?

É importante explicitar que esse uso homogêneo por vozes heterogêneas tem um objetivo aparentemente inocente: o de tradução. O esforço é tentar visibilizar como as “forças neoliberais” afetam pessoas tão heterogêneas, de forma tão homogeneamente maléfica. As palavras de inclusão e exclusão pretendem traduzir essas experiências em estratégias plausíveis, ou em “propostas para a ação”. Portanto, o problema começa com o pressuposto de que o efeito do sistema capitalístico é homogêneo. Mas há outro nível de reflexão, uma vez que, além de achatar a heterogeneidade, essa concepção de tradução também sugere o desenvolvimento de um vocabulário único e compreensível, delimitando, com isso, a compreensibilidade dessas vozes. Nesse “diálogo”, a voz do menino ou menina de rua que prefere ficar na rua não tem lugar. A participação é limitada ao que pode ser traduzido e, logo, a aqueles que aceitam essa tradução.

O “risco social” enfrentado pelos jovens em questão é o risco de exclusão e é fundamental entender o funcionamento desta perspectiva: como já indiquei, seu sentido não é fixo e depende muito do contexto em questão – um menino de rua é “um excluído”, mas um

supõe uma dinâmica de constante diferenciação, seguida por uma necessária sigularização em novos territórios existenciais, que define os processos de desterritorialização e reterritorialização criativas.

aposentado de classe-média também pode sê-lo –, portanto, o significado não esclarece muito o uso deste termo. A noção de “exclusão social” funciona para o delineamento de um “problema” e de sua “solução”. Como foi colocado por Hardt e Negri (2000: 55), estas organizações “lutam para a identificação de necessidades (...). Por meio de sua linguagem e de sua ação, primeiro se define o inimigo como privação e depois se reconhece o inimigo como pecado”. A maior privação é a exclusão, porque só os “incluídos”, nesta perspectiva, podem ter acesso a tudo aquilo que o capitalismo oferece de “bom”: casa, carro, família, emprego. Neste sentido, a população de rua e, especialmente, as crianças, são as mais “excluídas”, as mais “marginais”. Vê-se que caímos em uma das divisões binárias mais clássicas, o bem e o mal, porque, ao fim, se inclusão é plena de positivities, exclusão só pode ser repleta de negatividades. A legitimação moral do capitalismo – como a única opção possível – passa a ser concreta e profunda.

Dentro dessa verdade, o lugar de meninos, meninas, adolescentes e adultos que moram na rua e que portanto não se encaixam econômica ou socialmente no ideal capitalístico é muito claramente definido. Ou eles são incluídos, e para isso suas subjetividades capitalísticas têm de ser desenvolvidas, ou eles são banidos. Esse processo implica a determinação do ideal (a inclusão, a *sociedade*) e do seu oposto (a exclusão, “o marginal”), por meio de uma série de signos positivos e negativos (a família, a educação, o trabalho, o tráfico) veiculados por múltiplos instrumentos. Um desses instrumentos é a mídia, através da qual se pode ver diariamente como a população de rua é tratada e identificada. Outro é o “trabalho social”, que, de forma semelhante às diversas identificações midiáticas, centra-se na inclusão dos “excluídos”. Vale lembrar que esse movimento de inclusão e exclusão é necessário para o Capitalismo Mundial Integrado (CMI¹³): um sistema que se fortalece por meio de múltiplas e constantes reinvenções. Uma verdade que se estende por meio de sua multiplicidade, mas cuja

força também depende de sua visibilidade, sua *rostificação*¹⁴, ou seja, de uma maneira de localizá-la: a *sociedade*, a “inclusão social”.

1.4. Cultura e Pobreza: O Interpretador II

O problema de interpretação – que, segundo a crítica acima, aprisiona o “trabalho social” a um infinito processo de inclusão sem começo, nem fim ou direção – não é restrito aos trabalhos de movimentos e organizações sociais. Há muito tempo – desde que iniciei meu trabalho com meninos e meninas de rua, por volta de 2000 – pergunto-me como atravessar uma divisão analítica: a lacuna entre aqueles que *interpretam* a experiência de crianças e adolescentes de rua quase como uma *lógica cultural* e aqueles que a *interpretam* como um *problema social* para o qual a pesquisa antropológica pode fornecer *soluções*. Minha experiência com meninos e meninas que vivem ou transitam pelas ruas do Rio de Janeiro indica, é claro, que nada é tão simples e, mais do que isso, que essas visões reduzem a experiência concreta dessas crianças e adolescentes a fórmulas unidimensionais: nem a versão *teórica*, nem a versão *aplicada* permitem-nos pensar a complexidade das forças que estão em jogo – nesse sentido, em vez de dar vida à experiência, ela passa a ser sufocada brutalmente.

Por exemplo, uma crítica aos fundamentos atuais do “trabalho social” tem que ser colocada com cuidado, pois, por mais que a *verdade única* explicitada no discurso de “inclusão social” seja significativa nesse campo, as ações concretas de educadores de rua e

¹³ Na análise de Guattari (1986), o Capitalismo Mundial Integrado é diferente de um capitalismo universal hegemônico ou totalizado. O CMI precisa ser variado e controlar diferentemente cada situação; além disso, ele depende da existência de linhas de fuga para a constante renovação de suas forças.

¹⁴ Segundo Deleuze e Guattari (1980), o *sistema rosto* combinado com o *sistema paisagem* formam os dois dispositivos de desterritorialização, horizontal e vertical, que forçam a reterritorialização, um sobre o outro, na complementaridade ou na sobrecodificação. Deleuze e Guattari propõem que esta *máquina abstrata de rostificação* entra em jogo em qualquer relação que envolve uma economia ou organização do poder – do desejo

assistentes sociais não podem ser presas a esses fundamentos. Como discutirei no segundo capítulo, para muitos desses “trabalhadores sociais”, o “serviço” vira vida e, com isso, uma plethora de forças divergentes entram em conexão. Por isso, tanto meninos e meninas de rua quanto educadores de rua merecem um foco analítico que possa revelar o quanto concepções rígidas de verdade ou de mentira não duram nesse contexto. Da mesma forma em que as vidas dos meninos e meninas de rua são interpretadas ou como problemas sociais ou como lógicas culturais, os educadores também podem ser encaixados nesses esquemas rígidos: o problema é que eles não têm nem apoio, nem formação suficiente – a lógica é também a de sua *sobrevivência*. A proposta desse trabalho é tentar repensar esses esquemas e, portanto, o esforço para tentar revelar a importância da multiplicidade relacional da rua funciona tanto com meninos e meninas quanto educadores. O que fica claro é que os educadores são um ponto chave da vida de rua dos meninos e meninas e, nesse sentido, os educadores são de rua tanto quanto os meninos.

Como indiquei na Introdução, uma clara indicação da limitação da divisão teoria e prática e da enorme multiplicidade de forças envolvidas no contexto em questão aparece em trabalhos sobre meninos e meninas de rua que não conseguem se concentrar em um só grupo (dois exemplos recentes são Gregori, 2000 e Hecht, 1998). A explicação para isso seria a necessidade de tentar quantificar a situação, uma prática sociologizante acompanhada por uma identificação imediata do objeto de pesquisa como um problema social. Porém, sendo trabalhos antropológicos com base em pesquisas de campo, os autores também colocam a necessidade de demonstrar a heterogeneidade dos meninos e meninas de rua, suas práticas sociais, suas origens diferentes, sua cultura.

A primeira implicação importante dessa descrição é a de desmistificarmos a noção corrente de que existe um comportamento genérico dos meninos e

– e que esta engrenagem delimita o significado, neutralizando a “aspereza da alteridade” e reduzindo a vitalidade humana a uma série de dicotomias (idem: 214-215).

meninas de rua. Comparando esses agrupamentos, foi possível reconhecer que há uma significativa variação em seus modos de se relacionar. E, o que me parece mais intrigante: essa variação está diretamente ligada ao estabelecimento de contatos e de convívio com um contexto de interação específico (Gregori, 2000: 123).

A meu ver, a simples constatação dos autores a respeito da convergência dos dois lados da moeda não resolve o problema. Essa solução descreve a heterogeneidade dos atores muito superficialmente a partir da diferenciação entre grupos e entre indivíduos; todavia a multiplicidade implícita nos grupos e nos indivíduos, em suas falas e em suas ações concretas, não é explicitada. Em seu lugar, a *interpretação* surge como meio de tentar *representar a realidade* desses atores.

O efeito disso no trabalho desses autores é muito claro: os trabalhos focam os mesmos signos representativos e moralmente aceitáveis encontrados nos discursos das ONGs (normalmente ligada à família e à identidade). Além disso, essa prática descritiva limita a análise de dados importantes – como a falta de consistência, a contradição nas falas dos meninos e meninas (e mesmo naquelas dos educadores) – a uma observação de como o pesquisador tem que aprender a distinguir as *mentiras* e as fantasias da *verdade*.

Acredito que desenvolvi a habilidade de distinguir precisamente quando as crianças estavam recontando fantasias, quando elas estavam falando o que elas achavam que seu interlocutor queria ouvir e quando estavam dizendo o que se poderia chamar de *verdade*. Mas, como qualquer etnógrafo, eu nunca tive certeza (...). Outras vezes, era impossível desembaralhar os fatos de uma teia de fantasias (Hecht, 1998: 12, tradução e ênfase minhas).

Acho improvável que um bom pesquisador de grupos indígenas possa perseguir a mesma questão com o propósito de distinguir o que é *verdade* e o que é fantasia nas narrativas de seus informantes. A suposta familiaridade com o mundo dos meninos e meninas de rua juntamente com a emotividade do campo (são crianças, pobres e sobreviventes) parecem

prejudicar o trabalho do pesquisador, parecem também usurpar a suspensão de julgamento que legitima a ação desses autores. A metodologia interpretativa, desse modo, sugere um ponto de vista exterior aos acontecimentos do campo, que serve como base *objetiva*, porém, até hoje não li um trabalho sobre meninos e meninas de rua que conseguisse suspender o julgamento e a familiaridade. Esse é um problema grave em muitos trabalhos de *antropologia urbana* e a interpretação não nos oferece uma saída. Trabalhos que optam por uma abordagem *dialogista*, como o de Milito e Silva (1995), fornecem uma opção: a conjunção episódica do trabalho de campo supostamente suspende o autor, deixando o leitor fazer seus próprios julgamentos e utilizar sua própria familiaridade. Contudo, essa abordagem ainda sugere que há um lugar para o pesquisador, mesmo que exterior ao campo em questão, posição problemática que prontamente se desmorona na própria conclusão do trabalho, quando os autores colocam a situação dos meninos e meninas de rua como parte de fases da vida (infância e adolescência) “problemáticas”. Os autores quebram o verniz representacionista e voltam à interpretação para concluir e, assim, desfazem e desqualificam o trabalho dialógico feito ao longo do texto.

A questão que resta se relaciona a como enfrentar a familiaridade e o julgamento nesse campo? Como a familiaridade de um pesquisador não se deve à identidade do mesmo, ou ao local de sua pesquisa, mas sim à “relação entre suas técnicas de organização de conhecimento e o modo pelo qual as pessoas organizam o conhecimento sobre si mesmas” (Strathern, 1987: 31, tradução minha), a importância da recorrência das descrições de *contradição* nesse campo pode ser traduzida na seguinte pergunta: dado que essas contradições são tão corriqueiras, será que não estabelecem um elemento significativo para análise? Ou melhor, será que os *meus julgamentos de contradição*, resultantes da minha suposta familiaridade com o campo, não apontam elementos significativos para análise? Acredito que uma demonstração do problema, a partir de questões específicas do campo, pode tornar visíveis as dificuldades em

questão.

Em pesquisas sobre crianças e adolescentes, a questão da família é especialmente forte. Contudo, a falta de uma família tradicional não deve sufocar outras relações e experiências significativas em seu ambiente mais imediato: nesse caso, a rua. Quando consideramos a relação entre meninos e meninas de rua, ou entre estes e os educadores de rua, a questão da família não pode se limitar à idéia de uma *substituição*; esses movimentos são muito mais complexos, muito mais ricos e merecem uma maior atenção. Um dado que pode ilustrar essa observação são as usuais interpretações da existência de “mães de rua” entre meninos e meninas de rua. Esse fenômeno tende a ser pensado a partir da idéia de uma *simulação* ou *mimetização* do papel familiar de *mãe* para legitimar uma liderança entre as meninas de rua. Nesse sentido e diferentemente dos meninos, as meninas precisariam lançar mão de um código da *sociedade* para estabelecerem sua autoridade (Gregori 2000: 136). Essa interpretação não se acomoda bem com meus dados de campo: em primeiro lugar porque encontrei tanto “pais de rua” quanto “mães de rua” e, portanto, esse fenômeno não se limita a uma questão de gênero. Além disso, ela me parece incompleta na medida que analisa a parte *família* e *sociedade* do dispositivo “mãe de rua”, mas deixa de considerar um outro lado desse fenômeno: sua parte “de rua”, que é igualmente importante para a produção da subjetividade desses atores.

Para Gregori (2000), as relações ativadas por meninos na rua são relações de sobrevivência, de *viração* em circunstâncias difíceis. Certamente, ela tem razão. Porém, como também é descrito pela autora, para a maioria desses meninos e meninas, essa *viração* é o funcionamento prático de uma vida toda. Então, por que a experiência de vida deles pode ser descrita como uma *simulação*, como algo artificial, sem um valor independente? Acredito que esse é um problema inerente à tentativa de elaborar uma interpretação sobre a alteridade das relações entre as pessoas, como meninos e meninas de rua. Esse dispositivo analítico não

permite uma descrição ampla dessas experiências e tende a jogá-las contra relações sociais nas quais ficamos mais tranquilos – nesse caso, a *família*. Assim, noções como *simulação* e *substituição* são utilizadas para demarcar esta falta de valor, própria às relações em questão.

Gregori interpreta a posição “mãe de rua” da seguinte maneira: a menina constrói sua posição através de regras com conteúdos convencionais (como o de não poder usar drogas por exemplo). Ela exerce o papel de punir os seus “filhos” nos casos frequentes de desobediência. Segundo a análise da autora, o conteúdo da regra importa, mas não exprime uma crença efetiva, já que as próprias “mães de rua” não seguem suas regras. Para garantir a eficiência da *substituição*, diz Gregori, precisa-se estabelecer a autoridade e a legitimidade do papel a partir da punição, o que ilustra a fixação de referências em um universo social cujos códigos não são reconhecidos publicamente (*idem*: 135).

Além de congelar relações familiares em um padrão normativo, vemos que a autora se fixa na relação dos meninos com *a sociedade*, mas ela não descreve esse fenômeno a partir da relação entre esses indivíduos publicamente desconhecidos e, assim, ela não reconhece a importância das relações na rua.

As descrições antropológicas das relações de rua dessas crianças e adolescentes tendem a destacar sua qualidade temporária, normalmente baseada nas falas dos seus informantes oriundas de entrevistas gravadas. Em minha experiência, meninos e meninas de rua, quando entrevistados formalmente, não falam de suas relações com outros “de rua”¹⁵ e mais da importância de ser independente e de “livre”. Contudo, durante os dez meses do meu trabalho de campo, constatei que, muitas vezes, essas falas não encontravam total concordância com as ações concretas dos meninos e meninas. Por exemplo, apesar da ênfase colocada, em entrevista, na habilidade de “andar sozinho” pelas ruas, era difícil um menino ou

¹⁵ Expressão utilizada por meninos e meninas de rua e por educadores que marca uma distinção com os meninos “de casa” e com os “infratores”. Esta expressão de pertencimento enfatiza a necessidade de nos determos mais sobre as relações desenvolvidas na rua e de sofisticarmos nossas descrições sobre as relações destes atores com uma ‘socialidade societal’.

menina deixar os encontros com os educadores desacompanhados: quando um menino queria ir embora, normalmente procurava alguém para acompanhá-lo e muitas vezes mudava de idéia se não tivesse sucesso. Mesmo quando havia algum conflito no encontro, era comum um menino deixar a praça sozinho e com raiva, mas normalmente retornava logo depois para esperar outros meninos e meninas e geralmente acabava se envolvendo com as atividades novamente. Além disso, quando conversavam – fora de uma situação de entrevistas (gravadas ou não) –, o assunto ao qual eles mais se referiam dizia respeito às suas relações e aventuras com seus amigos “de rua”. Mostra-se assim, alguns dos problemas de uma pesquisa que não se detém em um só grupo e que, por isso, se baseia sobretudo em entrevistas.

Os meninos e meninas com quem encontrei falavam constantemente da importância de suas mães: “mãe só tem uma, tia”. Quando eram perguntados sobre a sua “mãe de rua”, indicavam a diferença entre a mãe biológica e a de rua. Em certos momentos, eles glorificavam a mãe biológica, mas, em muitos outros, eles a criticavam e guardavam presentes para levar às suas “mães de rua”. Como esses movimentos coexistem? Qual seria o mais legítimo? Seriam essas descrições *contradições* de viradores profissionais? São questões difíceis, mas, como não acredito que o papel do pesquisador se defina por uma determinação da *realidade*, a pergunta mais eficiente seria a primeira: como esses dois planos funcionam ao mesmo tempo? Como os meninos e meninas de rua justapõem dois planos usualmente distintos?

Temos um movimento de ‘visibilidade’ (‘pública’) com a glorificação da mãe tanto nas falas dos meninos e meninas quanto em sua conexão para a criação da figura “mãe de rua”. Ao mesmo tempo, temos um movimento de ‘invisibilidade’ (‘pública’) nas ações afetivas deles com suas “mães de rua” e na rejeição da mãe biológica, da casa e de tudo que é representativo disso. Aqui, a ‘visibilidade’ ou ‘invisibilidade pública’ implica a conexão ou desconexão ‘societal’, ou seja, uma conexão (ou não) para fora da rua com as *socialidades*

que os cercam e os atravessam. Esses movimentos não sugerem momentos de desconexão com a rua, pois, diferentemente do conceito de *sociedade*, a *socialidade* não implica a exclusividade de pertencimento ou a unicidade. A idéia de simulação é insuficiente, pois, como os próprios meninos colocam, não se trata de uma substituição – eles só têm uma mãe – , mas da criação de um novo plano de relação em que a mãe (a família) e a rua *podem e devem* ser confrontadas e conectadas.

Enquanto a “mãe de rua” ou o “pai de rua” têm o papel de proteger e punir, eles também são punidos e protegidos por seus “filhos de rua”: os meninos fazem diversos favores para seus “pais de rua”, incluindo pequenos furtos, e não têm medo de criticá-los ou romper esses laços quando acham que o “pai” ou “mãe de rua” não está cumprindo seu papel ou está sendo muito severo. Enquanto uma boa parte desses “pais” é adulto, também observei certos meninos “maiores” tornarem-se “pai de rua”, além da “adoção” de meninos “de menor” (com menos de dez anos) por meninas de rua pouco mais velhas do que seus próprios “filhos”.

O conflito e a facilidade com que os meninos e meninas encontram e rompem com suas “mães de rua” não representam simplesmente a consequência de uma substituição ou simulação temporária, mas sim, um elemento delineador das relações entre esses atores. Brigar com sua “mãe de rua” ou seu “pai de rua” não quer dizer quebrar somente com uma autoridade, pois essa posição é definida tanto pela ação e pela relação entre os meninos e meninas quanto pela relação entre esse papel e a posição ‘pública’ de mãe ou de pai. Se a “mãe de rua” faz algo de errado aos olhos de seus “filhos de rua”, sua posição de autoridade muda instantaneamente, algo que não acontece com a mãe ou o pai biológicos (ou padrastos e outros parentes fora da rua). Além disso, romper com uma “mãe de rua” ou um “pai de rua” não significa deixar de conviver com eles, deixar de se relacionar, como é o caso entre muitos meninos e meninas de rua e seus pais ou parentes enquanto eles estão na rua. Embora os meninos e meninas falem da maior importância da mãe biológica, suas ações concretas

demonstram importância dada às suas relações com as crianças, os adolescentes e os adultos com quem convivem na rua. Dessa forma, a noção de uma simulação me parece fraca, pois essa interpretação subordina as relações de rua às relações ‘societais’ de família. Essa posição não só negligencia a criatividade dessas relações e seus sentidos, como também não considera a importância do fato que os meninos e meninas *são* “de rua”, se consideram “de rua”¹⁶ e, frente as opções oferecidas por diversas organizações, escolhem permanecer na rua.

A importância dada às relações de família – não somente por antropólogos, mas também dentro do CMI e, especificamente, nesse campo de relações entre população de rua e ONGs – fornece um meio de controlar o encontro com a *multiplicidade ativa* dos meninos e meninas de rua, mas também revela a visibilidade da forma *heterogênea* através da qual essas relações se articulam com outras relações para o desenvolvimento subjetivo dos atores envolvidos. Essa visibilidade se coloca a partir do encontro das diversas relações sociais em jogo nesse meio: a família é somente uma delas. Segundo Guattari (1992), cada grupo social ‘veicula seu próprio sistema de modelização da *subjetividade* a partir do qual ele se posiciona em relação aos seus afetos, suas angústias e tenta gerir suas inibições e suas pulsões’ (*idem*: 21-22). Nesse caso, o que acontece quando reunimos sistemas de modelização da subjetividade heterogêneos em um encontro intenso e multi-territorial?

O projeto de abordagem de rua – o foco dessa pesquisa – faz essencialmente isso, não somente no sentido do encontro antropológico com os meninos e meninas de rua, mas no encontro entre meninos e meninas de rua, entre os meninos e os educadores, e entre cada um

¹⁶ Kaly (2005: 363) diz no seu trabalho que os meninos e meninas com quem trabalhou em Salvador não se auto-referiam “menino de rua”. Com base nisso e em outros problemas com esse termo, o autor questiona sua legitimidade (sem no entanto oferecer alternativas). Meu uso desse termo não deve ser visto como aceitação do rótulo. Ele reflete ao mesmo tempo um termo utilizado pelos meninos, meninas e educadores com quem trabalhei, utilizado pelos projetos que observei, reconhecido pelos poderes público e pelo público em geral. O que interessa é que o uso desse termo pelos meninos não é o mesmo feito por outros atores que intervêm nesse campo. Ser menino (como demonstrarei) é ser um menino entre muitos, é não ser sozinho e não ser “mendigo”, “marginal” ou “traficante”. Ser menino visibiliza e ao mesmo tempo permite um tipo de nomadismo relacional que merece atenção. Utilizo esse termo, portanto, como meio de os visibilizar e transitar esse nomadismo. Utilizo-o, como tantos outros, metodologicamente, isto é, um meio para uma experimentação que possa explicitar outro mundo relacional e conceitual.

desses dois grupos com a assistência social, com as ONGs, com o governo, com o sistema capitalístico. Não é suficiente identificar os meninos como *os pobres, os que sobrevivem, os que se viram* e mesmo *os que negam*¹⁷ e deixar de elaborar o funcionamento detalhado disso – nos micro-planos e nos macro-planos – como se fosse algo puramente explicativo de uma situação de origem e como se não afetasse profundamente o cotidiano dos atores de diversas formas. E, nessa linha, também não é suficiente identificar os educadores de rua como meros trabalhadores sociais que “fazem o que podem” em situações extremas, sem contemplar o efeito em seu trabalho e, mais importante, em suas vidas. Para além de uma interpretação do campo, busco demarcar as ‘conexões expressivas’ que encontrei na minha pesquisa de campo.

1.5. A mentira: A negação

Se apreendermos a noção usual de verdade, e, portanto, a de mentira, pertencente ao ‘discurso societal’ de forma inerentemente rígida, os atores do campo em questão se colocam da seguinte forma: os meninos são os sem-verdade; os educadores, por via de seus cargos, são os emissores da verdade; a assistente social, assim como a ONG e seus coordenadores são os interpretadores da verdade. Como já vimos, nesse esquema, a verdade é um bem importantíssimo para os seus interpretadores, posto que ela define a existência e a coerência dos mesmos. Para os emissores, essa verdade é um apoio fundamental em seu enfrentamento violento com a multiplicidade e os sem-verdade também a utilizam como apoio em seu

¹⁷ Kaly (2005: 406) utiliza a noção de *contra-sociedade* para descrever a vida na rua; ele não é o primeiro, esse termo também foi utilizado por Meunier (1977) para descrever os meninos (*les gamins*) de Bogotá. Porém, enquanto Meunier se preocupa em descrever os detalhes dessa revolta, Kaly focaliza tão demasiadamente os

encontro com a *rigidez estrutural* apresentada no trabalho de “educação social”¹⁸. A forma com que *essa verdade* permeia esse campo requer muita atenção, pois essa influência é central na atuação de projetos, governamentais ou não-governamentais, junto aos meninos e meninas de rua. Sem essa força, moldadora e delimitadora, a legitimidade desses atores seria impossível e, mais do que isso, o funcionamento do encontro entre os meninos e os educadores seria impensável. Se a verdade não é oferecida aos perdidos, aos que se desviaram do caminho comum, como encontrá-los?

Essa verdade é uma potência ‘visibilizadora’ da experiência social, em sua capacidade de rotular e *rostificar*, ela fornece um meio em que as crianças e adolescentes que habitam as ruas da cidade podem ser identificadas e circunscritas – é menino de rua, é pobre, é sobrevivente – e, assim, ‘visibilizadas’. As socialidades que dirigem esses movimentos se baseiam na eterna possibilidade de inclusão, mas isso depende da circunscrição e da ‘visibilidade’, sem esses mecanismos de produção de sentido a invisibilidade reina, ou melhor, só se vê o que pode ser congelado, identificado; o resto não importa.

Mas para além do discurso de “inclusão social”, qual é o efeito de uma verdade tão intransigente no encontro entre meninos, meninas e educadores de rua? Um resultado é a maneira em que a palavra “mentira” vem a funcionar de forma multidimensional, como uma maneira de congelar as relações que são criadas nesse encontro e, ao mesmo tempo, de negar esse congelamento para a criação de uma subjetividade um tanto diferente daquela promovida pela a idéia de “inclusão social”; quer dizer, baseada na criatividade e na resistência. No encontro entre meninos, meninas e educadores de rua. A rigidez dessa verdade causa uma negação, não da verdade enquanto conceito, mas de sua intransigência e, portanto, da divisão binária verdade e mentira. O que acontece quando rejeitamos a rigidez do conceito de

¹⁸ Por *rigidez estrutural*, procuro demarcar a prática educativa corrente em projetos sociais como esse, determinada por uma concepção da relação educador-educando em que a informação é transmitida do primeiro para o segundo da mesma forma que um copo vazio pode ser preenchido, quer dizer, de modo que o educando (o

verdade? E mais, quando consideramos a relação maleável dos meninos, meninas e educadores de rua com a verdade, quais são os mecanismos de produção de sentido que surgem, qual a socialidade que se revela? E como a verdade pode ser utilizada?

Uma das grandes frustrações da assistente social Luísa consiste nas versões diferentes que os meninos dão sobre suas vidas, nas invenções de histórias, quer dizer, na dificuldade que ela tem de extrair *uma verdade* dos meninos e das meninas sobre suas vidas. Esse é um problema complicado quando a sua função é tentar investigar porque um menino ou uma menina não pode voltar para casa. Porém, a frustração da Luísa vai além desse problema muito concreto. A experiência constante que Luísa tem com esse tipo de “desonestidade” faz com que ela desconfie implicitamente dos meninos e meninas. Muitas vezes, depois de uma conversa com o menino ou menina sobre uma possível saída da rua, ela falava que “ele/ela não quer nada não”, “se ele/ela quisesse alguma coisa mesmo seria muito fácil”. Não somente Luísa, mas também os coordenadores, comentavam que o verdadeiro problema dos meninos era a falta de vontade, e isso, segundo eles, é implícito na forma através da qual os meninos e as meninas ocultam a verdade sobre seus passados, sobre suas famílias, sobre suas identidades e na forma em que eles continuam a se relacionar com a rua mesmo quando estão em vias de “sair”. Duas situações do campo se destacam frente a questões sobre as concepções dos meninos e das meninas a respeito da verdade e mentira, e em relação à maneira pela qual essas concepções se chocam contra a idéia de uma verdade.

