

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO

**APRENDIZAGEM DO CONHECIMENTO ESCOLAR,  
GÊNERO E SEXUALIDADE EM MULHERES  
ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Susana de Almeida Dornelles

Porto Alegre, julho de 2001.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**APRENDIZAGEM DO CONHECIMENTO ESCOLAR,  
GÊNERO E SEXUALIDADE EM MULHERES  
ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA**

Susana de Almeida Dornelles

Dissertação apresentada como requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Dra. Nara Maria Guazzelli Bernardes

Porto Alegre, 2001.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**APRENDIZAGEM DO CONHECIMENTO ESCOLAR,  
GÊNERO E SEXUALIDADE EM MULHERES  
ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA**

Susana de Almeida Dornelles

Dissertação apresentada para apreciação e  
parecer da banca examinadora

---

Profa. Dra. Nara Maria Guazzelli Bernardes

Membros da comissão examinadora:

---

Profa. Dra. Maria Lúcia Tiellet Nunes

---

Profa. Dra. Patrícia Krieger Grossi

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação ( CIP )

D713a Dornelles, Susana de Almeida

Aprendizagem do conhecimento escolar, gênero e sexualidade em mulheres adolescentes em situação de rua / Susana de Almeida Dornelles. – Porto Alegre, 2001.

115 f.

Diss. (Mestrado em Educação) – PUCRS, Fac. de Educação.

1. Educação 2. Mulheres Adolescentes de Rua  
2. Mulheres Adolescentes – Educação 3. Mulheres Adolescentes – Sexualidade 4. Relações de Gênero  
5. Mulheres Adolescentes – Aprendizagem Escolar

I. Título

CDD 371.93  
301.4315  
370.193

Bibliotecária Responsável  
Salette Maria Sartori  
CRB 10/1363

*A todas as adolescentes em situação de rua que participaram, diretamente ou indiretamente, desta pesquisa.*

## AGRADECIMENTOS

*À Dra Nara Maria Guazzelli Bernardes, pela eficiência, pelo rigor acadêmico, pela orientação segura e crítica, e pela profunda sensibilidade em relação às adolescentes, sujeitos desta pesquisa.*

*À Dra Maria Lucia Tiellet Nunes, pela atenção e contribuição precisa no momento de minha solicitação.*

*À Márcia Lisboa dos Santos, por ter despertado em mim o interesse, o respeito e o compromisso com meninas e meninos em situação de rua a ponto de, anos após o trabalho como estagiária junto a essa clientela e sob sua supervisão, serem esses os sujeitos de minha pesquisa.*

*À Direção da Faculdade de Educação, na pessoa da professora Maria Waleska Cruz, pela competência, confiança e incentivo na busca de uma melhor qualificação profissional dos professores.*

*À Coordenação, professores e funcionários do Curso de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, pela seriedade e disponibilidades sempre presentes.*

*À Instituição que tão prontamente e carinhosamente me acolheu, confiando em meu trabalho, em especial a Rose, Zita, Céia, Márcia e Cláudia, pelas contribuições valiosas na compreensão das adolescentes sujeitos desta pesquisa.*

*À minha mãe, pelo apoio incondicional e, principalmente, pelo exemplo de força e determinação frente à vida.*

*Ao Sérgio, pelo companheirismo, incentivo e confiança, pelas importantes contribuições reflexivas em cada momento deste processo, e por saber o quanto é gratificante também para ele a conquista desta minha etapa profissional.*

*Ao Lúcio e ao Marcel, pela imensa gratificação de serem como são, e pela compreensão diante dos momentos em que não estava disponível como gostaria.*

*De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estamos sempre começando, a certeza de que é preciso continuar e a certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar.*

*Fazer da interrupção um caminho novo, fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.*

*(Fernando Sabino)*

## SUMÁRIO

RESUMO .....	10
ABSTRACT .....	11
INTRODUÇÃO .....	12
1 SER MENINA(O) EM SITUAÇÃO DE RUA.....	19
2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA .....	31
3 MÉTODO .....	33
4 GÊNERO: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL E CULTURAL.....	40
5 SEXUALIDADE: PERCORRENDO CAMINHOS TRAUMÁTICOS .....	69
6 CONHECIMENTO ESCOLAR: UMA RELAÇÃO DE IMPOSSIBILIDADE? .....	86
7 INSTITUIÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES .....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120

## RESUMO

O presente estudo investiga como mulheres adolescentes em situação de rua se relacionam com a aprendizagem do conhecimento escolar, como se percebem e que sentimentos vivenciam em relação ao gênero e à sexualidade. Pretende, também, examinar como se mostram as possibilidades e as limitações de um trabalho institucional com essas adolescentes. O método de investigação foi o Estudo de Caso na sua modalidade qualitativa, sendo utilizada a Análise de Conteúdo para trabalhar os dados também na modalidade qualitativa. O trabalho de campo foi realizado durante o ano de 2000 em uma instituição aberta que atua diretamente no atendimento a essas adolescentes. O número de sujeitos da pesquisa foi de sete mulheres adolescentes com idades entre treze e dezessete anos. Os dados foram coletados por meio de observação participante, observações individuais e em pequenos grupos, entrevistas semidirigidas individuais e análise de documentos. Com base em uma perspectiva psicodinâmica, os resultados da pesquisa apontam que essas adolescentes estabelecem com a aprendizagem do conhecimento escolar uma relação de impossibilidade, por vivenciarem sentimentos de incapacidade para a aprendizagem de tal conhecimento. Em relação a como se percebem e que sentimentos vivenciam quanto ao gênero e à sexualidade, constata-se a reprodução cultural e social do gênero e suas implicações com a sexualidade e maternidade, vividas com grande ambivalência. A sexualidade não é vivida com prazer, mas como algo que deve ser suportado. A idéia de que ser mulher é viver uma vida de sofrimento e de submissão está presente na concepção dessas meninas. Quanto ao trabalho institucional com essas adolescentes, verifica-se que, apesar de inúmeras dificuldades, as possibilidades podem se tornar concretas na medida da realização de um trabalho baseado em um vínculo de confiança e afeto, fundamentado em uma proposta que privilegie seu contexto e mundo interno.

## **ABSTRACT**

This study investigates how homeless adolescent girls relate to school, how they see themselves, and what feelings they have towards gender and to sexuality. It also looks into the possibilities and limitations of institutional work with these adolescents. The method of investigation was the qualitative form of Case Study, and the qualitative form of Analysis of Contents was used to work on the data. The field-work was done during the year 2000 at an open institution that operates directly with these girls. Seven girls between the ages of thirteen and seventeen were the subjects of the study. The data was collected through participatory observation, individual observation, and in small groups, semi-directed individual interviews and analysis of documents. Based on a psychodynamic perspective, the results indicate that these adolescents find it impossible, through feelings of inadequacy, to learn. Concerning how they see themselves and their feelings towards gender and sexuality, the cultural and social reproduction is verified as well as its implications towards sexuality and maternity, both being very ambivalent. Sexuality does not produce pleasure, but is something that must be endured. The predominant essence of being a woman is to suffer and submit. As to institutional work with these adolescents, we verify that, despite innumerable difficulties, positive outcomes can be derived based on a bond of affection and confidence. Such work must be developed in the context of the child's own world.

## INTRODUÇÃO

O número de crianças e adolescentes que vivem nas ruas tem aumentado nos últimos anos. Essa situação insere-se em uma conjuntura político-econômica configurada pela globalização das finanças, do capital e do mercado.

Nessa perspectiva, a idéia de cidadão se reduz à capacidade da pessoa de ser *produtor e consumidor*, incrementando-se cada vez mais a competitividade na qual poucos conseguem se manter inclusos dentro de uma sociedade em que a desigualdade de renda é extremamente polarizada.

Constata-se, a partir da análise da ordem econômica mundial, a existência de uma profunda divisão entre uma minoria populacional rica que convive com a grande maioria da população que vive na miséria. Assim, pode-se afirmar, com segurança, que a questão do menino ou menina em situação de rua está inserida nessa ordem econômica mundial de globalização da economia, característica da sociedade pós-industrial, que produz de um lado a enorme riqueza e, de outro, a extrema pobreza.

Hutz e Forster (1996) relatam que, segundo dados da UNICEF (1991, 1993), havia estimativas de que mais de 30 milhões de crianças e adolescentes estariam vivendo nas ruas das grandes cidades do mundo em 1991, sendo que pelo menos metade desse número se encontra na América Latina, vivendo com pouca ou nenhuma supervisão de adultos.

Em dezembro de 1985, a FUNABEM divulgou, no encarte da publicação Retrato do Brasil, a estimativa de que existiriam no Brasil 7 milhões de menores abandonados (20% do total de menores carentes). Por sua vez o IBASE (Instituto Brasileiro de Análises Econômicas-1986/1987/1990/1992) mostrou que os que dormem nas ruas podem ser contados por centenas ou no máximo milhares.

Examinando essas estatísticas, Rosemberg (1993) fez uma análise sobre a discrepância de tais dados, ressaltando os interesses envolvidos na divulgação de uma filantropia moderna dos países ricos sobre os do Terceiro Mundo. Por outro lado, o impacto desses dados sobre as instituições governamentais e não-governamentais no Brasil fez com que essas lutassem por orçamentos compatíveis com o tamanho do problema, sendo veiculadas notícias sobre o assunto na mídia nacional e internacional. Essa situação, refere a autora, levou a desperdícios de verbas nacionais e internacionais em programas específicos para crianças de rua em detrimento de projetos mais abrangentes para crianças e adolescentes pobres.

É preciso ressaltar que, historicamente, a assistência a crianças e adolescentes em situação de rua foi pautada pela repressão e pelo controle adaptativo, por meio da institucionalização. A partir de 1990,

com a entrada em vigor do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a criança e o adolescente passaram a ser vistos como sujeitos de proteção integral sendo que, hoje, a maioria dos Programas de Assistência funciona em regime “meio aberto”, como prevê o ECA.

Apesar dos avanços, em termos de legislação, do Estatuto da Criança e do Adolescente, é preciso destacar que os Programas de Assistência estão incluídos no campo de ação geral das políticas sociais do país, marcadas pela incerteza e, por que não dizer, pela falta de compromisso, seja pela insuficiência das verbas públicas destinadas a esses Programas, seja pela falta de vontade política.

Apesar de toda a discussão envolvendo essa problemática nas últimas décadas, a cada dia aumenta o número de crianças e adolescentes excluídos que, longe de estarem fora da sociedade, são parte integrante dela, produto histórico da forma dominadora por meio da qual a sociedade produz e distribui suas riquezas.

As crianças e adolescentes que vivem nas ruas são homens e mulheres, frutos dessa conjuntura, que fazem da rua seu lugar de moradia e sobrevivência. Romperam ou têm fracos laços com suas famílias, sobrevivendo nas ruas por meio de uma variedade de atividades: pedindo esmolas, catando lixo, realizando pequenas atividades informais, roubando. Uns retornam, todos os dias ou alguns dias por semana, a casa com a finalidade de levar o que ganharam com o seu trabalho, não possuindo vínculos com a escola formal. Outros que, por condições sofridas e intoleráveis de sobrevivência e de relações familiares, cortaram os laços

com suas famílias, mantêm com a rua uma relação permanente, estando expostos aos riscos de exploração, abuso, drogas e violência nela existentes. A ruptura dos laços familiares leva essas crianças e adolescentes a filiarem-se a grupos que vivem nas ruas como uma forma de substituir a proteção da família, proteção essa necessária à sobrevivência no mundo da rua.

Na minha trajetória profissional, tive a oportunidade de interagir pelo período de um ano com meninos e meninas de rua numa instituição aberta de Porto Alegre (RS). Durante o período em que convivi com suas carências, frustrações, esperanças e desejos, fiquei profundamente sensibilizada pela realidade na qual essas crianças e esses adolescentes estão inseridos. Ficava-me perguntando, entre outros questionamentos, como eles e elas, carentes em todos os sentidos, estavam se constituindo mulheres ou homens numa sociedade como a nossa.

Levando em consideração a experiência vivida, retomo nesta pesquisa antigas indagações quanto ao gênero, focalizando, especificamente, o gênero em mulheres adolescentes em situação de rua. Refiro-me a mulheres adolescentes em situação de rua como aquelas adolescentes com idade entre 13 e 17 anos que usam a rua para atividades cotidianas de moradia, trabalho, lazer, de forma constante ou transitória, mantendo vínculo com uma organização não-governamental de assistência a essa clientela, e tendo ou não relação mais próxima com a família.

Acrescento também, nesta investigação, a relação que essas adolescentes estabelecem com a aprendizagem do conhecimento escolar,

uma vez que sua relação com a escola é conflituada, fazendo parte do contingente de excluídos da escola. Por fim, desejo também investigar as possibilidades e as limitações de um trabalho institucional com essas adolescentes.

Neste estudo pretendo, portanto, conhecer e compreender um pouco mais sobre aspectos da vida dessas mulheres adolescentes e, com isso, contribuir para prevenir ou minimizar o sofrimento psicossocial gerado pela situação em que se encontram.

No primeiro capítulo contextualizo a situação de meninos e meninas de rua, enfocando, a partir do referencial teórico e das últimas pesquisas, quem são essas crianças e adolescentes, quais os motivos da ida para a rua e qual a relação que estabelecem com o mundo da rua, para, posteriormente, analisar as questões referentes a esta pesquisa.

O segundo e o terceiro capítulos referem-se, respectivamente, à formulação das questões norteadoras desta pesquisa e à metodologia adotada para a coleta e análise de dados.

O quarto, quinto, sexto e sétimo capítulos tratam, respectivamente, das categorias gênero, sexualidade, relação com o conhecimento escolar, possibilidades e limites de um trabalho institucional com mulheres adolescentes em situação de rua. A reflexão sobre as categorias emergentes da análise é realizada com base em um referencial teórico psicodinâmico.

Por fim, o último capítulo se constitui das considerações finais acerca das reflexões realizadas, para responder às questões norteadoras da presente pesquisa.



## **1 SER MENINA(O) EM SITUAÇÃO DE RUA**

A realidade cotidiana na cidade de Porto Alegre (RS) mostra meninos e meninas que se encontram nas ruas trabalhando, mendigando ou convivendo com companheiros. Apesar de o Estatuto da Criança e do Adolescente ser considerado um avanço na conquista de direitos dessa parcela da população, vê-se que esses meninos e meninas permanecem expostos aos inúmeros riscos da vida na rua.

Pesquisa realizada no período de 15 de julho a 30 de agosto de 1996 sobre meninos e meninas em situação de rua em Porto Alegre, coordenada por Reis e Prates (1999), constatou que existiam 190 meninos e 70 meninas em situação de rua; 94 adolescentes de rua masculinos e 22 femininos (p.96). Há um número maior de meninos em situação de rua em comparação com as meninas, possivelmente porque o gênero feminino esteja mais sujeito à exploração de mão-de-obra doméstica e sexual. Em relação à idade foi verificado, no período de setembro a dezembro de 1996, que 1,0% tinha de 1 a 3 anos; 5,6% de 4 a 6 anos; 13,2% de 7 a 9 anos; 38,1% de 10 a 12 anos; 33,5% de 13 a 15 anos; 8,1% de 16 a 19 anos

(p.100). A maior parte do universo pesquisado (57,9%) é composta por crianças e os demais (42,1%) são adolescentes.

Tais resultados diferem daqueles encontrados por Karling (2001) em pesquisa de campo realizada em Porto Alegre, no primeiro semestre de 1999, com 21 meninos em situação de rua. Foi constatada a seguinte distribuição e idade: o maior percentual (57,13%) estava na faixa de idade de 13 a 15 anos; 28,56% na faixa de 10 a 12 anos; 9,54% na de 7 a 9 anos; e 4,77% na faixa de 16 a 19 anos (p.42). Nessa amostra, o maior percentual de meninos em situação de rua encontra-se na adolescência.

No que tange à idade em que esses meninos e essas meninas passaram a viver em situação de rua, Reis e Prates (1999, p.107) levantaram, no período de setembro a dezembro de 1996, os seguintes dados: para 1,0% isso ocorreu na idade de 2 a 3 anos; para 5,6% na idade de 4 a 5 anos; para 10,6% na idade de 6 a 7 anos; para 14,7 na idade de 8 a 9 anos; para 16,3% na idade de 10 a 11 anos; para 6,6% na idade de 12 a 13 anos; para 2,5% na idade de 14 a 16 anos. As idades que alcançaram os percentuais mais altos em grau crescente situam-se entre 6 e 11 anos. Entretanto, quase metade dessa população não sabe (2,0%), ou não respondeu (40,6%).

De modo semelhante, Karling (2001) encontrou os seguintes resultados: 47,61% na faixa etária de 10 a 11 anos; 19,05% na de 8 a 9 anos; 9,52% nas faixas de 6 a 7 anos e de 12 a 14 anos; 14,30% não sabem (p. 42).

Em relação ao motivo pelo qual essas crianças estão nessa situação, Reis e Prates (1999, p.108) constataram: para ajudar somente a família, 29,4%; ter dinheiro, 9,1%; para se divertir, 2,0%; pela liberdade, 1,0%; para pagar roupas, 1,0%; mãe e/ou pai batem, 2,5%; briga com pais, 2,0%; não ter o que fazer em casa, 1,5%; para não ficar em casa, 1,0%; ajudar no sustento e se divertir, 2,0%; dinheiro e se divertir, 2,0%; gostar de trabalhar, 2,0%; por querer, 2,0%; para cheirar loló e dinheiro, 0,5%; não responderam, 42,0%. Uma grande parcela desses meninos e dessas meninas está nessa situação para ajudar a família, 29,4%, enquanto apenas 8,0% vieram para a rua em busca de diversão e/ou aventura, e uma parcela menor, 4,5% está nesta situação em função da agressão e/ou exploração de familiares.