Simone é uma adolescente de mais ou menos 18 anos que, como muitas das meninas, fala com muita facilidade sobre sua vida (já que não é o caso dos meninos e dos adolescentes masculinos, os quais tendem a escapar das conversas sobre suas vidas fora da rua). Quando a conheci, ela estava “ficando”, “parando” em casa ou, pelo menos, não dormia na rua, mas gostava de passar seus dias com o grupo, que ela conhecera porque também havia “parado na

excluído) é definido por uma ausência (de casa, educação, saúde, discernimento) totalizante. Isso não quer dizer que os educadores do projeto defendiam esta prática, mas é importante explicitar sua presença neste campo.

pista”. Nesse primeiro dia, seu nome era Sabrina, tinha 16 anos e morava com sua prima na “comunidade” da Maré. Eu e a assistente social, Luísa, passamos bastante tempo conversando com ela nesse dia – ela falava muito de seu desejo de que houvesse mais projetos como aquele.

Na segunda vez que a vi, Simone (ou Sabrina) comentava sobre outro adolescente, chamado Daniel, criticando-o por estar traindo sua namorada (grávida) com sua amiga (esta, por sua vez, apaixonada por ele). Simone continuou criticando Daniel, que foi jogar futebol, pela sua falta de honestidade: “tia, ele fala do emprego, e da casa, do filho e ao mesmo tempo fica por aí cheirando thinner com esses moleques, ele é mentiroso”. Mais tarde, quando chamei Sabrina para jogar vôlei, ela respondeu: “meu nome não é Sabrina não, tia, é Simone”. Primeiro não se lembrou de ter falado que seu nome era Sabrina, mas depois explicou: “esse é o nome da minha irmã, eu uso porque ela é mais jovem”. Em seguida, diversos outros detalhes – por exemplo, onde estava morando e com quem – foram recontados e ela revelou que havia usado a história de sua irmã e de outras meninas no nosso primeiro encontro. Luísa falou-me que desde nosso primeiro encontro com Simone-Sabrina havia encontrado com a mesma menina várias vezes e que, a cada ocasião, ela apresentava um novo nome e uma nova versão de sua vida.

Temos dois momentos em que verdade e mentira aparecem diferentemente nessa situação. No primeiro, Simone critica Daniel por trair sua namorada, enganar uma amiga e mentir sobre como ele conduz sua vida. No segundo, Simone utiliza diversas verdades sobre sua vida. Digo diversas verdades e não mentiras, pois, as versões que ela oferece estão baseadas na vida de outras meninas. A forma como Simone criticou outro menino, identificando-o como mentiroso e, ao mesmo tempo, oferecendo versões conflitantes sobre sua própria vida foi somente uma das muitas situações em que isso ocorreu durante a minha pesquisa de campo.

Outra circunstância que pode nos ajudar a aprofundar uma visão sobre o funcionamento da verdade e da mentira no encontro entre meninos, meninas e educadores de rua também envolveu o adolescente Daniel, o mais velho entre dez irmãos, cinco dos quais moram na rua. Daniel começou a trabalhar na Prefeitura, mas continuava a freqüentar a rua. Isto é uma fonte de preocupação para os educadores que acreditam que o vínculo dele com a rua poderia impedir que levasse seu trabalho à frente. Daniel é um rapaz muito carismático, gosta de conversar e está escrevendo um livro que ele intitula de “Diário de um Jovem”. Pedi-lhe que trouxesse seu livro para lermos, o que o deixou entusiasmado. No encontro seguinte, emprestou seu livro para os educadores. O diário dele juntava suas composições de letras de “funk” com textos cujo assunto central era seu confronto e de seus amigos com a polícia. Daniel falou de um homem responsável por um projeto de teatro que o incentivou a escrever sobre suas experiências, com a intenção de um dia transformá-las em uma peça. A reação da Luísa, ao ler o diário, se limitava a comentar que não entendia nada.

Alguns dias depois, comentei sobre a reação da Luísa com Eduardo, um dos educadores, e ele respondeu: “aquele menino é um sonhador, eles têm que sonhar e a Luísa não leva eles a sério”. Maria, outra educadora, também falou sobre esse caso e sobre as *acusações de mentira*: “se eles (os meninos) não sonharem, como eles vão conseguir sair dessa vida, o sonho é que leva a gente pra frente”. Para os educadores, as mentiras e fantasias dos meninos e meninas de rua fazem parte de como eles experimentam a vida na rua e, especialmente, a vida fora da rua – a qual os meninos não conhecem ou conhecem pouco. Nesse sentido, a verdade ou a mentira não formam identidades, mas explicitam formas de transitar a vida e sua ‘multiplicidade de verdades’.

Luísa se recusava a acreditar que Daniel fosse alguém que merecesse atenção. Para ela, Daniel não queria nada; se quisesse, respeitaria seu trabalho e não passaria seu tempo na rua. Assim, quando Daniel falava de como queria ser um bom pai e um bom trabalhador, a

reação de Luísa era chamá-lo de “caôzeiro”, dizendo que se ele quisesse alguma coisa da vida, não estaria na rua depois que começara a trabalhar. A partir desse impasse, Luísa começou a duvidar de tudo o que Daniel dizia. Por exemplo, duvidou de quando ele afirmou não estar dormindo na rua, pois passava suas horas de sono em um barraco perto de onde os meninos dormiam, pertencente ao dono do camelô, onde ele também trabalhava à noite. Quando Daniel nos apresentou seu “Diário”, Luísa rapidamente ignorou a possibilidade de algo positivo existir naquelas páginas, pois, o que se poderia esperar de um menino já identificado de “caôzeiro”?.

Assim, a verdade congelada, a verdade única vira uma arma acusatória poderosa, utilizada tanto pelos meninos – como se vê na maneira em que Simone fez a mesma acusação a Daniel – como pela assistente social e pelos educadores, em certos momentos. Para os sem-verdade, nesse sistema, essa verdade vira uma maneira de acusar aqueles que não respeitam seus colegas, suas relações: Simone acusa Daniel de ser mentiroso por falar em família e casa e, ao mesmo tempo, continuar usando drogas com os outros meninos, mas essa acusação vem diretamente de uma crítica à maneira pela qual Daniel está traindo os sentimentos e as relações com duas meninas que ela conhece, uma dessas, sua “colega”, já que Simone também passava muito tempo com suas amigas na rua, apesar de estar morando fora da rua. Ao mesmo tempo, as verdades apresentadas por Simone sobre sua vida utilizam as relações com sua família e suas colegas, pois, em vez de simplesmente inventar uma personagem qualquer, ela utiliza os nomes e vidas de sua irmã e de outras meninas. Além disso, o modo em que Simone e Daniel não aceitam que suas vidas têm que seguir uma única direção, *uma única identidade*, algo marcado pela ‘multiplicidade de verdades’ e jeitos de viver que eles apresentam – demonstra uma negação da verdade promovida por um sistema social que rejeita o valor de suas experiências.

Novamente, essa ação é interpretada como sendo simplesmente “mentirosa” pela

assistente social e é fácil entender sua frustração, pois, se seu trabalho é “resgatar” as meninas e os meninos da rua, ele se torna muito difícil quando não se consegue *uma verdade* sobre suas vidas. Certamente, uma das razões para essa prática entre meninos e meninas de rua – a de apresentar diversas versões sobre suas vidas – é a possibilidade por ela oferecida de escapar das perguntas e ações de assistentes sociais, policiais, educadores, conselheiros tutelares e uma miríade de profissionais que buscam tirá-los da rua, ou seja, “incluir-los”. As *mentiras* que os meninos e meninas criam e recriam em seu encontro com a ‘socialidade societal’, isto é, *mentiras* que recusam um congelamento identitário, refletem constantemente seus confrontos com uma força que ao mesmo tempo os atrai e os repele. Essa é, de fato, a ação viradora de viradores profissionais, assim como sugerido por Gregori (2000).

Essas verdades e essas acusações indicam ao mesmo tempo a negação da verdade única, ou melhor, a rejeição da oposição binária verdade ou mentira e uma conexão com essa verdade (única): movimentos *heterogênicos* que implicam mecanismos criativos de ‘incorporação’¹⁹. A criatividade é a redefinição da verdade, que deixa de ser única, e também a incorporação do outro – seja ele educador, assistente social ou menino – que ocorre nesse ato de redefinição. Ela também é a invenção de uma ‘multiplicidade de verdades’: as verdades e as acusações só funcionam através do pressuposto de que são aceitáveis para seu receptor.

1.6. As verdades: O jogo

Antes de tudo, precisamos reconhecer uma concepção da verdade que possa produzir essa ‘multiplicidade de verdades’: verdade como redefinidora de conceitos. Para facilitar, utilizaremos um exemplo anterior para tentar elucidar essa colocação e o problema

¹⁹ Agradeço ao Martin Holbraad pelos comentários que me levaram a essa reflexão.

antropológico em questão. Os termos *mãe* e *rua* – em seus aspectos rígidos, como signos da família (o privado) e do espaço público – são utilizados criativamente pelos meninos e meninas de rua no termo “mãe de rua” para criar uma nova socialidade que ultrapassa essa binarização. O termo “mãe de rua” é estabelecido pela convivência entre meninos e meninas de rua, e com outros grupos na rua, pela combinação de dois termos que, no ‘discurso societal’, não devem ser relacionados: a mãe (identidade sagrada da família) e a rua (lugar em que não se devem estabelecer relações). No momento em que esse novo termo é estabelecido por novas relações, ele também redefinirá os anteriores para os atores em questão. Com isso, parece-me necessário procurar as experiências por trás das distinções que criam termos, em vez de identificá-los de antemão, arriscando-se a criar um sentido definidor de cada termo (Wagner, 1974; Strathern, 1988).

O que isso tem a ver com a verdade? Tudo, já que a consideração de qualquer fenômeno social é necessariamente difícil, como vimos no trabalho de Gregori, quando a verdade é definida pela alteridade. No caso citado, a dificuldade começa quando a noção de “mãe de rua” é tomada como uma identidade e não como o resultado de uma relação. Esse ato automaticamente define a “mãe de rua” como diferente da mãe e se consolida a partir da noção de simulação. Nessa perspectiva, a relação *mãe* é absoluta, é um fato concreto que não pode ser alterado ou transferido a uma relação tão temporária, tão insegura quanto “mãe de rua”. Em “Defining Anthropological Truth” (2004), Holbraad explicita a relação íntima entre *alteridade* e *verdade*, já que a primeira é necessariamente definida pela negação da segunda:

Supostamente, se nosso objetivo é a explicação causal ou a interpretação adequada, estamos basicamente no negócio de ‘representar’ os conceitos e práticas dos outros, que não são somente interessantes mas também disponíveis (compreensíveis) como negações dos nossos conceitos e práticas (Holbraad, 2004, tradução minha).

O que precisamos, segundo o autor, é um conceito diferente de verdade. Para esse fim,

e com base na idéia de que a criação de novos sentidos é um aspecto irreduzível da vida social, Holbraad propõe a noção de *definição inventiva* que também distingue a noção de definição da noção tradicional de verdade. O autor define esse ato-conceito como ‘um ato-fala que inaugura um novo sentido através da combinação de dois ou mais sentidos anteriormente desconexos’:

Colocado como uma condição para sua própria definição, o definível toma precedência sobre seus definidores e, assim, não se pode dizer que esses últimos inauguram o anterior. Então, uma vez que definições inventivas são definidas como inaugurações – quer dizer, como invenções de (novos) sentidos –, segue que, diferentemente das definições verdade-funcionais, definições inventivas não são reivindicações-da-verdade (*idem*, tradução minha).

Holbraad desenvolve essa análise a partir de sua pesquisa sobre o culto do Ifá, em Cuba, para melhor descrever a maneira que os babalaôs utilizam a noção de verdade em suas afirmações sobre o caráter infalsificável dos pronunciamentos dos oráculos. Mas acredito que podemos utilizar a noção de *definição inventiva* quando consideramos novas maneiras de utilização de termos ou conceitos comuns. Esse seria o caso do termo “mãe-de-rua”, pois, no ato da utilização desse termo por meninos e meninas de rua, tanto *mãe* quanto *rua* são colocadas a partir de novos sentidos, novas experiências, novas relações. Assim, nesse plano descritivo, a proposta de interpretação – tanto pela confinção dessa categoria às meninas de rua, quanto pela adoção da noção de simulação e, portanto, pela insistência na noção de identidade – perde sua eficácia descritiva. A proposta do autor também permite uma reflexão alternativa sobre a multiplicidade inerente a certas práticas dos meninos e meninas de rua, em que eles negam a importância de uma identidade fixa, como previamente observado com Simone e Daniel. Se utilizamos a idéia de *definição inventiva* para pensar sobre essas práticas, a necessidade de reivindicar *uma verdade* perde seu lugar à experimentação com novos sentidos e, assim, para Simone e Daniel a importância da *identidade* perde seu lugar à

invenção de novos modos de viver.

Vale enfatizar mais uma vez que Holbraad coloca, além de um novo parâmetro teórico, outra proposta metodológica, segundo a qual os pesquisadores devem voltar sua atenção para experiências mais fluidas e complexas, do que aquelas por trás de noções como a de identidade. O que não quer dizer, é claro, que noções como as de identidade etc. não tenham seu lugar no trabalho antropológico, especialmente ao se considerar a maneira como tais conceitos são utilizados muitas vezes por nossos informantes, criando, assim, o campo em questão. Todavia, parece que essas noções têm ocupado, há muito, um lugar hegemônico em pesquisas antropológicas e que, por meio delas, perfaz-se um equilíbrio desejado, uma vez que visto como necessário. Mais do que isso, esse é um movimento contra a prática analítica que aceita a prevalência de uma totalidade social, seja ela relacionada a meninos e meninas de rua, educadores sociais ou qualquer outro grupo, focalizando-se, no lugar de noções hegemônicas, sobre as conexões que criam uma multiplicidade de experiências, sejam essas identitárias ou não.

Para melhor pensarmos o uso metodológico da proposta de Holbraad, voltemos à maneira pela qual as falas dos meninos muitas vezes se distanciam de suas ações ou das informações obtidas por outros meios. Como já foi descrito, alguns antropólogos adotam o discurso que vigora no serviço social em geral que é a de tentar distinguir a verdade da fantasia, ou da mentira. Contudo, enquanto esse método pode servir para problemas muito práticos de assistentes sociais e educadores – como fazer uma visita domiciliar, se o menino, um dia, fala um endereço e, no próximo, outro? –, o trabalho do antropólogo se coloca a partir de outro problema, a saber, qual é o lugar da mentira e da fantasia nas vidas dessas crianças, adolescentes e educadores?

Cada encontro tem sua estrutura. Quando os educadores consideravam ter reunido um bom número de meninos – decisão que também depende daqueles que chegaram e da

expectativa dos meninos a respeito dos outros que virão – eles começavam uma oração. Normalmente um educador puxava a oração começando com um curto discurso sobre o projeto, sobre algum acontecimento ou com uma história tirada da bíblia. De vez em quando, os meninos também pediam para falar ou adicionavam ao discurso do educador exemplos pessoais sobre o tema tratado. Em seguida, a oração consistia em um ‘Pai Nosso’ e uma ‘Ave Maria’: um coro rítmico com uma força fenomenal para pacificar os meninos. Terminada a prece, os educadores serviam café da manhã: suco ou leite com achocolatado e biscoito ou pão com manteiga. Normalmente, todos repetiam o lanche. A fome de alguns meninos era interminável. Eles comiam rápido e brigavam por querer comer mais, mesmo quando não havia mais comida. No entanto, eles também diziam não ficar sem comida, pois várias “instituições” os ajudavam na rua. Diziam receber café da manhã, almoço de uma igreja, lanche e jantar de diversas pessoas, o que foi confirmado pelos educadores. Porém, estes últimos também falavam que o “thinner” suprime o apetite e, por isso, os meninos deixavam de comer mesmo se houvesse alimento disponível. Inversamente, dizia-se, quando paravam de cheirar, a fome era desesperadora. Também havia aqueles meninos que gostavam de demonstrar autocontrole e, por isso, chegavam falando alto: “Tia, eu só quero um pão e um copo de Nescau”.

Terminando o café da manhã, os meninos corriam em direção à quadra de futebol, dispendo-se em times de cinco pessoas. Quando poucos, os educadores também jogavam; se muitos, finda cada partida, o time derrotado saía e os que haviam ficado de fora formavam um novo time. Eram poucos os meninos que não queriam jogar, mas sempre havia um ou dois. Já as meninas raramente jogavam bola: elas reclamavam que os meninos são muito agressivos. Os que ficavam de fora do futebol jogavam vôlei, dama, dominó, bola de gude, faziam bijuteria, desenhavam e conversavam com os educadores e a assistente social. Estes últimos tentavam reconstruir suas histórias de vida – seus nomes reais (muitos usavam apelidos ou

nomes falsos), suas idades, suas naturalidades – e, a partir dessas informações, procuravam oferecer algum tipo de ajuda às crianças ou adolescentes, tais como: documentos, visitas domiciliares, acompanhamento médico etc.

Enquanto o maior objetivo do projeto é o “resgate individual” dos meninos e meninas, ou seja, tirá-los da rua um de cada vez, os educadores e a assistente social sabem que esse é um trabalho muito difícil e, portanto, também lhes oferecem o que é para eles de maior valia: um lugar onde os meninos podem encontrar carinho e amizade. Embora esse último aspecto também faça parte da função de resgatar a “auto-estima” dos meninos com o objetivo maior de tirá-los da rua – novamente, uma fase da “inclusão social” – no dia-a-dia, esses afetos se desenvolviam como base das relações nos encontros. Para os meninos, como diziam enfaticamente, o que os educadores têm de melhor a oferecer é felicidade, amizade, carinho e respeito. Segundo uma adolescente: “São poucas as pessoas que falam com a gente da forma que vocês falam, sem preconceito. São poucas as pessoas que não vêm a gente só como meninos e meninas de rua, e que não se aproveitam, mas tentam ajudar; que fazem coisas legais com a gente”.

Os educadores e a assistente social procuravam desenvolver novas atividades para os meninos e meninas. Uma dessas tentativas foi a de promover um dia de celebração dos aniversariantes de cada mês. Essa comemoração ofereceu uma situação interessante para pensar a questão da verdade e da mentira.

Em um dos encontros, Luísa me pediu para ajudar a recolher as datas dos aniversários. Durante o jogo de futebol, pedimos a todos que dissessem suas idades e datas de nascimento. Alguns dos meninos respondiam à pergunta diretamente, mas muitos tinham dificuldade em lembrar as datas, suas idades e especialmente o ano em que nasceram. A lista abaixo apresenta as datas de nascimento e as idades dos 16 meninos que estavam presentes naquele dia:

Sérgio: 22/12/? – 22 ou 23 anos	Tiago: 22/08/80 – 25 anos
Professor: 10/10/90 – 15 anos	Pedro Bala: 31/12/? – 13 ou 14 anos
João Grande: 21/08/82 – 23 anos	Chinês: 03/10/79 – 26 anos
Pai-nosso: 08/06/81 – 24 anos	Charles: 25/12/89 – 16 anos
Silvio: 22/08/86 – 18 anos	Capixaba: 10/04/84 – 25 anos
Gato: 22/09/? – 15 ou 16 anos	Paulista: 24/10/90 – 15 anos
Pirulito: 22/07/87 – 17 anos	Gordinho: 12/02/90 – 15 anos
Daniel: 18/03/81 – 24 anos	Sem-Pernas: 02/07/? – entre 15 e 18 anos

Em primeiro lugar, percebe-se que, nesse dia, havia uma proporção muito grande de meninos mais velhos. Além disso, enquanto eu perguntava sobre os aniversários, o que mais me chamou atenção foi o fato que muitos dos meninos nos diziam datas parecidas (as que estão em negrito). Esses meninos eram os que tinham mais dificuldade em se lembrar das datas dos seus aniversários. Eles formavam um grupo conhecido, que demonstrava intimidade entre si, tendo em vista que dispunham de muita convivência, de muito “tempo de rua” juntos. Todos responderam à pergunta individualmente sem antes conversar com os outros, com exceção do João Grande²⁰ que não pôde nos responder até que Silvio informou sua data, “só sei que meu aniversário é um dia antes do que o dele, tia”.

Sabemos que alguns dos meninos e meninas, como Sem-Pernas (ou como Simone) não gostavam de revelar suas idades porque queriam permanecer como menores de idade. Especialmente para aqueles aparentando ser menores fisicamente, apesar de não o ser, essa era uma posição importante a ser mantida diante da polícia, pois acarretava não ir para a

²⁰ Os nomes utilizados aqui são uma mistura de nomes comuns que coloquei no lugar dos nomes reais e, no caso dos apelidos, usei aqueles criados por Jorge Amado em *Capitães de Areia* (1937).

cadeia junto com os adultos. Em outro plano, ser menor também significava continuar a se relacionar com os outros menores, não ter que crescer, não ter que mudar ou “tomar uma atitude”, continuar a ser um menino de rua.

A exemplo dessa necessidade de se manter como um menor, relato a ocasião em que um senhor de mais ou menos 40 anos, morador de rua, veio me pedir uma quentinha no dia em que estávamos dando almoço aos meninos. Respondi a ele que primeiro iria servir comida aos meninos e, depois, lhe daria de comer; prontamente, ele me respondeu: “mas eu sou menino, tia”. Muitos dos mais velhos no projeto continuavam se considerando meninos e, assim, problematizavam a linha oficial da ONG, cuja prioridade, neste projeto, era oferecer serviços exclusivamente aos menores. Os educadores lidavam com essa dificuldade diariamente sabendo que a passagem à maioridade para os meninos – e , especialmente, para aqueles que estavam na rua desde cedo – não era somente uma mudança de idade ou identidade, mas uma mudança de relações, pois ser maior significava ter uma relação diferente com a polícia, com as ONGs, com o tráfico e com os outros meninos e meninas de rua.

Podemos considerar a declaração de menor idade dos mais velhos como uma mentira ou fantasia que fazem parte de sua eterna viração e sobrevivência. Porém, uma análise das datas dos aniversários em si e da semelhança entre elas, também fornece outro plano interessante para a descrição desses dados. Como já coloquei, os meninos que deram as datas semelhantes são aqueles que passaram muito tempo juntos na rua. Também, como foi explicitado, a passagem do tempo é um dado problemático para os meninos. Além do exemplo referido acima, os meninos tinham muita dificuldade em equacionar suas experiências com o tempo e demonstravam a mesma dificuldade em falar sobre o futuro. O que parece importar é o tempo que haviam convivido juntos.

“Por que eu voltei para a rua? Para visitar meus amigos, meus irmãos, tia” – disse um

menino que estava passando uns dias na rua. Ele estava limpo e tinha toda intenção de voltar para a casa no próximo dia, mas decidiu se demorar com seus amigos na rua. Outra situação é a de Raquel, uma adolescente participante de um projeto-fazenda de desintoxicação, financiado pelo projeto de abordagem de rua. As cartas por ela escritas eram inteiramente dedicadas ao amor que havia deixado na rua ou à sua irmã (a adolescente finalmente não conseguiu ficar na fazenda e voltou às ruas). Seria muito fácil dizer que esses dois casos representam invenções a fim de encobrir o motivo real do retorno à rua: a droga. Porém, os meninos não precisam ficar ou ir à rua para obter drogas e, além disso, no primeiro caso, o menino não era usuário e, no segundo, por mais que a droga certamente tenha sido um fator importante, Raquel também era o centro de múltiplas relações na rua. Suas cartas aos educadores, à sua irmã e ao seu amor demonstravam sua frustração por ter sido isolada de suas relações.

Levando em consideração a importância das relações dos meninos entre si, podemos analisar a semelhança entre as datas de aniversário como uma expressão dessas relações, desse tempo passado juntos, e, sobretudo, como visualização de sua união – o *dever-bando*²¹ dos meninos. Para voltar aos parâmetros teórico-metodológicos anteriores, ser menino de rua é uma identidade que os torna visíveis para o mundo exterior e eles sabem como utilizar essa identidade – para provocar medo ou pena, dependendo do contexto –, mas também é uma subjetividade e uma *definição inventiva*. Como vimos acima, “menino” se refere menos à idade e mais a um grupo de relações. “De rua” indica mais o tempo e a qualidade das relações dos meninos entre si, do que o lugar em que elas se formam. Isso pode ser visto em virtude da maneira que um menino pode ser ou não considerado como sendo “de rua”, mesmo quando “para” na rua. Nos casos em que educadores e meninos identificavam alguém como não sendo “de rua” era sempre a respeito de um menino ou menina cujo comportamento diferia muito

dos outros, ou quando o menino ou a menina eram muito solitários, isolados do grupo.

1.7. Histórias e Paixões

A importância de focalizar os encontros de um grupo mais ou menos constante de meninos, meninas e educadores se revela na consideração das diversas relações que são criadas, reformuladas e repensadas nesse encontro. Como vimos, o encontro dos meninos com os educadores cria situações em que suas práticas relacionais são visibilizadas e, assim, as diversas multiplicidades relacionais e de sentido são delineadas.

Assim, para continuar a reflexão sobre a criação da base relacional dos encontros entre meninos, meninas e educadores de rua, através da conexão entre multiplicidade e *redefinição inventiva de sentidos*, três situações recorrentes durante minha pesquisa de campo devem ser destacadas, quais sejam, as histórias de aventuras contadas pelos meninos e meninas, as canções que eles gostam de cantar e compor e, por fim, a utilização do discurso “educativo” dos educadores.

Começando por esse último mecanismo, vejamos os meninos e meninas de rua valendo-se da promoção da união do grupo por parte dos educadores. Isso ocorre quase que diariamente nos encontros, seja na importância dada pelos meninos e meninas à oração – algo que cresceu ao longo de minha pesquisa –, seja nos aconselhamentos recíprocos dos meninos, realizados em presença dos educadores e, especialmente daqueles direcionados aos novos meninos e meninas do projeto. Os meninos, notadamente as meninas, adoravam aconselhar os outros a parar de cheirar “thinner”, a voltar para casa, estudar, conversar com suas mães e a parar de “andar com esses pivetes”. Mas quando se perguntava por que eles não seguiam seus próprios conselhos, a resposta era sempre a mesma: “eu não tenho jeito não, tia”.

No caso da oração, meninos como Pedro Bala, cuja recusa a participar da oração no início de meu trabalho de campo era freqüente, terminaram por puxar a oração, criticar aqueles meninos que se faziam distantes e aconselhar os novos meninos a “respeitar” e aproveitar o projeto, os educadores e as educadoras. Ao passo que atitudes parecidas com a de Pedro Bala se intensificavam, estreitavam-se as relações do menino ou da menina em questão com os educadores. Assim como Pedro Bala passou a raramente faltar a um encontro, os meninos que evitavam a oração eram os menos assíduos.

Nestas ocasiões, a palavra “respeito” aparecia fortemente ligada à relação com os educadores e, portanto, merece uma reflexão inspirada na noção de definição inventiva do Holbraad. Em um contexto no qual as agressões verbais e corporais entre meninos e meninas, e entre meninos, meninas e educadores, são uma realidade diária, a idéia de “respeito” pode facilmente cair em descrédito quando na boca de meninos e meninas. Como esse grupo a utiliza corriqueiramente, apesar de os comportamentos habituais entre eles serem considerados opostos ao “respeito”, a noção de definição inventiva em conexão com as multiplicidades relacionais, que parecem ratificar a interação entre os meninos, pode oferecer outra visão do uso dessa palavra quando dirigida aos educadores.

Tanto os educadores quanto os meninos reconhecem que os encontros entre eles são baseados em um tênue reconhecimento de certos limites: os meninos não machucam os educadores e os educadores não vulnerabilizam os meninos. No primeiro dia do meu campo, uma das educadoras, Maria, me falou: “sabemos que alguns desses meninos já mataram antes”. Após identificar aqueles meninos, ela também falou algo que ela repetiu ao longo de todo ano: “não dá para fazer esse trabalho se você não entende com quem você está trabalhando e a realidade deles”. Maria confiava nos meninos implicitamente, isso não quer dizer que não tenha havido situações em que os meninos passaram do limite: de vez em quando um menino ameaçava os educadores, jogava-lhes uma pedra ou outro objeto, furtava-

lhes alguns reais, mas esses eventos eram sempre marcados por um mal-estar vívido, sentido pelo grupo como um todo, e eram usados pedagogicamente pelos educadores para reafirmar a “união” do grupo. Mais do que isso, os meninos e meninas que “abusam” ou “desrespeitam” os educadores, como eles falam, são fortemente censurados pelas outras crianças e adolescentes.

Claramente existe um consenso entre os meninos de que as relações que mantêm com os educadores são importantes por diversos motivos e, portanto, eles apreciam verbalmente essa relação e também os próprios educadores. Como os educadores continuamente reforçam a importância, por exemplo, do “respeito” e da “união”, frequentemente os meninos demonstram seu carinho pelos educadores adotando esse discurso. Isso não quer dizer que os meninos e meninas de rua não pensam sobre o “respeito” e a “união” independentemente dos educadores. Ao contrário, os meninos escolhem enfatizar certas partes do discurso educativo dos educadores e não outras. Por exemplo, tendem a não dar muita consideração à afirmação insistente dos educadores de que ficar no abrigo é melhor do que ficar na rua e de que eles não devem usar drogas. Ao mesmo tempo, o uso desse discurso não resulta em uma mudança absoluta no comportamento dos meninos e adolescentes – apesar de enfatizar a importância do respeito, amizade e união, os meninos continuam a tratar certas situações de forma extremamente agressiva.

Contudo, o contraste marcante entre a ênfase colocada nesse discurso pelos meninos, meninas e adolescentes, e as ações concretas dos mesmos não pode ser explicada simplesmente por uma patologia virante, através da qual os meninos (identificados sempre de *crianças carentes*) buscariam a aprovação momentânea dos educadores a fim de continuar no projeto, jogando futebol, fazendo passeios etc. Não são todos os meninos que fazem uso do discurso dos educadores com regularidade e os educadores não excluem os meninos tão facilmente. Aliás, os educadores raramente expulsam alguém do projeto, mesmo quando

desrespeitam outros meninos, os educadores e o projeto em geral. Novamente, a noção de *contradição* como meio explicativo é insuficiente, especialmente na medida em que essa metodologia não considera seriamente as intenções afetivas dos meninos e meninas de rua, justamente por identificá-los de antemão de *crianças carentes*. O que interessa, nessa situação, é a escolha pelos meninos de certos aspectos do discurso oferecido pelos educadores, indicando o destaque de elementos relacionais, em detrimento de conselhos mais práticos. As situações em que os meninos utilizam esses termos (respeito, amizade, união, entre outros) merecem mais atenção e retornarei a isso no terceiro capítulo desse trabalho.

Outras práticas relevantes ao considerar a importância de relações no encontro entre meninos e meninas de rua são as histórias de aventuras na pista que os meninos adoram contar e as canções (pagode, samba e funk) que gostam de cantar e criar.

É interessante observar que, assim como suas identidades e idades, as histórias dos meninos tendem a ser visivelmente criadas em relação ao grupo. As tramas narradas na presença de outros meninos enfatizam ativamente elementos relacionais dos meninos: os temas utilizados, seus papéis, aqueles de seus colegas e suas exibições corporais enfaticamente manifestas destacam as conexões dos meninos no grupo. Além disso, o envolvimento dos outros meninos no enredo, fazendo perguntas, rindo e participando das ações dos narradores confirmam as relações do narrador com o grupo, ao passo que as aventuras contadas por aqueles mais isolados são ativamente invalidadas ou ignoradas pelos outros. Por causa dessa influência grupal nas histórias, algo que ocorre muito entre crianças e adolescentes em geral, elas tendem a ser muito semelhantes. Uma trama conhecida entre eles segue a seguinte linha: o menino ou menina estava com amigos em tal morro levando alguma coisa ilícita (drogas, armas etc.) quando a polícia chegou. Já em fuga, os policiais dispararam tiros em sua direção, mas o menino já havia se escondido atrás de algum barraco, de onde também atirou e finalmente conseguiu fugir.

Outras histórias referem-se a roubos bem sucedidos, bailes em que houve tiroteio ou em que dançaram até cair, ou então, a uma experiência especialmente emotiva com a mãe. Quer dizer, os enredos seguem as experiências reais e diárias que essas crianças e adolescentes têm em comum, e assim acentuam a conexão extremamente forte entre eles frente a situações muito difíceis. O mesmo movimento ocorre nas canções dos meninos e das meninas. Nelas, são executados seus temas preferidos: um amor ou o pertencimento a um grupo – facção, morro, entre outros (“é nós”). Nas gravações dessas canções, os meninos e as meninas sempre acabam por dedicá-las a amigos específicos, aos educadores e “à paz e felicidade, a todos nós”, mesmo quando as canções falam de tráfico, facção e morte.

As histórias e as canções dos meninos e meninas carregam claramente as conexões de uma multiplicidade de experiências: a família, a rua, o amor, as drogas, a violência, a paz, a tristeza, a aventura, a felicidade, os amigos. O “nós” que atravessa todos esses temas reflete a importância da experiência conjunta de relações, cujos sentidos são dependentes do momento, e a conectividade

2

Vida e Morte

Na década de 1990, se aguçou o desenvolvimento de projetos e movimentos sociais em benefício dos meninos e meninas de rua, devido principalmente aos acontecimentos violentos ocorridos no Rio de Janeiro, como por exemplo, a Chacina da Candelária, na qual oito adolescentes, todos moradores de rua, foram mortos por policiais militares enquanto dormiam em frente à igreja de mesmo nome, no centro da cidade¹. Tais eventos chamaram a atenção da mídia nacional e internacional e, conseqüentemente, fecundaram a imaginação de muitos autores e organizações. Em seguida, porém, artigos e livros denunciaram que esses massacres não eram uma novidade. Como se já não bastasse viver em um ambiente considerado o oposto de um lugar aceitável para crianças, tornou-se informação corrente o assassinato cotidiano dos meninos e meninas de rua pelos policiais e “grupos de extermínio”. Utilizando-se desses episódios e a fim de ajudar meninos e meninas de rua, o ECA – (Estatuto da Criança e do Adolescente) e organizações como a UNICEF – (Fundo das Nações Unidas para a Infância ou *United Nations Children’s Fund*) promoveram o desenvolvimento de projetos sociais e de pesquisas cujo objetivo essencial era conhecer melhor a situação desse grupo.

Antes de 1990 já havia estudos sobre meninos e meninas de rua, entretanto, é preciso sublinhar que os trabalhos estimulados pelas chacinas constituíram-se não só da dimensão “marginal” atribuída a esse grupo, mas, em grande parte, da violência que elas explicitaram. De fato, trata-se de um grupo cuja vida é marcada pela morte e pela violência: sejam elas

sociais ou físicas. Não só a violência, mas a fome e a doença estão presentes na vida desses meninos e meninas mesmo antes de chegarem às ruas, quando ainda nas comunidades de onde vieram. Ao longo do ano do meu trabalho de campo, um menino foi assassinado, outro foi esfaqueado, quatro meninos foram baleados, um foi jogado de uma passarela, outro morreu de *overdose*... A lista poderia continuar. Os meninos e meninas falam desses acontecimentos com tristeza e revolta quando desenham uma igreja e escrevem embaixo “A Candelária” ou, ainda, quando se lembram durante a oração dos colegas que morreram. Também falam desse assunto com raiva quando pedem aos educadores que “ajudem o menor de rua que é ameaçado onde dorme por homens com armas”. Da mesma forma, os meninos e meninas que reaparecem após algum tempo longe do projeto costumam perguntar sobre um menino ou menina que ouviram ter morrido. Além disso, é preciso lembrar, os meninos e meninas também machucam, também matam. É esperado, portanto, que a violência da vida de rua estivesse presente nas pesquisas posteriores à Chacina. Mas, o fato de os protagonistas serem crianças e adolescentes sublinhou dramaticamente a direção de tais estudos, pois, se trata de um grupo que na conceitualização habitual sobre a infância não deveria enfrentar essas questões de forma tão intensa, já que, como sabemos, na visão ideal de *família*, de *sociedade*, de *educação*, *infância* não combina com *morte*.

A fim de escapar de uma visão normativa sobre a infância, poderíamos discutir longamente a *construção social da infância*. Poderíamos descrever a ampla e disseminada experiência das crianças com a morte e demonstrar o quanto a sobreposição de uma visão da infância oriunda de outro lugar que não do grupo em questão só prejudica o trabalho com essas crianças. Entretanto, a fim de levar a sério o quanto as experiências dos meninos e meninas com a morte e com o sofrimento são intensas, uma descrição que simplesmente aponte a *construção social de algo* não me parece oferecer uma alternativa satisfatória. Da

¹ Em 2000, o fantasma desse evento surgiu brutalmente com o seqüestro do ônibus 174 por Sandro Nascimento, um ex-menino de rua que sobreviveu à Chacina da Candelária.

mesma forma, se, nesse trabalho, deseja-se contemplar a morte, é preciso também realizar uma descrição que abranja *as vidas* dos meninos e das meninas de rua. As pesquisas que não conseguem articular a experiência da morte com aquela da vida na rua parecem igualmente não levar a sério essas crianças e adolescentes. Não se trata de um jogo entre a vida *ou* a morte: eles morrem sim, mas eles também vivem.

Se optássemos por descrever algo como a construção da infância no universo dos meninos e meninas de rua, teríamos ainda mais um problema, pois voltaríamos à velha divisão conceitual: menino problema versus menino cultura, ou antropologia aplicada versus antropologia teórica. Tal dualidade está presente na acusação de que os sociólogos e antropólogos seriam “frios”, pois aptos a elaborar teorias a partir de situações trágicas, ainda que se defendam sob o lema ‘conhecer para salvar’ – tal como argumentado por Milito e Silva (1995: 23, n. 3). O mesmo impasse está presente no questionamento, feito por cientistas sociais, das bases culturais de legislações e políticas públicas, tais como o ECA no Brasil ou a Convenção da ONU sobre os direitos da Criança, com o argumento de que elas não considerariam a diversidade de *infâncias* existentes, impondo uma visão rígida e preconceituosa da infância, baseada nos ideais das classes médias. Essas críticas ao discurso de *desenvolvimento* e à antropologia (ou sociologia) *aplicada* enfocam, sobretudo, a importância da *relativização cultural* da situação de crianças e adolescentes trabalhadores, em detrimento de uma visão homogeneizadora da infância:

O papel emblemático da infância enquanto idéia, é (a) mais fundamental orientação para a preservação do mundo social e sociológico. Quando falamos da criança também estamos falando do passado, imagens sobre formas atuais de relação e sobre as aspirações para o futuro. (Jenks *apud* James, Jenks & Prout, 1998: 199, tradução minha).

O trabalho de Hecht (1998) é também resultado dessa perspectiva. Sua exposição da lógica particular dos meninos e meninas de rua, que vêem a vida na rua como traição dos seus

papéis de criança no lar matrifocal, deixa isso claro (*idem*: 197). Por sua vez, o lado *aplicado* das ciências sociais vem criticar o relativismo exacerbado de tais trabalhos, a ponto de não levarem a sério a violência sofrida por quaisquer crianças, nesse caso, pelos meninos e meninas de rua. A fim de responder essa crítica, Hecht, no final de seu trabalho, oferece algumas indicações para o desenvolvimento de políticas públicas. Contudo, como já expus, essa dupla abordagem me parece insuficiente.

Para quem já passou algum tempo com meninos e meninas de rua, torna-se claro que, apesar da morte e da violência, apesar dos abrigos e dos pro

experimentamos no primeiro capítulo e como veremos no resto desse trabalho – é justamente sua habilidade em minar e redefinir as diversas imposições feitas pelos adultos.

A multiplicidade relacional ora em ênfase é caracterizada por infinitas conexões e reconexões entre relações e experiências que elaboram e desfazem *formas de expressão*². A segunda parte dessa dissertação busca oferecer uma descrição da vida dos meninos e meninas de rua considerando plenamente esses movimentos e essas *singularidades*³. Essa ‘socialidade multiplicatória’ não tem limites para um grupo social como aquele dos meninos e meninas de rua, ou seja, um grupo que se define a partir da “liberdade”⁴: uma constante redefinição das balizas impostas sobre eles, ainda que o limite absoluto da morte esteja bastante presente. Mesmo depois de sair da rua, essa qualidade – a multiplicidade enquanto caráter explícito da socialidade – é dificilmente esquecida. Nesse esquema, a morte aparece de diversas formas e é necessário tratar seriamente todas essas singularizações: sejam elas expressões de uma vontade de “sair” da rua, o desejo de continuar na rua, o pertencimento a uma facção e as diversas combinações entre esses desejos (como no caso das meninas que querem continuar na rua e, ao mesmo tempo, ter uma família).

O que não devemos fazer é restringir os desejos desses meninos e meninas de rua a um ou outro caminho, negando a possibilidade de coexistência desses desejos e, conseqüentemente, o funcionamento dessa multiplicidade – caminhos que se tornariam necessários se no início tivéssemos optado por distinguir certas falas dos meninos e meninas como mentiras ou como contradições. Nessa mesma linha, também não devemos contestar a articulação dessa multiplicidade com o funcionamento de um sistema diferente, concreto e controlador, a saber, o sistema capitalista e as socialidades ‘identitária’ e ‘societária’ que a dominam, mesmo que não a preencham completamente. O desafio é criar uma abordagem

² Ver Capítulo 1, nota 4.

³ Segundo Guattari (1992), o processo de *singularização* implica em *reinvenção* ou criação de um modo singular de ser ou fazer.

⁴ Palavra recorrente nos discursos de meninos e meninas sobre a vida na rua.

capaz de revelar a *fractalidade*⁵ da experiência relacional, abandonando portanto a pretensão de oferecer partes de uma totalidade.

* * *

2.1. Morte Suspensa⁶ : O Projeto

Faz-se necessário pensar o projeto de abordagem de rua, que possibilita os encontros diários dos meninos e meninas com os educadores de rua, como mais do que um confronto entre dois “lados”, pois, como veremos, ele também estabelece e revela uma enorme variedade de outros encontros relacionais. Como vimos na primeira parte desse trabalho, os encontros são um ponto de confronto entre a *verdade*, exposta pelo discurso politicamente carregado de “inclusão social”, e a *exclusão* dos meninos e meninas de rua. Aqui, a *negação* pelos meninos e meninas desse discurso é explicitada e, mais do que isso, suas maneiras de se opor a *essa verdade* por meio de suas relações com outros meninos e meninas de rua são também evidenciadas. Ao mesmo tempo, nos conselhos que dão aos recém-chegados e em suas numerosas tentativas de “sair” da rua os meninos e meninas reconhecem que a negação dessa inclusão os deixa com poucas alternativas. Os meninos e meninas, especialmente os que estão entrando na maioria, vislumbram a situação difícil dos adultos que continuam a habitar a rua. Muitas vezes os protegem: “Tia, vocês têm que dar comida para o senhor, ele também é de rua”. Nessas ações e falas, evidenciam-se as opções encontradas pelos meninos e meninas: sair da rua e virar “trabalhador” com família, continuar na rua e virar “mendigo” ou “prostituta” entrar para o tráfico de drogas e virar “bandido”.

⁵ Ver Introdução, nota 15.

Como vimos anteriormente, em sua capacidade de apresentar uma *multiplicidade de identidades*, a maneira de os meninos e meninas de rua pensar essas opções resulta em movimentos entre essas possibilidades. Mais do que isso, a diversidade das relações estabelecidas na rua com outros meninos e meninas, com traficantes, com educadores, com comerciantes, com transeuntes e com a população adulta de rua fornece um meio de ligar essas possibilidades a um constante movimento entre essas relações. Os encontros com os educadores são eventos propícios para se observar esse movimento, pois explicitam a *intensidade*⁷ das relações entre meninos, meninas e educadores: uma força definida pela exposição da multiplicidade de relações que compõem a vida na rua e o constante deslocamento dessas relações.

Acredito que essa intensidade depende muito dos educadores em questão, de como lidam com as dificuldades presentes nesses encontros: se eles dão espaço ou não para as reflexões e histórias dos meninos e meninas. Parece-me que, no caso dos educadores de rua do projeto de abordagem em questão, criou-se uma situação em que esse espaço foi potencializado – algo que deve ser comum atualmente, dado o trabalho de diversas “crias” de antigos projetos de abordagem que se tornaram educadores sociais nas ruas.

A criação desse espaço, em conjunção com a situação extremamente difícil em que os educadores se encontram – tendo de equilibrar suas experiências pessoais na rua ou aquelas vividas através dos meninos e meninas com um ‘discurso societal’ extremamente rígido e a “inclusão social” –, resulta, de certa forma, na delimitação da oposição vida/morte. Pois, no discurso de “inclusão social”, a *verdade* expressa é única, trata-se de apenas uma opção. Para

⁶ Título traduzido do livro de Maurice Blanchot, *L'arrêt de Mort* (1948). Versão em português: 1988, Lisboa: Edições 70, tradução de Jorge Camacho.

⁷ *Intensidade* aqui se refere ao uso desse conceito por Deleuze e Guattari (2004: 420): “Movimento é extensivo; velocidade é intensiva. Movimento designa o caráter relativo de um corpo concebido “único”, e que se move de ponto em ponto; *velocidade*, ao contrário, constitui o caráter absoluto do corpo cujas partes (átomos) irredutíveis ocupam ou preenchem um espaço liso na maneira de um vórtice, com a possibilidade de aparecer a qualquer momento” (tradução minha). Como buscarei demonstrar nesse capítulo, a ‘intensidade relacional’ da rua é a ‘velocidade relacional’ da rua, velocidade esta que é heterogenética e, ao mesmo tempo, dependente da *multiplicidade* de relações possíveis para a conexão e para a formação de *singularidades*.

esse discurso, outras possibilidades encontradas pelos meninos e meninas na rua não são legítimas e implicam necessariamente em morte (seja ela social ou física). Isso é nítido nos discursos da assistência social e dos “projetos sociais” em geral, os quais enfatizam a idéia de “resgate individual” dos meninos e meninas de rua. Encontra-se também na prática mais recente das mais diversas organizações sociais, para as quais a “saída” imediata de um menino ou menina da rua se torna mais importante do que o desenvolvimento de projetos e atividades que buscam abrir um espaço para a reflexão. A reação da assistente social, Luísa, ao livro de Daniel, descrita no primeiro capítulo, demonstra aversão à possibilidade de a vida dos meninos e meninas na rua oferecer alguma relevância. Essa atitude também aparece nas interpretações negativas das histórias dos meninos e meninas ou na rejeição de atividades propostas pelos educadores em que os meninos e meninas possam refletir sobre suas vidas e trocar experiências coletivamente.

Porém, não foi sempre assim: na década de 1990, como foi bem descrito por Gregori (2000), os projetos sociais eram marcados pela experimentação. O próprio desenvolvimento de projetos de “abordagem de rua” exemplifica tal inovação. Permaneceram algumas influências dessa época nas falas dos coordenadores e da assistência social de projetos sociais: no FSM⁸, em algumas atividades, a “participação” de jovens no planejamento dos projetos foi identificada como necessária; no projeto de abordagem da *Incluir*, a assistente social e os educadores tentaram criar novas atividades a fim de ajudar os meninos e meninas a “se expressar”. Porém, na maioria dos casos, são discursos paliativos. No FSM, mesmo em atividades sobre “participação”, não observei nenhum jovem falar suas idéias ou experiências. No caso do projeto de abordagem de rua, as atividades planejadas foram raramente realizadas. Como descrevi na primeira parte desse trabalho, a inovação que criou esses projetos foi amplamente *capturada*⁹ pelo discurso de “inclusão social” que, aos poucos, tem tomado o

⁸ Fórum Social Mundial – ver Capítulo 1, nota 13.

⁹

lugar de qualquer originalidade. Claro, se há apenas um caminho prescrito, por que um menino ou uma menina de rua precisaria de uma atividade especial para se expressar? Por que buscar novos caminhos?

Como já foi descrito, além de demarcar a ‘totalidade societal’, o discurso de “inclusão social” efetuado por ONGs e governos coloca a “exclusão social” como o maior obstáculo à consecução dessa totalidade. Nesse sentido, faz-se necessário resolver a situação de exclusão dos meninos e meninas sob pena de ser relegados à morte social: aqueles que resistem à inclusão são identificados como sendo o oposto da vida social (“o marginal”). Isso é evidente na invisibilidade social de pessoas, como meninos e meninas de rua, que não carregam as marcas dos socialmente vivos (nos parâmetros do sistema capitalista): educação formal, saúde e documentos. Contudo, em relação às vidas de meninos e meninas de rua, a oposição entre vida e morte vai além da visibilidade ou invisibilidade social desse grupo. A experiência diária de meninos e meninas de rua com a morte, considerando-se os problemas de saúde, drogas, tráfico e violência urbana em geral, nos traz uma plethora de situações em que os meninos e meninas precisam estabelecer uma relação com a morte e, por isso, com a vida. Esse processo de *definição inventiva*, para muitos dos meninos e meninas, começa antes da ida à rua, devido às condições das “comunidades” de onde eles se originam. Para aqueles que nasceram e sempre viveram na rua, a morte é uma acompanhante; para aqueles que a conheceram pela primeira vez nas ruas do Rio de Janeiro, a morte é um choque. Para todos, no final, a morte torna-se um jeito de viver: a morte suspensa sobre as cabeças dos meninos e meninas molda a maneira que experimentam a vida.

Para elaborar a importância dessa presença na vida dos meninos e meninas de rua e no trabalho dos educadores, é necessário reapresentar um último elemento, não menos importante na leitura deste segundo capítulo. A falta de uma casa fixa e, ao mesmo tempo, a habitação de espaços específicos na cidade – sejam eles definidos pelas facções ou não – são

aspectos muitas vezes utilizados de forma caracterizadora pelos diversos autores sobre esse tema. A rua vira a casa (observe-se o título do trabalho de Hecht (1998): *At Home on the Streets*), criando, mais uma vez, uma visão *identitária* de *substituição* sobre a vida dos meninos e meninas de rua. Sob essa perspectiva, não somente as relações dos meninos e meninas são definidas pela *falta*, mas também seus hábitos e movimentos na rua; os meninos e meninas acabam sendo identificados através da rua (ou através da casa, da escola – meninos de casa, meninos de escola). Os locais, ou pontos, que os meninos e meninas transitam acabam por divisá-los, prendendo-os a *uma* identidade; identidade esta necessária à “inclusão social”.

2.2. Morte Suspensa: O Tráfico

O natural joga no balão
 Pra amenizar o nosso coração
 Comando é nós
 Tamos na disciplina
 www.com Brasil
 Diretoria, tá de pé
 É nós mané
 Olha a revolta do moleque sofredor
 O lema é paz, justiça e liberdade
 100% humildade
 Sem neurose, sem caô
 Vida do crime que nós vivemos
 Traficando no talento
 Temos que nos libertar
 Vida do Crime é pra bandido
 Mas, se liga meu amigo,

Eu vou continuar...¹⁰

O tráfico de drogas e as facções aparecem como foco de muitas experiências entre os meninos e meninas de rua; experiências estas marcadas pela morte, pela traição e, também, pelo pertencimento. Portanto, em uma reflexão sobre como a morte é vivida pelos meninos e meninas de rua, uma breve descrição dessas situações é necessária. O envolvimento dos meninos e meninas de rua com as facções no Rio de Janeiro é mais do que uma mera subserviência ao tráfico de drogas, seja ela voluntária ou involuntária, a fim de sobreviver na rua ou na cadeia. Lembro-me da situação em que um menino, comumente um andarilho solitário, disse pertencer à facção rival (dos meninos e meninas da praça) quando foi desafiado na cadeia, um ato claro de sobrevivência seriamente reprovado pelos meninos e meninas da praça quando souberam de seu comportamento de “virador”.

Sem dúvida, o pertencimento a uma ou outra facção é importante em uma cidade territorialmente cortada pelos diferentes “comandos”, que limitam o movimento dos meninos e meninas pela cidade, de acordo com seu controle espacial. Os meninos e meninas de rua conhecem bem a cidade, mas não têm a “liberdade” romântica dos donos das ruas, descrita por Jorge Amado em *Capitães de Areia* (1937). O pertencimento a uma facção determina suas relações com outros meninos e meninas de rua: eles são inimigos entre si, e o encontro entre dois grupos – na rua, no abrigo ou na cadeia – resulta em brigas e morte: por isso, os meninos e meninas evitam sair do território de seus “comandos”, conforme trecho abaixo extraído de meu caderno de campo.

No último passeio que fiz com os educadores, meninos e meninas de rua, alugamos um ônibus e levamos o grupo à praia Grumari. No caminho, o

¹⁰ *Diretoria* foi um entre muitos dos funks que os meninos registraram em meu gravador. A composição original é de difícil identificação. Já ouvi várias versões na internet, principalmente dos MCs Primo, Sabrina e Sapão (aqui listados em ordem alfabética).

motorista passou por uma comunidade controlada pelo comando “inimigo” dos meninos; os meninos e as meninas, especialmente os mais novos ou mais agitados, ficaram nervosos e se esconderam atrás das cortinas do ônibus gritando o nome da facção. No primeiro momento, a reação deles me lembrou de que, por mais que não parecessem, eles são meninos e adolescentes divididos em pequenas gangues, visíveis em qualquer *playground*. Apenas um dos mais velhos ficou calmo: “é só não mexer com ninguém, eles não vão fazer nada!”. Mas, também lembro que a reação deles não era vazia, ou simplesmente parte de uma fantasia infantil: o medo é muito real, muito presente. No início desse mesmo dia, um coordenador sugeriu que a gente levasse os meninos a uma praia da Zona Sul do Rio, sem saber que essa praia pertencia à outra facção. Um dos meninos ouviu e comunicou a intenção aos outros. Todos ficaram nervosos e Luísa, a assistente social, prometeu não os levar a um lugar onde houvesse perigo.

Os meninos também criam uma interioridade e uma exterioridade (isto é, um outro tipo de inclusão e exclusão social), centradas na facção. Contudo, para os meninos e meninas, o inimigo não se limita a uma exterioridade e, assim, a traição surge como questão importante. Diferentemente do ‘discurso societal’ que identifica o exterior, no caso dos meninos e meninas, o excluído pode ser também incluído, pode ser capturado. Na facção, porém, essa inclusão é marcada pela desconfiança, esse é um pertencimento marcado pela traição – a grande inimiga –, e a exterioridade é marcada pela morte: se um menino não se afilia ou se ele não protege sua facção, ele está sozinho, é um menino socialmente morto e, por isso, em grave perigo.

Ao mesmo tempo, na rua, o tráfico de drogas se conecta com outras práticas e relações que perpetuam de forma instigante a negação do Estado. Enquanto o tráfico e sua negação do Estado são capturáveis pelo sistema capitalista e pela ‘socialidade identitária’, que subjuga sua rebelião à hierarquia da facção, os meninos driblam essa apropriação por meio de movimentos relacionais definidos por multiplicidades – composições relacionais conectivas – que negam menos o Estado como organização de poder e mais o Estado como organização identitária: “roubo sim, tia, mas não sou nenhum marginal”, “uso drogas, mas não sou

viciado”, “sou do Comando X, mas eu gosto de andar sozinho”, “ando sozinho, mas gosto de andar com fulano e fulano”.

O pertencimento à facção é importante para os meninos e eles também participam do tráfico de drogas, com mais ou menos frequência, como “fogueteiros” ou “aviões”¹¹. Mesmo que diferente daqueles que moram na comunidade e se envolvem com o tráfico, os meninos e meninas moradores da rua, portanto longe da comunidade, também têm uma organização. Essa organização não é tão marcada por uma hierarquia, os meninos não têm *um* dono, eles não formam *um* grupo. É claro, os mais velhos têm certa autoridade sobre os mais novos e aqueles mais envolvidos com o tráfico detêm certa importância, mas não se trata de uma relação marcada por alguém que é dono de outrem. A rua lhes permite se conectar com o tráfico, sem que estejam aprisionados a ele. Suas relações pessoais com outros meninos e meninas de rua, mais ou menos envolvidos com a facção, fornecem um meio de se afastar do tráfico quando quiserem ou precisarem: algo revelado pela movimentação nas ruas e entre cidades dos meninos ou meninas que estão “pedidos”¹² nos bairros de onde provêm.

São mais de quarenta meninos e meninas que formam o grupo atendido na praça, todos se conhecem, mas o grupo não tem controle central e, por isso, faz-se e refaz-se com a passagem do tempo. Certos meninos e meninas têm mais tempo de rua e se conhecem há muito tempo, mas eles fazem amizades com novos meninos e meninas, andam com um grupo pequeno por um tempo, largam-no e constituem um novo grupo. Sua experiência na rua é definida, portanto, pela permutabilidade. Um menino é preso, outro volta para a casa e os que

¹¹ “Fogueteiro” e “Avião” são dois papéis pequenos, mas de alguma importância para o tráfico de drogas. “Fogueteiro” é o “olheiro” que comunica o movimento da polícia dentro ou perto da favela. Os meninos cumprem menos esse papel do que o de “Avião”, aquele que costuma “subir o morro” para pegar as drogas destinadas aos clientes. Como descreve Barbosa (1998: 82-83), a linguagem do tráfico de drogas não é estática e, portanto, só posso oferecer as explicações dadas pelos meninos, meninas e educadores durante o tempo do meu trabalho de campo.