Ao contrário, Karling (2001, p.45) verificou que a grande maioria dos meninos (61,92%) encontra-se nessa situação por violência e brigas na família (apanhar da mãe, 28,59%; brigas em casa, 23,81%; apanhar do pai, da madrasta, do padrasto, 4,76%; minha mãe não me queria mais, 4,76%); enquanto um percentual pequeno (4,76%), para ajudar a trabalhar.

No que diz respeito ao consumo de bebidas alcoólicas, Reis e Prates (1999, p.110) constataram que 40% de meninos(as) consumidores estão na faixa de 13 a 15 anos; 30% de 16 a 18 anos; 17% de 10 a 12 anos; 13% de 7 a 9 anos. Quanto ao consumo de cigarros, foram encontrados: 48% na faixa de 13 a 15 anos; 22% de 16 a 18%; 15% de 10 a 12 anos; 13% de 7 a 9 anos; 2% de 4 a 6 anos. Em relação ao consumo de outras drogas,

os resultados encontrados foram os seguintes: 48% na faixa de 13 a 15 anos; 22% de 16 a 18 anos; 19% de 10 a 12 anos; e 11% de 7 a 9 anos (p.111). Esses percentuais foram encontrados em uma amostra de 197 meninos e meninas em situação de rua em Porto Alegre, na qual um percentual de 39,1% meninos(as) não respondeu ao quesito bebidas alcoólicas, e 38,1% ao de cigarro e outras drogas.

Em relação à sexualidade, de um total de 197 meninos (as), um percentual de 42,7% não se dispuseram a responder sobre esse quesito e 2,0% responderam não saber. Sobre o manter relações sexuais, 28,9% responderam não. Os 26,4% que responderam sim estão na faixa de 13 a 15 anos; 21% de 10 a 12 anos; 19% de 16 a 18 anos; e 8% de 7 a 9 anos. Quanto ao uso de preservativos ou contraceptivos, 56% responderam que não usam, 40% usam camisinha; 2,0% pílula; e 2,0% não conhecem (Reis, Prates, 1999, p.112).

Apesar de o número de meninos ou meninas em situação de rua em Porto Alegre (RS) ser muito menor quando comparado a outras cidades (Rosemberg, 1993), não se pode subestimar os sérios e profundos problemas enfrentados por essas crianças e adolescentes que representam, talvez, uma situação limite de exclusão do ser humano de qualquer resquício de vida digna.

As crianças e adolescentes que estão nas ruas, quando não provenientes de instituições, geralmente abandonaram suas famílias que se encontram em estado de desagregação, envolvendo miséria, violência, uso e abuso de álcool e drogas, em busca de melhores condições de vida.

Partiram para as ruas a fim de percorrerem caminhos aparentemente menos sofridos para a manutenção de sua sobrevivência física e psíquica.

Aptekar e Visano (apud Aptekar, 1996) explicam que o processo de saída de casa para a rua se dá de forma gradual, porém progressiva, à medida que cresce o espaço de tempo longe de casa até um total envolvimento com a cultura da rua.

As crianças e os adolescentes podem ser classificados em dois grupos distintos, com características e vivências próprias e com prognósticos diferenciados.

Um grupo é denominado de *meninos na rua*. São crianças e adolescentes que, apesar de às vezes apresentarem uma aparência de abandono, vivem com a família. Passam grande parte do dia na rua, trabalhando ou pedindo esmolas, visando a obter seu sustento e auxiliar a família. Como regra, retornam diariamente para casa (Forster et al., 1992; Rosemberg, 1990).

Outro grupo é denominado de *meninos de rua*. As crianças e os adolescentes que fazem parte desse grupo não possuem um vínculo familiar estável e o viver na rua representa seu trabalho, sua educação, seus afetos e seu lazer. São socializados pela dinâmica da rua, que tem suas próprias leis. A aparência de abandono revela o que eles realmente são: crianças ou adolescentes, na maioria meninos, que abandonaram a família ou foram abandonados por ela e confinados na rua. (Forster et al., 1992; Rosemberg, 1990).

Graciani (1997) argumenta que a criança e o adolescente de e na rua representam uma das mais graves situações em relação ao grau de pobreza, insalubridade, abandono, sofrimento e violência. Além disso, vivenciam nas ruas o repúdio social ao lhes serem imputadas imagens de incapacidade, inferioridade, maldade, privando-os do espaço social de que necessitam para terem esperança e para crerem em si mesmos.

*Desta forma, a sociedade considera a criança e o adolescente de rua, apesar de sua idade, um “não jovem”, pois, para eles, não existem possibilidades de contemplar o porvir em projeções e opções concretas de desenvolvimento humano. Nem a sociedade o brinda com perspectivas de realização para a sua vida, nem ele pode se projetar, por força da tremenda realidade de seu presente em defesa de si mesmo e de sua grupalização, de modo que é um “não-projeto” (p.111).*

Craidy (1994) apresenta várias características como constituintes do perfil de meninos e meninas de rua. Pode-se se destacar: a instabilidade, tanto de vinculação nas relações, que variam de um momento a outro, quanto de moradia, determinada pela circulação entre casa de parentes, amigos, albergues, FEBEM, mocós (casas abandonadas, recantos situados sob viadutos ou pontes, etc); sentimento de abandono e de exclusão; consumo de drogas; certo descaso com o próprio corpo; imediatismo, que se expressa numa fusão com o presente, não comportando nem passado nem futuro. Essas características revelam uma ruptura de laços, uma inserção na cultura da rua, funcionando esta como uma instituição com normas próprias que, uma vez assumidas, representam um rompimento com as normas das instituições sociais regulares.

Entre as razões que determinam a saída de casa, Craidy (1998), assinala:

*As causas que geram essa situação são quase sempre a existência da violência em casa ou na região na qual são originários. A violência no seio da família é a expressão da miséria material e/ou humana na qual se encontra uma grande parte da população das periferias das cidades brasileiras. O desemprego, as péssimas condições de habitação que obrigam inúmeras pessoas a se confinarem em cubículos, sem oferecerem espaço nem condições mínimas para uma convivência regular, geram conflitos e agressões. Nos casos mais graves, acabam por expulsar as crianças da própria casa. É comum também que a mãe, ao trocar de companheiro, distribua entre parentes e conhecidos os filhos de um primeiro matrimônio que não são desejados pelo novo marido. Sejam quais forem os motivos, radicar-se na rua significa para a criança uma ruptura com os laços familiares (p.25).*

Segundo Fausto e Cervini (1991), o que levaria à inserção dessas crianças e adolescentes na rua é o fato de que passaram por alguma situação de ruptura, como migração, divórcio, desemprego, morte, etc. A quebra desses vínculos produz situações de continência fragmentadas, impossibilitando um acesso mais integrado à satisfação das necessidades básicas de sobrevivência, a qual só se torna possível na rua. Sendo assim, a necessidade de sobrevivência é que gera as relações e aglutina as pessoas na rua.

No ser humano, as primeiras experiências de relacionamento pessoal ocorrem, basicamente, com as figuras parentais, o que influencia fortemente a construção e definição da personalidade da criança, principalmente a estreita relação que se estabelece com a mãe. A falta de proteção, o sentimento de rejeição, a aparência de abandono que a criança

apresenta e que se desenvolve a cada dia na rua pode representar um fracasso no vínculo que o indivíduo necessita estabelecer. Seu desenvolvimento emocional sofreu profundas implicações, visto que não obteve o cuidado de um adulto responsável que a amasse, em quem ela pudesse confiar, com o qual se sentisse segura e se identificasse.

Craidy (1998) afirma que a inserção de crianças e adolescentes nas ruas está ocorrendo em idade cada vez mais precoce, o que agrava mais a situação em função da etapa de desenvolvimento em que se encontram.

*A falta de uma relação permanente com adultos que os assumam gera insegurança, sentimento de abandono, carência afetiva, baixa auto-estima nessas crianças e adolescentes e reações agressivas, bem como leva à construção de um universo simbólico que lhes é próprio e no qual a falta da interlocução e do diálogo com o adulto, que representa a sociedade instituída, leva à radicalização do sentimento de exclusão (p. 62).*

Em relação à escolarização dessas crianças e adolescentes, Koller e col. (1995) realizaram, em Porto Alegre, uma pesquisa na qual foram entrevistados 22 meninos e 21 meninas de rua, com idades entre 9 e 16 anos. Os resultados foram os seguintes: mais de 80% freqüentaram a escola; 51% cursaram a 1ª série; 7% alcançaram a 4ª série. As seguintes causas foram referidas ao abandono da escola: 27% por não gostar da escola; 21% pela dificuldade de acesso; 7% por dificuldades de aprendizagem; 5% para auxiliar no sustento da família; 23% por expulsão.

Reis e Prates (1999, p.102) constataram, quanto ao grau de escolaridade, que sem escolarização havia 5,6% de meninos(as); com 1º

grau incompleto, 47,7%; com 1º grau completo, 0,5%; os que não responderam foram 46,2%. Em relação à trajetória de frequência escolar, verifica-se que 59,0% de meninos(as) em situação de rua não freqüentam a escola por situações de conflitos nas relações com colegas e professores, perda da matrícula e/ou falta de vagas.

Karling (2001, p.43), em pesquisa de campo realizada com meninos em situação de rua no primeiro semestre de 1999, em Porto Alegre, encontrou com relação ao grau de escolaridade os seguintes dados, a partir de uma amostra de 21 sujeitos: 28,58% cursaram até a 2ª série; 23,80% a 1ª série; 19,04% a 3ª série; 9,52% a 4ª série; 4,77% a 5ª série; e 14,29% não sabem.

Os dados das pesquisas acima (mais de 80%) coincidem quanto a meninos e meninas de rua terem vivenciado experiência de escola, apesar de o abandono da mesma ter ocorrido antes do término do Ensino Fundamental (mais de 80%). Esses dados instigam para que se reflita com maior profundidade sobre o motivo de a escola não conseguir fazer com que essas crianças e adolescentes permaneçam no ambiente escolar.

Com relação às atividades cotidianas, Koller e col. (1995) verificaram que a maioria dos meninos e meninas de rua (98%) revelou participar de atividades de recreação ou de oficinas profissionalizantes proporcionadas por instituições de atendimento ao menor. Esse alto percentual mostra o quanto esses meninos e meninas sentem a necessidade de participarem de situações de convivência e aprendizagem. Os dados demonstraram ainda que perambulavam pelas ruas (77%),

brincavam nas pracinhas (56%) e trabalhavam (58%). O trabalho incluía: fazer “bicos” (42%), furtar (16%) e prostituir-se (9%).

Craidy (1994) argumenta que a privação da infância que sofrem essas crianças e adolescentes, período em que o momento de simbolizar é de vital importância para a aprendizagem, se caracteriza pela necessidade de assumir uma realidade violenta e opressora. As relações simbólicas e as significações, aí construídas, podem ser confundidas e mesmo mutiladas, repercutindo nos processos de apropriação do próprio sistema de escrita, que é um sistema simbólico. A miséria, a suspensão de laços, a instabilidade e a violência vividas no cotidiano são, também, elementos constituintes da dificuldade de acesso ao conhecimento escolar.

O conhecimento escolar é compreendido por Lopes (1997) *“como produção social garantidora da especificidade humana. Isso significa dizer que, em dado contexto histórico, são selecionados conteúdos da cultura, considerados necessários às gerações mais novas, constituintes do conhecimento escolar”* (p.96). O conhecimento escolar, construído a partir dessa seleção cultural, é reorganizado pela escola com base em fatores políticos, econômicos e sociais, por meio de um processo de produção e reprodução. A escola, concomitantemente, veicula o conhecimento científico e/ou erudito, mediado pelo conhecimento escolar, e o saber cotidiano que a sociedade seleciona para as gerações mais novas.

*Esse saber selecionado pela sociedade é essencialmente um saber de classe, capaz de privar as classes exploradas de seu saber, que expressa suas necessidades e delas deriva, substituindo-o por um saber portador das necessidades e dos interesses de*

*outras classes. Essa contradição está diretamente associada ao papel da escola, reproduzindo e produzindo, mantendo e renovando, mascarando e gerando rupturas* (Lopes, 1997, p.109).

Meninas e meninos em situação de rua vivenciam a violência não só na família, na rua, mas também na escola. Graciani (1997) aponta que a *“escola é considerada uma fonte de violência quando discrimina, exclui e maltrata as crianças, principalmente quando a violência simbólica se impõe”*. Nesse sentido, torna-se necessário e mesmo uma questão de sobrevivência pertencer a um grupo.

Ferreira (2000) aponta o grupo como um dos mecanismos de proteção desses meninos e meninas. Não é possível viver na rua sem estar vinculado a um bando que tem como líder um indivíduo que se impõe, em geral pela força, mandando em tudo e em todos, submetendo crianças e adolescentes, homens ou mulheres, a roubar e praticar atos de violência em benefício daquilo que o chefe considera como necessário.

Outra forma de proteção utilizada, pela necessidade de não serem identificados, constitui-se na mudança constante de espaço, não mantendo nenhuma relação afetiva com o local de moradia ou com o lugar de dormir.

A idade também é mudada de acordo com as circunstâncias, pois do ponto de vista jurídico os menores de quatorze anos se *“recolhidos”* por algum ato infracionário são levados a entidades ou programas de atendimento, enquanto os maiores de quatorze anos devem ser levados às delegacias quando apreendidos. Portanto, é conveniente aumentar ou

diminuir a idade conforme a possibilidade de conseguirem a liberdade em um menor espaço de tempo.

O próprio nome é adulterado a cada instituição pela qual passam e mesmo na rua, provocando a perda da voz e da singularidade, sendo essa adulteração uma necessidade de anonimato para o exercício dos atos ilícitos que a vida na rua impõe, constituindo-se em um dos mecanismos de proteção a que recorrem para a sua sobrevivência.

Os apelidos são utilizados tanto para terem uma identidade no bando, quanto pela necessidade de anonimato, em que “o malocão”, “o carioca”, “o negão” e tantos outros praticam atos ilícitos de forma a não se implicarem e nem se responsabilizarem por eles, visto serem “atos sem assinatura”. “Assim, o anonimato é perseguido em cada circunstância da vida na rua. Há uma corrida contra o traço de identidade, até o estado de indigência, de ser objetalizado” (Ferreira, 2000, p.9).

Esse estado de ser objetalizado contém profundos sentimentos de abandono e exclusão, em que existe somente o tempo presente, sem espaço para o passado ou futuro. Esses sentimentos são aliviados pelo consumo de droga, alternativa possível para abrandá-los e obter a coragem necessária para enfrentar todos os perigos impostos pelo mundo da rua.

## 2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Até o momento, o conhecimento que se tem do impacto da rua sobre crianças e adolescentes é insuficiente para permitir uma maior compreensão psicológica, pois:

- a) é difícil fazer generalizações, porque as teorias, definições e métodos diferem de estudo para estudo;
- b) muitos pesquisadores têm investigado circunstâncias objetivas e a saúde física, ao invés do funcionamento psicológico;
- c) poucos pesquisadores examinam padrões de idade em seus estudos;
- d) não foi conduzido estudo longitudinal algum, o que limita o conhecimento sobre o processo de desenvolvimento a longo prazo (Raffaelli, 1996).

Isso coloca em pauta a necessidade de continuar pesquisando temáticas relacionadas à criança e ao adolescente de rua. Com base no

referencial teórico em relação a meninas(os) de rua, à aprendizagem do conhecimento escolar, à identidade, ao gênero, à sexualidade e às implicações psíquicas, sociais e culturais dessa condição, interessa-me estudar, privilegiando uma compreensão psicológica, as seguintes questões:

- Como mulheres adolescentes em situação de rua se relacionam com a aprendizagem do conhecimento escolar?
- Como mulheres adolescentes em situação de rua se percebem e que sentimentos vivenciam em relação ao gênero e à sexualidade?
- Como se mostram as possibilidades e as limitações de um trabalho institucional com essas mulheres adolescentes?

### **3 MÉTODO**

Este estudo problematiza a relação que mulheres adolescentes em situação de rua estabelecem com a aprendizagem do conhecimento escolar, como se percebem e que sentimentos vivenciam em relação ao gênero e à sexualidade. Também faz parte deste estudo a investigação das possibilidades e limitações de um trabalho institucional com essas mulheres adolescentes.

O método de investigação utilizado é o Estudo de Caso na sua modalidade qualitativa. A investigação qualitativa caracteriza-se por ser descritiva, a fonte direta dos dados é o ambiente natural, o interesse do investigador centra-se mais no processo do que simplesmente no resultado, a análise dos dados é realizada de forma indutiva e o significado que as pessoas dão às suas vidas é de vital importância nesta abordagem.

O Estudo de Caso na sua modalidade qualitativa apresenta as características acima referidas, pois é descritivo e compreensivo, não tendo a preocupação com a ideia de generalização estatística e sim com a compreensão de uma realidade singular.