¹² Diversos meninos do projeto ou de passagem pelo projeto diziam estar na rua porque estavam “pedidos” por traficantes ou quadrilhas nos seus bairros ou “favelas” de origem, ou seja, estavam pedidos de morte por alguma “ofensa”. Nesses casos, os meninos ou encontravam algum parente que pudesse acolhê-los ou acabavam ficando na rua. Em termos das quadrilhas, a ameaça também proibia os meninos e meninas de transitar por bairros da

ficam na rua continuam a se conectar e reconectar com outros meninos e meninas. Não se trata de um movimento exclusivo da rua, é encontrado em diversos ambientes – na escola, no abrigo, no bairro –, mas, na rua, recebe uma nova força graças à sua natureza mutável.

Além disso, o pertencimento dos meninos e meninas a uma ou outra facção não engendra uma falta de questionamento sobre o tráfico de drogas e sobre os “comandos”. Os meninos e meninas reconhecem os perigos das facções na mesma medida em que enaltecem seus méritos. Por fim, a territorialidade dos meninos e meninas de rua, hoje controlada pelas facções, não começou com o tráfico de drogas: Maria, educadora e ex-menina de rua, também lembra que, na sua época (quando não havia o controle territorial pelas facções), os próprios meninos e meninas de rua criavam divisões territoriais:

A gente fazia uma facção entre a gente mesmo. Eu não podia ir à rua tal, eu era alemã da rua tal. Não que eu *era*, eu vivia num local de pessoas que não podiam ir àquela rua, e se um menino dessa rua fosse a um local nosso, a gente batia, era uma loucura. Era entre a gente mesmo, formamos como os nossos meninos hoje, porque os nossos meninos não são traficantes, eles só elegem os nomes das facções para ficar mais forte... Quem tem facção é quem tá na favela. [No caso dos meninos,] é como se fosse uma marca de roupa, se sente mais importante quem tá usando a roupa da marca tal; ele se diz de uma facção só para se sentir importante, porque a facção não dá nada a ele. Era a mesma coisa na minha época, eu era aquilo para ter uma posição acima, não porque eu queria ser aquilo. Se eu estava sozinha, eu apanhava; se eu estava no grupo, eu também apanhava, mas estava no grupo. Você vê, os meninos brigam e brigam, mas estão sempre em grupo.

Portanto, o que interessa não é o envolvimento dos meninos e meninas de rua com o tráfico de drogas *per se*, mas como o pertencimento a uma facção não prende os meninos e meninas, e somente os consome quando adotam por completo essa identidade.

Os aspectos *territorial* e *nômade* dos meninos e meninas de rua recebem outra dimensão se pensamos na conjunção entre o movimento territorial (entre pontos na cidade, desenhados pelo pertencimento faccional) e a velocidade relacional (a *multiplicidade*

definidora de suas ações e falas). Se o movimento territorial dos meninos é limitado pelas relações tecidas na rua, a velocidade relacional praticada como meio de negar a “exclusão social” os coloca em um espaço territorial plano, em que os pontos territoriais demarcadores de seus movimentos *fazem parte* de um fundo liso que inclui a cidade, as facções, as ONGs, a família, a prisão, etc. Com esse fundo, os meninos e meninas conseguem produzir uma conectabilidade relacional extremamente veloz, que inclui todos os pontos relacionais e territoriais que tentam limitá-los, mas que se caracteriza pela passagem entre esses pontos. Os meninos e meninas viajam quilômetros sem se levantar.

Assim, os meninos e meninas são “de rua”, mas também são ‘de casa’, ‘de escola’, ‘de família’. Essas são potencialidades que podem surgir em certos momentos, combinadas entre si ou não, mas sempre redefinidas. No primeiro passeio que fiz com os meninos, meninas e educadores de rua, os primeiros foram levados a um evento de celebração da paz, que juntou crianças, adolescentes e adultos de outros projetos dirigidos pela *Incluir*. O que me tocou nesse dia foi como os meninos transitavam diversas identidades: no caminho para o evento, menino de rua andando em bando, evitando a calçada; ‘menino de escola’ brincando no evento com outras crianças do projeto de reforço escolar, separados uns dos outros, segurando pombas da paz feitas de cartolina branca; ‘menino de família’ no almoço piquenique, degustado em uma reserva natural perto do evento com os outros meninos e com os educadores, passando o sal e o refrigerante; e, menino de rua novamente, no final do dia, se despedindo dos educadores, voltando a seus pontos na rua, andando em bando e, como me foi dito logo depois, sendo dispersos com tiros para o alto por dois PMs.

A convergência visível entre o movimento territorial dos meninos e meninas e a ‘velocidade relacional’ definidora desses movimentos revela a ‘intensidade relacional’¹³ como a força por trás de suas ações e falas e como a base da “liberdade” que para eles define a

movimentos dos meninos e meninas de forma semelhante à restrição realizada pelas facções.

¹³ Ver nota 6, acima.

positividade da rua. Mas, além disso, essa ‘visibilidade’ também revela uma causa motriz dessa intensidade: os meninos e as meninas de rua lutam pela vida, uma vida não encontrada no abrigo, na casa, na facção, na rua, visto que ela não existe ao lado de socialidades ‘identitária’ e ‘societária’ dirigidas pela fixação de pontos. Trata-se, ao contrário, de uma vida que aceite as experiências por eles encontradas na rua e, ao mesmo tempo, na escola, em casa etc. Dois pontos que parecem oferecer maior possibilidade para essa multiplicidade surgir são a facção e os projetos de abordagem de rua, lugares onde a multiplicidade dos meninos e meninas é reconhecida e até utilizada, mas que, mesmo assim, continuam a tentar fixá-los em uma identidade: “o traficante” ou ‘o menino de casa’. Por enquanto, os meninos e as meninas de rua continuam a procurar um lugar onde a multiplicidade por eles carregada possa ser vivida, por enquanto eles vivem uma morte suspensa.

2.3. Vivendo e Morrendo

Por oferecer encontros entre atuais meninos e meninas de rua e educadores que outrora foram “de rua”, o projeto de abordagem é especialmente interessante para pensar sobre como os meninos e meninas de rua *transversalizam*¹⁴ a vida e a morte. Os dois educadores “ex-de rua” escolheram e conseguiram sair da rua, mas continuam a se relacionar com meninos e meninas de rua. Torna-se interessante, portanto, o fato de os educadores promoverem a “saída” da rua dos meninos e meninas e ao mesmo tempo continuarem a “viver” intensamente essa vida de rua. O confronto dessas experiências com os interesses da assistente social e dos coordenadores da ONG causa muitas frustrações entre os educadores de rua. Simultânea e paradoxalmente, os educadores, majoritariamente sem educação superior, aceitam e rejeitam a

hierarquia estabelecida pela estrutura da ONG, que lhes dá emprego, mas que nunca deixou de atendê-los.

O projeto acaba criando um espaço de intensas relações, marcadas, porém, por muitas dificuldades. A forma buscada pelos educadores para resolver esse impasse é incompatível com a hierarquia do projeto e constantemente rejeitada pelos coordenadores. Todavia, no dia-a-dia do trabalho de rua, em suas relações com os meninos e meninas de rua, os educadores procuram energia e inspiração para sublevar o trabalho de rua. A vida e a morte, experimentadas pelos meninos e meninas na rua, levam os “ex-de rua” a também experimentá-las no próprio trabalho “de rua”. Graças a uma constante conexão e reconexão com os meninos e meninas de rua, a vida vira trabalho e vice-versa. E a morte vira uma referência constante no desenvolvimento do trabalho: aqui, a morte é a dos meninos e meninas (tanto social quanto fisicamente) e a do projeto (o ‘trabalho-vida’ dos educadores), esse último sendo expresso pelo desejo de desenvolver atividades coletivas e oferecer algo melhor aos meninos e meninas versus a dissolução do grupo e a paralisação do trabalho: “não queremos ficar secando gelo”.

Na medida em que a conexão com meninos e meninas de rua provê uma referência intensa para os educadores em seus esforços para desenvolver um trabalho produtivo e criativo na rua, o fato de os educadores conseguirem combinar essa socialidade intensa da rua com a “busca pela cidadania” em seu trabalho produz, por sua vez, uma referência importante para os meninos e meninas de rua. A velocidade com que os meninos e meninas se conectam e reconectam com pessoas e experiências – família, traficante, comércio, educador, assistência social etc. – ao atravessar a rua, seu local de *percepção* e expressão, fornece caminhos através dos quais meninos, meninas e educadores articulam as experimentações *de vida e de morte* (a rua) com uma negação implícita à existência de *uma totalidade social*. Ou seja, com os

¹⁴ “A transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, o de pura verticalidade e o de simples horizontalidade; ela tende a se realizar quando uma comunicação máxima se efetua entre os diferentes

educadores que se aproximam da ‘intensidade agenciadora’ da rua, os meninos e meninas vêm liames para o desenvolvimento intensivo de relações. Com educadores ou com outros trabalhadores de rua que não permitem essa ligação, não é negada uma conexão, mas esta se limita a um jogo estático de relações entre adulto e criança, incluso e excluso etc.

A aceitação dessa ligação não aparece naturalmente aos educadores somente por outrora terem sido meninos e meninas de rua. Aliás, esse não é o ponto, o importante é que há uma diferença de intensidades na interação dos meninos e meninas com os distintos educadores, assistentes sociais e coordenadores membros da “equipe de abordagem de rua”. Essas diferentes intensidades apontam variadas conexões (parciais) entre menino/menina e educador/assistente social/coordenador e, ao mesmo tempo, indicam a multiplicidade inerente à conexão expressiva dos meninos e meninas a cada momento com diversos outros atores na rua, no morro, em casa, com outros meninos e meninas, com traficantes, com suas famílias. Essa indicação vem tanto da forma *heterogenética*¹⁵ em que se relacionam com a equipe do projeto quanto nas formas em que exprimem suas diversas conexões com outros atores da rua durante o projeto. Por fim, percebe-se que as experiências de vida (dos meninos, meninas e dos educadores), atravessadas pela morte (social e física), desencadeiam uma série de formas de expressão e de relação que minam a oposição vida *ou* morte, e possibilitam experiências cortadas pela conjunção entre viver *e* morrer.

Cada um dos meninos, meninas de rua e educadores têm histórias e experiências que repercutem no projeto de diferentes maneiras, segundo as relações estabelecidas pelos meninos e meninas entre si, com os educadores e comigo, claro. Nesse momento, passo a lhes apresentar três dessas pessoas: Raquel, menina de rua e mãe, Maria, educadora e ex-menina de rua e Pedro Bala, menino de rua.

níveis e sobretudo nos diferentes sentidos.” (Guattari, 1987: 96).

¹⁵ Ver Capítulo 1, nota 15.

2.3.1. Raquel (20 anos)

Conheci Raquel no quinto mês de minha pesquisa de campo, logo que retornei de uma viagem. Raquel morava com seu filho Leandro (8 meses), sua irmã mais nova Ciça (17 anos), então grávida, o namorado de sua irmã, Joaquim (17 anos), sua mãe (36 anos) e seu padrasto em uma casa invadida, próxima ao local onde o projeto de abordagem de rua é desenvolvido. Raquel já era conhecida no projeto de abordagem de rua e na ONG *Incluir* há bastante tempo. Sua mãe era moradora de rua e ela e sua irmã, Ciça, são “atendidas” por essa e outras organizações há muitos anos. Raquel é uma pessoa muito carismática, com “moral” sobre os outros meninos e meninas de rua.

Durante o mês que passei longe da praça, Maria (educadora) havia estado na Europa com outro educador da *Incluir* visitando diversos projetos de arrecadação organizados pelos financiadores mais constantes da ONG. Nessa viagem, Maria teve contato com a madrinha italiana de Leandro, que já havia conhecido Raquel e seu filho durante uma visita ao projeto, a partir da qual mandou uma soma de dinheiro para Leandro (a ser administrada por Maria). Ela também teve contato com um dos coordenadores da organização italiana, que, por sua vez, se comprometeu a enviar-lhe dinheiro a fim de Raquel comprar uma pequena casa. Assim, quando voltei ao projeto, Raquel passou a freqüentá-lo diariamente, recebendo as roupas e medicamentos comprados por Maria para Leandro, enquanto os educadores, coordenadores e a assistente social do projeto especulavam sobre a melhor forma de organizar a saída de Raquel da rua.

Já no meu primeiro encontro com Raquel, ela demonstrou interesse em conversar sobre suas experiências na rua. Nesse momento, Raquel atribuiu seu ingresso nas ruas às drogas oferecidas por um menino na escola, mas depois soube que sua mãe também fora

moradora de rua, motivo pelo qual também justificava sua presença na rua. Ao mesmo tempo que enfatizou, ao longo de todo meu trabalho de campo, sua vontade de sair da rua, largar as drogas, voltar aos seus estudos, Raquel expressou outros desejos, cujo conteúdo demonstrava seu amor pelos “bailes funk”, pelos meninos, seu orgulho em ter certa “moral” na rua e com os meninos e meninas. Apesar de reconhecer todos os perigos que a rua lhe apresentava (doença – toda sua família tinha tuberculose –, o risco da violência, das facções, do recolhimento e de perder seu filho), Raquel tinha dificuldade em deixar essas relações da “pista” para trás.

Durante o meu trabalho de campo, sua maior tentativa de sair da rua deu-se quando aceitou, como condição para receber o dinheiro que compraria sua casa, ir a um projeto-fazenda de desintoxicação. Nesse esforço, Raquel passou um mês longe da rua, apoiada pela ONG e pelos educadores. Acredito que esse evento fornece uma visão pontual das dificuldades enfrentadas por Raquel em largar aquilo que para ela é, ao mesmo tempo, vida e morte.

Após meses de indecisão dos coordenadores da ONG *Incluir*, que não sabiam se seria correto ou não comprar um “barraco” para Raquel devido à avaliação negativa de sua situação – contínuo uso e abuso de drogas (principalmente “thinner” e maconha), maus tratos ao Leandro e aparente falta de maturidade (expressava o desejo de engravidar de uma menina mesmo enquanto morava na rua) –, eles finalmente resolveram que, se Raquel e seu filho conseguissem passar o tempo necessário no projeto-fazenda de desintoxicação, comprariam sua casa. Esse foi um impasse marcado por conflitos entre Maria e Luísa (a assistente social), pois, enquanto Luísa apostava na “desonestidade” de Raquel, quando dizia querer sair da rua, Maria argumentava não ser papel delas sentenciar se Raquel merecia ou não receber o dinheiro que lhe fora dado para comprar um “barraco”:

A gente dá uma primeira força, se ela jogar essa chance no lixo, então problema dela, mas primeiro ela precisa de uma casa, isso a gente pode dar. Depois, se ela quiser, ela pode correr atrás de uma formação ou fazer um curso.

Por fim, mandá-la para o projeto-fazenda antes de comprar o barraco satisfez a todos. Ainda que Luísa já antecipasse o fracasso da empreitada – “você vai ver, ela não vai ficar nem duas semanas no projeto” –, a dificuldade anterior era convencê-la de ir ao projeto-fazenda. Em conversa com Luísa e com os educadores, Raquel parecia ficar entusiasmada com sua “saída” da rua, com a possibilidade de se “livrar das drogas, dar um futuro ao meu filho”, mas ao falar com sua irmã ou com outros meninos, logo mudava de idéia.

Duas eram suas principais razões: primeiro, não queria deixar sua irmã, seu novo amor e seus amigos na rua; e segundo, tinha medo de que lhe tirassem seu filho. Esse medo, aliás, é constante entre as meninas de rua e determina muitos de seus movimentos pela cidade. Um deles era, por exemplo, evitar pontos onde ocorriam as ações de “recolhimento” da Prefeitura do Rio de Janeiro, através das quais, muitas meninas de rua já perderam seus filhos. Era esse o principal argumento utilizado pelas outras meninas a fim de impedir a ida de Raquel à fazenda, ao passo que Luísa e Maria passavam muito tempo tentando convencê-la do contrário, de que lá seu filho estaria em segurança.

A decisão de ir ao projeto foi marcada por acontecimentos trágicos: em novembro de 2005, a mãe de Ciça e Raquel morreu de tuberculose. Poucos dias depois, o padrasto de Raquel tentou estuprá-la. Defendeu-se com a ajuda de sua irmã (que levou um soco em sua barriga de oito meses), de seu namorado e de um amigo. No dia seguinte, Raquel e Ciça chegaram ao projeto ofegantes; Raquel falava de sua raiva e de como bateu no padrasto: “ele sempre gostou de mim”, disse ela.

A partir de então, Maria e Luísa tiveram sucesso em animá-la a ir ao projeto. Mesmo assim, apressaram-se em organizar os documentos necessários, pois pairava o risco de Raquel mudar de idéia. Por isso, a cada momento, Maria e Luísa tentavam convencê-la de esperar em

um abrigo até que tudo estivesse arranjado. Com a concordância de Raquel, começaram a procurar um lugar disponível, mas Ciça ficou muito chateada, o que fez Raquel decidir-se por “aproveitar a rua enquanto possível”.

Um dia antes de sua ida, Raquel tinha um exame médico marcado, mas não apareceu na praça: “ela está evitando”, disse Luísa. Acompanhei as duas ao local onde os meninos e meninas dormiam. Quando chegamos, encontramos Raquel sentada em um banco no interior de uma pequena pracinha, rodeada por roupas que secavam ao sol. Assim que nos viu, nervosa, roendo as unhas e de cara amarrada, começou a recolher suas roupas. Sua amiga, Kátia, ainda sentada, gritou: “ela não vai não, você não vai. Vou buscar meu marido”. Prontamente se levantou e foi procurá-lo.

Maria então perguntou a Raquel por que não havia aparecido na praça como combinado. Pegando uma garrafa vazia, Raquel respondeu: “não queria, tia, queria cheirar”. Maria lembrou-lhe o seu atestado médico: “eu não quero ir mais não, tia”. Luísa argumentou que não era possível mudar de idéia: “compramos tudo para você e seu filho, compramos fralda, roupas, sabonete, você acha que eu gastaria esse dinheiro se eu fosse tirar o Leandro? Eu juro para você, Raquel, a gente não vai levar seu filho”. Raquel ficou calada um instante e começou a recolher o resto das roupas: “mas, tia, eu tenho que arrumar uma bolsa para essas roupas e ainda tem outra mala enorme de roupas para pegar”. Maria lhe deu duas sacolas de plástico retiradas de sua bolsa: “Não tem problema não, toma”. Nos momentos que se seguiram, Raquel arrumava desculpas ao passo que Luísa prometia que não a separariam de Leandro.

Kátia despertou o interesse de todos (menos de seu marido) sobre a situação de Raquel. Por isso, vários meninos e meninas que não tinham ido ao projeto naquele dia começaram a aparecer para nos cumprimentar. Chegaram rindo, gritando e nos abraçando. Todos davam palpites similares: Raquel deveria ir à fazenda. Especialmente Fernanda gritava,

dizendo também querer ir ao projeto, a fim de persuadir Raquel a tirar seu filho da rua e deixá-lo em casa. Raquel explodiu: “Parem de dar palpite! Eu vou porque eu quero e ponto. Então parem de falar que tá me irritando”. Enquanto arrumava suas coisas para ir embora, Fernanda alegou que só estava tentando ajudá-la. Com o consentimento de Raquel, deixamos a praça à procura da sua outra bolsa, ouvindo ao longe os gritos e brincadeiras dos meninos.

Passados dois minutos, Raquel já se exaltava com o passeio. Suas dúvidas anteriores já não apareciam e seus hábitos usuais de “zoação” voltaram com força. Falava com Maria de “um negão” que tentou “pescar” no dia anterior e de sua paixão por ele. Depois de cinco minutos andando, chegamos a uma rua deserta. Embaixo de uma árvore, havia um burro-sem-rabo¹⁶, uma moça, um homem separando papelão e um outro rapaz que dormia. Enquanto os observávamos, Raquel organizava suas coisas. Com suas coisas arrumadas, trouxe sua mala e nos apresentou a sua amiga: “essa é a Fernanda, minha tia de consideração, ela está me dando a maior força para fazer o tratamento”; - “tem que ir mesmo”, disse Fernanda, que beijava e brincava com Leandro.

Luísa chamou um táxi que nos levou a um projeto no centro do Rio, onde haveria um médico de plantão. Durante o caminho, Raquel pegou uma revista e, olhando as fotos, comentou sobre a banheira com espuma e hidromassagem, sobre como ela queria ter tudo aquilo e também um homem para fazer muito amor. Todos riram, inclusive o motorista. Quando saímos do carro, Manuel, um menino que havia sumido, se aproximou de Maria: - “E aí, tia?”. - “E aí! Tá ficando aqui agora?”. - “É, um dia desses eu passo lá para jogar bola. É verdade que o Anderson morreu?”. - “Anderson? Não! Ele estava lá hoje”, eu falei. - “Ah, falaram que ele morreu. Um dia eu vou lá”.

Entramos no projeto. Maria e Raquel conheciam todo mundo, conversavam com os funcionários, um deles morador de rua na mesma época que Maria. Após deixarmos as bolsas,

fomos ao encontro do médico. Raquel, o médico, a enfermeira e especialmente Maria diziam, com orgulho, como haviam conhecido cada um dos funcionários e o quanto suas relações já eram antigas. Enquanto esperávamos Raquel terminar os exames, a enfermeira e Maria contavam mais e mais histórias sobre os meninos, meninas e adolescentes que haviam passado pelo projeto. Um funcionário perguntou por Pedro, um dos coordenadores da *Incluir*, e lhe mandou um abraço.

Levamos Raquel para tomar banho no projeto. Fofocava com Maria sobre seus diversos amores na rua: o marido, o namorado, o amor. O plano era levá-la a um hotel onde pernoitaria antes de ir ao projeto-fazenda. Por coincidência, Pedro (o coordenador) passou de carro, nos deu uma carona até uma praça próxima, onde havia vários hotéis baratos, e partiu junto com Luísa em direção a *Incluir*. Eu, Raquel e Leandro sentamos no banco da praça enquanto Maria procurava um hotel.

Leandro passeava sozinho pela praça. Sua mãe, sentada, contava-me sobre seus amigos na noite anterior: “pareciam sessenta advogados falando para eu não ir. Só a Sara falou que era bom, mas eu vou porque eu quero uma vida melhor para mim e pro meu filho. Na rua não dá”. Raquel reconhecia muitos dos moradores da praça onde aguardávamos Maria, pois já havia dormido ali. Nos hotéis das redondezas, no entanto, Raquel não poderia dormir, pois havia perdido o documento que lhe fora dado pelo hospital no momento em que Leandro nasceu. Ligamos para Luísa que, depois de muito tempo, lhe conseguiu um abrigo. Todavia, Raquel já havia mudado de idéia, desejava passar sua última noite na rua: “eu quero fazer amor, tia”. No final, retornamos ao início: Raquel prometeu estar na praça à espera de Luísa às nove da manhã do dia seguinte, o que dessa vez cumpriu à risca, seguindo depois em direção à fazenda.

¹⁶ Regionalismo lingüístico do Rio de Janeiro e Minas Gerais “que descreve um carregador que puxa um carrinho de transporte de duas rodas. Derivação: (por metonímia) esse carrinho ou o conjunto homem/carro.” (Houaiss eletrônico, 2002). Aqui me refiro ao carrinho.

Mas, é claro, o mais difícil foi Raquel permanecer no projeto. De início, tudo corria bem, Luísa a visitava toda semana; Raquel escrevia cartas, lidas para os meninos do projeto ou entregues à sua irmã. Depois de duas semanas, Ciça finalmente deu à luz a um menino e, pela primeira vez, entusiasmou-se com o tratamento de Raquel que tiraria Leandro da rua. Contudo, as cartas de Raquel expressavam cada vez mais o seu desespero, sentia muita falta da irmã e de seu amor, mandava-lhes longas declarações, sentia falta dos educadores, do projeto e dos meninos e meninas. Recusou-se a trabalhar, a rezar, ficava na cama o dia inteiro, o que criou uma indisposição com as outras mulheres e meninas membros do projeto-fazenda. A coordenação do projeto de desintoxicação acabou por não agüentar a situação criada por Raquel. Um mês após sua viagem, Luísa a buscou de táxi e Raquel voltou às ruas com Leandro.

2.3.2. Maria (30 anos)

Os três atuais “educadores sociais” do projeto em que realizei a minha pesquisa de campo são beneficiários da ONG que financia o projeto. Através de seus empregos, todos continuam a fazer parte (são também “atendidos”) de outro projeto da *Incluir* que visa fornecer “cidadania” aos ex-meninos e meninas de rua ou de “comunidade” que já conseguiram “resgatar”.

Eduardo nunca foi “de rua”, mas vem de uma comunidade-favela da Zona Sul do Rio de Janeiro. Samuel já morou na rua, mas não se considera “ex-de rua”, e, sim, “ex-infrator”. Ele atualmente também coordena uma escolinha de futebol nos fins de semana, financiada pela mesma organização, em um bairro do subúrbio do Rio de Janeiro. Maria morou durante cerca de dez anos na rua, no centro do Rio de Janeiro, e se considera “ex-de rua”. Atualmente,

além de trabalhar no projeto de abordagem de rua, também cumpre diversos papéis em outros projetos da ONG. Dos três educadores, o único que chegou ao ensino superior foi Eduardo, atualmente cursando Serviço Social em uma universidade particular, com o subsídio da mesma organização, através do projeto “Em Busca da Cidadania”. A formação deles como educadores sociais se baseou em cursos informais de curta duração.

Aos seis anos de idade, após a separação de seus pais, Maria foi para a rua com sua mãe, quatro irmãs e dois irmãos. Depois do litígio, sua mãe havia conseguido alugar um “barraco” em um bairro longe do centro do Rio de Janeiro, mas, nas idas e vindas da casa para rua (onde vendia doces), perderam o barraco e seus pertences. Logo que começaram a morar na rua, o irmão mais novo de Maria foi levado por um casal e criado por outra família – segundo ela, na época, não existiam termos para qualificar este ato de seqüestro. Maria e suas irmãs só o reencontraram muito tempo depois, quando já era adulto. O outro irmão, mais velho, morreu “por causa do sofrimento que passou na rua”. Maria tornou-se responsável pelas suas quatro irmãs, já que a saúde de sua mãe foi prejudicada pela vida na rua. Ela diz que foi “resgatada” da rua por outro projeto que também trabalhava com meninos e meninas de rua, na época, no centro do Rio de Janeiro. Era igualmente um projeto de abordagem através do qual, após muito tempo e muitas “conquistas”, Maria conseguiu sair da rua. Começou a estudar e, a fim de ter uma ocupação para permanecer fora da rua, ganhou uma “função” dentro do projeto. Mas suas irmãs e sua mãe continuavam morando na rua. Foi só depois de dizer que sem sua família não conseguiria sair da rua que o projeto levantou dinheiro e comprou um barraco em uma “favela” na periferia do Rio de Janeiro. Nessa ocasião, tinha dezesseis anos de idade e, logo que se mudaram para lá, sua mãe faleceu. Maria permanece morando na mesma “comunidade”.

Quando “saiu” da rua, uma de suas primeiras “funções” dentro do projeto, que a atendia na época, foi a de auxiliar de educação em uma casa. Organizava atividades para

meninos e meninas de rua durante o dia. O educador e coordenador do projeto, Fernando – um dos fundadores da ONG para a qual ela trabalha atualmente –, percebeu sua vocação para ajudar os meninos e meninas e sugeriu que aprendesse a ser educadora. Segundo Maria, uma das razões para se interessar por esse cargo foi ver os educadores fazer ou falar algo com os meninos e meninas que não julgava certo quando ela própria era menina de rua:

A pior coisa que se pode falar para um desses meninos é que não tem mais jeito. Quando eu era menina de rua, eu era muito danada e tomava muitas drogas. Eu ouvi os educadores falar que eu não tinha mais jeito e sempre pensava que, se eu fosse educadora, não faria isso. Sempre tem jeito, ainda mais quando se fala de crianças.

Maria afirma que para quem já passou pela rua é mais fácil entender o que os meninos e meninas pensam, como e porque eles reagem:

Para quem viveu a realidade é muito mais fácil entender. A rua pra mim foi uma faculdade. Você entende melhor o que o menino te fala através do sofrimento, das coisas que ele passa na rua. Porque ele é violentado de todas as formas, não só de porrada, mas no olhar de uma pessoa condenando. Isso já é uma violência. Dormir num local e ser expulso daquele local, não ter um local fixo para dizer “aqui é meu paradeiro, aqui é minha casa”, porque alguém joga um balde de água, então isso tudo é violência. Então você já sabe que o menino é assim, você já tem que ter no máximo uma paciência à flor da pele. Você não pode dizer “ah ele me agrediu, ele me bateu, eu não quero mais trabalhar com esse trabalho”. Desde o momento que você se entrega eu acho que você tem que ter consciência com quem você tá trabalhando.

Segundo Maria, as pessoas que não conhecem os meninos não sabem e nem querem saber de suas vidas, dão dinheiro, mas querem distância. Maria conhece bem as dificuldades da vida na rua, mas também ressalta boas experiências ali vividas:

O que eu mais aprendi na rua é ter passado por tudo aquilo e ter dado a volta por cima. E, também, vi pessoas que não têm nada e querem estar sempre solidárias com o outro, isso que é o bonito da rua. Você está dormindo do lado de uma pessoa que está na mesma situação que você querendo dividir o pão

contigo, enquanto outras pessoas estão num grau de situação financeira lá em cima e não querem dividir nada com você, não querem te dar nada. Isso que é o bonito da rua, a partilha um com o outro, a convivência. É muita coisa interessante que você de estar na rua e de não estar (...) Em todo curso que você tem que fazer você tem a teoria e a prática. Eu vivi os dois. A prática é o que eu vivi na rua a teoria é que eu vivo hoje.

É evidente que a vida de Maria revela muitas “conquistas”: o fato de ter tirado sua família da rua, de ter conseguido sua casa, de seguir com seus estudos e de “dar condições” a seu filho. Deve-se considerar também que as condições de sua saída são muito especiais. Maria não é mais “de rua”, mas seu relacionamento com os meninos e as meninas do projeto de rua permanece intenso. A manutenção desse vínculo é fundamental para a atual reflexão. O encontro de Maria com a ONG, que lhe ofereceu a saída de uma vida violenta e difícil, proporcionou condições para que ela continuasse a se relacionar com os meninos e meninas que ficaram na rua – não os da sua geração, mas aqueles atendidos pelos projetos de abordagem –, bem como, com seus antigos amigos de rua que tiveram a mesma oportunidade que a sua (Maria parece conhecer todos os educadores de rua da cidade) e, ainda, com organizações e coordenadores (antigos educadores) que a atenderam quando era menina de rua.

Essa situação foi estimulada por Maria da mesma maneira intensa que ela se conecta com os outros, e resultou em uma rede de relações impressionante, pois, além daquelas do passado, no antigo projeto que a atendeu, e com todas as pessoas com quem ela conviveu naquela época, Maria também se relaciona ativamente com os meninos e meninas atendidos no projeto de abordagem atual. Assim, em conexão com a ONG, Maria conseguiu encontrar um lugar, fora da rua, para a sua intensidade relacional, sua multiplicidade.

Não que isso venha sem problemas. Maria baseia muitas de suas avaliações sobre os meninos e meninas no modo como eles olham e se movem: “eu sei quando um menino quer falar, mas não sabe como, pelo seu olhar, pela sua forma de se mexer”. Esse modo perceptivo

usado por ela para se relacionar, não só com os meninos e meninas mas também com os outros educadores, assistente social, coordenadores e visitantes¹⁷, tende a entrar em conflito com a visão mais “profissional” da assistente social, que critica o fato de Maria não conseguir romper relações com meninos e meninas que vêm lhes pedir apoio mesmo depois de já terem sido “resgatados” pela organização. Por isso, os meninos tendem a procurar Maria antes da assistente social ou dos coordenadores.

O caso de Regina, uma ex-menina de rua atendida pela ONG no passado, de quem recebeu um “barraco” para morar com seus cinco filhos, traz à luz o modo específico de Maria se relacionar. Recentemente ela engravidou novamente, mas a criança nasceu de seis meses e teve de ser internada em uma incubadora. Em uma sexta-feira, a primeira pessoa para quem ela ligou do hospital, a cobrar, foi para Maria, pedindo companhia e ajuda, pois ela não tinha dinheiro nem roupas. A ligação caiu sem que Regina falasse o nome do hospital onde estava internada. Maria passou o fim de semana e o feriado procurando a menina nos hospitais públicos da Baixada Fluminense e do Rio de Janeiro para levar-lhe o que necessitava. Ao encontrá-la, além das roupas, também deixou um pouco de dinheiro e um cartão telefônico. “Uma pessoa não deixa de ser um atendido nosso só porque saiu da rua”, ela me disse na ocasião. Certamente, essa atitude é estimulada pela ONG (o próprio fato de Maria continuar a ser “atendida” atesta tal esforço), mas somente até determinado ponto. Maria se ressentida de que as coisas tenham mudado e por isso se esforça para manter sua independência da ONG e de qualquer outra pessoa. Maria se orgulha por não ter que depender de ninguém: “A única coisa que eu não sei fazer é mexer no computador, mas isso eu também vou aprender”.

¹⁷ Durante os meus primeiros meses no projeto de abordagem de rua, Maria frequentemente olhava para mim intensamente e falava: “eu olho para você e vejo que você está sempre cheia de perguntas que você não fala; o que você quer saber?”. Nunca consegui perguntar ou me exprimir tão intensamente como Maria e demorei a me

2.3.3. Pedro Bala (13 anos)

Pedro Bala tem treze ou quatorze anos de idade. Ele mora na rua desde cinco ou seis anos de idade. Sua mãe também ali morou durante um tempo. Atualmente, tem pouco contato com sua mãe, que habita um pequeno “barraco” em um antigo galpão abandonado, onde cerca de 30 famílias construíram pequenas casas de madeira e papelão, ao lado de uma das novas e enormes construções de cor laranja do prefeito César Maia. Pedro tem um irmão mais velho, Anderson (de 25 anos), que participa dos encontros regularmente. Apesar de também estar na rua com Pedro, Anderson atualmente tem passando mais tempo na casa de sua mãe. Os dois fazem parte de um núcleo estabelecido dentro do grupo maior de meninos e meninas que se reúne com os educadores diariamente. Os outros meninos e meninas de seu grupo, no entanto, costumam se diferenciar dos dois irmãos por serem mais escuros e por terem uma família sensivelmente mais pobre. Todos conhecem a mãe de Pedro e Anderson, que, segundo os meninos, é alcoólatra e costuma procurá-los onde habitualmente dormem. Como a maioria dos meninos e meninas vem de famílias de baixa renda da Baixada Fluminense (e não do centro do Rio de Janeiro, como é o caso de Pedro e Anderson), a visibilidade da família dos dois irmãos também os diferencia dos demais.

Pedro Bala raramente falta aos encontros com os educadores, os quais têm um carinho muito especial por ele. Concomitantemente, todos (educadores, meninos e meninas) o consideram um menino que perturba muito – ele está sempre brincando e provocando o grupo como um todo. Nessas situações, os meninos batem nele ou pedem a Anderson que controle seu irmão. Em outras ocasiões mais sérias, os meninos tentam bater em Pedro, mas ele é muito rápido e ao mesmo tempo, segundo Maria, os outros meninos “têm pena do Pedro

sentir totalmente à vontade com seus incríveis poderes de percepção – ela não só procurava expressão nos olhares e movimentos das pessoas, mas utilizava isso para se conectar com outras pessoas.

Bala”, em razão de sua situação extrema: consideram que os dois irmãos provocam intensamente os educadores em vingança à desistência dos últimos, isto é, por eles não acreditarem que ambos tenham uma saída. De fato, apesar da gozação e punições dos meninos, Pedro desperta simpatia dentro do grupo: as próprias meninas de rua tentam ajudar Pedro, sugerindo que converse com sua mãe, mesmo com sua constante recusa.

Nos encontros, Pedro Bala se faz sempre notar em função da maneira como se relaciona com todos, tanto educadores quanto meninos e meninas. A não ser quando está brincando com alguém durante as partidas de futebol, Pedro fala pouco. Mas abraça, morde, beija e belisca o tempo inteiro. A relação com Pedro é intensa e acontece quase completamente a partir do corpo. O que ele mais gosta de fazer nos encontros, além de jogar futebol (Pedro é um goleiro talentoso), é ficar pendurado no pescoço de um educador ou menino, mordendo, beliscando e beijando. Nunca frequentou a escola; assim como Anderson, aprendeu na rua a contar e ler um pouco. Diferentemente de seu irmão e de todos os outros meninos e meninas do grupo, Pedro nunca usou drogas e não costuma voltar para casa. A pista é o território de Pedro Bala, onde passeia sozinho ou com seus amigos. Degusta todos os prazeres e sofrimentos oferecidos pelas ruas do Rio de Janeiro. É também um observador astuto e suas impressões se concretizam em desenhos ou em agressões verbais e físicas: quase diariamente Pedro me dirigia palavras horríveis, seguidas por mil abraços, beijos e “você sabe que eu te amo, né tia?”. É difícil imaginá-lo fora da rua e, por sua vez, é também difícil visualizar a rua sem Pedro Bala. Os educadores constatam a especificidade de sua situação e se sentem bastante frustrados por “somente” poder oferecer carinho a um menino como ele.

Pedro Bala foge das tristezas encontradas na casa de sua mãe. Anderson nunca consegue convencer seu irmão de voltar para o pequeno “barraco” familiar. Apesar de suas tentativas de se agenciar com o exterior (da rua), Pedro faz sua vida inteiramente na rua, pois, a vida por ele conhecida e criada está na rua. Sua afetividade pelos outros meninos e meninas,

pelos bebês das meninas de rua e pelos educadores revelam seu território existencial. A molecularidade de suas relações se reterritorializa na rua e, por enquanto, somente na rua.

2.4. Perceber e Inventar: uma experimentação com a morte e com o trabalho

Proponho que todos os meninos, meninas e educadores de rua que conheci no projeto de abordagem apresentam os ‘movimentos’ descritos acima em graus mutáveis e *heterogênicos*. Os atores específicos que apresentei não os demonstram com mais clareza,

Para os educadores de rua, no encontro com os meninos e meninas de rua, esse movimento se faz em um espaço *identificado* como “trabalho”: atividade restrita, na lógica capitalista, ao processo de aquisição de renda que permite a “inclusão social”. De fato, os educadores são trabalhadores, mas onde a fronteira entre vida e trabalho se coloca? Em qualquer situação, a mesma pergunta é válida: seja para um trabalhador banqueiro, médico ou burro-sem-rabo. Para Luísa, a assistente social, o limite do trabalho é demarcado na idéia de “resgate” (conforme sua atitude em relação ao caso de Regina, que já foi “resgatada”, ou ao caso de Daniel, que não aceita o “resgate”). Mas os educadores não parecem desenhar essa mesma linha. Todos foram e continuam sendo “resgatados”, e, por isso, como impor balizas ao que necessariamente significa vida? Quando o próprio trabalho de Maria está “resgatando-a”, onde termina seu trabalho e começa sua vida?

Somente o movimento possibilita a percepção, diria Bateson (Ingold, 2000: 18). Sugiro que esse movimento, além de ser físico, é relacional e, logo, para educadores, assistente social (e para o banqueiro, médico, burro-sem-rabo), a percepção da fronteira entre trabalho e vida depende desse ‘movimento relacional’. Se reconectamos os meninos e meninas de rua a esse tipo de ‘movimento’, somos rerepresentados à ‘velocidade relacional’, que revelamos anteriormente na conexão com o tráfico de drogas e o com movimento territorial dos meninos e meninas.

Luísa ‘visibiliza’ uma grande distância entre trabalho e vida, ela insiste em afastá-los. Os educadores repercutem essa distância quando, em momentos de conflito, disseram: “Luísa é uma boa pessoa, mas tenho problemas com o jeito que ela faz seu trabalho”. Os próprios educadores podem às vezes desenhar fronteiras entre vida e trabalho, quando, por exemplo, em uma situação de frustração, Maria questionou a minha presença “voluntária” dizendo: “se eu não tivesse recebendo para estar aqui, eu não estaria”. E os meninos e meninas de rua? Eles também fazem a separação entre vida e trabalho quando aparecem no projeto com caixas de

engraxate, paçocas, bananadas e latinhas amassadas, mostrando aos educadores um ofício. Contudo, a diferença é que seus trabalhos e suas vidas não estão tão distantes, ou seja, ambos se encontram na rua. A distância entre trabalho e vida é muito curta, o movimento é rápido, enquanto para Luísa, essa distância é maior, o movimento mais lento e, por isso, mais marcado. Conseqüentemente, voltando aos educadores, suas conexões com a rua, que se torna vida através dos meninos e meninas, e com o trabalho, que lhes deu vida, revelam situações interessantes para reflexão.

Sugiro que, assim como para os meninos e meninas a conexão entre morte e vida cria um espaço de criatividade relacional, o mesmo acontece com os educadores quando conectam a vida (+morte) com o trabalho na rua. Como vimos antes, acredito que essa *reinvenção* e esse espaço são criados e recriados por ‘movimentos’ com velocidades de diferentes graus. O que são esses movimentos? Parece-me que a equação do *movimento* mais a *percepção* de Bateson (e Ingold) é um bom ponto para começar. *Invenção*, nesse argumento, é a criação de *distinções* através do *movimento* que é a *percepção*, e vice-versa (Ingold, 2000: 18). O mundo se revela no ato de *percepção-movimento*, ele não existe sem esse *movimento-percepção*. Para Ingold, essa *percepção* (ou esse processo de *revelação*) é auxiliada por *dicas* de produção de sentido e é através da “aquisição progressiva” destas que “as pessoas aprendem a perceber o mundo” (*idem*: 22). Ingold utiliza a distinção entre *dica* e *cifra* para distinguir o processo de *revelação* do processo de *decifração* de um mundo já existente. Entretanto, para nossa análise, não me parece que o conceito de *dica* seja suficiente, pois as questões levantadas nesse e no primeiro capítulo pedem uma concepção da *percepção* que enfatize menos o processo de acumulação (tal como o termo *dica* o faz) e mais o processo de *invenção* e *reinvenção* de sentido, isto é, a *multiplicidade* e não o *múltiplo*.

No encontro entre menino, menina e educador de rua, as diferentes *formas de expressão* ‘visibilizam’ essa *multiplicidade relacional* e, ao mesmo tempo, as *singularidades*

surgidas da *conectabilidade* que impulsiona tal *multiplicidade*. Assim, o que se destaca amplamente são as expressões verbais e corporais dos meninos, meninas e educadores de rua, que parecem carregar *intensidades* diferentes e, ao mesmo tempo, altamente conectáveis.

Expressar-se é *perceber e inventar*.

Segunda Parte

Falar e Agir

3

Voz e Corpo

3.1. Um dia na praça...¹

Quando cheguei à praça hoje de manhã, os meninos e meninas me viram de longe e exclamaram: “tia Julia!”, como se fizesse tempo que não nos encontrávamos. Beijaram a minha mão e me abraçaram, sorrindo. Simão me botou no seu colo e me carregou até as mesas, onde outros meninos estavam sentados jogando dama. Esperamos os educadores chegar jogando e conversando. Ronaldo estava debruçado sobre uma das mesas. Após ter cumprimentado todos os presentes, incluindo um menino novo (Alexandre, de dez anos), sentei ao lado dele. Pegando na minha mão direita, Ronaldo pediu que eu visitasse a casa da prima dele junto com Maria e Luísa. Pegando na minha mão esquerda, Jorge tirava o esmalte já velho de minhas unhas. Pedro Bala, por sua vez, me beliscava e brincava com o meu cabelo: “porque você cortou seu cabelo assim, tia? Parece que você acabou de levantar da cama! Vou arrumar para você”.

Passamos a conversar sobre o próximo final de semana. Perguntei se eles tinham algum plano, se iam a algum baile. Maurício, sentando-se ao meu lado, logo anunciou: “vou voltar ao beco, tomar um banho, passar um perfume cheiroso e pegar uma roupa maneira, aí vou ao baile e vou dançar a noite toda”. “E as meninas?”, eu perguntei. “Vou pegar umas

¹ Esse extrato combina acontecimentos que ocorreram ao longo de cinco dias de campo. Integrei-os em um texto corrido para explicitar os pontos que desejo. Vale lembrar que os nomes utilizados, tanto para os lugares quanto para as pessoas, são fictícios: uma mistura de nomes comuns, apelidos tirados do livro *Capitães de Areia* (1937) e apelidos que eu inventei.

vinte meninas”, gritou Leo, sentado à mesa ao lado. “Que isso, maluco!”, contestou Maurício olhando para mim: “uma ou duas já tá bom, tia!”. Todos riram efusivamente.

Pedro Bala viu os educadores chegando ao longe, carregando muitas bolsas e a caixa de primeiro socorros. Pedro e Leo levantaram-se e correram até eles para ajudá-los com as bolsas. “Tios, vocês estão atrasados, vamos ter que ficar mais uma hora no final!”, disse Ronaldo. Samuel, educador, levantou os ombros e abriu os braços sorrindo: “porque uma hora, se estamos só quinze minutos atrasados?”. “É para não acontecer de novo”, disse Ronaldo também sorrindo. Enquanto isso, Pedro Bala estava pendurado no pescoço de Maria, gargalhando e tentando morder seu braço: “Pedro, larga menino, eu vou cair!”.

Outros meninos chegavam à praça gritando: “tios!”. Eram Joca, Paulo, Roberto, Cobra, Palito, Rasteira, Anderson e Gilson. Antes de se juntar ao grupo, foram colher mangas na árvore ao lado da quadra. Gilson subiu em outra árvore para pegar tamarindo. Logo que se aproximaram, Luísa puxou a oração: “vamos começar”. Os meninos formaram uma roda, mas Roberto, sentado à mesa, não quis segurar as mãos e se juntar aos outros: “eu não quero agradecer”. Todos os meninos brigaram com ele: “vem logo, maluco, senão você não vai jogar futebol”. Roberto permaneceu sentado, mas se juntou à roda, segurando sem firmeza as mãos dos outros meninos.

Rasteira, um menino-maior de 26 anos, iniciou a oração: “a gente tem que entender que os tios estão aqui para nos ajudar e por isso temos que ter respeito com os tios”. “E com as tias!”, gritou Cobra. Samuel então elogiou o dia anterior, durante o qual os meninos tinham-no surpreendido com seu bom comportamento. Durante sua fala, Cobra concordava: “foi muito bom, teve torneio, comida, brincadeira, foi muito bom”. Ao mesmo tempo, Anderson agradeceu sua liberdade (havia saído da cadeia no dia anterior). Também mencionou Chiclete, então preso: “é isso que acontece com quem xinga as tias”. Anderson referia-se à agressão de Chiclete a Maria na semana anterior. Joca alertou Daniel

(educador) que não faltasse a nenhum encontro, a fim de assegurar que Chiclete, uma vez fora da prisão, não fizesse nada contra a Maria. “Tipo o quê?”, perguntou Daniel. “Matar ela, né tio”. “Ele não faria isso”, contestou Daniel. Em seguida, Anderson também agradeceu o fato de Zico, um membro regular do grupo, não ter morrido quando foi baleado no dia anterior. Maria perguntou-lhe onde ele foi baleado: “lá perto de onde a gente dorme, tia. Um homem atirou de um ônibus que estava passando”, falou Cobra. Todos agradeceram por algo em particular: felicidade, saúde, amigos. Os meninos fecharam os olhos e rezamos um Pai Nosso e uma Ave Maria.

Após a oração, os meninos sentaram-se à mesa e, enquanto os educadores organizavam o café da manhã, Ronaldo me pediu que fosse o primeiro a ser servido. “Quem pedir não ganha primeiro e, mesmo assim, todos vão ganhar, ninguém nunca fica sem aqui”, disse Daniel. Ronaldo sorriu para mim. Leo se juntou aos educadores: “tio, posso ajudar a servir, sou da diretoria, né tio?”. “É sim”, disse Daniel. O café-da-manhã consistiu em pão com manteiga e um copo de suco. Enquanto os meninos comiam, os educadores procuraram saber mais sobre o incidente acontecido com Zico. Os meninos aventaram várias possibilidades para o ocorrido; em uma das versões, o homem teria atirado em Zico por engano, pois procurava por outro menino. Os meninos engoliam o pão quase inteiro e pediam mais, com as mãos estendidas. Maria então decidiu dar-lhes tudo e deixá-los terminar de comer enquanto levávamos algumas bolsas até a quadra: “Vamos, Julia!”. Nesse momento, apareceram dois policiais militares com armas na mão. À primeira vista, pensei que estavam vindo em nossa direção, mas logo vi que se aproximavam do banco ao nosso lado, onde um grupo de rapazes costumava se sentar quase todos os dias. Havia três deles naquele dia. Os policiais revistaram todos eles, mas não encontraram nada. Os meninos do grupo olharam toda a ação em silêncio.

Sentamos na grama, à sombra de uma árvore. O dia já estava quente e o sol batia na quadra: “aquela quadra vai estar um forno hoje”, comentou Maria. Os meninos chegaram, ajudando com o resto das bolsas. Leo perguntou a Daniel: “pai, posso escolher o time?”. “Pergunte a sua mãe”, respondeu Daniel. Leo se dirigiu a Maria: “mãe, posso escolher o time?”. “Pergunte a sua tia”, disse Maria. Leo então se voltou para mim sorrindo. Disse-lhe que perguntasse ao tio Samuel. Como Samuel já havia escolhido outros meninos, Daniel o consolou: “amanhã você escolhe, filho. Tá bom, filho?”. Leo correu feliz para a quadra. Os meninos distribuíram os coletes. Alguns daqueles, de fora da primeira partida, sentaram-se na grama, pedindo curativos, escutando rádio e pedindo o material para fazer bijuteria; alguns meninos e meninas dormiram abraçados em cima de um colchonete levado por eles até a praça. Enquanto Maria tratava dos curativos, eu fazia bijuteria com os menores. Gilson e o novo menino, Alexandre, sentaram-se no meu colo, fazendo pulseiras.

Luísa foi procurar um outro menino recém chegado ao grupo. Neste momento, Maria viu Zico se aproximando. Corremos até ele, deixando os outros meninos na grama. Zico tinha um grande curativo um pouco acima de seu quadril. A ferida mostrava que a bala havia transpassado seu corpo. Enquanto Maria trocava seu curativo, dei-lhe um pão e um copo de suco, guardados pelos educadores. Zico confirmou uma das versões contada pelos outros meninos: o homem procurava por outra pessoa, por isso, ele não sabia o motivo da agressão – estava sentado em um banco quando tudo aconteceu. Maria comentou sobre a sua sorte e então lhe perguntou se não queria passar um tempo fora da rua, mas Zico parou de conversar, se fechou e ficou calado. Levava uma receita na mão. Maria pegou-a e falou que Luísa compraria os remédios.

Terminada a primeira partida, os meninos que faziam bijuteria, dormiam ou escutavam rádio entraram na quadra para jogar. Gilson pediu para eu terminar sua pulseira; Ronaldo me disse: “tia, vou fazer dois gols para você, fica olhando!”. Luísa ligou para a ONG a fim de

saber do almoço, depois foi comprar refrigerantes e o remédio de Zico. Maria permanecia atarefada com os curativos, passando Gelol nos meninos que demandavam curativos para dores, sem feridas aparentes, que não conseguiam explicar. Suando, os perdedores, ao sair da quadra, xingavam e riam. Pediram mais suco, mas havia acabado; “vou pegar água pra todo mundo”, disse Roberto, levando a garrafa ao posto próximo dali. A quadra de concreto estava muito quente, mas os meninos jogavam descalços: aqueles que chegavam calçados eram obrigados a tirar os sapatos para participar.

Um menino desconhecido apareceu segurando uma bíblia: “vi que vocês são de uma associação beneficente, vocês ajudam as pessoas?”. Respondi-lhe que os educadores trabalhavam com meninos e meninas de rua. “Eu sou menino de rua, estou tentando organizar a minha vida, pegar meus documentos e conseguir algo melhor para mim. Vocês têm algo melhor para mim?”. Expliquei-lhe que eu não era educadora, mas que ele poderia conversar com Maria após ela terminar os curativos. O menino sentou-se e esperou. Fiquei um pouco sem palavras quando ele me perguntou tão diretamente se poderíamos oferecer algo melhor, pois se trata de um tipo de conversa normalmente evitada pelos meninos. Momentos mais tarde, sentamos nas mesas à sombra, eu, o rapaz, Lucia (uma voluntária italiana) e uma menina que havia acordado, Alessandra (13 anos), Maria, que pegara as miçangas para fazer bijuteria.

Perguntado por Alessandra, o menino disse ter vindo ao Rio de São Paulo com sua namorada, então grávida. Praticamente vieram a pé até o Rio, mas quando chegaram, a menina não gostou e retornou a São Paulo. Com raiva dela, falou muito mal das mulheres em geral; depois me pediu desculpas por ter me ofendido. Com uma tia ou com sua mãe não podia ficar, pois esta morava em um morro no Rio com seu padrasto, de quem ele não gostava; aquela residia em um pequeno barraco com seus sete filhos. Alessandra sugeriu-lhe que saísse da rua, procurasse um emprego, voltasse a São Paulo e a estudar. Quando Maria

lhe perguntou por que ela não seguia seus próprios conselhos, Alessandra riu e se voltou ao rapaz, querendo fugir do centro da conversa. Maria insistiu dizendo a Alessandra que ela tinha jeito para ser uma boa assistente social, bastava que ela estudasse, pois já contava com vocação. A menina riu e mudou definitivamente de assunto: comentou sobre o frio das últimas noites, durante as quais apenas um corpo quente ao seu lado seria o suficiente para aquecê-la. Logo em seguida, cantou um pagode muito romântico. O menino falou que queria muito mudar de vida mas que ninguém o ajudava pois ele já era maior de idade. Maria lhe falou que deveria começar “pequeno”: “volte quarta-feira, vou trazer uma caixa de paçoca para você vender e tentar recomeçar”.

Luísa chegou logo depois com refrigerantes para o almoço que, por sua vez, chegaria da casa (ONG) ao meio-dia. Trazia um menino que a ajudava a carregar o peso. Ao mesmo tempo, chegaram Raquel, Leandro, Ciça e Joaquim. Sentaram na cama e falaram de um amigo recém assassinado: “a polícia matou ele, tia. Você lembra dele, né? Ele veio aqui para a praça uma vez”. Raquel e Ciça falavam rápido e, ao mesmo tempo. Leandro estava sem roupa, apenas de fralda. Os meninos brincavam com ele enquanto conversávamos: Pedro Bala lhe fazia cócegas na barriga.

Fui assistir ao jogo de futebol. Os meninos suavam muito, driblavam e gritavam. Ronaldo fez vários gols, Anderson também. Comemoravam abraçando-se e correndo pela quadra. Ronaldo veio em minha direção: “você viu, tia! Aquele gol foi pra você!”. Pedro Bala agora estava no gol e se concentrava de forma extraordinária, se atirava às bolas, poucas passavam por ele. Mais dois meninos chegaram da rua, atravessando o buraco na grade da praça, sempre usado como atalho. Eram Chico e João Grande. Os dois andavam muito devagar, João Grande mancava. Quando se aproximaram, João Grande logo veio em minha direção e me mostrou seu pé com uma grande e feia queimadura. “Alguém tacou fogo em mim enquanto estava dormindo”. “Ele precisa de um curativo, tia”, comentou Chico, um

companheiro habitual de João nas ruas. Peguei a caixa de primeiros socorros e chamei Luísa. Esta lhe deu um sabonete para que lavasse seu pé: “senão o curativo não serve para nada”. Quando ele voltou, sentaram em um banco ao lado da quadra. Ainda que com muita dor, João não deixava de olhar as mãos de Luísa tocando em sua ferida. Luísa conversava com ele para tentar distraí-lo. Depois de terminar, ela falou: “você tem que voltar aqui todos os dias para trocar o curativo, você tem que se cuidar, João, senão você pode até perder seu pé, você sabe disso”.

Após pouco tempo, ouvimos um menino gritar: “o almoço!”. José, coordenador do projeto, e outro funcionário da casa já haviam chegado. Servimos os meninos, que comiam rápido. Em seguida, alguns adultos apareceram pedindo comida. Como sempre, Maria falou que, depois de servir os meninos e os educadores, se sobrasse comida, eles podiam pegar um pouco. Maria comentou sobre como é difícil ter um projeto só para menino de rua: “e os mais velhos, eles não merecem atenção? Além disso, muitos dos nossos meninos são maiores de idade, a gente nem poderia trabalhar com eles... Mas como você vai negar atendimento a alguém? Eles não entendem lá na casa como é aqui na rua”. Um dos meninos deu seu prato a um senhor e foi pedir mais a Maria: “ele também é de rua, tia!”. “Eu sei meu filho, mas se a gente servir todo mundo na praça, vai faltar para vocês”. Ainda assim, ela lhe deu o que pedia. E eu e os educadores sentamos para comer.