Lüdke e André (1986) explicam que no Estudo de Caso “o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional (...), cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco” (p.21). Essa idéia traz a concepção de que, nesta modalidade de pesquisa, a realidade possa ser vista sob diferentes perspectivas, porém de forma holística.

Os aspectos que caracterizam o Estudo de Caso são de importância fundamental na medida em que não se pode prever a constância dos sujeitos nem a disposição e/ou as condições que terão para atender às propostas do investigador. Assim, esse método permite a flexibilidade necessária para lidar com os sujeitos da pesquisa, tornando possível refletir sobre diferentes momentos e situações.

O caso em estudo atende aos seguintes critérios: mulher adolescente com idade entre treze e dezessete anos, que vive permanente ou transitoriamente na rua, está desvinculada ou mantém frágeis laços com sua família e freqüenta uma instituição aberta de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua.

O trabalho de campo foi realizado durante o período de março a dezembro de 2000 em uma instituição caracterizada como uma organização não-governamental que atua diretamente com essas adolescentes. O número de sujeitos da pesquisa é de sete adolescentes, sendo que ele variou ao longo do ano, de acordo com o comparecimento ou não das meninas à instituição. Aliás, essa foi uma das dificuldades encontradas para realizar a coleta de dados, pois algumas adolescentes

passavam semanas sem comparecerem à instituição por diferentes motivos, como: entrada na FEBEM; hospitalizações por doenças ou nascimento de filhos; afastamento determinado pela própria instituição em função da participação dessas adolescentes em conflitos, envolvendo brigas corporais, depredações ou roubos.

Os dados foram coletados por meio de:

- a) observação participante, focalizando aspectos do funcionamento da instituição;
- b) observações individuais e em pequenos grupos (nas atividades realizadas com a educadora, na oficina de malharia, durante o almoço e lanche) a fim de haver uma familiarização maior e de poder perceber sentimentos, forma de agir e interação entre essas adolescentes;
- c) entrevistas semidirigidas individuais com enfoque especial na história de vida, sentimentos, atividades do cotidiano, lazer e subsistência;
- d) análise de documentos da instituição.

O registro dos dados foi realizado por meio de um diário de campo, contendo os seguintes relatos: da observação da instituição como um todo; das adolescentes nas diferentes atividades, individuais e grupais; das descrições da linguagem não-verbal; das produções gráficas e escritas feitas nos momentos destinados ao trabalho com a educadora.

Para trabalhar os dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo em sua modalidade qualitativa que se constitui, segundo Moraes (1994), numa metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, atingindo uma compreensão que vai além de uma leitura comum.

Os dados advindos dessas diferentes fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando então serem processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que se propõe a Análise de Conteúdo.

Bardin (1979) desenvolveu as seguintes etapas para essa técnica de análise:

1) pré-análise - pretende organizar o material para sua exploração posterior (descrição escrita do material coletado);

2) exploração do material - significa codificá-lo, transformando os dados brutos do texto em unidades temáticas;

3) tratamento dos resultados e interpretação - realizado em três níveis: o primeiro nível consiste em um estudo longitudinal, individual, buscando a compreensão do sujeito na sua singularidade; o segundo nível focaliza os sujeitos no sentido horizontal, como unidades pertencentes a um mesmo grupo; no terceiro nível produz-se uma síntese interpretativa, que engloba os dois primeiros níveis e estabelece um diálogo com o referencial teórico que orienta o estudo.

Navarro e Díaz (1994) ressaltam que a *teoria analítica* é definidora da metodologia concreta da Análise de Conteúdo. Significa que entre o nível da superfície do texto (forma sintática em que a interpretação do texto se dá em um nível inferior) e o nível interpretativo, é introduzido um plano analítico, ou seja, uma *dinâmica texto-análise-interpretação*. Assim, o uso da análise de conteúdo representa um “*exercício de humildade porque supõe submeter a capacidade interpretativa do investigador a uma disciplina bem mais estrita*” (p.181).

A Análise de Conteúdo, segundo os autores, pode ser concebida como um conjunto de procedimentos que têm como objetivo a produção de um *metatexto* analítico em que se representa o *corpus* textual de maneira transformada. Este *metatexto* é produto do investigador, diferente do que normalmente ocorre com o *corpus*, mas que deve ser interpretado conjuntamente com este. O resultado se constitui de uma dupla articulação do sentido do texto e do processo interpretativo que o esclarece: por um lado esse sentido transparece na superfície textual dada imediatamente na intuição teórica do investigador; por outro, reflete-se na transformação analítica dessa superfície, procurada pelas técnicas da Análise de Conteúdo.

O *metatexto* gerado pela Análise de Conteúdo consiste, assim, em uma determinada transformação do *corpus*, operada por regras definidas e que deve ser teoricamente justificada pelo investigador por meio de uma interpretação adequada. A partir desse ponto de vista, a análise de conteúdo deve ser concebida como um procedimento destinado a desestabilizar o

entendimento imediato da superfície textual, mostrando os aspectos que não são diretamente captados pela intuição, porém estão presentes.

O objetivo do investigador empenhado na análise de conteúdo não deve ser outro que o de obter o sentido latente subjacente à comunicação concreta e subentendido na superfície textual, ou seja, “o propósito que deve guiar o analista é o de passar do plano do produto (o texto) ao plano da produção textual” (p.188).

Neste momento, prossigo a análise dos dados e as reflexões que elaborei no diálogo com a literatura.



## **4 GÊNERO: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL E CULTURAL**

O processo da construção do gênero é complexo e multifacetado e não pode ser analisado somente com base nas teorias psicodinâmicas, já que essas conceituam a formação da identidade de gênero como um processo que se fundamenta quase que exclusivamente nas identificações que o sujeito realiza com o progenitor do mesmo sexo.

A identificação, por sua vez, constitui-se no processo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse outro. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações. O conceito de identificação assumiu progressivamente o valor central que faz dela, mais do que um mecanismo psicológico entre outros, a operação pela qual o sujeito humano se constitui (Laplanche, Pontalis, 1992).

Por meio das identificações, portanto, o indivíduo vai constituindo sua identidade desde o nascimento a partir do corpo e psiquê

da criança na relação com a mãe em suas funções maternas primárias. Bleichmar (1985) enfatiza que tanto a menina quanto o menino idealizam e se identificam com a mãe. A mãe da primeira infância se constitui em uma figura poderosa e onipotente.

A relação mãe-bebê, contudo, precisa ser entendida no contexto social em que ela ocorre. A esse respeito, Violante (1997) assinala a importância desempenhada pela realidade histórica na organização do psiquismo do sujeito, dando relevância aos acontecimentos que atingiram o corpo da criança e os que foram vividos pelos pais, os discursos impostos e, inclusive, a posição de excluído que a sociedade impõe ao casal ou à criança. Mesmo antes de nascer, o bebê deve ser desejado e investido pelos pais. Antes que o Eu tenha se formado, a resposta materna tem para o bebê uma função identificatória e este atribui às palavras da mãe uma significação primária. A partir dessas *significações primárias*, estabelecem-se as bases necessárias à aquisição da linguagem. Antes que o Eu venha a exigir significação, ao prazer de ouvir deve-se acrescentar o desejo de escutar.

Com o surgimento do Eu, a aquisição da linguagem submete a palavra materna à convenção sociocultural ditada pelo signo lingüístico, sendo as palavras descobertas como portadoras de significados do meio social, passando a adquirir o atributo de emblemas identificatórios. O Eu vai passando por várias reformulações, incluindo o complexo de Édipo, cuja resolução requer da criança a renúncia de seus desejos incestuosos.

Pode-se dizer que o Eu é historizado e estruturado pela linguagem, a partir do discurso dos pais, os quais veiculam o desejo do casal

pela criança, desejo que também decorre da resolução edipiana efetuada por cada um dos pais e da relação que ambos estabelecem entre si e com a criança.

No entanto, o Eu não se resume somente a essa consequência, mas também ao discurso do meio e, portanto, da cultura. Assim, o Eu é constituído pelo discurso do meio social, mediatizado por um meio psíquico organizado pelo desejo e pelo discurso dos pais. O Eu precisa encontrar na realidade social a esperança daquilo que almeja se tornar, projetando-se numa imagem identificatória valorizada por ele mesmo e pelo meio social ou pelo subgrupo, cujos modelos são privilegiados pelo sujeito. A própria existência do Eu depende da possibilidade de ele se projetar no futuro. O acesso à temporalidade e o acesso a uma historicidade são inseparáveis. Assim como os pais devem pré-enunciar e pré-investir no filho que nascerá, o discurso social também deve projetar sobre o bebê a mesma antecipação, pré-investindo o lugar que ele supostamente ocupará quando adulto.

Na construção da identidade, a adolescência é uma fase em que esse processo parece adquirir mais relevância. Segundo Erikson (1976), na puberdade e adolescência, as uniformidades e continuidades em que o indivíduo confiava anteriormente voltam a ser até certo ponto discutíveis, em virtude do crescimento rápido do corpo, comparável ao da primeira fase da infância, e do acréscimo da maturidade genital. A integração que agora tem lugar sob a forma de identidade do ego é, como foi assinalado, mais do que a soma das identificações da infância. É a experiência acumulada da

capacidade do ego para integrar todas as identificações. O sentimento de identidade do ego, então, é a segurança acumulada de que a coerência e a continuidade interiores, elaboradas no passado, equivalem à coerência e à continuidade do próprio significado para os demais. A essa fase do desenvolvimento psicossocial, Erikson (1976) denomina estágio da identidade versus confusão de papéis.

O autor explica que o perigo dessa etapa é, justamente, a confusão de papel.

*Quando esta se baseia em uma pronunciada dúvida anterior com relação à própria identidade sexual, os episódios delinqüentes e francamente psicóticos não são raros. Os jovens para se manterem juntos superidentificam-se temporariamente, até o ponto de uma aparente perda da identidade, com os heróis dos grupos e das multidões. Isso inicia a etapa da "paixão". Em grande parte o amor no adolescente é uma tentativa de chegar a uma definição de sua identidade projetando a própria imagem difusa do ego em outra pessoa para, assim, vê-la refletida e gradualmente definida (p.241).*

A identidade, portanto, é construída à custa de múltiplas experiências com o mundo físico e social que nos cerca. Com base nisso, o indivíduo estabelece sua identidade identificando-se com seu meio social e, ao mesmo tempo, distinguindo-se dele. Vivenciando papéis individuais e sociais, o sujeito realiza revisões de modo que padrões introjetados podem ser reformulados até o momento da conquista de sua identidade pessoal. O processo de construção da identidade não ocorre somente via família, mas também por meio da teia de relações que o sujeito estabelece com a sociedade.

Em se tratando de meninas de rua, como se dá esse processo, visto que estão inseridas numa sociedade que não consegue administrar as questões de pobreza, altas taxas de natalidade, êxodo rural, moradias inadequadas, distribuição desigual de renda, ausência de eficientes programas governamentais de assistência e cuja situação faz parte do fenômeno de exclusão social cujas determinações são econômico-sociais e político-ideológicas?

As reflexões acima possibilitam refletir sobre a construção do Eu ou da identidade das crianças e adolescentes de rua.

Cervini (citado por Craidy, 1994) refere-se a um processo de perda da identidade que pode chegar até o esquecimento do próprio nome, guardando-se como identidade apenas o apelido. Relata que, dos meninos de rua de Goiás com os quais trabalhou, alguns não sabiam a própria idade e raramente sabiam a data do nascimento. Alguns não conheciam seus nomes completos ou os de seus pais.

Ainda com relação à identidade em meninos de rua, Craidy (1994) cita Moffat:

*... a identidade precária que pode (o menino de rua) construir está baseada só num estilo-ação, não em uma história: se analisarmos as características que têm, estão definidas por: 1) a não historicidade — não memória e não projeto de vida — o que chamamos psiquismo acrônico (cronos=tempo), 2) linguagem de ação, não simboliza, senão que faz, atua como comunicação, 3) a sobrevivência está baseada na mendicância ou pequenos roubos (não tem outra saída) e 4) conseguem alívio por drogas (especialmente pagamentos) (p.32).*

Craidy (1998) retoma essa idéia declarando:

*Essa situação de quem tem os laços pessoais mais profundos suspensos, leva muitas vezes à perda da identidade original. É comum que os meninos não saibam o próprio nome nem, com precisão, a idade; que não saibam qual é o nome completo dos pais; nem tenham documentos, os quais, mesmo quando providenciados pelas instituições assistenciais são, em geral, perdidos (p.62).*

Graciani (1997) explica que a construção social da identidade da criança e do adolescente em situação de rua ocorre em meio a deficiências ou lacunas que eles sofrem por parte da organização social. Verdadeira agressão que faz das crianças e dos jovens vítimas da sociedade, moldando sua individualidade psicológica pela produção de uma subjetividade típica com base na situação de abandono em que se encontram. Primeiro, são provenientes de um meio familiar violento ou de abandono. Depois, a desvinculação da família lança o menor a um imenso vazio de possibilidades, cujo contato com o mundo da rua é empobrecedor em função da violência na luta pela vida em um ambiente de alta concorrência, conflito e agressividade e com uma “pseudoliberalidade”. Nesse sentido, fica evidente que as possibilidades da criança, enquanto construção de si mesma como pessoa, segundo o “modelo ideal” da sociedade, são reduzidas à mínima expressão.

Mesmo que o ambiente familiar tenha sido receptivo, num contexto marcado pela privação de necessidades básicas, a família não pode proteger a criança contra as hostilidades do meio social. Ainda que a família seja considerada a principal fonte na formação do psiquismo, os

fatores sociais, presentes no ambiente psíquico familiar e no meio social, desempenham papel fundamental na constituição do sujeito e da sua identidade.

Não se pode discutir sobre identidade sem refletir sobre gênero. Gênero e identidade estão profundamente implicados no processo de construção da subjetividade do indivíduo.

Concordo com Bleichmar (1985) que faz uma distinção entre *sexo e gênero*. Gênero abrange o conjunto dos aspectos psicológicos, sociais e culturais do *ser feminino / ser masculino*. Já sexo é formado pelos componentes biológicos, anatômicos e fisiológicos do *ser macho / ser fêmea*. A clivagem efetuada nos conceitos reduz o papel do instintivo, do herdado, do biologicamente determinado, em favor do caráter significante que as marcas da anatomia sexual adquirem para o homem mediante as crenças da nossa cultura.

A autora explica que gênero compreende:

- atribuição do gênero;
- identidade de gênero, que se subdivide no núcleo da identidade e identidade propriamente dita;
- papel de gênero.

A atribuição do gênero significa o primeiro critério de identificação de um sujeito e determina o núcleo de sua identidade de gênero. É a rotulação que médicos e familiares realizam do recém-nascido,

a partir da qual a família será emissora de um discurso cultural que reflete os estereótipos da masculinidade / feminilidade que cada um deles, pai e mãe, sustenta para a criança.

O núcleo da identidade de gênero é o esquema ideo-afetivo mais primitivo, consciente e inconsciente, de pertencer a um sexo e não a outro. O sentimento de ter um núcleo da identidade de gênero provém:

- da percepção despertada naturalmente pela anatomia e fisiologia dos órgãos genitais;
- da atitude dos pais, irmãos e pares em relação ao gênero da criança;
- de uma força biológica cujo poder para modificar a ação do meio é relativo.

A identidade propriamente dita consiste, inicialmente, no sentimento de pertencer a uma categoria com base no fato de que nem todos os seres humanos pertencem à mesma, existindo, portanto, diferenças. Mais tarde, a criança descobre que não são todos que possuem as mesmas características essenciais do seu próprio gênero, quer seja feminino, quer seja masculino, a particularidade de seus órgãos externos. Nesse momento fica selada a identidade como mulher ou homem.

O papel de gênero, ainda segundo Bleichmar (1985), corresponde às expectativas acerca de quais são os comportamentos apropriados para uma pessoa que representa uma posição particular dentro

de um dado contexto. É, portanto, o conjunto de expectativas acerca dos comportamentos sociais apropriados para as pessoas que possuem um sexo determinado. Uma vez que o núcleo da identidade de gênero se acha estabelecido, a criança organiza sua experiência na busca de iguais como modelos de identificação.

A autora questiona: se o núcleo da identidade de gênero se estabelece antes dos três anos, qual é o papel do conflito edípico nesse processo? Pode-se deduzir que somente um já existente sentimento de ser menino (por exemplo) e o temor de perder a masculinidade, devidamente narcisizada, se apresenta como a condição prévia necessária para que a ameaça de castração obtenha sua efetividade. O fracasso da conflitiva edípica (édipo negativo) pode alterar a normalidade e perverter o desejo (eleição de objeto), não o gênero, pois sua identidade é construída anteriormente a esse período e já está consolidada.

No curso da socialização, o menino receberá instruções do código social vigente que lhe indicarão o que se espera de um menino. O processo de desprendimento, de separação da mãe, da ruptura do mundo imaginário da simbiose precoce favorece que o menino se dirija ao pai. Aqui se demonstra a importância da presença real de um pai-homem para efetuar o corte da relação dual com a mãe (Bleichmar, 1985).

Na menina nossa cultura assegura, por meio dos cuidados da mãe, um modelo de seu próprio gênero que conduz à estruturação de um *eu* ideal feminino primário. Ao ser a mãe-mulher o objeto primário por excelência, ao qual o *eu* de todo menino ou menina se identifica, em uma

identificação especular estruturante do psiquismo, fica assegurada a assunção dos caracteres do gênero no próprio processo de organização do *eu*. Em relação ao gênero, a menina não tem de trocar de objeto, o objeto primário constitui-se no objeto de identificação de seu gênero. Esse processo se desenvolve desde o começo da vida por uma dupla via: pelo efeito de antecipação que o discurso materno exercerá sobre a menina ao vê-la sua igual e pela identificação primária da menina com a mãe, modelo ideal. O desenlace edípico poderá reforçar ou alterar esse processo que tem lugar durante o período pré-edípico. A menina, portanto, não muda de objeto para o estabelecimento de sua feminilidade, e sim deverá mudar de objeto para a organização de sua heterossexualidade. O menino, ao contrário, conservará a mãe como objeto de sua eleição para o estabelecimento de sua heterossexualidade, porém deverá mudar de modelo para a construção de sua masculinidade (Bleichmar, 1985).

A partir de observações de hermafroditas, travestis e homossexuais, Stoller (1993) sustenta as seguintes proposições:

1) aspectos da sexualidade sob o domínio do gênero são essencialmente determinados pela cultura, começando a inscrição psíquica desde o nascimento, formando parte da estruturação do ego;

2) as forças biológicas reforçam ou perturbam a identidade de gênero estruturada pelo intercâmbio humano;

3) a identificação daria conta da organização da identidade de gênero;

4) o núcleo da identidade de gênero se estabelece antes da etapa fálica;

5) a identidade de gênero se inicia com o nascimento, porém no seu desenvolvimento ela se completa de modo que um homem pode experienciar-se como homem masculino ou afeminado ou que se imagina mulher.

O termo identidade de gênero refere-se à mescla de masculinidade e feminilidade em um indivíduo, significando que tanto a masculinidade quanto a feminilidade são encontradas em todas as pessoas, mas em formas e graus diferentes. Essa idéia não é igual à qualidade de ser homem ou mulher, quando essa tem conotação mais biológica do que cultural e social. A identidade de gênero encerra um comportamento psicologicamente motivado. Embora a masculinidade combine com a qualidade de ser homem e a feminilidade com a qualidade de ser mulher, sexo e gênero não estão, necessariamente, de maneira direta relacionada. Masculinidade ou feminilidade é definida como qualquer qualidade que é sentida, por quem a possui, como masculina ou feminina.

Em outras palavras:

*Masculinidade ou feminilidade é uma convicção — mais precisamente uma densa massa de convicções. Além do fundamento biológico, a pessoa obtém estas convicções a partir das atitudes dos pais, especialmente na infância, sendo estas atitudes mais ou menos semelhantes àquelas mantidas pela sociedade como um todo, filtradas pelas personalidades idiossincráticas dos pais. Portanto, tais convicções não são verdades eternas: elas se modificam quando as sociedades se modificam (p.28).*

A diversidade de concepções de gênero é assinalada também por Louro (1997):

*Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (p.23 ).*

Em suma, o desenvolvimento da identidade de gênero é determinado pela complexa interação entre fatores biológicos e histórico-culturais, mediados por funções cognitivas e pelo ego (Block, 1973).

Em relação, especificamente, à mulher Strey (1997) enfatiza:

*Mulher é o gênero que se forma a partir da construção de sua identidade; o que se diferencia da definição de sexo feminino, que é o aspecto biológico com que esta mulher nasce. Sendo assim, a mulher não nasce do gênero feminino, mas se constrói (p. 25).*

Se o gênero é uma construção social e histórica, pode-se inferir que o ser feminino é internalizado, dependendo das características da sociedade em que a mulher vive e das experiências subjetivas como mulher, pertencente a uma determinada raça e classe social. Assim, o gênero organiza a construção da identidade, expressando comportamentos, valores, sentimentos, necessidades, desejos que se manifestam no modo de ser de cada mulher.

Acredito que, embora as figuras parentais supram uma parcela básica na construção da identidade sexual e de gênero, sua função é completada pelo contexto social e histórico em que, no caso específico, a

mulher está inserida, incluindo as instituições com que mantém contato, como, por exemplo, a escola e a igreja. O gênero faz parte do sujeito, assim como as instituições constituem e são constituídas pelos gêneros. Esse processo tem determinações sociais, históricas e culturais. Assim, é por meio do convívio diário com as diferentes instituições e com a rua que as meninas aprendem e internalizam seu gênero, de acordo com o que é imposto pelo meio e com suas reações a tais determinações.

Meninas em situação de rua não experienciaram situações de apego e não receberam os cuidados mínimos da família ou da sociedade para o adequado desenvolvimento físico, social e psicológico necessários ao processo de construção das identidades sexual e de gênero.

Levando em consideração o abuso e as diferentes formas de violência, tanto corporal quanto simbólica, fatores esses que contribuem para a saída de casa e aos quais estão expostas nas ruas, cabe analisar como as mulheres adolescentes em situação de rua se percebem e que sentimentos vivenciam em relação ao gênero e à sexualidade.

As mulheres adolescentes participantes desta pesquisa demonstraram possuir uma concepção tradicional sobre gênero. Destacam-se, na sua fala, questões sobre a maternidade, sentida e vivida em toda a sua ambivalência, como também sentimentos de raiva e menosprezo à figura masculina.

Se o sentimento da maternidade já é vivenciado com ambivalência por mulheres que não são adolescentes e nem são de rua, o que se dirá sobre esse sentimento em relação às adolescentes de rua?

Badinter (1985) argumenta que o amor, no reino humano, não é simplesmente uma norma. Nele intervêm numerosos fatores que não a respeitam. Ao contrário do reino animal, imerso na natureza e submetido ao seu determinismo, o humano – no caso a mulher – é um ser histórico, dotado da faculdade de simbolizar, o que o põe acima da esfera propriamente animal.

A autora afirma que, ao se percorrer a história das atitudes maternas, nasce a convicção de que o instinto materno é um mito. Não foi encontrada nenhuma conduta universal e necessária da mãe. Ao contrário, foi constatada a extrema variabilidade de seus sentimentos, segundo sua cultura, ambições ou frustrações. Como, então, não chegar à conclusão, mesmo que ela pareça cruel, de que o amor materno é apenas um sentimento e, como tal, essencialmente contingente? Esse sentimento pode existir ou não existir; ser e desaparecer. Mostrar-se forte ou frágil. Preferir um filho ou entregar-se a todos. Tudo depende da mãe, de sua história e da História. O amor materno não é inerente às mulheres, é “adicional”. No entanto, os valores de uma sociedade são por vezes tão imperiosos que têm um peso incalculável sobre os nossos desejos. Por que não poderíamos admitir que, quando não é valorizado por uma sociedade e que, portanto, não valoriza a mãe, o amor materno não é mais necessariamente desejo feminino?

A autora ressalta que a sobrevivência da espécie exige, sem dúvida, que haja procriação e que o amor materno é necessário a essa sobrevivência. Apesar de existir, não se pode afirmar que exista, necessariamente, em todas as mulheres, nem mesmo que a espécie só sobreviva graças a ele. Primeiro, qualquer pessoa que não a mãe (o pai, a avó, etc) pode “maternar” uma criança. Segundo, não é só o amor que leva a mulher a cumprir seus “deveres maternais”. A moral, os valores sociais, ou religiosos podem ser incitadores tão poderosos quanto o desejo da mãe. É certo que a antiga divisão sexual do trabalho pesou muito na atribuição das funções da maternagem à mulher, e que, até pouco tempo, essa se afigurava o mais puro produto da natureza. Será preciso lembrar também que, em outras sociedades, a “boa natureza maternal” tolerava que se matassem as crianças do sexo feminino ao nascer.

Se é indiscutível que uma criança não pode sobreviver e se desenvolver sem uma atenção e cuidados maternais, não é certo que todas as mães humanas sejam predestinadas a oferecer-lhe esse amor de que ela necessita. Não parece existir nenhuma harmonia pré-estabelecida nem interação necessária entre as exigências da criança e as respostas da mãe. Nesse domínio cada mulher é um caso particular. Algumas sabem compreender, outras menos, e outras ainda não compreendem.

Neste momento de reflexão sobre tais idéias surge em meu pensamento a imagem de Luciana, uma das adolescentes da instituição participante da pesquisa. Luciana tem dezessete anos, é mãe de um bebê de poucos meses e está grávida de gêmeos. É a adolescente que mais

demonstra ambivalência de sentimentos em relação à maternidade. Em uma ocasião, quando estava todo o grupo reunido, a educadora da instituição disse a Luciana que seu bebê estava muito magro e que ela deveria amamentá-lo, senão ele poderia morrer. Luciana pegou o bebê, oferecendo o seio cheio de leite. O bebê começou a sugá-lo vorazmente. De repente, ao ver uma flor na estante, levantou-se abruptamente para pegá-la, fazendo com que o bebê perdesse o seio e chorasse. Quando foi solicitado a Luciana que continuasse amamentando, ela respondeu gritando:

- “Não vou nunca mais amamentar, não agüento mais!”

Desde aquele dia ficou combinado que o bebê de Luciana tomaria mamadeira.

Luciana, ao conversar comigo, dizia seguidamente que, apesar de não cuidar de seu filho como deveria, não iria deixar o Conselho Tutelar tirá-lo dela. O Conselho Tutelar estava exigindo de Luciana um maior cuidado em relação ao filho, assim como o registro do menino.

Na semana seguinte, o bebê de Luciana foi hospitalizado com uma séria pneumonia. Luciana compareceu muito machucada à instituição. Havia apanhado demais do pai de seu filho, porque este a viu dando loló para o bebê.

- “Ah, tia, ele não parava de chorar. Eu não sabia mais o que fazer, então fiz ele cheirar um pouquinho.”

Após um período de afastamento da instituição em função de sério conflito envolvendo as adolescentes, Luciana retornou com uma gravidez que, pelo tamanho da barriga, estava no seu final. Não havia ido ao médico e me disse que havia feito de tudo para abortar a criança.

- “Não quero esta criança, tia. Não consigo nem cuidar de um, como é que vou cuidar de dois? Essa criança é um demônio, nada faz ela morrer. Se não morrer, eu vou dar para quem quiser.”

Quando perguntei sobre o pai, disse-me que este filho não tinha pai, que não tem nem idéia de quem poderia ser, porque só mantinha relações sexuais para conseguir a droga.

Na semana seguinte, Luciana contou que havia seguido as orientações da instituição e havia ido ao médico. Este marcou uma ecografia por achar que Luciana esperava gêmeos, a qual diante dessa possibilidade, ficou muito deprimida. Deitou a cabeça na mesa e falou:

- “Tia, imagina eu ficar com três crianças. Eu queria largar as drogas e ficar com meus filhos, mas não consigo. Homem não presta mesmo, só sabe fazer filho, nada mais. Não quero nunca mais saber de homem!”

Vendo Luciana tão magra, apesar da imensa barriga, suja e com o olhar perdido no vazio, perguntei a ela o que poderia alegrar sua vida. Ela respondeu que não saberia dizer o que a pudesse alegrar. Após alguns instantes, falou:

- “Talvez, tia, os meus filhos possam um dia me fazer feliz.”

Quando fomos para o grupo, observei que Luciana, ao ver uma das meninas acariciando sua filha, olhou sem expressão para o seu bebê, que estava deitado no chão e seguiu em direção da mãe e filha. Quando chegou até elas, deitou a cabeça no ombro da mãe da menina e pediu que esta “catasse seus piolhos”. A adolescente largou a filha no chão, Luciana deitou a cabeça no seu colo e a mãe adolescente começou a procurar os piolhos na cabeça de Luciana até que esta, tranqüila, adormeceu.

Essa cena mostra, claramente, o quanto Luciana não vivenciou o amor de mãe, estando carente dele, buscando-o por vezes, quando parece retornar à vida, em cada um que a rodeia: na colega de rua, quando deita a cabeça em seu colo e pede que lhe “cate” os piolhos; nos elementos da instituição, quando utiliza o discurso pregado pela mesma quanto ao seu dever de amar e cuidar dos filhos; em mim, quando deita a cabeça na mesa, pedindo que eu a leve para morar e trabalhar na minha casa. Como Luciana pode amar seus filhos se não vivenciou o amor de mãe?

Uma outra imagem de Luciana aparece em minha mente. Quando lembro seus olhos perdidos no vazio, portando uma imensa barriga de gêmeos e trazendo, escorregando pelo colo, um bebê, com o olhar também perdido no vazio, como o dela, penso na falta de esperança que Alvarez (1994) cita em relação a crianças carentes e maltratadas. Em outro quadro mental, Luciana reaparece, nos raros momentos em que sai do seu marasmo e, dominada pela raiva, diz que não quer saber de seus filhos, “verdadeiros demônios”. Em seguida, vejo a Luciana submissa, culpada,

dizendo que viverá só para criar seus filhos. A ambivalência do amor materno, muito bem analisado por Badinter (1985), se faz presente em Luciana, trazendo-lhe todo o conflito existente entre o amor e o ódio.

Penso que não há amor sem algum desejo, e que a ausência de tocar, acariciar ou beijar dificulta ou impede o desenvolvimento do sentimento. Se não há desejo, toque, afago, como uma mãe pode amar seu filho?

Analice, outra adolescente participante da pesquisa, tem dezesseis anos e, quando estava no fim da gestação, disse que não queria ter engravidado, mas ficou com pena de tirar o bebê. Falou que a sua mãe a teve com doze anos e não pensou em tirá-la, mas deveria tê-lo feito, assim teria evitado que ela passasse por tantas dificuldades. Agora, pensa se não teria sido melhor se tivesse abortado o seu bebê, porque não tem nada para oferecer a ele.

- “Nem pai o coitado vai ter, tia. Corri com ele para sempre, sinto ódio por ele. Ele nunca vai conhecer o filho, vou registrar só no meu nome!”

Após o nascimento do bebê, Analice perguntou-me se eu não sabia de alguém que quisesse o seu filho.

- “Tia, eu ainda não registrei ele, se tu souber de alguém que queira ficar com o nenê, eu dou. A pessoa pode até registrar como filho dela. Não tenho condições de criar ele.”

No próximo encontro que tive com Analice, ela já havia mudado de idéia. Disse-me que havia pensado muito e que decidira ficar com o filho.

- “Não posso fazer isso com ele, tia, o coitado não pediu para nascer.”

As cinco adolescentes que se propuseram a responder a um instrumento sobre o significado de ser mulher, expressaram, na maior parte das respostas, idéias bem tradicionais, como ser mulher é ter filhos, cuidar da casa, do marido, dos filhos, da beleza, lavar roupa, ser compreensiva, alegre, inteligente, se divertir.

É interessante notar que, apesar de essas adolescentes não vivenciarem uma situação de família nuclear, com pai, mãe e filhos interagindo, possuem a concepção ainda dominante em nossa sociedade de que ser mulher é cuidar de casa, filhos e marido. Quando as crianças são educadas, é comum se ouvir falar que existem coisas de meninos e de meninas e, às meninas compete o cuidar da casa, dos filhos e do marido, associado à mensagem de ser compreensiva e obediente.

Pode-se supor em relação a essas concepções tradicionais sobre a mulher que, mesmo quando resistem a muitas das exigências de gênero colocadas pelo seu meio, essas adolescentes encontram maiores dificuldades para modificar os destinos do seu gênero em função da vivência de diferentes carências, próprias da condição de pobreza.

O grupo de meninas, ao realizar um cartaz com a educadora da instituição sobre as diferenças entre homem e mulher, colocou: o homem

faz filho na mulher, tem mais força do que ela, tem pênis, não tem seio; a mulher menstrua, engravida, usa saia, tem vagina, seios e é mais forte do que o homem.

Chamam a atenção nessas idéias as diferenças apontadas entre o homem e a mulher: o homem não tem filho, mas faz filho na mulher; o homem tem mais força que a mulher, mas ela é mais forte do que ele. Essas idéias retratam a própria vivência dessas adolescentes em que os homens com os quais convivem fazem filhos nas mulheres, mas não os assumem; possuem mais força física, tanto que as submetem fisicamente aos seus desejos sexuais, mas não são fortes como as mulheres para enfrentar os desafios da vida, como, por exemplo, a responsabilidade da maternidade e da paternidade.

Na conversa com o grupo de meninas e depois, individualmente, como segue mais abaixo, as adolescentes verbalizaram que preferem ter filhos homens porque mulheres sofrem muito: "homem pode virar ladrão e assassino, mas pelo menos não apanha nem sofre tanto como a mulher".

Percebe-se o quanto estas meninas introjetaram que ser mulher é condição de sofrimento. Sofrimento por vivenciarem o ultraje ao corpo, pela responsabilidade, mesmo sem sentirem-se capazes ou sem quererem, de ficar com os filhos gerados, na maioria das vezes, de relações aviltantes ao próprio corpo.

Por ocasião do Dia das Mães, a educadora trabalhou com as adolescentes a idéia de mãe, visto que a maioria das meninas já era mãe ou estava grávida. A educadora perguntava sobre como deveria ser uma mãe e ia escrevendo no quadro as idéias verbalizadas pelas meninas. As idéias que surgiram foram que a mãe não deveria deixar o filho usar drogas nem passar fome, deveria assumir o filho, colocar no colégio, ser atenciosa. Em relação aos cuidados que a mãe deve ter com o filho, surgiram as seguintes idéias: não deixar passar fome, frio, nem deixar ir para a rua, não espancar, dar higiene, remédio, carinho.