Após o almoço, os meninos se espalharam pela praça a fim de descansar. Alguns se deitaram nos bancos, à sombra, onde havíamos almoçado. Alguns sozinhos, outros em grupos de dois ou três. Dois meninos se abraçavam, Joca e Palito: “olha que bonito!”, comentou Maria. Alguns meninos juntaram-se aos rapazes do banco, com quem fumavam e conversavam. Voltamos a conversar com Raquel que falou de sua consulta com um médico a fim de engravidar de novo. Disse-lhe que ela já parecia estar grávida: “quero uma menina dessa vez, tia!”. José ficou perplexo diante da vontade de Raquel ter outro filho mesmo

morando na rua. Logo depois, chegou o cunhado de Raquel, a quem Maria atribuía a paternidade de seu novo filho. Os dois sentaram-se juntos e relataram por que ele havia abandonado o tráfico: “ele trabalhava numa boca muito boa, tia. Se ele tivesse continuado, talvez fosse gerente agora, mas eu falei para ele largar”. O rapaz falou de seus vários problemas com a polícia, pois havia roubado uma bolsa que, sem ele saber, continha um revólver. A polícia prendeu seu irmão em seu lugar devido à semelhança entre os dois. Sua mãe estava enraivecida por ver um de seus filhos injustiçado e a polícia estava em sua busca. Mais uma vez, José disse estar atônito com a facilidade dos meninos em falar sobre tais assuntos, como se não fossem um grande problema.

Momentos depois, alguns meninos se espreguiçaram e pediram que se iniciasse uma nova partida de bola. Outros queriam jogar bingo. Preferimos a segunda opção. Anderson já desejava ir embora, mas ninguém se prontificou a acompanhá-lo, então ele se sentou e esperou o jogo terminar. Maria havia levado biscoitos de brinde para os ganhadores. Jogamos várias partidas até começar a ficar tarde. Partimos então após mais um dia na praça. Pedro Bala nos abraçou. Andamos eu e os educadores em direção ao ponto de ônibus, os meninos foram na direção oposta. Já perto do portão, ouvimos alguém gritar: “tios!”; ao virarmos, vimos de longe os meninos mandando abraços. Logo depois, eles sumiram nas sombras da rua.

* * *

3.2. Voz ou Corpo: Voz e Corpo

Desde meu primeiro encontro com um grupo de meninos e meninas de rua, mesmo antes de iniciar meu trabalho de campo, a expressividade dos seus corpos e suas dificuldades em traduzi-la em palavras me chamaram atenção. A violência por eles sofrida marca seus corpos com cicatrizes ou feridas. As marcas de tiro, faca, vidro, fogo e doença traçam o tempo de rua nas peles dos meninos e meninas. A morte sempre suspensa impõe seu desenho nos corpos dessas crianças e adolescentes. Esse tempo suspenso também molda os corpos dos meninos-homens e das meninas-mulheres – meninos e meninas de doze anos com corpos sinuosos, sofridos e expressões adultas.

Mas, para além dessas marcas, seus corpos também exibem a experiência na rua através de movimentos específicos, soltos e rápidos, que traduzem uma afetividade raramente permitida às suas vozes: trata-se de uma intimidade carregada de beliscos, mordidas, socos, beijos, abraços, gestos, sorrisos e olhares. Várias cenas surgem enquanto escrevo, algumas delas descritas acima: a demanda insistente dos meninos por um curativo mesmo quando não têm nenhuma ferida, às vezes andando meia hora para consegui-los; a atenção prestada nas mãos que faziam os curativos; os beliscões e mordidas, gestos de carinho dos meninos; a maneira de brincar com suas mãos ou roupas enquanto conversam; a brincadeira prazerosa e incessante com o cabelo dos outros; o gosto de se pendurar um no outro ou nos educadores enquanto descansam na grama; os cafunés, brigas, jogos de futebol, o suor, a sujeira; os gestos corporais efusivos ao contar uma história de aventura ou falta deles ao narrar histórias familiares.

Os corpos dos meninos e meninas de rua parecem subjugar suas vozes em muitos sentidos, reduzindo-as a uma agressão e a uma espécie de pontuação de suas ações. Por isso, meu primeiro impulso foi conferir predominância à expressão corporal entre os meninos e

meninas de rua e, à verbal, entre os educadores. Nos encontros entre meninos, meninas e educadores de rua, insistia em observar uma distinção entre o uso abundante da fala pelos educadores o uso esparso e pontuado da fala pelos meninos e meninas de rua. Utilizo o termo ‘pontuado’ pois as falas dos meninos e meninas de rua delimitavam conexões ou momentos muito específicos: quando outros meninos, meninas e educadores chegavam à praça, quando se ligavam às falas dos educadores ou de outros meninos, quando explicitavam seu vínculo com o tráfico, com suas famílias ou com outras pessoas encontradas na rua. Tudo isso em nítido contraste com o comentário constante dos educadores e da assistente social sobre quaisquer eventos ocorridos dentro ou fora dos encontros. Os educadores pareciam demonstrar uma confiança muito maior quando se expressavam verbalmente. Os meninos e meninas pareciam ter muita dificuldade com suas palavras e utilizavam-nas de modo que suas palavras pareciam trair suas intenções: - “vou te dar um soco na cara, tia”, me disse Pedro Bala enquanto assistíamos a um jogo de futebol. Logo depois quando perguntei por que ele me abraçou, sem pestanejar, o menino me arrebatou: - “você sabe que eu te amo né tia?”.

Intuitivamente, talvez tenha estabelecido uma divisão nítida, devido sobretudo ao pertencimento de cada um dos grupos em questão, seja ao ‘mundo da rua’ e da infância ou àquele *da sociedade* e dos adultos. Era como se a preferência do corpo em detrimento da voz fosse mais um indicador da *negação* de uma ‘socialidade identitária’ e uma ‘socialidade societária’ que valoriza e estimula as palavras (a fala e a escrita) acima de qualquer outra *forma de expressão* e, ainda, como se a predominância da fala entre os educadores de rua indicasse seu pertencimento a essa socialidade, servindo como um método poderoso para o esforço de “inclusão social”. Todavia, esse primeiro discernimento não persistiu, pois, se nos propomos neste trabalho tratar seriamente a *multiplicidade* vivida pelos meninos, meninas e educadores de rua, nem a divisão entre dois ‘mundos’ nem a adesão restrita a uma ou a outra *forma de expressão* faria sentido. Mais do que apenas um indicativo de *negação*, a

corporalidade e a verbalidade dos meninos, meninas e educadores podem nos dar mais pistas de como essa *negação* da ‘socialidade identitária’, que eles encontram no ‘discurso societal’ e que se esforça para incluí-los, se desenvolve. Ou seja, a ausência da fala, ou o uso específico dela pelos meninos e meninas de rua, não deve nem esgotar nossa *percepção* da expressividade desse grupo nem dominar nossa reflexão. Os momentos entre as falas dos meninos e meninas de rua são repletos de expressão. A diferença e, ao mesmo tempo, a dificuldade partem do fato de essa expressão ser dirigida não pela verbalidade, mas pela composição verbal e corporal em movimento. Quer dizer, entre os pontos dominados pela fala, a corporalidade adquire um lugar central de expressão, o que não significa que os meninos e meninas de rua fiquem calados, mas apenas que a fala perde sua ascendência.

Mesmo assim, estabelecer a igualdade entre a expressão corporal e verbal não irá nos levar além da binarização que desejamos evitar, binarização esta que separa essas *formas de expressão*, como se fossem independentes. Tal ruptura mostrou-se insatisfatória porque, apesar do menor uso da fala entre os meninos e meninas de rua quando comparados aos educadores, suas expressões verbais estão intimamente relacionadas as suas expressões corporais. Além disso, como entender o amor dos meninos pelas canções e, especialmente, pelo funk carioca? Os meninos se orgulham do funk e alguns compõem letras – um dos meninos (Anderson) já até gravou um CD. Ou seja, seria interessante pararmos de falar em duas formas de expressão, pois nos interessa a expressão como mecanismo de produção de sentido na experiência da rua. Para tentar superar tal dualidade, voltemos às situações etnográficas.

Além da comida, dos curativos e dos passeios, há duas atividades centrais nos encontros entre meninos, meninas e educadores de rua: futebol e higiene. O futebol marca o auge dos encontros e da expressão corporal dos meninos, meninas e educadores de rua. É pleno de competitividade e camaradagem. Como pôde ser visto no extrato apresentado, o jogo

de futebol é um ponto chave para a expressão das diferentes forças relacionais que conduzem esses encontros. Começando com a seleção dos meninos que vão escolher as equipes, seguida pela distribuição silenciosa de coletes, marcada pelas reclamações dos que ficam de fora e também pelas brigas, queixas e comemorações daqueles que estão jogando, até a distribuição de medalhas (em caso de torneio) e água para os jogadores, os jogos de futebol permitem a expressão concreta das relações em funcionamento dentro do grupo: relações menino/a-educador, menino(de rua)-menino(de rua), menino(de rua)-menina(de rua), menino(de rua)-menino(de escola), menino-meninos, menino-rua etc. Contudo, essa expressão não é necessariamente explícita. Ela é, na verdade, pouco verbalizada, mas é central para o funcionamento específico dos encontros entre meninos, meninas e educadores de rua. A seleção dos meninos que vão escolher as equipes torna importante a frequência nos encontros com os educadores, não somente em termos da antigüidade ou da assiduidade nos encontros – os escolhidos não são sempre os meninos cuja presença se faz constante ou os que estão há mais tempo no projeto –, mas também em termos do estímulo à participação dos próximos encontros. Normalmente os educadores escolhem quem receberá esse privilégio no dia anterior, a fim de deixar claro que, se os meninos freqüentarem os encontros todos os dias, cada um deles terá essa oportunidade. Fazem-no também para demonstrar diplomacia e franqueza com os meninos e meninas de rua – algo que eles cobram dos educadores com veemência, como se viu no extrato acima quando Ronaldo reclamou do atraso dos educadores de rua.

A eleição das equipes também merece atenção, pois, revela não apenas a relação entre os meninos – é claro que os meninos optam primeiro por aqueles com quem têm uma convivência mais longa na rua –, mas também o reconhecimento da habilidade de cada menino. Os meninos escolhem primeiro um menino novo ou os meninos de escola que aparecem para jogar bola se ele possui muita destreza (ou seja, graças a sua habilidade

corporal). Normalmente, os meninos distribuem os coletes silenciosamente, o único barulho parte daqueles meninos que ficam de fora, comumente os menos prezados como colegas de rua ou como jogadores.

O jogo de futebol dos meninos e dos educadores tende a ser extremamente agressivo. Os meninos fazem faltas muito sujas, se atiram no jogador que está com a bola, xingam e brigam sem parar. Além disso, o local do jogo, uma quadra de concreto pequena e exposta ao sol, é igualmente agressivo – as minhas poucas tentativas de jogar futebol com os meninos sempre foram limitadas pela agressividade do jogo e pela hostilidade do sol e do calor de mais de 40 °C, ambos radiados no concreto da quadra. A resistência dos meninos ao calor era sempre surpreendente, especialmente porque jogavam descalços em uma superfície que facilmente derreteria a sola do pé (aos educadores e aos meninos de escola, normalmente se permitia jogar com tênis). O suor, o gol, a vitória, além dos palavrões, marcam os jogos de futebol. Impressiona igualmente a rara concentração – expressa na resistência e na realização corporal – com que os meninos jogam futebol. Os jogos são definidos pela habilidade dos meninos em driblar: uma das grandes críticas dos educadores ao estilo de jogo dos meninos é a recusa em passar a bola. A importância conferida, pela platéia e pelos jogadores, aos gingues de corpo é notável.

O maior conflito no jogo de futebol são as reclamações dos meninos e meninas sobre a arbitragem dos educadores: as decisões dos juízes os desesperam. Os protestos normalmente tomam três rumos: primeiro, o xingamento exacerbado (por vezes levando à expulsão da partida); segundo, o abandono do jogo por um ou mais meninos; e, terceiro, a sacanagem através de comentários sobre a idade ou resistência física dos educadores-árbitros. O futebol se torna, por ser a atividade mais importante dos encontros, o maior ponto de conflito entre os próprios meninos e entre estes e os educadores. Todavia, os enfrentamentos raramente duram, ou se duram, transformam-se em pontos cruciais para os educadores, já que são utilizados de

forma a avisar os meninos que uma transgressão contra grupo como um todo está em curso – algo que é apoiado pelos próprios meninos. Vejamos.

Joca tem no futebol uma linha-de-vida: é ali que Joca se abre, se exprime, briga e brinca. Antes e depois do futebol, Joca está sob o efeito do uso constante de “thinner”, que parece reprimir suas reações ao mundo que o cerca. Certa vez, depois de questionar uma decisão da arbitragem, Joca rasgou seu colete. Os educadores então optaram por direcionar a atenção dos meninos para esse acontecimento. Por isso, o grupo como um todo decidiu que Joca só iria voltar aos jogos depois de comprar um novo colete. Considerando a relação reconhecida de Joca com o futebol, essa não foi uma decisão fácil. Joca passou da raiva à súplica, esta direcionada a Maria – foco de tantos outros pedidos de clemência e compaixão –, mas, quando ela enfatizou ser uma decisão do grupo, Joca comprou o novo colete e retornou às partidas.

A rara participação das meninas de rua dos jogos de futebol também revela algo importante sobre a relação entre meninos e meninas e entre educadores e meninas. Estas normalmente falam que não gostam de jogar futebol porque os meninos “jogam sujo” e batem muito, elas também gostam de participar de outros jogos, tais como vôlei e queimado. O jogo de futebol marca um momento em que meninas, educadores e assistente social conseguiam conversar longamente, fazer bijuterias e brincar: as meninas ganhavam um espaço próprio para jogar. Em outras situações, muitas (se não todas) desapareciam no fundo do bando, no meio dos gritos e das brigas. Meninas que raramente falavam quando em grupo, começavam a conversar com Maria e Luísa enquanto desenhavam ou faziam bijuterias. Em um caso específico, Sara, uma menina nova (Sara), chegou com outra mais conhecida nos encontros. Fazia bijuterias calmamente enquanto Maria perguntava sobre seu passado. A menina não respondia e restringia sua atenção à pulseira. Maria perguntou: - Mas, menina, você é surda? Jéssica, que sempre falava alto, disse: - É sim, tia, ela é surda e muda. Maria ficou perplexa e

começou a rir, Jéssica e Sara também riram. Maria então começou a falar com ela com mais cuidado, deixando que a menina conseguisse ver os movimentos de sua boca, o que fez com que conversassem. Quando a partida de futebol terminou e os meninos voltaram à mesa, já “mexendo” com as meninas, as duas se levantaram. Sara, com a maior delicadeza, se levantou, se despediu, com beijos, de Maria, de mim e de duas voluntárias e partiu.

A maioria das meninas do grupo não precisa de um espaço separado dos meninos para se ‘visibilizar’. Raquel, Jéssica, Ciça e muitas outras meninas têm um claro domínio sobre muitos dos meninos e meninas de rua – umas mais do que outras por diferentes motivos. As meninas são claramente minoria entre os meninos; sua ‘autoridade’ entre os meninos tem de ser expressa claramente. O futebol não só facilita a comunicação entre meninas, educadores e a social – o que leva Luísa (a assistente social) a dizer que prefere trabalhar com as meninas porque elas sabem conversar e refletir – como também marca os territórios dos meninos e aquele das meninas. Tal fronteira parece ser especialmente importante para as meninas, que, na rua, estão em muitos sentidos transitando um espaço masculino. Contudo, essa marcação não só separa os meninos e meninas como ‘visibiliza’ a relação entre eles: para as meninas, o futebol (“sujo” e “violento”) é os meninos, e elas se orgulham disso; para os meninos, o território das meninas (fora do futebol) é igualmente importante para conversar, “pertubar” e brincar quando uma partida termina.

A atividade de “higiene” é outro momento importante de conexão expressiva entre os meninos, meninas e educadores de rua. A higiene é uma preocupação constante dos educadores, que surge, oficialmente, por três motivos principais: primeiro, para evitar infecção ou doença, algo corriqueiro na vida de rua; segundo, para facilitar o encaminhamento dos meninos ou meninas de rua a abrigos, médicos, conselho tutelar e outros serviços públicos e, também, o movimento dos meninos até suas casas; e terceiro, a higiene é considerada um processo pedagógico que ‘visibiliza’ a negatividade da rua e “levanta a auto-estima” dos

meninos e meninas de rua. A higiene tem em vista, portanto, o “resgate individual”. Nas primeiras reuniões dos educadores das quais participei, ela foi tratada como um problema e como atividade chave no projeto. A fim de maximizá-la e potencializá-la, decidiram destinar um dia inteiro à higiene (e a nada mais), sem levar portanto a bola de futebol. O planejamento oficial não durou muito tempo, principalmente porque os meninos se revoltavam quando os educadores apareciam sem a bola, mas as atividades de higiene, claro, continuaram a fazer parte dos encontros diários.

As principais atividades de higiene realizadas na praça são cortar unhas e cabelo. Para isso, os educadores pedem que os meninos lavem suas mãos, pés e cabeça, ou tomem um banho na bica da praça (atrás da cabine da polícia civil), no banheiro do posto de gasolina próximo à praça ou até mesmo no chuveiro dentro da cabine policial (no último caso, somente quando o “guarda maneiro” está de plantão). Maria e Luísa normalmente se responsabilizam pelas atividades de higiene, pelos curativos, e outros jogos e atividades enquanto Samuel e Daniel organizam o futebol (note-se que, frequentemente, Maria também joga futebol e organiza as partidas).

O corte de cabelo é menos regular, seja devido à máquina de cortar cabelo estar quase sempre enguiçada, seja devido à dificuldade de os educadores utilizarem os pontos de energia da praça, localizados embaixo do coreto na sala dos garis ou na cabine da Polícia Civil. Todavia, ao perceber que um ou mais meninos necessitavam um corte, Maria se esforçava não só para consertar a máquina como também para trazer outros produtos importantes: gilete, tesoura, sabonete, creme perfumado etc. Nos dias em que decidiam realizar a atividade de higiene, Maria e Luísa anunciavam-na durante a oração e normalmente selecionavam aqueles meninos necessitados dessa atenção. Essa seleção era sempre acompanhada pelos gritos de outros meninos também desejosos de ser atendidos, mesmo quando estavam limpinhos e com o cabelo recém cortado. Se essa atividade ocorria durante a partida de futebol, muitos

meninos e meninas se reuniam em volta do menino que recebia o tratamento cuidadoso de Maria ou Luísa, prestando atenção no corte, rindo junto com o menino quando Maria ou Luísa o zoavam, conversando ou usando a oportunidade para pedir um corte de unha, um curativo etc. Eram sempre momentos relaxados e leves – igualmente o eram aqueles momentos depois do almoço, os jogos de bingo, de bola de gude, de vôlei, os desenhos e a feitura de bijuteria. Em contraste, a distribuição de comida e os jogos de futebol emitiam ares de confronto e de marcação de território (relacional) constante.

Maria se empolgava com a atividade de cortar cabelo, especialmente nos dias em que conseguia “dar uma geral” em vários meninos, tratando-os com cuidado e delicadeza, zoando os meninos quando iam se lavar (falando para eles se limparem bem), fazendo desenhos especiais no cabelo dos meninos. Em comparação com o futebol e com tantas outras atividades, os meninos amoleciam seus corpos, sorrisos e respostas. Falavam e agiam com a maior delicadeza. Vale notar que as meninas de rua raramente recebiam o mesmo tratamento: quando usavam os produtos levados por Maria e Luísa, queriam usá-los sozinhas, normalmente cortando suas próprias unhas, até optando por fazer seus próprios curativos. Além disso, as meninas de rua tendem a ter mais cuidado com a aparência, se esforçando mais para tomar banho e se preocupando em lavar roupas e comprar sabonetes, xampu, entre outros, e, portanto, aproveitando menos as atividades de higiene proporcionadas pelos educadores.

A ligação entre os jogos de futebol e a atividade de higiene se coloca a partir das expressões de relação surgidas dos movimentos, gestos e palavras. Aqui, digo relação não somente em termos do vínculo entre as pessoas presentes, mas também entre as histórias de cada um dos meninos, meninas e educadores. Como já vimos, as socialidades entretida pelos meninos, meninas e educadores de rua exprime uma *multiplicidade* de conexões relacionais (com os meninos, família, ‘discurso societal’, educadores, tráfico, rua, escola, abrigo, prisão,

morte etc.), normalmente tratadas separadamente pela ‘socialidade identitária’ que os cerca. Além disso, o cruzamento dessas relações são, nos encontros, pontos de *definição inventiva* de expressão e, por isso, de relação: por exemplo, as ligações entre meninos, e entre meninos, meninas e educadores, o vínculo com a rua, com a casa, com o “ser excluído”, com o “ser incluído”, enfim, com o mundo polifônico que abrange a vida na pista.

Nas atividades de futebol e de higiene, a multiplicidade está expressa na própria interação entre os meninos, meninas e educadores. Nelas, as interações entre os meninos, entre eles e as meninas, entre ambos e os educadores e entre os próprios educadores adquirem uma enorme variedade de relações que demarcam conexões variadas ocorridas dentro e fora da praça. Além da relação menino-menina, menino-educador, e da criança-adulto, essas atividades revelam relações criativas de família, amizade, traição, carinho, suspeita, esperança, morte, verdade, e as conexões entre elas. Nesses movimentos de definição inventiva (de conexão), nos quais os meninos, meninas e os educadores ‘visibilizam’ e ‘ofuscam’ essas relações, a ligação entre expressão corporal e verbal é um mecanismo de *percepção* e de *invenção*. Assim, os encontros entre meninos, meninas e educadores de rua criam uma variedade de momentos de *invenção* e *reinvenção*, nos quais a corporalidade e a verbalidade se conectam de forma completamente interdependente, mesmo quando a corporalidade *ou* a verbalidade é acentuada: essa conexão guia os movimentos (corporais e verbais) dos atores de forma palpável e intencional por caminhos sempre desconhecidos.

No futebol, a ligação da corporalidade com a verbalidade desencadeia momentos de silêncio e de barulho, de inatividade e de ação e, mais do que isso, permite uma multiplicidade de combinações e sutilezas que ‘visibilizam’ as conexões entre meninos, meninas e educadores, ou seja, entre *socialidades* divergentes. O jogo de futebol pode ser um momento *pedagógico* para os educadores – o futebol é então utilizado para incentivar certos valores – e um momento ‘pedagógico’ para os meninos: quer dizer, tanto os educadores quanto os

meninos encontram no futebol um momento propício à ‘visibilidade’ de sua ‘autoridade’². Quando preferem jogar bola a fazer qualquer outra atividade, ou no caso das meninas quando se excluem das partidas, os meninos e meninas ‘visibilizam’ a valorização de elementos que para eles se juntam no futebol: a relação com outros meninos e meninas de rua, a expressão de seus corpos e de suas destrezas corporais, o vínculo entre sua corporalidade e a dos educadores, a manifestação de suas opiniões (verbais) em confronto com a dos educadores, isto é, a *expressão do ser menino e menina de rua* (assuntos estes que, fora do jogo de futebol, são dominados pela fala dos educadores ou da assistente social). Tal expressão é também revelada pela desconfiança com que os meninos de escola e outros transeuntes foram recebidos quando começaram a participar dos jogos e, interessadamente, pela gravação feita por Raquel no dia em que tomou posse de meu gravador: durante várias partidas, Raquel optou por registrar os meninos não enquanto estavam sentados assistindo aos jogos, mas enquanto jogavam futebol. “Gravei os meninos, tia”, comentou ela depois.

O que são esses momentos ‘pedagógicos’? É preciso ressaltar que se trata de momentos, e, por isso, são movimentos de percepção e de invenção de conexões vividas expressivamente entre os atores. A ‘pedagogia’ aparece como movimentos de ‘visibilização’ e ‘ofuscamento’ de conexões relacionais, feitos pelos meninos, meninas e educadores de rua. No jogo de futebol, as ações ‘pedagógicas’ dos meninos e dos educadores de rua demonstram uma constante *definição e redefinição* de territórios relacionais.

Na atividade de higiene, percebem-se os mesmos movimentos de percepção, invenção, ‘visibilização’ e ‘ofuscamento’. São momentos impressionantes em que crianças e adolescentes, temidos por tantas pessoas, perdem o controle territorial sobre seus corpos e vozes (que normalmente define seus movimentos pela cidade) e se vulnerabilizam espontaneamente, de um jeito que eles provavelmente não fariam em muitos outros espaços.

² O termo ‘autoridade’ está sendo utilizado no sentido de que tanto os educadores quanto os meninos podem demonstrar suas ‘especialidades’: o menino, driblar, o educador, harmonizar, ambos, questionar e inventar.

Pois, se a rua permite o desenvolvimento de uma socialidade baseada na multiplicidade, ela também intensifica encontros com forças ‘identitárias’ e ‘societárias’, que os meninos e meninas de rua têm de aprender a controlar e a driblar a fim de continuar na rua e vivos. Ao ser perguntada por que achava que os meninos e meninas se dedicavam tanto aos encontros com os educadores de rua, Maria colocou que:

Eu acho que é do mesmo modo que aconteceu comigo. Eu acho que comida, você encontra em qualquer lugar, amor e carinho que é difícil as pessoas darem, né? Essa coisa do medo, da impressão ser a primeira que fica, deles estarem sujos, então, a sociedade em si, ela é meio preconceituosa, só de olhar. Quem tá aqui convivendo com eles, quando tá lá fora, já olha com outro olhar. A sociedade não... Então as pessoas olham com um olhar assim meio duvidoso: “olha, é matador, é menino drogado, é ladrão, é não sei o quê”. Então, eu vejo que eles vêm em busca desse carinho que eles não encontram dentro da família, dentro da comunidade e da sociedade... É de respeito, alguém que olhe para ele e diga que ele é importante, alguém que abrace, alguém que deixe ser tocado, tocar. Então essa é a convivência que a gente tem aqui com eles e que eles não têm lá fora.

Este “tocar e ser tocado” possibilitam, além de uma aproximação física, uma experimentação conectiva em um espaço propício: são encontros em que tanto os meninos quanto os educadores recorrem a mecanismos de produção de sentido – sejam eles verbais ou corporais, sejam constituídos fora ou dentro desses encontros ou da rua – para tecer um processo de constante percepção e invenção relacional (conexão e reconexão): um ‘jogo relacional’ constante.

O uso desse termo não postula a artificialidade dessas relações. Utilizo esse termo para juntar os processos *perceptivos* e *inventivos* que definem esses movimentos relacionais com o uso das socialidades ‘identitária’, ‘societária’ e/ou ‘multiplicitária’ para a produção de relação entre pessoas. Os encontros entre pessoas e portanto entre socialidades aparecem então como um ‘jogo’ de territórios relacionais, onde as peças são móveis e suas formas mutáveis – além disso, o jogo em si não é único. Do mesmo jeito que a capoeira, por exemplo, utiliza um

‘jogo-dança’, um ‘jogo-jogo’ e/ou um ‘jogo-briga’, o jogo de futebol, o jogo de higiene, o jogo de conversa são diferentes jogos que podem utilizar elementos semelhantes ou não. As socialidades que descrevi ao longo deste trabalho são algumas das peças, outras permanecem ofuscadas por enquanto, prontas a ser utilizadas, ‘visibilizadas’ ou inventadas no momento certo.

3.3. Sentir e criar: o presente, o passado, o futuro

Podemos pensar sobre esses movimentos conectivos através de uma experiência ordinária. Quando andamos no escuro, em um espaço desconhecido, nossos corpos utilizam todos os nossos sentidos para nos guiar. Claro, o tato e a audição, nessas circunstâncias, aparecem com maior importância, porém, a conexão *corpo + mente* emite (como um pulso sonar) todos os seus mecanismos de *percepção* – o paladar, o olfato e até mesmo a visão. O que define a dominância de um ou mais desses sentidos é a conexão (*percepção + definição inventiva*) entre *corpo + mente* e seu ambiente. Porém, existem outros mecanismos concomitantes que também determinam o movimento do corpo. A conexão *corpo + mente* é mais do que o mero funcionamento dos sentidos, pois ela permite o reconhecimento e o uso de experiências já vividas. O humano, enquanto *corpo + mente*, não é apenas um veículo de sentidos. Ele surge a partir do *encorporamento* de experiências anteriores (mesmo aquelas vividas em outros contextos ou com outras pessoas) que guiam o uso dos nossos sentidos, dos nossos corpos.