Percebe-se na fala dessas adolescentes o quanto a idéia de mãe está relacionada aos cuidados que elas não receberam e os quais elas também têm dificuldades em proporcionar aos filhos.

Também foi perguntado pela educadora sobre o sentimento de ser mãe. Elas verbalizaram várias respostas: sentiam-se como se estivessem brincando de bonecas com o próprio filho, de cabeça fria, péssima, responsável, bem. Em relação ao que muda quando a mulher se torna mãe, surgiram as seguintes idéias: menos saídas, preocupação com o filho, mudança do corpo, raiva e nojo do pai da criança.

Essas idéias reforçam a profunda ambivalência vivida por essas meninas em relação à maternidade, sentindo-se incapazes de assumir o papel de mãe na medida em que, além de não estarem preparadas para tal, como toda a adolescente, provavelmente, também vivenciam o sentimento de não terem sido cuidadas como gostariam.

Quando foi perguntado sobre como uma filha deveria ser, as adolescentes responderam: dedicada, educada, carinhosa, respeitosa, amiga. As afirmações feitas pelas meninas denotam a reprodução do discurso feito pela instituição em relação a como mãe e filha devem ser e agir na sua relação.

Nesse momento, perguntei à educadora se poderia fazer uma pergunta ao grupo. Ela assentiu, dizendo que a minha intervenção seria bem vinda. Perguntei, então, às adolescentes o que o filho ou filha de cada uma perguntaria a elas quando tivesse a idade delas. As respostas foram as seguintes: Quem é o meu pai? Que dia eu faço aniversário? Mãe, você gosta de mim? Onde está minha avó? Você cuidou de mim quando eu era menor? Posso usar droga?

As respostas dadas pelo grupo revelam a própria preocupação de cada uma em conhecer a sua história: quem é o pai, visto muitas desconhecem ou não lembrarem o mesmo; o dia do aniversário, já esquecido pela memória ou nunca sabido ao certo; onde está a avó, por algumas também serem filhas de meninas de rua que romperam os laços com a família. As perguntas quanto a se haviam sido cuidadas quando pequenas e se poderiam usar drogas denotam, claramente, o desejo de realmente terem tido uma mãe que cuidasse delas e impedisse o uso de drogas. Ao mesmo tempo, essas meninas preocupam-se se terão condições de responder, como gostariam, essas perguntas a seus filhos.

Questões relacionadas ao gênero, à maternidade e ao menosprezo à figura masculina, observadas nas diferentes situações acima

relatadas, também apareceram significativamente em outros encontros individuais realizados com as adolescentes. Seguem abaixo alguns relatos individuais em relação, principalmente, ao menosprezo à figura masculina.

Joana tem dezessete anos e nutre forte resistência à figura masculina. Disse-me que, quando ela morresse, iria ficar me protegendo de onde estivesse para que nenhum homem me fizesse mal. Quando lhe perguntei se só os homens faziam mal, respondeu:

- “Não quero dizer que mulheres não façam mal, mas os homens fazem mais. Eles machucam as mulheres, pegam à força, só pensam no prazer deles. Eu tenho nojo disso!”

Liara tem dezesseis anos e é mãe de um menino recém-nascido. Na sua fala, revela muita raiva e menosprezo à figura masculina. Um pouco antes de o bebê nascer, dirigiu-se a mim dizendo que não agüentava mais carregar aquela barriga. Quando lhe perguntei sobre como estava se sentindo na véspera de ser mãe, respondeu que não sabia (sacudindo os ombros), que não gostava de pensar nisso, porque não tinha certeza se estaria viva até a época do parto.

Na semana seguinte Liara veio, alegremente, mostrar-me o filho.

- “Tia, trouxe o nenê para tu conhecer. Ele nasceu na SAMU, não deu tempo de chegar ao hospital.”

Falou que tinha muito sono, mas que estava feliz em ser mãe. A única coisa que não estava suportando era o pai da criança.

- “Não posso nem olhar para a cara dele. Não serve para nada, como tudo que é homem, só sabe fazer filho. Não sustenta e nem cuida do nenê. Qualquer dia vou embora com meu filho.”

Rosângeli de dezessete anos e grávida de quatro meses verbaliza a idéia de que a mulher sofre mais que o homem. Disse estar contente com a gravidez porque, como sempre foi muito “fraquinha”, além de já ter perdido um bebê, achava que não poderia engravidar. Falou que fez a ecografia e o médico disse ser uma menina.

- “Preferia que fosse um menino, tia, mulher sofre muito. Uma coisa é certa, vou ser uma mãe melhor do que a minha.”

Elisaine (17 anos), mãe de uma menina de um ano e grávida de três meses, assim como Rosângeli, preferia um menino a uma menina.

- “Pena que tive uma filha ao invés de um filho, tia. Ser pobre e mulher é muita desgraça. O coitado que vive na rua não tem nada na vida, só sobra se drogar. A mulher vive apanhando e sendo usada para satisfazer o homem. Para nós também só sobra a droga. Agora, para desgraça maior, estou grávida de novo. Aquele traste só sabe fazer filho. Às vezes me dá vontade de largar tudo: homem, filho, e viver sozinha.”

O menosprezo à figura masculina é uma constante no relato dessas meninas. Pode-se supor que o motivo desse sentimento é o fato de

que as amargas experiências pelas quais passaram estão ligadas, de uma ou outra forma, à interferência de algum homem: companheiro, pai, padrasto, irmão, tio, policial... O homem as submete, pela força, aos “seus prazeres”, “só sabem fazer filhos”, e não os assume nem financeiramente nem como pai. Apesar de muitas relatarem violência e negligência por parte da mãe, esta é a figura, ao contrário do homem que, de alguma forma, as assume como filhas.

É relevante, nas declarações dessas adolescentes, a contradição de que, apesar de desvalorizarem a figura masculina, preferem ter filhos a filhas. O motivo alegado por elas, já descrito anteriormente, é o fato de que “o homem pode virar ladrão e assassino, mas pelo menos não apanha nem sofre tanto como a mulher”.

As percepções e os sentimentos manifestados por essas meninas no que se referem à figura masculina podem ser entendidos na perspectiva das discussões sobre o patriarcado.

No Brasil o patriarcado remonta à sociedade escravocrata. Saffioti (1976) escreve que a forma como se organizava e distribuía o poder na sociedade escravocrata é responsável por certos conceitos de hoje, justificados em nome da tradição. Naquela época, a mulher branca da classe dominante era educada para o desempenho dos papéis de dona-de-casa e mãe de família legalmente constituída. No entanto, se fazia necessária a existência de uma classe de mulheres com as quais os jovens brancos pudessem manter relações sexuais antes do casamento. A escravidão, assim, satisfazia não apenas às exigências do sistema produtivo, mas ainda

àquelas impostas pela forma de colonização adotada e às de uma família branca na qual à mulher cabia o papel de mãe da prole legítima.

A autora argumenta que as mulheres brancas da época escravocrata apresentavam os requisitos fundamentais para submeter-se, sem contestação, ao poder do patriarca, combinando ignorância e imaturidade. Em geral casavam-se muito jovens, a ponto de aos vinte anos serem consideradas “solteironas”. Eram educadas em ambiente severamente patriarcal e, quando se libertavam do poder do pai, passavam para o domínio do marido.

Segundo Saffioti (1992), o patriarcado pode ser explicado como um condicionante da mulher a uma função de submissão, determinando o caráter dominador e discriminatório em que as relações de gênero têm se estabelecido na sociedade, sob a ordem e direção da figura masculina, percebida como naturalmente superior à feminina. Essa dinâmica é representada historicamente pela inferioridade, exclusão e submissão das mulheres ao comando e poder dos homens. Assim, apesar da ausência do marido ou do pai nos grupos matrifocais, a menção à figura paterna não pode ser eliminada, vista a força da idéia de patriarcalismo circulante no imaginário da sociedade.

Portanto, além do sofrimento da mulher como motivo para a preferência em gerar homens, existe também, por parte dessas adolescentes, o sentimento de que o ser masculino é de alguma forma superior ao feminino, não sofrendo a inferiorização e subjugação à qual as mulheres estão submetidas.

A discussão sobre como as adolescentes participantes desta pesquisa vivenciam, percebem e sentem sua identidade de gênero e as relações entre mulheres e homens na sociedade e nos grupos em que vivem, encaminha necessariamente para uma reflexão sobre a sexualidade. Louro (1997) explica que as identidades sexuais constituem-se através das formas como os sujeitos vivem sua sexualidade, ao mesmo tempo em que também se identificam, social e historicamente, como masculinos e femininos, construindo suas identidades de gênero. Fica claro, portanto, que a identidade sexual e a de gênero estão profundamente inter-relacionadas, apesar de não serem a mesma coisa.

A autora enfatiza:

*Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos ou índios, ricos ou pobres, etc). O que importa aqui considerar é que, tanto na dinâmica de gênero como na dinâmica da sexualidade, as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento (p.27).*

Prossigo neste momento com a discussão sobre aspectos da sexualidade que apareceram de forma bastante significativa nos relatos das adolescentes participantes desta pesquisa.



## **5 SEXUALIDADE: PERCORRENDO CAMINHOS TRAUMÁTICOS**

As mulheres adolescentes participantes da pesquisa iniciaram sua vida sexual muito cedo e, em geral, as primeiras relações sexuais ocorreram com membros da família. As relações sexuais são, comumente, marcadas pela violência e, muitas vezes, realizadas após briga corporal, envolvendo objetos perigosos como facas, canivetes, tocos de madeira ou ferro. Essas adolescentes demonstram em relação à sexualidade sentimento interno de algo sujo, pouco prazeroso e mesmo doloroso. A droga, normalmente o loló, tem como uma das funções ajudar a passar por esses momentos de forma anestesiada, auxiliando na obtenção de algum prazer.

Alvarez (1994) argumenta que as crianças que tiveram a mente e o corpo danificados por intrusões de abuso sexual, violência, ou negligência, podem vivenciar um tipo profundo de desespero e ceticismo, fazendo com que deixem de ter esperanças. O significado do abuso para essas crianças pode ser muito diferente do que seu significado para nós. Elas podem, por exemplo, estar tão embotadas emocional e cognitivamente que nada mais tem significado. Podem ter sido corrompidas, tornando-se

fascinadas pelo abuso ou terem se tornado, elas próprias, alguém que abusa. Ocorre, também, temerem muito mais a pessoa que abusa delas do que o próprio ato do abuso. Podem, ainda, sentir amor pela figura de quem abusa delas e esse amor ser mais forte do que seu medo ou desgosto pelo abuso. Podem, inclusive, apresentar todas essas dificuldades.

A autora chama a atenção para os prejuízos múltiplos que as crianças podem sofrer. Para tanto apóia-se em Pynoos (1985), na medida em que este sugere que uma das maneiras sutis em que a exposição à extrema violência pode afetar uma criança é através de influências traumáticas sobre os processos de desenvolvimento em andamento, como memória, cognição, aprendizagem e personalidade.

Em relação às práticas sexuais das crianças e adolescentes de rua, Hutz e Forster (1996) mostram que meninos e meninas de rua se tornam ativos sexualmente muito cedo, antes até da puberdade, mantendo relações sexuais entre si ou com outros, podendo ser espontâneas ou forçadas. As relações espontâneas ocorrem pela busca de afeto, conforto ou proteção; as forçadas, geralmente por dinheiro. Há alta incidência de que a primeira relação sexual de crianças de rua (especialmente meninas) tenha sido forçada. Além disso, estão mais expostas tanto a contraírem o vírus da AIDS e de outras doenças sexualmente transmissíveis, quanto ao risco do uso de drogas.

O abuso ao qual as adolescentes do presente estudo vem sendo submetidas, desde a mais tenra idade, provoca sentimentos de que a

sexualidade é algo sujo. O prazer que poderiam usufruir é substituído pela ambivalência entre desejo e repugnância.

Gabbard (1992) analisa dinamicamente o abuso sexual e a pedofilia, argumentando que, ao realizar seus desejos sexuais, o abusador pode causar danos irreparáveis às crianças vítimas de abuso. Os pedófilos freqüentemente foram vítimas, eles próprios, de abuso sexual na infância, sendo que a conquista sexual da criança serve de instrumento de vingança. São vistos como indivíduos fracos e impotentes, que procuram crianças como objetos sexuais, por oferecerem menor resistência ou criarem menos ansiedade do que parceiros adultos, capacitando-os assim a evitar a ansiedade de castração.

A atividade sexual com crianças pré-púberes pode elevar a frágil auto-estima do pedófilo, envolvendo a fantasia inconsciente de fusão com um objeto ideal ou a restauração de um *self* jovem, idealizado. A ansiedade quanto ao envelhecimento e à morte pode ser mantida à distância mediante a atividade sexual com crianças.

Poder e agressão também são preocupações predominantes dos pedófilos cuja atividade sexual se limita a relacionamentos incestuosos com suas filhas ou enteadas. Esses homens freqüentemente sentem que suas esposas não os amam, desenvolvendo hostilidade em relação às mulheres e, muitas vezes, pensam no pênis como uma arma a ser usada em atos de vingança contra elas.

Joana (17 anos), em seu depoimento, diz com muita raiva e mágoa que sente fortes dores de cabeça há mais ou menos dois anos, época em que começou a manter relações sexuais com o cunhado traficante, marido de sua irmã mais velha. O que mais magoa Joana é o fato de sua irmã tê-la entregue ao cunhado a pedido do mesmo, organizando a situação e presenciando, inclusive, a primeira relação sexual de ambos. Joana disse que discutia com a irmã e o cunhado, dizendo não querer participar daquilo, chegando mesmo a bater muito no companheiro da irmã.

- “Depois que eu batia nele, a gente cheirava e transava. Só de pensar me dá nojo de tudo isso, tia. Eu sou uma coisa muito ruim, sou podre, suja. Pena que o meu cunhado não me passou uma doença, assim eu morria de uma vez.”

A adolescente também relata que anteriormente a esse fato, desde os dez anos, mantinha relações sexuais com seu irmão de quinze anos. Atualmente o irmão vive em outro lugar, junto com a mulher e os filhos. O relacionamento de ambos está melhor, são amigos, conversam, e não mantêm mais relação sexual. Disse que na sua família até seu avô já quis estuprá-la.

Comenta que o mesmo cunhado também seduziu sua irmã de quinze anos, quando esta tinha nove anos de idade. Esse cunhado tem quatro filhos com sua irmã mais velha e mais quatro com a tia, irmã da mãe de Joana. A irmã de quinze anos tem muito medo dele, assim como ela, e desde a época em que foi abusada, urina na cama todas as noites. Diz que o cunhado, por ser traficante, ganha muito dinheiro.

Joana afirma que gostaria de estar sempre menstruada para não precisar “transar”, pois, segundo ela, os homens preferem as mulheres que não estão menstruadas. Enfatiza que somente o homem gosta de “transar”, visto que apenas ele sente prazer. As mulheres são machucadas, principalmente na relação anal.

- “Por isso, o que eu gosto mesmo de fazer é andar pela rua e dançar chapada. Aí eu esqueço de tudo e fico leve, só curtindo! Não dá para pensar no futuro, tia, só no presente porque amanhã eu não sei se estarei viva.”

Quando escuto Joana, vou transportando-me para seu mundo interno, compartilhando a falta de esperança e perspectivas que vivencia, sentimentos tão bem colocados por Alvarez (1994). É uma adolescente que vive o presente como toda adolescente, mas esse presente se constitui numa ausência de futuro. Ela própria diz: “Por que pensar no amanhã se não sei se estarei viva?”

Joana relembra, seguidamente, a intensidade do sentimento de raiva que nutre pelo que a irmã fez com ela, assim como o sentimento de aversão pelo sexo. Comenta que gostou de um rapaz com o qual “ficou” na danceteria, mas, no momento em que se beijavam, ele a apertou muito, mordendo-a, provocando forte dor. Perguntei a Joana o motivo de se submeter àquela situação. Ela respondeu que não sabia o porquê. No entanto, a dor era aliviada pelo loló.

- “Só que depois de tudo me dá muito nojo, tia.”

Parece que Joana não consegue se opor ao que não deseja quando pressionada. Como foi abusada por diferentes pessoas, demonstra sentir seu corpo, seu prazer, seu destino submetido à vontade dos outros.

Joana manifesta, em relação ao uso de drogas, o mesmo que outras adolescentes. A motivação para a droga é a condição de insegurança, tristeza, medo, fome. Outro efeito importante, no caso de mulheres adolescentes de rua, é que a droga dá o alívio para suportar a relação sexual, junto com a possibilidade de esquecer a dura realidade, e assim poder sonhar, mesmo que seja um sonho presente e momentâneo.

Analice (16 anos, grávida), assim como Joana, também iniciou sua vida sexual muito cedo. Conta que fugiu de casa com nove anos, por não tolerar mais a obrigação de manter relações sexuais com o companheiro da mãe. A mãe sabia das investidas do padrasto, mas nada fazia, estava mais preocupada em cheirar a cocaína fornecida pelo companheiro.

- “Minha mãe já morreu, tia, morreu de pó. Meus dois irmãos também morreram, mas de loló. Por causa disso eu não cheiro nem loló nem pó, só fumo maconha.”

Analice diz que seu namorado, pai do bebê que está esperando, é “legal” porque pouco bate nela.

- “Eu é que dei uma facada nele, ele até foi parar no Pronto Socorro. Fiz isso porque não estava a fim de transar novamente. Nós já tínhamos brigado a soco e depois transado, mas ele não se contentou, queria mais. Aí eu enchi o saco e enterrei na barriga dele uma faca que

encontrei. Pelo menos fico livre dele por uns tempos. Não é sempre que eu gosto de transar, tia, preciso estar 'viajando'. Mas depois eu me sinto muito mal, enjoada.”

Assim como em Joana e Analice, aparece nos relatos de outras meninas a violência permeando suas vidas. Essa violência é constante e vivenciada desde a mais tenra idade: na família, um dos motivos, inclusive, da saída para a rua; na própria rua, por parte dos policiais, das pessoas em geral, dos “maiores de rua” que não respeitam os menores ou que os obrigam a passarem por “testes” para entrarem para o grupo; na FEBEM, delegacias, lojas, restaurantes. A trajetória de violência em suas vidas, pouco a pouco, faz com que se habituem a ela e, a partir dessa habitualidade, reproduzem-na.

O termo violência vem do latim *violentia*, ato de violentar, constrangimento físico ou moral, ao qual se pode acrescentar a coação ou coerção psicológica.

Knobel (1991) relaciona violência e agressão. Explica que, etimologicamente, a palavra agressão provém de *ad gradior*, que significa mover-se para adiante, o que é oposto a regredir, ou seja, o movimento para trás. Pode ser definida pela capacidade de atacar, lutar ou enfrentar; ou que se opõe a evitar o combate ou fugir das dificuldades. Segundo essa conceituação psicanalítica, a agressão contribui para o progresso e a criatividade.

A agressividade do jovem, segundo o autor, é necessária e no mundo atual chega a ser condição de sobrevivência. A violência, que pode ser considerada como forma extremada do uso mental ou físico da agressividade, tem sido considerada por alguns pesquisadores como um tipo de conduta adaptada neste mundo cada vez mais manifestamente hostil. Em uma sociedade que se autodestrói brutalmente, a violência torna-se uma técnica de sobrevivência. De modo semelhante, Freire Costa (1986) ressalta que a violência é uma particularidade do viver social, um tipo de negociação que, pelo emprego da força ou da agressividade, visa a encontrar soluções para os conflitos que não se deixam resolver pelo diálogo e pela cooperação.

Em relação a essas meninas, percebe-se o quanto a violência é utilizada no sentido de sobrevivência, não só sobrevivência física mas, principalmente, psíquica. O caso de Analice demonstra que, por meio da violência, ao enterrar uma faca no companheiro por não querer mais relações sexuais, ainda consegue ter forças para preservar o seu corpo de uma invasão considerada insuportável.

Luciana também iniciou precocemente sua vida sexual. Diz que não lembra com que idade começou a ter relações sexuais.

- "Acho que já nasci transando, tia. Primeiro com meu tio, depois com meu irmão. Saí para a rua muito pequena, não me lembro a idade que tinha, até porque eu ia e voltava. Às vezes eu passava um tempão fora e depois voltava. Cada vez que eu voltava tinha um homem diferente morando com a minha mãe. O meu pai eu nem sei quem é, acho que a

minha mãe também não sabe. As vezes que eu perguntei sobre ele, ela me disse que nem lembrava mais. Também, tia, a minha mãe vive sempre chapada, que nem eu. Eu apanhava muito dela, por isso ia para a rua.”

Luciana fala que tem muita vontade de largar o loló, mas não consegue. O pai de seu filho, segundo ela, não é viciado em droga, e sim em bebida. Afirma que ele a ameaça com a possibilidade de tirar-lhe o filho, caso continue se drogando.

- “Se ele me vê drogada, fica furioso e me bate, aí eu bato nele e depois fizemos amor. É que eu só gosto de fazer amor chapada, tia. Mas sei que eu preciso sair das drogas, não pelo pai do meu filho, mas pelo meu filho. Não quero que ele seja drogado desde pequeno como eu fui.”

Luciana passou um período ausente da instituição, por ter se envolvido num conflito, junto com outras meninas, que teve como consequência um quebra-quebra no prédio, resultando na suspensão dela e de outras meninas. Quando retornou estava muito magra, suja, machucada nos braços e pernas, e com uma imensa barriga denotando final de gravidez. Conta que já não está mais tendo contato com o pai de seu menino, agora com dez meses de vida, e diz não saber quem é o pai dessas crianças que estão para nascer, por ter mantido relações sexuais sempre drogada.

Liara (16 anos, mãe de um menino recém-nascido) é outra adolescente com história semelhante às demais. A mãe a abandonou quando ainda era pequena. Como era abusada sexualmente e apanhava

muito do pai, foi viver na rua e cheirar loló. Atualmente vive com o companheiro também viciado, pai de seu bebê.

Liara é bastante introvertida, fala muito pouco sobre si, tendo dificuldade de olhar as pessoas nos olhos. Um membro da instituição disse-me que, após alguns anos, a mãe de Liara foi procurá-la, mas ela não quis recebê-la, expulsando-a violentamente. Após algum tempo, Liara soube que sua mãe falecera de câncer. Desde essa época, segundo o membro da instituição, Liara foi se tornando cada vez mais introvertida.

A primeira vez em que consegui falar individualmente com Liara foi após seis meses de trabalho na instituição, por solicitação dela, perguntando-me se eu ainda gostaria de conversar individualmente, após tantas negativas de sua parte. Ao chegarmos à sala de atendimento, Liara sentou-se, baixou os olhos como de costume e disse:

- “Tia, eu estou com seis meses de gravidez e não quero saber de transar, mas aquele homem me obriga! Sabe o que eu fiz ontem? Atirei nele um pedaço de ferro que abriu sua cabeça e ele teve que levar pontos. Ele disse que só não me matou porque eu carrego um filho dele. Eu me senti mal, porque, na hora, achei que ele tivesse morrido. Como é que eu iria explicar para o meu filho que eu matei o pai dele?”

Liara confessa que raramente gosta de ter relações sexuais. Desde que soube da gravidez, segundo ela, não cheirou mais loló para não prejudicar seu bebê. Diz que, sem o loló, se tornou difícil “agüentar” a relação sexual com o companheiro.

O abuso sexual intrafamiliar é uma constante na vida dessas meninas. Saffioti (1997) declara que o incesto entre pai-filha envolve uma complexa relação. A abordagem sexual do pai significa um abuso de poder percebido pela filha que, todavia, é incapaz de lhe impor limites. Ocorre, diferente do estupro, no seio de uma relação afetiva e representa uma afirmação de que aquele tipo de amor é o único possível por parte do pai. A filha é seduzida e ser seduzida ocasiona uma grande culpa, por não haver sido capaz de opor resistência ao pai. No caso do estupro, continua a autora, a vítima não é dependente social e psicologicamente do estuprador, tendo total liberdade para odiá-lo.

Segundo Thomas (1986), vítima de abuso incestuoso, as repercussões do trauma afetam sua constituição como ser humano:

*O sexo de meu pai sobre o meu priva-me de toda humanidade, eu já não existo. É ele que comanda meus gestos, não posso resistir, já estou morta. Roubou-me os comandos do meu cérebro. Já não sei mais dizer não a um homem. Basta uma palavra, um olhar de autoridade para eu me tornar obediente, dócil, submissa. Sou prisioneira do desejo do Outro, presa fácil, sem defesa. (p.144).*

Fico pensando nessas meninas, nos seus relatos, nas suas imagens. Todas possuem, mesmo quando estão rindo, um olhar amedrontado, semelhante ao que possuem nos momentos de raiva. No entanto, o que predomina é o olhar vazio, privado de “humanidade”, como interpreta Thomas (1986). Torna-se compreensível, portanto, o fato de essas meninas terem de utilizar a droga a serviço da obtenção de algum prazer, ou mesmo somente para poder se sentir “anestesiadas”, como dizem elas, a fim

de passarem por esses momentos nos quais são “prisioneiras do desejo do Outro,” de forma menos agressiva.

O que até aqui foi discutido mostra que em algumas relações homem/mulher o abuso pode fazer parte da construção social do gênero, trazendo como consequência que mulheres tenham de se sujeitar ao prazer do homem, seja pela força ou sedução. Parece claro que, mesmo no início do século 21, alguns homens ainda tentem controlar a mulher não só em relação à sexualidade, mas em toda a sua forma de expressão e manifestação.

O caso de Rosângeli (17 anos, grávida de quatro meses) mostra como a palavra da mulher é desvalorizada, inclusive pela própria mãe. A adolescente vive com o companheiro desde onze anos de idade. Aos sete anos já era viciada em loló e maconha, vivendo pelas ruas. Conta que eram em onze irmãos e, antes de ir para a rua, mantinha relações sexuais com seu irmão mais velho. Quando não quis mais aceitar essa situação, seu irmão começou a forçá-la violentamente, então resolveu revelá-la para a mãe. Esta espancou-a muito, chamando-a de vagabunda. Rosângeli diz que a mãe a espancava seguidamente, até a ocasião em que, de tanto apanhar, foi parar no hospital.

- “Foi a última vez que eu apanhei dela, tia. Depois que saí do hospital, fugi para a rua e virei a maior cheiradeira.”

Rosângeli conta que certa vez seu pai a achou na rua, levando-a à força para casa. Quando ele saía, acorrentava-a presa a um cadeado ao

pé da cama. Mesmo assim, na primeira oportunidade, conseguiu fugir. Depois de um tempo, ficou sabendo por um dos irmãos que a mãe havia abandonado o pai, deixando os filhos com ele.

- “ A minha mãe é mulher da vida, tia. Meu pai é bem mais velho, devia ter uns 30 anos quando tirou ela da rua e ela só tinha 12 anos. Ela teve o primeiro filho com 13 anos, hoje deve estar com uns 34 anos. Só um de nós deve ser filho verdadeiro do pai, mesmo assim ele tentou criar todos. Eu até gosto dele, tia, acho que por pena.”

Rosângeli diz que, quando tinha onze anos, conheceu seu companheiro, também dependente de maconha e loló. Ele a levou para morar no seu mocó, alegando ser ela muito nova para ficar sozinha na rua.

- “Eu gosto dele, tia, não é aquele amor de novela, mas ele não me enche o saco para transar, não me bate como outros homens. Sabe, a gente não transa desde que eu engravidei. Para mim é bom. Eu só fico preocupada com a saúde dele, ele vive sempre chapado e sofre da coluna, nem está conseguindo mais fazer os biscates que fazia. Como nós vamos criar o nenê?”

Elisaine (17 anos, mãe de uma menina de um ano e grávida de três meses) conta que não possui pai nem mãe: sua mãe morreu de AIDS quando ela ainda era pequena; quanto a seu pai, é desconhecido. Tem três irmãos que estão presos, porque são maiores de idade.

- “Eu tive várias vezes na FEBEM, tia. Mas, agora, eu vou me cuidar porque depois dos 18 anos a gente não vai mais para a FEBEM e sim

para a cadeia. Os meus irmãos me disseram que a cadeia é muito pior do que a FEBEM.”

Elisaine afirma que não lembra desde quando vive com o pai de sua filha.

- “Minha cabeça não é boa, tia. Não sei ler nem escrever, não sei nem o dia do meu aniversário e ainda sou doente dos nervos. Um médico me disse uma vez que eu sou assim porque a minha mãe foi drogada.”

Elisaine conta que sempre viveu na rua, junto com sua mãe e os irmãos. Depois que a mãe morreu, engravidou do irmão. No entanto, abortou após uma briga de ambos, que culminou quando o seu irmão empurrou-a escada abaixo de uma rua do centro da cidade.

- “Acho que foi Deus que fez eu perder o nenê, tia. Dizem que não presta engravidar de irmão.”

A adolescente relata que o atual companheiro é viciado em drogas e vive de biscates. Nos últimos tempos não tem conseguido nenhum tipo de trabalho, sendo esse fator motivo de muitas brigas entre eles, ainda mais agora com um segundo filho para alimentar. Elisaine diz que, seguidamente, após essas brigas que envolvem socos e pontapés, ela some por alguns dias, mas sempre leva a filha. Acaba retornando porque constata que é melhor ficar ao lado do marido. Na última vez em que desapareceu, deixou a filha com o pai. Desta vez, o companheiro a procurou e Elisaine condicionou seu retorno a não terem mais relações sexuais.

- “Ele me procurou, tia, só porque não agüentou ficar cuidando da menina. Eu aproveitei e disse que não transaria mais com ele. Ele aceitou. Não quero mais botar filho no mundo!”

Jussara (13 anos) relata que já teve várias passagens pela FEBEM por roubo, porte de drogas e envolvimento em brigas de rua. Diz que foi para a rua por sentir muita falta da mãe. Esta costumava desaparecer por algum tempo, alegando ter de trabalhar, deixando a filha com o padrasto. As outras irmãs de Jussara são mais velhas e não moram mais com a mãe.

A menina diz que desde os 10 anos, cada vez que a mãe sumia, ela ia para a rua.

- “Eu decidi que não ficaria mais sozinha com aquele bêbado. Ele bebia e vinha me agarrando à força. Quando eu contava para a minha mãe, ele dizia que tudo era invenção da minha cabeça e ela acreditava nele. Ele conseguiu fazer o que queria, tia, quando eu era pequena. Agora sou grande, já sei me defender. Na última vez em que tentou me agarrar, a minha mãe tinha ido comprar cigarro. Eu peguei um facão que ganhei de um amigo traficante e enterrei com raiva na barriga dele. Depois fugi. Nunca mais pisei na minha casa. As minhas irmãs disseram que ele falou que não vai sossegar enquanto não me matar.”

Jussara fala, com lágrimas nos olhos, que ninguém se importa com ela, nem a quer por perto. Diz que todos falam que ela está sempre envolvida em confusão. A mãe diz para ela procurar pelo pai, pois chegou a

vez de ele olhar por ela, apesar de achar que a filha não precisa de proteção. O pai, segundo Jussara, diz não ter condições de ficar com ela. Tem outra família e está desempregado. Jussara deita a cabeça na mesa e começa a chupar o dedo polegar, dizendo estar muito cansada da vida. Afirma que a única coisa que a faz feliz é o loló.

Observa-se, pelos relatos acima, a imensa fragilidade e carência demonstrada por essas adolescentes, apesar da atuação violenta que utilizam para se defenderem das agressões às quais estão submetidas. Fica claro que, para essas mulheres adolescentes, além do provimento material, também fracassou, pode-se dizer, um provimento libidinal que as levou à escolha pela rua. Como, diante de tanta “falta de provimento”, essas adolescentes vão se relacionar com a aprendizagem do conhecimento escolar?

A partir deste momento, portanto, a discussão se fará em torno da forma como essas adolescentes se relacionam com a aprendizagem do conhecimento escolar.



## 6 CONHECIMENTO ESCOLAR: UMA RELAÇÃO DE IMPOSSIBILIDADE?

O conhecimento escolar que deve ser aprendido pelas crianças e adolescentes pela mediação das instituições educativas formais “*se constitui no embate com os diversos saberes sociais. A escola seleciona saberes, dentre os que são passíveis de serem selecionados a partir da cultura social mais ampla, e promove sua reorganização, sua reestruturação e sua recontextualização*” (Lopes, 1997, p.106).

Construído a partir de uma seleção cultural, política, econômica e social, o conhecimento escolar é marcado por interesses de classe, de raça, de gênero, de etnia e de religião.

Como as crianças e adolescentes de ou na rua fazem parte da massa dos excluídos da população, pode-se dizer que são vítimas de um sistema educacional que não consegue atender suas necessidades e seus interesses. A escola tem dificuldade em atender as necessidades dessa população carente, quer por questões econômicas que impedem a criança de freqüentá-la, por exemplo, devido à inserção no trabalho informal; quer

pela inadequação do trabalho pedagógico que não consegue levar em consideração as peculiaridades da cultura da rua; quer, ainda, por problemas de saúde. Em decorrência, o direito à educação escolar é negado em virtude das dificuldades de acesso e de permanência, bem como da repetência, fatores esses que promovem o fracasso e o “abandono” da escola.

Craidy (1996) argumenta que o analfabetismo do menino de rua pode ser entendido como produção simbólica da exclusão social:

*O analfabeto (e/ou o iletrado) que vive na sociedade letrada é alguém que não tem direito à palavra, ao menos enquanto palavra escrita, socialmente dominante nas instituições sociais: portanto, é alguém que só pode construir uma identidade de excluído; por outro lado, aquele que percebe a si mesmo como excluído do ponto de vista sócio-econômico, será também induzido a ser analfabeto (p.51).*

As adolescentes participantes da pesquisa mostraram que se percebem como excluídas, introjetando a idéia de que não conseguem aprender, por não terem condições para tal. Por isso, segundo elas, apesar de algumas estarem matriculadas na escola, encaminhadas pela própria instituição, raramente a freqüentam, ficando pelas ruas.

Joana, ao falar de sua rotina, diz que quando acorda fica caminhando “por aí” ou vai para a instituição. À noite, às vezes, vai para a escola, onde está matriculada na terceira série do Ensino Fundamental. Ao falar da escola, declara:

- “Tia, eu não gosto de ir para o colégio porque não consigo aprender nada. Já estou com dezessete anos e mal sei ler.”

Luciana não conseguiu terminar a terceira série do Ensino Fundamental. Confessa-me que não pretende voltar a estudar, porque não consegue aprender.