Literalmente incorporamos nossa história, ou seja, a história das nossas relações com todas as outras pessoas que encontramos durante nossas vidas. Através dessas relações também nos conectamos com suas histórias, mas não somente suas histórias como também as histórias de todas as pessoas que elas já encontraram (...) A idéia de que a mente é incorporada é comum a diversos

autores. Proponho que a mente é o produto emergente de um contínuo processo de devir, que é mediado por nosso engajamento vivencial em um mundo sempre povoado (Toren, 19: 2-3, tradução minha).

Acho importante enfatizar que o *encorporamento* da mente e, assim, o *encorporamento* relacional, tal como colocado por Toren, não é somente interpessoal: ou seja, todo vínculo com um lugar, pessoa, discursos, entre outros, explicita a conexão relacional de uma série de momentos de percepção e invenção, sejam estes momentos compartilhados com outras pessoas ou não. Dessa forma, mesmo em momentos de percepção e invenção envolvendo espaços físicos, o humano enquanto ser *intersubjetivo* (*ibidem*) necessariamente se ligará a experiências anteriores com outras pessoas e com outros espaços: trata-se de uma conexão *fractal*, isto é, toda relação contém outras que a antecederam. Da mesma forma, o encorporamento descrito por Toren também aparece como um *enmenteamento do corpo*, tal como diz Ingold (2000), isto é, a fractalidade sempre implica uma transversalização de elementos (suas conexões e reinvenção).

Já tratada por tantos autores, a divisão corpo/mente, insinuada pela discussão acima, merece aqui uma curta exposição. Como descrevi anteriormente, os meninos e os educadores diferenciam-se pela maneira em que utilizam o corpo e a fala. No entanto, argumentei também que a conectabilidade fractal entre percepção e invenção utiliza tanto os mecanismos corporais quanto os mentais (verbais) na produção expressiva. Não quero com isso advogar pela igualdade entre expressão corporal e verbal: as conexões necessárias à *invenção* expressiva serão sempre parciais e tal parcialidade indica o processo de *percepção* que precede, expande e sucede a conexão e a *invenção*. Nesse sentido, a questão da existência ou não de diferenças entre corpo e mente torna-se desinteressante, pois a fractalidade implica a conectabilidade generalizada e o colapso da idéia de partes. Por isso, é possível sugerir a limitação criada pelo paradigma dualista: a conexão fractal entre elementos possibilita uma

expansão infinita de possibilidades, enquanto a binarização sempre remete ao par e, por isso, ao um (ou ao outro).

O humano, enquanto ser perceptível, lança mão de todos os seus mecanismos de percepção, sejam eles corporais ou não, a fim de apoiar seu movimento, isto é, na definição inventiva do espaço físico e relacional (quicá interpessoal) que o envolve: o humano ao mesmo tempo percebe e inventa o seu ambiente. Assim, se levarmos a sério a existência de uma conexão vital entre corpo e mente, esses movimentos não seriam somente deslocamentos corporais no espaço físico, mas seriam também veículos de toda espécie (inclusive verbais e lingüísticos) em espaços interpessoais e físicos. O movimento (a *percepção*) define a dominância de um ou outro mecanismo de percepção e de invenção. Também se pode dizer que, ao mesmo tempo, a conexão (a *invenção*) define a dominância de um ou outro mecanismo de percepção e de invenção. Seguindo essa lógica fractal, ao entrar em um quarto escuro e desconhecido ou ao se inserir em um grupo de pessoas desconhecidas, o humano utiliza o mesmo jogo de mecanismos perceptíveis. A diferença reside em se *mover* e se *conectar*, em perceber e inventar.

As conexões feitas e refeitas entre meninos e meninas de rua, entre meninos, meninas e educadores e entre os educadores se formulam por meio de uma série de ações – sejam elas corporais ou verbais –, desenroladas a partir de outras conexões feitas em momentos prévios, posteriores ou no próprio momento. O que diferencia esses movimentos são as *intensidades* (velocidades) dessas conexões: intensidades que direcionam a percepção e a invenção à abertura conectiva, e intensidades que as levam à canalização conectiva.

Se essas intensidades permeiam tanto a socialidade da rua, definida pela multiplicidade, quanto a ‘socialidade identitária’ e a ‘socialidade societária’, como seria possível descrever as diferenças e os confrontos entres essas socialidades? Pois bem, tais distinções foram esboçadas nos capítulos anteriores. Todavia, é ainda necessário vincular as

situações previamente descritas com a presente reflexão sobre expressão, reafirmando, assim, minha tentativa de explicitar a negação do ‘mundo adulto’ pelos meninos, meninas de rua e pelos educadores: ou, precisamente, a negação do ‘mundo’ (uma composição de socialidades) que se esforça para tirá-los da rua. Nesse sentido, é interessante ressaltar que os educadores mencionavam sentir o desprezo de outros funcionários da *Incluir* em relação a seu trabalho de rua, principalmente quando eram acusados de apenas vagabundear, jogar bola e passear.

Mesmo assim, a *negação* de meninos, meninas e educadores não implica uma *rejeição* dos conceitos utilizados por esse outro ‘mundo’, mas um ‘jogo de conceitos’, uma reinvenção a partir da conexão com outras socialidades. A *negação* direta não é do conceito de “inclusão”, por exemplo, mas a *negação* da fixidez deste conceito. Portanto, assim como os meninos e meninas ‘jogam’ com uma multiplicidade de verdades, as relações entre meninos, meninas e educadores de rua se desenrolam em um ‘jogo’ repleto de multiplicidade de socialidades. Nesse ponto também é importante enfatizar o elemento *encorporativo* deste jogo. Assim como no primeiro capítulo descrevemos um jogo de verdades, quando os meninos e meninas se recusam a aceitar uma identidade, todos os jogos relacionais descritos neste trabalho funcionam a partir de movimentos de *encorporação* e *enmenteação*. O jogo não funciona se ele não for aceitável para os participantes e, por isso, somente funciona a partir de uma experimentação e reinvenção territorial – quando território descreve o espaço físico e relacional que habitamos – que possibilita a produção de sentido: o ‘jogo’ é um mecanismo desta produção.

Essas conexões podem ser ‘visibilizadas’ a partir do que chamamos, no segundo capítulo, de *morte suspensa*. Para lembrarmos, essa foi uma expressão utilizada neste trabalho para explicitar a *multiplicidade* vivida pelos meninos e meninas de rua. Trata-se do próprio resultado de uma constante luta contra a morte e contra a *identidade*: é a saída por eles

encontrada da violência física e relacional com a qual se deparam na rua. A importância desse elemento aparece a partir da suspensão do tempo imbricada na *morte suspensa*.

Nos trabalhos sobre meninos e meninas de rua, há uma tendência em designar suas vidas de uma série de *estratégias de sobrevivência*: termo que inclui tanto a noção de “viração” (Gregori, 2000) quanto a noção de “lógica paralela” (Hecht, 2000). A ideia de *estratégias de sobrevivência*, também utilizada em diversos trabalhos sobre *comunidades carentes* em geral, origina-se das necessidades imediatas que aparentemente controlam a vida dos atores em questão: comida, casa, *sobrevivência*. Trabalhos como os de Claudia Fonseca (1990) e Cynthia Sarti (2003) propõem que o fluxo dos meninos e meninas de rua (ou a *circulação de crianças*) seria o resultado de situações instáveis dentro de suas casas que acabariam por *naturalizá-lo* (como se tratasse de uma prática *artificial*). A pobreza aparece nesses textos como moldador da vida, ou melhor, da sobrevivência: o roubo, o uso de drogas, a violência, o trabalho informal, tudo é analisado a partir desse conceito. Apesar dos problemas mais óbvios dessas interpretações – a carência material impossibilitaria uma vida *natural* ou, pior, *normal* –, a concepção de tempo é um ponto forte desse argumento. Aquelas ações das comunidades de baixa-renda consideradas anormais são julgadas a partir da ideia de que a *sobrevivência* no presente é mais importante do que suas conseqüências no futuro. A própria noção de morte suspensa também infere uma consideração temporal dessa natureza, pois a convivência com a morte parece bloquear uma reflexão plena sobre o futuro (e sobre o passado). Essa é uma das maiores frustrações dos educadores, cujas tentativas de conversar com os meninos e meninas sobre o futuro (isto é, sobre como sair da rua) freqüentemente se chocam contra um muro de silêncio. Como descrevi no primeiro capítulo, os meninos e meninas têm uma enorme dificuldade de falar sobre o passado e o mesmo acontece com o futuro, ou melhor, com o futuro depois da rua. Perguntas sobre esse futuro ou sobre os sonhos de vida dos meninos e meninas de rua encontram o silêncio, frases feitas ou fantasias como

respostas. No caso de certos meninos (tal como Pedro Bala), isso pode ser explicado por nunca terem conhecido a vida fora da rua, porém, para todos os meninos, a morte suspensa que os impele à vida coíbe uma conexão plena com os educadores sobre tal assunto.

Entretanto, a idéia de *estratégias de sobrevivência* não é satisfatória. É verdade que os meninos têm uma vida difícil, que essa vida é moldada pela morte e que, por isso, os meninos e meninas de rua têm dificuldade em pensar, agir e falar sobre o passado e o futuro. No entanto, como vimos no segundo capítulo, isso não é somente *sobrevivência*, isso também é vida. Não se trata de imaginar uma vida boa para esses meninos – que a vida na rua é boa, utópica, melhor – mas, sim, de considerar que os meninos e meninas de rua vivem uma vida completa na rua. Não estamos apenas diante de *estratégias de sobrevivência*: é a morte e não a vida que está suspensa. Os meninos e meninas de rua continuam a amar, rir, chorar, trabalhar, brincar e aprender na rua, suas vidas nunca param. A diferença entre a vida dos meninos e aquela comumente legitimada como vida é a visibilidade imediata da morte. Enquanto a morte não for considerada vida, não poderemos levar efetivamente a sério as impressionantes vidas desenroladas a partir dela.

A multiplicidade, diretamente ligada à morte suspensa, não é uma força mortífera. Como observamos ao longo dessa dissertação, a vida dos meninos e meninas de rua é cheia de invenção e expressão, porém, como vimos nesse último capítulo, essas expressões e invenções obedecem a um grau de intensidade específico. A intensidade, caracterizadora da multiplicidade, é um movimento altamente veloz, que conecta, desconecta e reconecta, leve e abundantemente, sem deixar marcas profundas sobre a superfície de relações abrangidas por ela: os meninos, meninas e educadores de rua, e especialmente os primeiros, transitam entre diferentes relações sem se prender a uma ou outra perspectiva. Porém, ambos também elegem certas relações em detrimento de outras – a facção, os educadores, a família – e, com isso, vemos a ligação da intensidade definidora do movimento (aberto a uma multiplicidade de

relações) com um grau de intensidade canalizador desse movimento (de percepção e invenção). Aqui, a intensidade implica um peso de medida lento, que marca o fundo liso de relações exploradas pelos meninos e meninas: vidas sem, ou com poucas, marcas prévias. A morte suspensa, criada pela exclusão ativa enfrentada pelos meninos e meninas de rua durante suas infâncias (momentos definidos pela experimentação sem limites), possibilita o estímulo de uma multiplicidade humana em potencial.

Em uma socialidade marcada pela multiplicidade, esses graus diferenciados de intensidade impulsionam a percepção e a invenção em um fundo liso de relações. Porém, em uma socialidade marcada pela identidade, tais intensidades também impelem a percepção e a invenção contra um fundo já cheio de marcações. Assim, as socialidades ‘identitária’ e ‘societária’, característica do sistema capitalista, dificulta a multiplicidade potencial, conduzindo-a sempre a pontos fixos.

A multiplicidade não está restrita a apenas uma única forma de socialidade (a infância), mas é essencialmente humana; porém, como já vimos ao longo desse trabalho, o ‘mundo adulto’ específico que cerca os meninos e meninas de rua é amplamente definido pela ‘socialidade identitária’ e a ‘socialidade societária’. Ainda assim, vale repensar a divisão entre ‘mundo adulto’ e ‘mundo infantil’ a partir das descrições realizadas sobre os encontros entre meninos, meninas e educadores. Tais territórios relacionais prestam-se especialmente a essa reflexão, pois, tal como me esforcei para demonstrar nos capítulos anteriores, há uma conexão dos educadores com a multiplicidade dos meninos e meninas de rua.

3.4. Falando e Agindo

O objetivo desse capítulo é tentar conectar os elementos levantados nos primeiros dois capítulos com as formas de expressão particulares aos encontros entre meninos, meninas e educadores de rua. Nesse sentido, o esforço é tentar *simetrizar* a fala e a ação, esforço difícil e talvez impossível em um trabalho escrito. Escrevo esse parágrafo enquanto escuto a gravação feita por Raquel dos meninos e meninas de rua jogando futebol: escuto os passos dos meninos correndo, seus dribles, a voz de Raquel incentivando o jogo, os gritos de estímulo dos meninos que jogam e daqueles que assistem à partida, gritos que pulam dos seus corpos e os levantam do chão, apitos e gritos dos educadores, instando os meninos a passar a bola, parabenizando um gol, rindo e brigando entre os meninos. Assim, descubro não somente a fraqueza das minhas palavras como também a força maciçamente corporal das palavras dos meninos, meninas e educadores de rua. Será que conseguiria simetrizar ou alcançar essa mesma força com palavras escritas?

Acredito que retomar a questão do tempo pode ajudar a me aproximar de meu intento. O tempo de rua é o tempo dos meninos e meninas, assim como eles reinventam o que é ser criança/adolescente/adulto. Assim como eles redefinem a verdade e a mentira, assim como eles repensam a vida e a morte, a temporalidade torna-se mais uma matéria-prima a ser reinventada. O tempo de rua não é somente o presente. Há uma diferença sutil, colocada a partir do modo de comunicação dessa temporalidade. Ele não é feito somente a partir de palavras, por isso, respostas prontas ou fantasias – que os meninos oferecem como reflexões sobre o futuro – e cicatrizes – que marcam seus corpos e, com isso, seu passado – recebem um novo aspecto.

Suas formas de expressão estão ancoradas em mecanismos de produção de sentido que conectam e reconectam corpo e voz continuamente: os gritos, jogos, orações, curativos, risos,

olhares, águas, comidas, socos, abraços, tudo isso ‘visibiliza’ o sentido dado ao estar na rua, ao viver com a morte, ao reinventar a verdade. Cada uma dessas ações utiliza a voz e o corpo simultaneamente, mesmo quando o silêncio e o sossego reinam. O silêncio e sossego dos meninos quando estão drogados, seu olhar embaçado, o abraço frouxo; o silêncio e sossego dos educadores quando um menino ou menina morre ou quando lembram algo dos seus tempos de rua; o silêncio e sossego de Maria e Luísa quando uma menina chega com seu novo filho; o silêncio e sossego dos momentos após o almoço, quando todos descansam, aproveitando a leve brisa à sombra. O silêncio dos corpos e o sossego das vozes (e vice-versa) revelam tremendos movimentos e uma cacofonia de sentidos. Novas palavras e novas ações surgem – o menino drogado rapidamente vira raivoso; o educador silenciado pela morte advoga pela união do grupo; Maria e Luísa pedem, na oração, força para continuar o trabalho; os abraços entre os meninos durante o descanso viram carinhos desconfiados, uma briga se inicia, seguida então de uma nova partida de futebol.

Infelizmente o tempo não permite uma reflexão ampla sobre os diversos elementos da vida da rua que revelam esses mecanismos de produção de sentido. A sexualidade dos meninos e meninas de rua, por exemplo, merece mais atenção, mas por enquanto vale mencionar brevemente as tensões causadas pela experimentação sexual dos meninos e meninas de rua. Este elemento é interessante porque ele revela claramente o confronto entre *identidade* e *multiplicidade* que define esse campo de relações.

Durante os meus dez meses de trabalho de campo, encontrei poucos meninos que abertamente praticavam a homossexualidade, porém, era aceito entre os educadores que os meninos e meninas a experimentavam amplamente. Esse era raramente discutido diretamente com os meninos e as meninas, eles não falavam sobre o assunto e insistiam em ‘visibilizar’ o quanto eles não aceitavam esse tipo de experimentação: os meninos sacaneavam aqueles de quem se sabia ter ficado com outro menino ou aqueles que demonstravam alguma tendência

homossexual, e gostavam de se chamar de “homem macho”. Os educadores também viam importância em identificar a homossexualidade em seus primórdios, a fim de deter seu progresso. Mas, para além dessas palavras e ações, ao longo do ano, houve diversas situações em que a importância da homossexualidade perdeu lugar para uma preocupação com a qualidade das relações mantidas entre os meninos e meninas de rua.

Uma dessas situações foi a de José. Ele começou a ir aos encontros acompanhado de outro menino, então desconhecido dos educadores, muito tímido e drogado. Maria logo identificou que havia algo a mais na relação entre os dois e, uma vez que ela deu a entender a José, ele lhe falou abertamente. Várias vezes sacaneou o menino, chamando-o de “minha mulher”. Maria o persuadiu a tratar seu companheiro com mais respeito: “não se fala assim de pessoas que a gente tem carinho, você gosta muito dele, não gosta?”. José sorriu e prontamente mudou sua atitude: “tia, ele precisa de um curativo, mas tem medo de pedir, olha, tia, a perna dele”. Algo semelhante ocorreu quando Maria e Luísa souberam que provavelmente Raquel havia mantido relações com outra menina no projeto fazenda. Raquel evitava uma resposta direta, mas sorria e tentava esconder seu sorriso: “pode falar”, disse Maria, “não tem nada errado”.

Portanto, é possível dizer que, ao longo do ano, as *identidades* forjadas ou questionadas por meninos, meninas e educadores de rua perderam espaço para conversas mais íntimas entre os atores. Em ambas as situações, identitária e ‘multiplicitária’, as falas e ações dos meninos, meninas e educadores adquirem lugares importantes. Nos momentos que os meninos tentavam defender ser “homem macho”, a fala era mais alta, as ações mais amplas; nos momentos que os educadores questionavam o homossexualismo entre os meninos, suas palavras e tom viravam “profissionais”, suas ações, diretas. Nos momentos que os meninos e os educadores falavam das relações envolvidas nesses casos, as palavras e ações diminuía em tom e velocidade, enquanto o número de relações em consideração se ampliava. Esses

momentos ‘visibilizam’ o grau de intensidade, a percepção e a invenção, que ocorrem na produção de sentidos entre meninos, meninas e educadores. Perguntas que jogam com a identidade são mais visíveis, meninos, meninas e educadores sabem ‘visibilizar’ a identidade: “sou homem, tia” e “sou educador”. Porém, nas situações menos identificáveis, a forma de expressão muda, a estratégia é a ‘visibilização’ das relações entre as pessoas envolvidas, a identidade é ofuscada e, assim, reinventada.

Como já vimos, esses movimentos são recorrentes em inúmeras situações, a sexualidade é um assunto sensível que, infelizmente, não tive tempo suficiente de explorar devidamente. Mas também há outro elemento sobre o qual falei pouco que merce uma introdução e, assim como a sexualidade, é um tema que também revela movimentos de *percepção* e *invenção* que exploram e minam a *identidade*. Este tema são as relações raciais. Se nesse trabalho falo pouco sobre a raça dos meninos e meninas de rua, isso reflete o quanto os meninos, meninas e educadores falam desse assunto. Como coloquei no primeiro capítulo, os meninos e meninas de rua são majoritariamente negros, contudo, esse fato é pouco discutido dentro do grupo. Os meninos e meninas falam sobre raça em momentos de descrição de alguém, ou em momentos de zombaria: Pedro Bala e seu irmão são “mais escuros” que os outros meninos e essa é uma fonte freqüente de brincadeiras. A cor vira, assim como a verdade, um meio de acusar, indicar, ‘visibilizar’ a diferença: a *identidade* vira uma maneira de *negar* a relação. Contudo, Pedro Bala e seu irmão continuam sendo figuras constantes dentro do grupo e, portanto, essas acusações raciais parecem menos significativas (entre meninos, meninas e educadores) do que aquelas feitas contra meninos e meninas solitários, que não dividem, que não são “de rua”. O tema racial foi levantado em poucas outras situações: quando conversavam sobre a “história do Brasil” e sobre “os índios”. No último caso, é interessante notar o elogio dos meninos “aos índios” e suas indignações com o “desrespeito” que sofrem.

Portanto, palavras e as ações explicitadas por meninos, meninas e educadores de rua

trabalhos escritos tanto do ponto de vista ‘menino de rua-problema’ como do ‘menino de rua-cultura’. No primeiro, o caminho *desviante* e a patologização do comportamento dos meninos aparece na conclusão – *esses meninos são desviantes porque não tiveram uma infância normal*. No segundo (Hecht, 1998, por exemplo), esse mesmo discurso aparece na introdução: *esses meninos são desviantes devido a esses motivos (segue uma longa lista) e, por isso, construíram uma lógica alternativa*. Não preciso reiterar com muitos detalhes a limitação de ambas as perspectivas a *uma verdade*, a *um jeito de ser: desvio*, enquanto conceito, implica necessariamente em redução.

Todavia, uma séria consideração das formas de expressão dos meninos e meninas de rua precisa contemplar a idéia de desenvolvimento infantil em geral, pois, não se deseja nesse trabalho negar o fato de os meninos *serem* crianças e adolescentes. Por assim o ser, há a possibilidade de conexão entre uma série de elementos de suas vidas: por exemplo, o próprio vínculo da ‘socialidade multiplicatória’ com a ‘identitária’ e a ‘societária’. A importância desse momento de vida pode ser explicitada pela noção de *autopoiese* de Maturana e Varela (1972, 1988), utilizada por Toren (1999: 7) para estabelecer o humano como um ser auto-produtor, ou seja, aquele que *incorpora* uma história (intersubjetiva) criada de maneira autônoma, quiçá independente. Inspirada também nos trabalhos cognitivos de Piaget e nos estudos fenomenológicos de Merleau-Ponty, ambos *autopoiéticos*, Toren quer construir uma questão específica para análise, qual seja, “como os humanos conseguem ter um ‘mundo’ em comum e ao mesmo tempo vivê-lo em função de sua própria história?” (*idem*: 16, tradução minha), isto é, o estudo da composição infantil de conceitos utilizados por adultos torna-se um aspecto importante para essa perspectiva.

A noção de *autopoiese* pode ser estendida fértilmente ao estudo sobre meninos e meninas de rua. Não se trata de postular a semelhança entre as experiências dos meninos e meninas de rua e outras crianças. Ao contrário, me parece que esse grupo é formado por

experiências de vida muito diferentes daquelas vividas pela maioria das crianças, adolescentes e adultos no Brasil. Por que tamanha diferença? Porque, em vez de crescer em um ‘mundo’ social definido por adultos, eles partilham suas experiências sobretudo com outras crianças e adolescentes. Pode-se objetar que tal convivência também aconteça em diversas outras situações: nas comunidades-favelas e comunidades rurais, onde as crianças tomam conta da casa e de outras crianças muito cedo, ou entre grupos indígenas nos quais, até certa idade, as crianças vivem em um ‘mundo’ mais ou menos exterior e independente do ‘mundo’ adulto. Contudo, existe pelo menos uma diferença sensível entre essas situações e aquela dos meninos e meninas de rua. No primeiro caso, em comunidades pobres rurais ou urbanas, a independência da criança que toma conta da casa e de seus irmãos é marcada pela ausência dos pais dentro de um espaço que continua pertencendo aos adultos (a casa). No segundo caso, a ausência das crianças não passa de uma situação temporária, ademais, ela própria cheia de momentos de participação do ‘mundo adulto’ (tais como ritos e festas). Nos dois casos acima citados, a criança tem uma inclusão progressiva no ‘mundo dos adultos’, a partir do isolamento do ‘mundo infantil’ e/ou da incorporação de papéis adultos.

A situação dos meninos e meninas de rua, ainda que marcada por relações importantes com os adultos, é definida pela exclusão ativa deste universo devido à negação do ‘mundo’ e da vida que a socialidade adulta lhes oferece. Lembremos que, segundo o sistema capitalista, trata-se de pessoas que são e provavelmente sempre serão “excluídas”: vimos que os educadores são ex-meninos e meninas de rua que estão em um processo infinito de inclusão e que a maioria dos meninos e meninas de rua, apesar dos esforços de muitos projetos e pessoas, se recusa a ficar em abrigos, a retornar à casa de seus familiares ou a aceitar uma nova casa e largar a vida na pista. Enquanto escrevo, lembro-me da conversa entre um menino-maior, João Grande, e a assistente social, Luísa, sobre o tempo passado na prisão:

C: Lá todo mundo sabia que eu comia tudo, os caras lá guardavam comida para mim!

L: Mas não acredito que foi bom lá!

C: Não, quando eu dormia, sonhava muito com a pista.

L: Com a pista? Não com a casa?

C: Então, tia, com a pista, com a casa!

Reitero aqui a necessidade de precaver contra a idéia de que esses tipos de comentários infiram que “pista” vire “casa” (enquanto “lar”). Se assim fizéssemos, desconsideraríamos a experiência dos meninos e meninas na rua e suas tentativas de buscar alternativas. Tal como na noção de “mãe-de-rua”, a “casa” é redefinida, pois a “pista” vira ponto de referência para os meninos (assim como a “casa” pode ser para muitas outras pessoas), e nesse deslizamento, o termo “casa” é reinventado em todos os seus sentidos. Quando utilizo a expressão ponto de referência é para ressaltar, na relação entre os meninos e meninas e a “pista”, o uso deste espaço como lugar onde eles exploram a vida, mesmo sendo um local proibido para crianças e adolescentes – uma ilicitude representada pelo rótulo identitário *menino de rua*. São ações e falas que nos revelam de forma expressiva a negação da vida oferecida pelos adultos. Além disso serve para marcar que essa negação não se efetiva somente pela exclusão do ‘mundo adulto’, esse não é o caso, mas por um tipo de justaposição e conexão do ‘mundo adulto’ com o ‘mundo infantil’: se, para nós, adultos, o ‘mundo’ dos meninos e meninas de rua é aquele que pertence à infância ou à adolescência, a experimentação da rua por esse grupo mina constantemente a divisão entre ‘mundo infantil’ e ‘mundo adulto’. Minar, como já vimos nos primeiros dois capítulos, não implica em *simular* ou *substituir* (a infância pela vida adulta), mas, sim, em constante e simultânea *reinvenção* do *ser* menino e *ser* adulto: os meninos e meninas, em conexão com os educadores de rua (e vice-versa), questionam constantemente as fronteiras dessas delimitações ontológicas. As atividades ‘pedagógicas’ desenvolvidas nos encontros e a ‘autoridade’ dos meninos e meninas

de rua – a insistência no futebol, o uso de drogas, o “tempo de rua” – apontam este questionamento.

Por isso, a relação dos meninos e meninas de rua com adultos e com outras crianças é qualitativamente diferente das experiências de outras crianças e adolescentes. Qual é então a importância da noção de *autopoiese*, se, diferentemente das crianças estudadas por Toren (*ibidem*), os meninos e meninas de rua se caracterizam pela sua negação do ‘mundo adulto’? Como resposta, vale enfatizar que negação também é relação: os meninos e meninas de rua continuam a tornar inteligíveis os conceitos utilizados pelos adultos, mesmo se esse esforço os leve à negação. Além disso, a relação dos meninos e meninas de rua também é um processo *autopoético*: as relações feitas e refeitas na rua com outras crianças e adolescentes também fazem parte de um processo de composição de conceitos utilizados por adultos ou por outros meninos e meninas de rua. Mas, mais do que conceitos, as conexões constituídas entre meninos e meninas de rua estabelecem um processo *autopoético* que enfatiza uma *multiplicidade* própria ao *ser* menino e menina de rua.

Em vez de colocar a diferença entre meninos e meninas de rua e outras crianças no nível de patologia ou de mutação, seja como conclusão ou ponto de partida, acredito ser mais importante conferir essa diferença a um modo de se relacionar e de se expressar extremamente forte, e dificilmente esquecido depois de se entrar no ‘mundo adulto’, já que, em algum momento, por mais que o adiem, todos os meninos e as meninas que encontrei na rua serão considerados adultos por outros adultos e, mais significativamente, por outros meninos e meninas de rua.