- “Eu sempre tive dificuldade, tia. Acho que fui para a terceira série porque a professora ficou com pena de mim. Não adianta insistir, a minha cabeça não dá para o estudo, ainda mais agora, cheia de loló. Mas eu queria muito que o meu filho estudasse para ser alguém na vida.”

Analice diz que, apesar de já ter dezesseis anos, não conseguiu terminar a primeira série do Ensino Fundamental.

- “Não sei ler nem escrever, tia. O máximo que consigo é copiar as letras, mas sei que o estudo é importante. Eu gostaria muito de estudar para ser médica da vila ou trabalhar no DMLU. Lá no DMLU eles têm um uniforme legal e ganham bem, mas também tem que ter estudo. Pena que é tão difícil entrar as coisas na minha cabeça.”

Liara conseguiu estudar até a quarta série, depois abandonou a escola alegando que estava ficando muito difícil entender os conteúdos. Diz que a professora tinha muita raiva dela.

- “Naquela época eu tinha quatorze anos e não tinha porque ouvir desaforo de ninguém, muito menos de uma solteirona chata. Aí, sumi

do colégio e nunca mais apareci. Mas, às vezes, me dá vontade de voltar a estudar, só que é difícil.”

Elisaine é mais uma adolescente que não conseguiu terminar a primeira série do Ensino Fundamental. Afirma que nunca conseguiu aprender a ler, porque achava tudo muito difícil e, agora, não tem mais esperanças de aprender.

- “Acho que não consigo aprender porque sou doente dos nervos, tia.”

Uma das técnicas da instituição disse-me que as meninas têm muita dificuldade em pensar, refletir, fazer relações, necessitando de atividades concretas e manuais, como recorte, colagem, pintura, tecelagem. A educadora associa essas dificuldades ao fato de que a capacidade de atenção e concentração em atividades que requerem o uso de processos cognitivos mais formais é mínima. Quando são cobradas para realizarem atividades escolares, solicitam, freqüentemente, que os adultos as façam por elas. Outra dificuldade constatada pela educadora é a de representação da figura humana pelas adolescentes. Mostram, também, muita resistência em desenhar o corpo humano.

A dificuldade e resistência em desenhar o corpo humano pode estar relacionada à própria auto-imagem, à percepção de si mesma como pessoa que não possui identidade própria e que, apesar de ter um corpo que de direito é seu, não é livre para usá-lo autonomamente.

A educadora declarou que raramente consegue trabalhar com as meninas conteúdos formais de escola que envolvam pensar e raciocinar. Elas gostam muito de fazer cópias de frases, desenhos, separação de palavras em sílabas, operações simples de somar e subtrair. No entanto, quando se deparam com uma dificuldade ou necessitam refletir para encontrar uma solução, levantam-se e saem à procura de uma atividade mais mecânica. Preferem fazer faxina, lavar roupa e, principalmente, trabalhar na malharia.

Percebe-se o quanto as dificuldades de atenção, concentração e reflexão, necessárias à solução de problemas, são reflexo da impossibilidade de pensar sobre si mesmas ou sobre a situação em que se encontram. Para essas adolescentes é mais fácil realizar atividades mecânicas, que não estimulam a ansiedade.

As cinco adolescentes que se dispuseram a responder a um instrumento, que continha uma frase para ser completada com palavras sobre o que seria estudar, expressaram a idéia de que estudar era importante para: ser alguém na vida, aprender palavras, contas, arrumar trabalho, ser doutora, ler, pegar ônibus, ir ao médico e ensinar os filhos a estudar.

As idéias dessas meninas em situação de rua mostram o quanto elas estão impregnadas pelo conceito vigente na sociedade de que a escolarização é um valor para “ser alguém”. Ao mesmo tempo, como não se acham capazes de aprender, sentem-se como se fossem “ninguém”. Assim, as dificuldades quanto à aprendizagem do conhecimento escolar é mais um

indício, bastante forte, de que são “incapazes”, reforçando sentimentos de baixa auto-estima.

Em uma ocasião, eu observava o grupo de meninas trabalhando com a educadora na confecção de cartões de Páscoa. Quando terminaram, a educadora pediu-me que ditasse uma mensagem para as meninas escreverem no cartão. Ao invés de ditar, sentei-me ao lado delas e solicitei que me ajudassem a elaborar a mensagem. No início, elas resistiram, dizendo que não sabiam, pedindo que eu ditasse logo o que deveria ser escrito. Ignorei as reclamações, perguntando para o grupo qual era o significado da Páscoa. Após alguns instantes de silêncio, Luciana respondeu timidamente:

- “Sei lá, tia, acho que Jesus morreu.”

Liara continuou:

- “Ele morreu na sexta-feira e nasceu no domingo de Páscoa.”

Joana disse:

- “A Páscoa, então, quer dizer renascimento.”

Nesse momento, perguntei o que significava renascimento para elas.

- “Ora, é viver de novo.” falou Analice.

Continuei perguntando:

- O que representa viver de novo?

Jussara, até então quieta, falou com um olhar sonhador:

- “Viver de novo, renascer... Dá a impressão de poder começar tudo de novo, de fazer de tudo diferente.”

- O que, por exemplo, Jussara? perguntei.

- “Ah, tia, não cheirar mais loló, não roubar, não brigar. Ih, um monte de coisas.”

Joana continuou:

- “Poder amar, ser amada...”

- “Ter amigos.” disse Luciana.

- “Estudar e trabalhar.” gritou Liara.

- Como podemos organizar essas idéias no cartão?

Jussara falou:

- “Ora, a gente pode começar assim: Páscoa, tempo de recomeço... Não, de vida nova...”

- “De amizade...” disse Luciana.

- “De amor...” falou Joana.

- “De esperança...” gritou Analice.

Em conjunto, formamos a mensagem:

“Páscoa, tempo de amor, esperança, amizade, vida nova.”

Um dos componentes da instituição, que até então estava observando, chamou-me ao canto da sala e disse que tive toda essa paciência, esperando pelas respostas das meninas porque não trabalhava o dia todo com elas. Argumentei no sentido de que era melhor demorar mais tempo, esperando pelas respostas, mas que estas levassem à reflexão e tivessem um significado do que simplesmente cumprir uma tarefa, ditando mensagens às meninas. Talvez, continuei, se todas as atividades fossem realizadas de modo que as meninas fossem estimuladas de acordo com o tempo delas, a refletir, pensar, elas pudessem desenvolver a capacidade de reflexão sobre si e o mundo, condição tão necessária à aprendizagem.

Em uma outra ocasião, o grupo, constituído de sete meninas estava trabalhando junto com a educadora as idéias apresentadas no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Enquanto a educadora falava sobre os direitos da criança e do adolescente, duas meninas pintavam as unhas, uma outra penteava o cabelo da companheira ao lado, uma colocava bigodes numa manequim de revista, enquanto a que estava sentada ao seu lado ria da forma como ficava a modelo, e uma menina dormia no chão. Após algum tempo, a educadora falou, com voz alterada, que elas não estavam dando atenção a um assunto que era do interesse delas próprias.

Jussara, que estava pintando as unhas, gritou:

- “Esse negócio de ECA é uma besteira, não nos ajuda em nada, aliás, ninguém faz nada! Se um dia isso for colocado em prática, eu não vou mais estar viva. Não quero mais ouvir essa porcaria!”

Quando Jussara terminou de falar, as outras meninas começaram a aplaudir, gritando: “É isso mesmo!” Em seguida, Jussara levantou e saiu para o pátio, sendo seguida pelas demais.

Mais tarde, nesse mesmo dia, Liara, sem olhar para mim, pediu que eu escrevesse algumas palavras para ela separar as sílabas. Solicitei que ditasse as palavras, eu as escreveria, e ela separaria as sílabas. Após certa hesitação, Liara ditou as seguintes palavras: preocupação, marido, casa, briga, filho. Em seguida à separação das sílabas, Liara jogou o lápis no chão, dizendo que não faria mais nada, deitando a cabeça em cima da mesa. Uma das educadoras olhou-me, dizendo: “Viu só? É sempre assim, nada vai adiante.”

Olhei para Liara e perguntei se ela não gostaria de fazer uma frase com aquelas palavras. Liara balançou a cabeça, dizendo que não. Respeitei sua decisão, pegando no colo, da cama improvisada no chão, o seu bebê que começara a chorar. Enquanto eu segurava seu filho, Liara pegou o lápis e começou a escrever. Após, mostrou-me a folha com a seguinte frase, contendo as palavras que havia separado em sílabas: “É muito grande a preocupação da mulher com seu filho porque em casa tem muita briga com o marido.”

Quando acabei de ler a frase, percebi curiosidade nos olhos de Liara, no sentido de saber o que eu estava pensando sobre a sua frase. Disse a ela: “Conseguiste colocar, com muito sentido, todas as palavras na frase. Além disso, escreveste uma verdade, Liara. Realmente, a mãe preocupa-se muito com o filho quando há briga com o marido”. Liara olhou-me nos olhos e sorriu timidamente. Em seguida levantou-se, pegou seu bebê do meu colo e foi amamentá-lo.

Fiquei pensando que, realmente, é muito difícil para essas meninas se conterem, a fim de pensar, refletir e ter, assim, pelo menos algumas condições indispensáveis a um processo de aprendizagem. Araújo e Ferreira (1996) explicam que a dificuldade para controlar o afeto e a impulsividade, torna-os livres para invadir o mundo mental, perturbando a ação do ego e impedindo a liberação do espaço mental responsável pela construção do conhecimento. O processo de desenvolvimento da inteligência é obstaculizado pelas dificuldades em discriminar o eu do não-eu, o mundo interno da realidade, impossibilitando a elaboração de estruturas lógicas e a construção do real.

Nessa perspectiva, Vasconcellos (1997), afirma que

*não se pode separar o aspecto intelectual do afetivo. A aprendizagem faz-se pela percepção, reflexão, elaboração e domínio das emoções. Ao se sentir, comparar, buscar explicações aos fenômenos, e tentar verificar com a própria experiência anterior o que está ocorrendo no momento, a emoção irá favorecer a formação de conceitos que permitem a formação de um juízo de valor. (p.112).*

Apesar de a realidade e o convívio com essas adolescentes constituir-se de imensa dificuldade, se o trabalho for realizado a partir de seu contexto e realidade, procurando-se criar empatia com seus sentimentos, aliada a muita paciência e tolerância para suportar a intensa instabilidade do seu estado emocional e interesse genuíno pelo seu mundo, é possível o desenvolvimento, por parte dessas meninas, de habilidades que possibilitem a aprendizagem.

Uma das possibilidades de trabalho com essas adolescentes é a Pedagogia Social de Rua, assim entendida por Graciani (1997):

*A Pedagogia Social de Rua privilegia, como eixo central, a descoberta dos matizes da matriz cultural de seus sujeitos, para traçar e delinear seus princípios pedagógicos o mais próximo da realidade do educando, considerando o seu saber, sua experiência, sua história, seus conflitos, sonhos e crenças, e aproveitando a oportunidade educativa para interpretar o mundo humanamente construído com os elementos essenciais da cultura universal. Essa Pedagogia concebe o homem como ser capaz de assumir-se como sujeito de sua história e da História, como agente de transformação de si e do mundo e como fonte de criação, liberdade e construção dos projetos pessoais e sociais, numa dada sociedade, por uma prática crítica, criativa e participativa. Pressupõe-se que o mundo é, ao mesmo tempo, produtor e produto do homem, e que, ao transformá-lo, engendra em si mesmo sua própria transformação, num processo dialético contínuo e permanente (p.310).*

A autora explica ainda que a Pedagogia Social de Rua trabalha para que a criança ou o adolescente em situação de rua construa uma representação de si mesmo e do mundo do qual é parte, prevendo sensibilidade, alegria, envolvimento, valores que a pedagogia tradicional não ensina. Ao trabalhar com meninos e meninas de rua, o educador social de

rua necessita tempo para aprender a linguagem, os códigos, o sentido, o significado de cada gesto, palavra, olhar e, assim, a partir de seu contexto, criar situações lúdicas para que o fazer educativo ocorra num espaço de ação, reflexão e debate dos desafios e dificuldades do viver na rua. Nesse contexto, a criança e o adolescente em situação de rua poderão decidir sobre o seu processo de desrualização, objetivo fundamental dessa prática social educativa.

A Pedagogia Social de Rua possui características especiais, já que lida com crianças e adolescentes que vivem expostos aos perigos da rua, como a violência, as drogas, o abuso sexual... Essa problemática é concomitante à falta de disciplina, limites, hábitos relativos ao sono, alimentação, higiene, que se apresentam totalmente alterados. Assim, a Pedagogia Social de Rua busca estimular essas crianças e adolescentes a passar do mundo de abandono das ruas para outro, o de uma casa ou instituição adequada onde possam aprender novamente ou retomar o seu desenvolvimento como pessoa.

Neste momento, cabe pensar sobre como a instituição pode contribuir para que essas meninas consigam perceber-se como sujeitos de sua história, agentes de transformação de si e do mundo, e poder assim desenvolver as habilidades necessárias ao aprender. A discussão, portanto, prossegue com a reflexão sobre os limites e as possibilidades de um trabalho institucional com essas adolescentes.

## 7 INSTITUIÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES

O conceito de instituição é bastante estudado pela sociologia. Johnson (1997) refere que “*uma instituição é um conjunto duradouro de idéias sobre como atingir metas reconhecidamente importantes na sociedade*”. As instituições diferem entre si por tratarem de funções sociais diversas. Segundo a definição de Fairchild, em seu Dicionário de Sociologia, a instituição é a

*organização de caráter público ou semipúblico que supõe um grupo diretório e, comumente, um edifício ou estabelecimento físico de alguma índole, destinada a servir a algum fim socialmente reconhecido e autorizado. A esta categoria correspondem unidades tais como os asilos, universidades, orfanatos, hospitais, etc. (apud Bleger, 1992, p.37).*

Com base nessa definição e estendendo-a para o campo da Psicologia, Bleger (1984) explica que a instituição abrange o conjunto de organismos de existência física que têm um certo grau de permanência em algum campo ou setor específico da atividade ou vida humana, sendo

possível estudar os fenômenos humanos que ocorrem em relação à estrutura, à dinâmica, às funções e aos objetivos da instituição.

A instituição que constituiu o campo de investigação deste estudo é uma organização não-governamental, mantida por congregações religiosas da capital, que tem como fim social o acolhimento de meninas em situação de rua, atendendo suas necessidades de urgência, buscando reintegrá-las na família. De acordo com o Plano Trienal-2000 a 2002, a instituição se propõe a reorganizar um modelo de vida e reconstituir uma nova escala de valores, por meio de programas de cunho sócio-educativo e sócio-familiar, que viabilizem a reintegração pessoal, comunitária e social dessas meninas. A metodologia de trabalho utilizada é baseada na participação, calcada nos princípios e propostas da educação libertadora.

As meninas recebem alimentação, orientações de higiene e saúde, e freqüentam a oficina de malharia. Também participam de atividades pedagógicas e de formação em que são tratados aspectos da cidadania, sexualidade e prevenção ao uso de drogas. A instituição ainda mantém convênios com a Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC), no desenvolvimento do Núcleo de Apoio Sócio-Familiar (NASF) e em oficinas de costura nas vilas da capital. As meninas são atendidas por assistentes sociais, educadoras, psicólogas, orientadoras e voluntárias.

Quando comecei meu trabalho de coleta de dados, em março de 2000, a instituição havia acabado de trocar de direção. A nova direção priorizou como objetivos colocar em prática o papel de cada setor da

instituição, funções que não estavam claras anteriormente, tendo como base uma linha de ação comum no atendimento às meninas.

No final do primeiro semestre, ocorreu uma séria briga entre as meninas, envolvendo luta corporal que acabou no apedrejamento do local, no ferimento da educadora por meio de uma pedra e no chamamento da polícia. Na semana seguinte, as meninas roubaram as passagens de ônibus que lhes são entregues pela instituição, à medida que vão necessitando das mesmas. A direção tentou, em vão, descobrir quais delas estavam envolvidas no roubo, mas, em momento algum, qualquer menina delatou a outra. Quando inquiridas, elas não negavam que alguém havia roubado as passagens, mas não diziam quem havia sido.

Como não conseguiu descobrir a(s) autora(s) do roubo, a direção decidiu que não daria mais passagens de ônibus e as meninas que quisessem vir até a instituição deveriam pagá-las do próprio bolso. Também decidiu que as que tivessem filhos não poderiam mais trazer seus bebês. Outra medida tomada foi a proibição da entrada na instituição de quatro meninas participantes do apedrejamento.

Essas medidas tomadas pela direção, associadas ao clima de desconfiança que se estabeleceu, fez com que o número de meninas diminuísse consideravelmente, a ponto de, em determinados dias, comparecerem somente uma ou duas ao local.

Esse episódio pode ser analisado como uma expressão da dinâmica de funcionamento das instituições:

*O melhor “grau de dinâmica” de uma instituição não é dado pela ausência de conflitos, mas sim pela possibilidade de explicitá-los, manejá-los e resolvê-los dentro do limite institucional, quer dizer, pelo grau em que são realmente assumidos por seus atores e interessados no curso de suas tarefas ou funções (Bleger 1992, p.51).*

O conflito é um elemento normal em qualquer manifestação humana. Nele atuam forças controvertidas que fazem com que o conflito que é verbalizado encubra os verdadeiros conflitos que se acham deslocados em seus objetos.