Em *Viração*, Gregori (2000) escreve sobre a dificuldade de os meninos e meninas de rua deixar a vida na rua; dificuldade esta que também presenciei em meu trabalho de campo. A autora cita o caso de Paulo Collen, menino de rua que, através do projeto Escola Oficina, fundado em 1985, produziu e publicou o livro autobiográfico *Mais que a realidade* (1987).

Segundo Gregori (2000: 44-49), Paulo tornou-se o porta-voz de uma vida desconhecida, mas não conseguiu mudá-la efetivamente apesar das chances oferecidas. Para Gregori, tal situação – igualmente visível no aprisionamento dos meninos e meninas de rua na menoridade – seria parte da *circulação* e *viração* dos meninos e meninas, movimentos que definiriam a experiência desses meninos e meninas na rua, impossibilita

Escola Oficina em uma mudança efetiva seria o sintoma da viração, “circular e aprisionante”, definidora da vida na rua.

O caso de Collen, analisado por Gregori, levanta uma série de pontos importantes em nossa consideração da relação dos meninos e meninas com a pista, pois trabalha com a dificuldade que eles sentem em se vincular ao ‘mundo’ adulto e em criar caminhos específicos, expressivos e relacionais, ao negar esse ‘mundo’. Em primeiro lugar, a autora realça a complicada transição para uma vida *fora* da rua; em segundo lugar, tal problema é colocado especificamente na passagem da minoridade para a maioridade; em terceiro lugar, a autora revela o difícil confronto entre o que ela chama de *sociedade* que os cerca e as *múltiplas identidades* que definem a vida na rua segundo a autora; em quarto e último lugar, Gregori descreve a conexão particular dos meninos e meninas de rua com os discursos da *sociedade*.

Apesar do delineamento de aspectos interessantes, há limitações significantes na interpretação de Gregori, devido sobretudo à perspectiva fundadora de seu trabalho. Neste, os meninos e meninas de rua representam, mais do que qualquer outra coisa, um problema para *a sociedade*. Assim, ainda que os meninos mantenham uma conexão com *a sociedade*, tal conexão lhe é exterior. A resolução portanto só poderia vir da própria *sociedade*. A abordagem da autora já pressupõe que esses meninos e meninas são socialmente “excluídos”, que se esforçam para serem “incluídos”, mas não conseguem devido ao comportamento *desviante* e *virador*, que somente permite sua *sobrevivência* na rua e *fora da sociedade*. O esforço da *sociedade*, segundo esse argumento, seria enfrentar os *problemas identitários* dos meninos e meninas de rua ao aceitar que uma *mudança identitária* é possível, permitindo-os desenvolver uma *identidade dentro da sociedade*.

Gregori não questiona a organização social identitária que ela descreve. Na verdade, ela interpreta todo seu material a partir de uma tipologia grupal e individual dos meninos e

meninas de rua: é a habilidade dos meninos e meninas de rua em *simular identidades*, e não a obsessão identitária por trás de sua classificação, que ela chama de “circular e aprisionante” – a *identidade de malandro virador* torna-se o problema central dos meninos. Para Gregori, o problema não é a insistência identitária e ‘societal’ em geral, mas sim, a habilidade *da sociedade* em aceitar a troca de *uma identidade* por *outra* (isto é, menino de rua ou malandro por alguém em busca de cidadania).

O que aconteceria se olhássemos essa situação sob outra perspectiva? Se, em vez de nos restringirmos à contemplação *de fora da sociedade*, adentrássemos pelas diferentes socialidades imbricadas no confronto dos meninos e meninas de rua com as ‘forças sociais’ que os cercam? O que aconteceria se levássemos a sério as ‘socialidades não-identitárias’ dos meninos e meninas de rua, sua persistência, suas multiplicidades em meio a um emaranhado de forças identitárias? Igualmente, qual seria o proveito de considerarmos a experiência dos meninos e meninas de rua uma consequência da socialidades criadas e mantidas pelo *sistema capitalístico* e, ao mesmo tempo, de reconhecermos o desenvolvimento de outras socialidades específicas a essa experiência?

Ao tomarmos esse novo des9981(a)-1950(s)29-i20()-90(t)444]TJ /R15 1açd-110(e)4(s)()-2 esær

A situação dos educadores ex-meninos e meninas de rua pode nos revelar um ponto interessante para refletir sobre essa questão.

3.6. Sendo educador, sendo menino

Os educadores são “ex-de-rua” ou “ex-atendidos” que passaram a “fazer parte da sociedade” e da ‘socialidade identitária’ definidora dessa coletividade. Desse ponto de vista, ao optar pela identidade de “cidadão” negada aos meninos e meninas de rua, eles escolheram a vida e deixaram a morte suspensa e a multiplicidade para trás (note-se que os educadores ex-de-rua freqüentemente diziam não querer se lembrar de suas experiências na pista). Todavia, através das relações entretidas com meninos e meninas de rua, suas famílias e outros grupos e indivíduos, como vimos acima, o trabalho formador da vida desses educadores lhes permite reconectar com a *multiplicidade* e com a própria *morte suspensa*. Por exemplo, Maria e Samuel, ambos “ex-de-rua”, após um afastamento temporário em que trabalharam em diversas outras funções, voltaram a fazer novas conexões com a rua. Porém, ainda há mais: será que Maria e Samuel deixaram a rua completamente para trás em algum momento? Será que, ao sair da rua e “se incluir na sociedade”, eles deixaram de carregar consigo as formas expressivas desenvolvidas durante os anos de vida na pista?

Primeiro, o fato de Maria, Eduardo e Samuel ainda serem considerados “atendidos” da organização que os ajudou a “sair” da rua ou no caso de Eduardo “ter” educação, como já vimos, implica em um mecanismo progressivo de “inclusão social” que, pouco a pouco, extirparia os maus hábitos estabelecidos na rua e construiria um “cidadão”. De um lado, esse processo reconhece a importância do tempo que pessoas como Maria, Eduardo e Samuel passaram na rua ou na “comunidade”, pois se trata de um período crucial no desenvolvimento

da pessoa (a infância), mas, de outro, ao continuar a tratá-los como “atendidos”, considera-o um tempo perdido, sem possibilidade futura de recuperação: os meninos e meninas de rua ou de “favela” nunca poderão ser totalmente incluídos já que “não nasceram incluídos”⁴. Nesse sentido, o pouco a ser feito por esses “ex-de rua” é tentar “resgatar” o mínimo desse tempo perdido em seu processo de desenvolvimento.

Esse discurso e sua conseqüente prática se ligam muito claramente àquele sobre o desenvolvimento infantil que permeou a atividade de psicólogos e assistentes sociais durante o auge do trabalho social com meninos e meninas de rua. Encontra uma clara ligação com os trabalhos realizados por sociólogos e antropólogos, tais como Gregori, entre muitos outros. Está presente também no discurso de “inclusão social”, mudando somente o foco do indivíduo para o “cidadão”, um termo igualmente identitário, mas ainda mais categórico do que indivíduo. Neste caso, o desenvolvimento infantil é substituído por um conceito mais palatável, o desenvolvimento do cidadão; o tempo perdido na rua é o tempo perdido no desenvolvimento da cidadania; cidadania esta ancorada por elementos específicos: a alfabetização (ou a educação), a saúde, o trabalho. Entretanto, a redução da vida de meninos e meninas de rua é ainda maior neste último ponto de vista, pois a experiência humana é definida por categorias surgidas de um argumento legislativo, e legisável, da pessoa. Segundo essa lógica, fica mais difícil ainda escapar da patologização dos meninos e meninas de rua que escolhem não deixar a vida na pista ou a vida no “morro”, ou daqueles que tentam mas não conseguem sair da rua ou da “comunidade”.

Contudo, por mais que a vida de rua ou de “comunidade” dos educadores seja tratada como tempo perdido no processo de desenvolvimento humano, esse tempo tem sua importância reconhecida na habilidade dos educadores em construir relações com os meninos e meninas de rua no atual projeto de abordagem. Ou seja, por mais que os educadores sejam

⁴ Essa expressão foi utilizada por um dos coordenadores em uma conversa sobre os meninos e meninas de rua.

‘adultos-menores’, pois ainda em fase de desenvolvimento, sua socialidade conectiva, desenvolvida na rua ou na “comunidade”, é tida como ponto chave no trabalho de abordagem. Há uma tentativa nos projetos de rua e no discurso de “inclusão social” de *capturar* essa socialidade, essa “experiência”, para maximizar a conexão com meninos e meninas de rua. No entanto, essa socialidade não é necessariamente valorizada, pois, a divisão entre teoria e prática adquire maior influência sobretudo pelo treinamento escolar oficial recebido pela assistente social, hierarquizando, assim, a “equipe” de abordagem.

Mesmo assim, o reconhecimento pelos próprios educadores da importância do tempo vivido na rua ou na “comunidade” muitas vezes ultrapassa a divisão entre teoria e prática que, entretanto, eles também usam para descrever o seu trabalho. Como vimos em diversos momentos durante essa dissertação, o que interessa nas atividades e relações desenvolvidas por meninos, meninas e educadores de rua é a habilidade dos educadores em potencializar a ‘invenção pedagógica’. A fala dos educadores é um ponto forte de ‘expressão pedagógica’ – uma expressão de autoridade/especialidade – exatamente porque a expressão equivalente dos meninos e meninas de rua surge a partir da corporalidade. Ao mesmo tempo, a fala dos educadores (por exemplo, durante as orações) é um meio de tentar reforçar a união dos meninos e meninas, ainda que as ONGs se esforcem para tratá-los como indivíduos a serem “resgatados”. As palavras mais usadas pelos meninos e pelos educadores nessas ocasiões – união e família, especialmente – revelam essa ‘invenção pedagógica’. Da mesma forma, pode-se dizer que os meninos e meninas fazem esses mesmos movimentos conectivos quando sublinham a “liberdade” como característica *sui generis* da vida na rua. Os meninos normalmente dizem gostar de andar sozinhos, porém, quando vemos a dificuldade que têm em deixar os encontros sozinhos (tal como vimos no extrato que inicia esse capítulo), essa “liberdade” soa estranha. Essa palavra recebe outro sentido se a ligamos à multiplicidade na

rua, pois essa conexão é, na palavra “liberdade”, a marcação de um ‘mundo’ de relações, isto é, trata-se de uma *definição inventiva* em constante funcionamento.

Voltando à discussão sobre percepção e invenção na expressividade dos meninos, meninas e educadores de rua, e conectando-a ao problema da passagem dos meninos e meninas de rua para o ‘mundo’ dos adultos, o que se revela muito claramente é o fato de os educadores fazer essa transição e, ao mesmo tempo, vivenciar e entreter a multiplicidade. Claro, isso não ocorre sem problemas, os educadores continuam sendo menosprezados por serem “ex-de-rua” ou “atendidos” e por isso se sentem frustrados pelas suas idéias e seu trabalho não receberem o devido apoio (por exemplo, quando criticam o trabalho da assistente social, mas são confrontados pelo argumento de que ela “tem formação”). Essas dificuldades demonstram que por mais que educadores tenham *encorporado* a ‘socialidade identitária’ e a ‘socialidade societária’ de forma a usá-las positivamente no trabalho com os meninos e meninas de rua, eles ainda se subjugam a ela quando se confrontam com a força brutal e controladora de tal socialidade.

De fato, a multiplicidade que os meninos, meninas e educadores criam na praça é cercada por essa força. Contudo, os encontros oferecem momentos importantes de conexão e invenção: por enquanto, a multiplicidade, que surge entre meninos, meninas e educadores de rua quando conectam essas intensidades e assim cria composições criativas de relação, parece ainda criar a força necessária para saltar além desses encontros.

Uma conclusão suspensa

O que pode acontecer com os meninos e meninas de rua? Não tenho grandes ilusões, o futuro das crianças e adolescentes que conheci durante o meu trabalho de campo não será muito diferente daquele das diversas gerações de meninos e meninas de rua que os precederam. Como Maria disse sobre os seus companheiros de rua:

A maioria morreu, umas viraram prostitutas, outros estão estudando, trabalhando. Cada um tomou o seu destino. Hoje, às vezes, eu encontro gente que era da minha convivência quando eu era da rua. Eu até estranho de não ter mudado nada, de não ter saído daquele ambiente ali

Não há um produto final para a ‘socialidade multiplicatória’ dos meninos e meninas de rua, e não há como permanecer menino ou menina. Em algum momento a situação muda, ou porque o menino ou menina resolve adotar um caminho de “saída” ou porque os outros meninos e meninas param de considerá-lo enquanto tal. A ‘socialidade multiplicatória’ da rua nunca promete produção ou produto, enquanto, a ‘socialidade identitária’ e a ‘socialidade societária’ que preenche o discurso de “inclusão social” não faz outra coisa senão engendrá-los. A dificuldade, nesse sentido, é como concluir um trabalho sobre um assunto que não pode ser concluído?

Muitos autores optaram por oferecer alguma migalha de bom senso a fim de ajudar o poder público ou as ONGs que trabalham com os meninos e meninas de rua a fazer “o máximo possível por essas crianças e adolescentes”. Assim, não é incomum autores com um trabalho de campo intenso simplesmente abrirem mão das experiências vividas na rua e elaborarem conclusões que poderiam facilmente ser escritas sem nenhum trabalho de campo: a adolescência como fase problemática, trabalhos preventivos nas favelas etc. Contudo, como

disse na introdução e ao longo desse trabalho, tentei deixar o texto ser iluminado pela vivência no campo com os meninos, meninas e educadores de rua. Esse movimento nunca pretendeu oferecer uma visão completa da vida na rua, pretensão impossível para quem não faz e nunca fará parte desse universo e, mais do que isso, inviável para um trabalho que nega idéias como as de *verdade objetiva* ou de *totalidade*.

A tentativa, esboçada desde o início deste trabalho, não era apresentar uma lógica da rua (ou um conhecimento, representação da mesma). Ao contrário, o desafio proposto foi elaborar uma experimentação conceitual instigada pelas relações feitas na rua. Assim, busquei explicitar a *negação* do congelamento identitário e ‘societário’, que parece definir a vida na rua, experimentando conceitualmente a oposição *verdade* e *mentira* realizada pelos meninos, meninas e educadores de rua. Segui com a apreciação de como tal *negação*, revelada no primeiro momento, pode ser igualmente experimentada na oposição entre *vida* e *morte*: o resultado foi a consolidação da *multiplicidade* como elemento fundamental para essa *negação*. Por último, tencionei utilizar as reflexões anteriores para inspirar uma consideração sobre as *formas de expressão* próprias à *negação* e à *multiplicidade* previamente expostas, e assim procurei refletir mais diretamente sobre as conexões entre essas *formas de expressão* e aquelas que pertencem às outras *socialidades*, igualmente presentes na rua.

Esforcei-me para tentar ultrapassar diversas binarizações. Não por mero pedantismo acadêmico, mas sim seguindo a mesma veia ‘multiplicitária’ instigadora da vida na rua. Do mesmo jeito que os meninos e meninas se recusam a se prender a uma ou a outra forma de ser, tomei a multiplicidade e a negação dos meninos, meninas e educadores de rua, em suas diversas e mutantes formas, como expressões de uma vontade radical. Qual seria esta vontade? A ênfase na *fractalidade* seria a forma privilegiada dessas experimentações conceituais e, portanto, as socialidades aqui consideradas nos deixam indicar o fio condutor de tal vontade. Pois, no esforço de ultrapassar essas dualidades, tenta-se vencer a atração

magnética da verdade objetiva, ou seja, uma posição política que apóia a autoridade unilateral.

Nos trabalhos sobre meninos e meninas de rua, todos os autores e entrevistados, “especialistas” sobre esse assunto, parecem saber mais do que os meninos, meninas de rua e suas famílias – são eles os peritos em achar “soluções” para os violentos problemas enfrentados por esse grupo de pessoas. Nos projetos sociais que buscam oferecer tais “soluções”, essa voz de autoridade continua, através da hierarquização rígida daqueles que trabalham com os meninos e meninas de rua, delegando diversas autoridades, prendendo cada indivíduo a uma esfera de controle próprio e, assim, impossibilitando a criatividade potencial dessas pessoas em conexão. Todavia, não proponho que os meninos e meninas de rua tenham privilégio sobre a criatividade relacional: a rua fornece tanto um meio de explorá-la como de sufocá-la. Apesar das limitações impostas sobre, e incorporadas por, meninos, meninas e educadores, essa criatividade potencial não é completamente esvaziada e, nos encontros livres entre estes atores, ela toma diversos novos rumos.

Significativamente, a corrente dessas conexões e as invenções relacionais que surgem em consequência exprimem a negação da autoridade fixa entre meninos, meninas e educadores: como vimos no último capítulo, enquanto os educadores ainda se esforçam para comunicar uma autoridade pedagógica em certos momentos (como durante a oração), os meninos e meninas também exprimem sua própria autoridade da rua em outros momentos (especialmente nos jogos de futebol). Mas, para além disso, ser adulto/criança, de rua/educador, não limita a autoridade de vida de cada um dos atores, ou seja, os educadores não *negam* a autoridade própria de cada menino ou menina em suas ações e falas e, ao mesmo tempo, os meninos e meninas não *negam* a autoridade pedagógica dos educadores: os educadores aceitam ser o menino ou menina quem decide “sair” ou “ficar” na rua, e os meninos e meninas reconhecem o apoio e a ajuda oferecidos pelos educadores.

Como descrevi no último capítulo, os meninos e meninas até adotam o discurso pedagógico dos educadores. Se tratarmos os meninos e meninas enquanto adolescentes problemáticos que incorporam esses discursos mas não seguem suas sugestões, tais falas não serão mais do que zoação: os meninos e meninas, os eternos viradores, estarão sempre zombando dos esforços dos educadores. Contudo, passando tempo suficiente entre os meninos, meninas e educadores de rua, observando a busca de alternativas à violência da rua, sentindo a intimidade entre estes atores e considerando essas falas não como palavras ao léu, mas como uma expressão perspicaz e inventiva de relação, podemos apreender o respeito e a intimidade embutidos nesses ‘jogos de autoridade’. O mesmo pode acontecer em outro sentido, quando as palavras, gestos, estilo dos meninos e meninas de rua são adotados pelos educadores durante os jogos de futebol (o território dos meninos de rua): ali, os educadores exprimem o seu ser menino, isto é, expressam a autoridade dos meninos de rua. Esses ‘jogos de autoridade’ também ocorrem entre os meninos e meninas de rua quando preferem certas relações, certos momentos. Esses ‘jogos’ têm diversos rumos: os educadores também questionam a rua; os meninos e meninas, por sua vez, minam os valores colocados pelos educadores de rua. O importante é que não há ponto fixo de autoridade, não existe uma única verdade. Os encontros entre meninos, meninas e educadores exprimem, portanto, mais do que qualquer outra coisa, a experimentação e a criatividade que devem engendrar a própria relação social. Para isso, não há um jeito, uma maneira de ser, uma só *ontologia*, a ‘negociação ontológica’ está visivelmente em movimento.

Na rua, a visibilidade e a ocultação viram mais um ‘jogo’ de relação que os meninos, meninas e os educadores comandam. Os meninos e meninas de rua utilizam esse movimento de percepção e invenção para continuar na rua, visibilizando a ‘multiplicidade de identidades’ em certos momentos e ocultando-a em outros: “moleque sofredor”, “bandido”, “criança”, “adulto”, entre outros, aparecem em conexão ou não, dependendo de quem está olhando.

Lembro uma das ocasiões em que fui procurar os meninos, meninas e os educadores no lugar onde os primeiros costumam dormir, em um ponto extremamente movimentado no centro da cidade. No meio da multidão, comecei a reconhecer os meninos e meninas aos poucos. Na praça, só os via juntos, porém ali estavam sozinhos, andando no meio da rua ou na calçada, sentados em um canto, falando com os transeuntes e comerciantes que os cercavam. Um menino que eu conhecia bem, normalmente extrovertido, falante e risonho, se aproximou de um casal, estendeu sua mão para cima com um ar meigo, sofrido e vulnerável. Pedro Bala, comumente o centro das atenções, caminhava vagarosamente na beira do asfalto, quase que imperceptível, perpassando o fluxo rápido e constante de transeuntes. Outro menino ajudava um comerciante local a carregar panelas com um carrinho de mão. Outro estava sentado ao lado de uma cabine da Polícia Militar, com sua camiseta esticada sobre seus joelhos, olhando para frente, os olhos embaçados: ‘menino-sofredor’, ‘menino-sombra’, ‘menino-trabalhador’, ‘menino-viciado’.

A visibilidade e a ocultação são movimentos de relação com o mundo em torno deles, seja esta relação de conexão ou de desconexão. No encontro com os educadores de rua, esses movimentos ganham outra intensidade. Em grupo, a multiplicidade se intensifica, os meninos e meninas mudam de um assunto para outro e de uma socialidade para outra sem pausa. Mas, além disso, a autoridade da rua dos meninos e meninas é potencializada pelos educadores de forma desconhecida em outras situações de grupo e, portanto, possibilita essa intensificação. Assim, torna-se possível a visibilidade e a ocultação de outros cruzamentos, sutis e ‘socialitários’, como aqueles entre verdade e mentira, entre vida e morte. Os educadores, por sua vez, também encontram a possibilidade de visibilizar a ‘conexão multiplicatória’ entre socialidades neste campo. A autoridade pedagógica dos educadores, que os meninos e meninas de rua apóiam, potencializa a experimentação e a conexão com a multiplicidade da rua e, ao mesmo tempo, com a ‘socialidade identitária’ e a ‘socialidade societária’ que

definem seus cargos. Na conexão entre trabalho e vida, os educadores buscam caminhos para reinventar um futuro e, ao mesmo tempo, um passado nebuloso. Os educadores lutam contra as limitações do “trabalho social” e da rua e, assim, eles também visibilizam conexões entre verdade e mentira, vida e morte.

Através de jogos, conversas e outras diversas atividades, a sobreposição expressiva entre corpo e voz explicita a violência e a destituição na rua, a mentira e a morte na noção de “inclusão social”. Na conexão entre essas visibilidades, a única “saída” é a invenção e a reinvenção: os educadores minam a noção de “resgate individual” a partir da ênfase na importância da “união” do grupo; os meninos e meninas minam a violência e agressão da rua a partir da ênfase no “respeito”. Os meninos, meninas e educadores buscam novos sentidos para essas palavras e novos meios de produzi-los.

Não há multiplicidade sem singularidade, portanto, não interessa dizer qual socialidade é melhor – ‘multiplicitária’, identitária ou ‘societária’ (ou outras, pois, essas só são três dentre as muitas possíveis). A expressão radical dos meninos, meninas e educadores de rua é que nenhum ponto de vista ou jeito de ser tem a capacidade de reger ou conter a vida. Se ao longo do trabalho tomei essa vontade como inspiração, torna-me impossível agora oferecer algum tipo de conclusão definitiva. Porém, tal desejo exige um compromisso sério da parte do autor. A pergunta torna-se clara: para os meninos, meninas e educadores e, também, para este trabalho, quais seriam as consequências dessa expressão radical?

Como explorei amplamente ao longo do texto, não há “saída” fácil para os problemas enfrentados pelos meninos, meninas e educadores de rua, contudo, acredito que, se esse trabalho serve para alguma coisa, serve para explicitar a potência criativa embutida na relação entre estes atores. Esse trabalho será (assim espero) lido por pessoas diferentes, e o meu desejo é que cada leitor possa se conectar produtivamente com esse trabalho. Para os educadores de rua que lerão essa dissertação, a minha intenção é nítida: desejo que a potência

da abordagem de rua, evidenciada neste texto, possa iluminar o futuro de seu trabalho da

não a semelhança – algo bastante diferente, mas facilmente confundido –, é o instrumento político que possibilita o *ser* afetado. Para isso, ninguém melhor do que os meninos, meninas e os educadores de rua para indicar o caminho dessa simetrização, através do envolvimento criativo em diversas relações, em tantos jeitos de ser e de se relacionar, algo que espero estar sempre em fermentação. Portanto, é importante salientar que o discurso desse trabalho é resultante do meu encontro (e de tudo o que levo comigo) com os meninos, meninas e educadores. Ou seja, não é tanto que eles sejam ‘multiplicitários’, ‘fractais’, ‘identitários’ ou ‘societários’ em si, mas, sim, que estes foram os conceitos que me permitiram articular com eles, sendo, por seu turno, modificados pelo encontro – quer dizer, tanto os conceitos quanto eu mesma.

Esses encontros não terminam por aqui, continuarão de diversas formas, disso tenho certeza.

Bibliografia

AMADO, Jorge. 1991 [1937]. *Capitães de Areia*. Rio de Janeiro: Record.

BARBOSA, Antônio Carlos Rafael. 1998. *Um abraço para todos os amigos: Algumas considerações sobre o tráfico de drogas no Rio de Janeiro*. Niterói, RJ: EDUFF.

BLANCHOT, Maurice. 1988 [1948]. *Morte Suspensa*. Lisboa: Edições 70.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. 1980. *Mille Plateaux: Capitalisme et Schizophréne*. Paris: Minuit.

DONZELOT, Jacques. 1980 [1977]. *A Polícia das Famílias*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

FONSECA, Claudia. 1990. 'Crianças em circulação'. *Ciência Hoje*, v. 11, n. 66, p. 32-41.

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

GUATTARI, Félix. 1987 [1977]. *Revolução Molecular. Pulsações Políticas do Desejo*. São Paulo: Brasiliense.

_____. 1986. *Les Années d'Hiver*. Paris: Barrault.

_____. 2000 [1992]. *Caosmose: Um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34.

GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. 1986. *Micropolítica. Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes.

HARDT, Michael & NEGRI, Antonio. 2001. *Império*. Rio de Janeiro: Record.

HECHT, Tobias. 1998. *At Home in the Street*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.

HENARE, Amiria, HOLBRAAD, Martin & WASTELL, Sari. 2006. *Thinking Through Things: Theorising Artefacts Ethnographically*. London and New York: Routledge.

HOLBRAAD, Martin. 2004. 'Defining Anthropological Truth'. *Paper for Truth Conference, Cambridge, September 2004*.
http://abaete.wikicitities.com/wiki/Defining_anthropological_truth_%28Martin_Holbraad%29

INGOLD, Tim. 2000. *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. London: Routledge.

JAMES, A. JENKS, A. and PROUT, C. 1998. *Theorizing Childhood*. Columbia: Teachers College Press.

KALY, Alain Pascal. 2005. *Medo, vergonha, necessidade e protagonismo: Os meninos de rua em Salvador/Bahia – Brasil e em Dacar/Senegal*. Tese de Doutorado. CPDA/UFRJ.

LATOUR, Bruno. 1994. *Jamais Fomos Modernos*. Rio de Janeiro: Editora 34.

MATURANA, H.P. e VARELA, F.J. 1972. *Autopoiesis and Cognition: The Realisation of Living*. Dordrecht: D. Reidel.

_____. 1988. *The Tree of Knowledge*. Boston, London: New Science Library, Shambhala.

MEUNIER, Jacques. 1977. *Les Gamins de Bogota*. Paris: JCLattès.

MILITO, Claudia e SILVA, Hélio. 1995. *Vozes do Meio-Fio*. Rio de Janeiro: Relume-Dumara.

RIZZINI, Irene et al. 1992. *Childhood and Urban Poverty in Brazil: Street and Working Children and their Families*. Florence: UNICEF ICDC.

SARTI, Cynthia Andersen. 2003. *A Família como Espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. São Paulo: Cortez.

STRATHERN, Marilyn. 1987. 'The Limits of Auto-Anthropology'. In: JACKSON, Anthony (eds.) *Anthropology at Home*. Cambridge: University of Cambridge Press.

_____. 1988. *The Gender of the Gift: Problems with Women and Problems with Society in Melanesia*. Berkeley: University of California Press.

_____. 1991. *Partial Connections*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

_____. 1995 [1992]. *After Nature: English Kinship in the Late Twentieth Century*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. 1987. 'Out of Context: Persuasive Fictions of Anthropology'. *Current Anthropology*, v.28 (3): 251-281.

STRATHERN, Marilyn & TOREN, Christina. 1996 [1990]. 'The Concept of Society is Theoretically Obsolete'. In: INGOLD, Tim (eds). *Key Debates in Anthropology*. New York and London: Routledge.

TOREN, Christina. 1999. *Mind, Materiality and History: Explorations in Fijian Ethnography*. London and New York: Routledge.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. 2002. 'O Nativo Relativo'. In *Mana: Estudos de Antropologia Social*. V. 8, n,1: 113-148.

WAGNER, Roy. 1974. 'Are there social groups in the New Guinea Highlands? In: LEAF, M. J. (ed.) *Frontiers of Anthropology*. New York: D. Van Nostrand.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)