Fico pensando até que ponto a atitude violenta das meninas não reflete o conflito interno da própria instituição de colocar em prática novas linhas de ação em relação ao manejo das adolescentes. A atuação das meninas pode ser entendida como o

*ato por meio do qual o sujeito, sob o domínio dos seus desejos e fantasias inconscientes, vive esses desejos e fantasias no presente com um sentimento de atualidade que é muito vivo na medida em que desconhece a sua origem e o seu caráter repetitivo. (Laplanche e Pontalis, 1992, p.44).*

Assim, essas adolescentes, na medida em que cometeram ações agressivas e roubo, reproduziram o que vivem na rua, dentro da instituição, como a violência e a ameaça constante da punição. Até que ponto essas meninas não queriam testar os limites impostos pela direção? Ou demonstrar que ali também existe uma coerção como a dos policiais com quem convivem nas ruas?

Um membro da instituição, conversando comigo, desabafou que havia ficado muito chocado com o conflito ocorrido. Para ele, essas meninas não poderiam ser encaradas como “meninas” e sim como “mulheres de rua”. Apesar de estarem há seis anos freqüentando a instituição, não mostraram “nada de bom”. Considera que há muita permissividade por parte de alguns membros da instituição, em virtude de sentirem pena das meninas devido à exclusão à qual estão submetidas, enquanto outros pregam que, acima de tudo, deve haver cobrança rígida de regras e limites em relação a elas. Essa pessoa também verbalizou que há muita competição e cobrança entre as pessoas que atendem as adolescentes. Em decorrência, “as meninas sabem como agir com cada um, manipulando as regras e combinações como querem”.

A partir do episódio de apedrejamento e roubo na casa, o clima reinante na instituição tornou-se bastante “pesado”, variando entre momentos de tensão, ou de franca depressão. Nos momentos de tensão, procurava-se achar culpados pela diminuição do número de meninas no local; nos de depressão, o desânimo imperava, sendo verbalizado que, realmente, com essa clientela não havia trabalho que pudesse dar resultados satisfatórios a não ser que houvesse um atendimento para dar suporte às pessoas que lidam diretamente com essas meninas.

Reporto-me, para entender esse momento vivido pela instituição, a Bion (1965), que se dedicou à análise dos fenômenos que ocorrem nos grupos. Segundo o autor, o grupo trabalha em dois planos simultâneos: um, denominado grupo de trabalho, voltado para as questões

conscientes da tarefa; outro, chamado de grupo de base ou de supostos básicos, em que os membros exercem suas funções com base no processo primário de pensamento, obedecendo mais às regras do inconsciente dinâmico. O autor descreveu três tipos de supostos básicos, sendo que todos podem conviver simultaneamente em um mesmo grupo.

O primeiro, denominado “Dependência”, caracteriza o grupo quando este funciona de modo mais primitivo, buscando por meio de um líder receber segurança, proteção e conforto, tanto material como espiritual. No segundo tipo de suposto básico, de “Luta e Fuga”, o inconsciente grupal, dominado por ansiedades paranóides, apresenta-se muito defensivo, lutando ou fugindo de qualquer nova situação, a partir da criação de um inimigo externo comum a todos. O terceiro tipo, o de “Acasalamento”, identifica o grupo que espera, de forma messiânica, que uma pessoa, um acontecimento ou uma idéia tenham o poder de salvá-lo, fazendo com que as dificuldades sejam resolvidas.

Após o conflito vivenciado na instituição, as ansiedades mais primitivas foram acionadas, fazendo com que na organização como um todo o funcionamento predominante fosse aquele baseado nos supostos básicos, ao invés do que seria próprio do grupo de trabalho.

As adolescentes vivenciam em relação à instituição o suposto de “Dependência” no momento em que nela buscam receber a segurança e a proteção de que necessitam. Ao mesmo tempo, quando se sentem ameaçadas por alguma situação, vêem a instituição ou algum membro da

mesma como um inimigo que deverá ser atacado, ou seja, o suposto básico passa a ser o de “Luta e Fuga”.

A instituição, por sua vez, frente a um acontecimento de agressão como o que ocorreu, também passa a agir de acordo com esse suposto, segundo o qual as meninas passam a ser o inimigo a ser atacado, organizando estratégias para contê-las, as quais acabam por afastá-las da casa.

A instituição, durante alguns meses, recebe poucas e, às vezes, nenhuma menina, não conseguindo organizar estratégias para o resgate de mais adolescentes, mesmo dizendo que está trabalhando para tal. Revela, assim, que está funcionando de acordo com o terceiro suposto, o de “Acasalamento”, ou seja, esperando que um acontecimento, uma idéia ou uma pessoa possa salvá-la da dificuldade.

À medida que as semanas iam transcorrendo, diferentes pessoas da instituição verbalizavam o quanto o “clima” institucional continuava “pesado”. Técnicos e funcionários faltavam por motivos de doença. No entanto, continuavam a ocorrer reuniões com a finalidade de serem detectadas formas de atuação que resgatassem as meninas para o atendimento na instituição.

Entendo que as pessoas que interagem com as meninas, nesse momento de crise institucional, acabaram também possuindo uma dinâmica típica do “mundo da rua”, onde as pessoas, a moradia, os pertences, são transitórios. Eram poucos os técnicos, assim como as

meninas que, efetivamente, estavam presentes sistematicamente na instituição, deixando transparecer que o tipo de funcionamento efêmero da rua atingiu o pessoal da instituição.

Nessas reuniões, foram tomadas algumas medidas que ora eram colocadas em prática para certas meninas, ora eram revogadas. Por exemplo, a determinadas meninas era permitido trazer os filhos, a outras não; algumas que foram proibidas de entrar na casa, em função do apedrejamento, acabavam voltando a freqüentá-la, depois eram novamente impedidas e, em outros momentos, era permitida a sua permanência somente durante o almoço ou nos trabalhos de oficina.

É interessante notar que, apesar de ter sido dito que nas reuniões havia uma preocupação em fazer com que um número maior de meninas freqüentassem a instituição, não eram previstas, concretamente, formas de realizá-lo. Por exemplo, apesar de ter sido sugerido fazer-se abordagem de rua, essa idéia não foi levada em consideração. Segundo depoimentos de participantes destas reuniões, a discussão transcorreu predominantemente em torno das meninas que já freqüentavam a instituição.

No início de dezembro, a direção decidiu que a casa faria férias coletivas em janeiro e que, em fevereiro, haveria somente trabalhos internos, sem a presença de meninas, a fim de serem realizados estudos e planejamento para o próximo ano. De acordo com essa decisão, somente a partir de março do ano seguinte é que a instituição estaria aberta para o atendimento dessas meninas.

Penso que a instituição, realmente, precisa de tempo para refletir sobre si mesma enquanto instituição que trabalha com meninas em situação de rua. A forma como as situações foram encaminhadas nos últimos meses de 2000 denotou alguma modalidade de resistência que se refletia na ambivalência das ações e das intervenções. As condutas dos componentes da instituição, em relação à depredação e ao roubo realizado pelas adolescentes coloca em questão não só as características da clientela, mas também o modelo de atendimento.

Em relação ao modelo de atendimento, é relevante examinar a rotina que essas adolescentes cumprem na instituição. Ao chegarem pela manhã, muitas se apresentam com aparência suja, maltratada, apresentando machucados em diferentes partes do corpo, cansadas e famintas. Ali encontram o aconchego de adultos que as acolhem, proporcionando café e banho quente, almoço, atendimento de educadora, psicóloga e assistente social, lanche da tarde e após, com uma nova aparência, bem diferente da que chegaram pela manhã, essas adolescentes saem da instituição para voltarem ao mundo da rua.

Essa situação faz com que seja necessário refletir sobre a validade desse modelo na medida em que essas meninas têm ali um atendimento necessário, com certeza, ao refazimento da dura realidade da rua, mas até que ponto esse atendimento não serve para a manutenção da vida na rua?

Assim, mesmo diante do “clima” reinante nos últimos meses, as meninas revelam sentimentos que demonstram vínculo e afeto para com a

instituição. No instrumento aplicado em cinco meninas sobre o que representa a instituição, ficou claro que ela é considerada como um local de ajuda e de aprendizagem, sendo encarada como o próprio lar.

Esses sentimentos podem ser compreendidos à luz do que argumenta Bleger (1992) sobre o que representa a instituição para o ser humano:

*O ser humano encontra nas distintas instituições um suporte e um apoio, um elemento de segurança, de identidade e de inserção social ou pertença. A partir do ponto de vista psicológico, a instituição forma parte de sua personalidade e na medida em que isto ocorre, tanto como a forma em que isto se dá, configuram distintos significados e valores da instituição para os distintos indivíduos ou grupos que a ela pertencem (p.55).*

Quanto mais integrada é a personalidade, menos depende do suporte que lhe presta uma dada instituição; quanto mais imatura, mais dependente é a relação com a instituição. Dessa maneira, a instituição, além de ser um instrumento de organização, regulação e controle social, é, ao mesmo tempo, um instrumento de regulação e de equilíbrio da personalidade. (Bleger, 1992).

Em se tratando de mulheres adolescentes em situação de rua, apesar dos conflitos relatados, a instituição representa, mais intensamente ainda, um ponto de organização e equilíbrio para elas. Simboliza a própria casa, como elas próprias verbalizam, representando a sonhada mãe que cuida amorosamente, mas também aquela que briga, que contém e que coloca limites.

Não é fácil um trabalho institucional com essas meninas. As instituições que se preocupam em trabalhar com essas pessoas recebem pouca ajuda governamental e os recursos financeiros são precários. Falta muito, ainda, do Estatuto da Criança e do Adolescente para ser colocado em prática. Além das dificuldades políticas, econômicas e sociais enfrentadas, há a dificuldade de preparo para se trabalhar com pessoas que vivem problemas de drogas, violência, furto, doenças, vida sexual e gravidez precoce, os quais afetam sobremaneira a saúde física, psíquica, emocional e cognitiva dessas meninas.

O trabalho articulado e em equipe é fundamental no processo. Todos devem ter bem claros os objetivos do trabalho, bem como a dinâmica de funcionamento da instituição e o papel e tarefas de cada elemento. A instituição deve assegurar, por parte de todos os seus componentes, um ambiente acolhedor no qual as meninas possam, ali dentro, deixar de lado a violência e hostilidade vividas lá fora.

Outra medida a ser tomada quando a menina chega à instituição é a apresentação do trabalho, das regras de convivência e do que é esperado em relação a ela, deixando claros seus direitos e deveres.

É importante que o trabalho seja multidisciplinar, baseado na discussão de diferentes intervenções, estratégias e alternativas que auxiliem essas adolescentes a enfrentar de maneira satisfatória as inúmeras situações negativas de sua vida. Um dos recursos a ser utilizado é o trabalho de elevação da auto-estima dessas meninas, procurando-se detectar e fortalecer os aspectos sadios de sua personalidade para que,

assim, se consiga resgatar a esperança no futuro, sentimento tão deteriorado que as impede de reagir às circunstâncias às quais estão expostas.

É imprescindível para esse trabalho que haja reuniões periódicas e sistemáticas entre as pessoas que compõem a instituição, a fim de que sejam detectadas dificuldades e reorientadas as práticas. Essas reuniões também devem privilegiar a exteriorização dos temores, raivas, ansiedades e fantasias por parte daqueles que interagem com as adolescentes.

Em relação às meninas, as reuniões periódicas e sistemáticas também se fazem necessárias. Nelas há a oportunidade de as próprias meninas sugerirem formas diferentes de intervenção, estratégias e manejo, sendo trabalhadas as questões de participação, respeito, criatividade para a resolução de problemas e construção da cidadania.

Um outro veio de trabalho que não pode ser deixado de lado são as sessões de grupo tratando temas pertinentes à realidade da adolescente como a sexualidade, gravidez, doenças sexualmente transmissíveis, uso e abuso de drogas, violência, etc. Posteriormente a tais momentos de discussão seria interessante que as meninas expressassem as idéias discutidas por meio de diferentes formas como dramatizações, desenhos, elaboração de músicas, histórias, poemas. Assim, seriam trabalhadas criatividade, atenção, concentração, motricidade, enfim, diferentes habilidades indispensáveis ao desenvolvimento cognitivo.

Essas atividades, incluindo os conteúdos formais de escola e as oficinas que a instituição proporciona, devem ser rotineiramente planejadas e revistas pelos diferentes profissionais que trabalham com as adolescentes: educadores, assistentes sociais, psicólogos.

Em relação ao psicólogo, Ferreira (2000), ao discutir os impasses da assistência a meninos de rua, diz:

*Os meninos, ao fazerem da rua a casa, CASARUA, criam uma nova topologia, uma estrutura de continuidade. Retirar da rua, ter a casa sem a rua, implica no mesmo aprisionamento. Convém introduzir um “e”, criar um novo modo de transitar entre a casa e a rua. Tarefa que se faz no mais além do trabalho pedagógico, na escuta atenta ao modo subjetivo de cada um ter sido atravessado por esta experiência. (p.15).*

No caso dessas adolescentes em situação de rua, como enfatiza a autora, a escuta é fundamental. Não uma escuta daquele que julga comportamentos e atitudes ou que, simplesmente, os justifica a partir de seu sofrimento e de sua condição social. Mas uma escuta que possibilite surgir a mulher adolescente “*como interrogante de sua condição e implicada com seu destino*”. (p.15). Para se pensar em maneiras de trabalhar com essas mulheres adolescentes em situação de rua, faz-se necessário, em primeiro lugar, interrogar de que forma cada uma se organizou subjetivamente para responder às demandas vivenciadas na rua, de modo que o sair da rua não signifique adaptar-se à sociedade, mas sim adquirir condições para afirmar sua diferença, criando, assim, “*um novo modo de transitar entre a casa e a rua*”.

Percebe-se o quanto um trabalho institucional com essas adolescentes não é tarefa fácil nem simples. Há possibilidades, mas também muitas limitações, pois o enfrentamento dos problemas não depende só da instituição. É necessária uma constante avaliação e crítica das ações e posicionamentos da instituição como um todo. No entanto, com base em um comprometimento institucional, pode-se perseguir uma melhoria da qualidade de vida dessas meninas, a partir da percepção, conscientização e valorização de sua subjetividade enquanto mulheres e cidadãs.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao chegar a esta etapa da pesquisa, parece-me evidente que ainda há muito a ser estudado para que se tenha uma maior compreensão das adolescentes em situação de rua. Além disso, a situação na qual estas adolescentes vivem pode ser considerada como um caso limite da exclusão social, possibilitando o seu estudo auxiliar na compreensão de processos relacionados a essa situação. Com base nas discussões realizadas até este momento, passo a refletir sobre algumas possibilidades que possam contribuir para um maior entendimento dessas mulheres adolescentes.

A relação que essas adolescentes estabelecem com a aprendizagem do conhecimento escolar tem por base a impossibilidade na medida em que encaram a aquisição desse conhecimento como algo impossível de ser atingido, vivenciando sentimentos de incapacidade para tal aprendizagem. A maioria não conseguiu ir além da terceira série do Ensino Fundamental e destaca-se, na sua fala, a percepção de que a dificuldade está centrada somente nelas. Concomitante a esse sentimento de incapacidade, existe a idéia de que o estudo é importante “para ser alguém

na vida”, um “alguém” que essas meninas não se consideram capazes de ser.

Penso que, para construir propostas alternativas de atendimento à criança e ao adolescente em situação de rua, se deve procurar compreendê-lo enquanto sujeito psíquico, contextualizado historicamente, fazendo parte do universo de exclusão e exploração. Um passo importante para essa compreensão é a forma como o sujeito se percebe e se sente percebido pelos outros. Como meninas e meninos vivendo em situação de rua, onde não há constância em relação a vínculos, a locais de moradia e na qual o próprio nome e idades são adulterados, podem perceber-se e serem percebidos enquanto sujeitos?

No que se refere à autopercepção dos sentimentos que vivenciam em relação ao gênero e à sexualidade, verifica-se a idéia de que ser mulher é experienciar o sofrimento cotidiano de uma vida de amargura e de submissão aos prazeres masculinos, tendo ainda que “carregar” os filhos, frutos desses prazeres dos quais não conseguiram ou não puderam ser co-participantes voluntárias e conscientes. Assim, a sexualidade não é vivenciada com prazer, e sim como um “fardo” que deve ser suportado. O corpo é aviltado a cada relação sexual, a ponto de não mais senti-lo como seu. E aí está o imenso valor dado às drogas, elas, sim, se tornam o acalento desse corpo, aliviando a dor e proporcionando o prazer.

Essas adolescentes, no entanto, apesar de toda agressão e sofrimento aos quais estão expostas, situações que acabam gerando submissão, pode se dizer, coercitiva, demonstram resistência a essa

realidade na medida em que reagem, comumente, de modo violento quando se sentem agredidas. Talvez essa seja a razão de essas meninas ainda conservarem um nível de saúde mental em que conseguem ter forças para reagir, mesmo que seja por meio da violência.

Ser mulher para essas meninas é cuidar de uma casa, que só existe enquanto desejo de possuí-la. É cuidar dos filhos, que lhes são “impostos” por relações sexuais, em geral coercitivas ou consentidas por necessidades, como, por exemplo, a de obtenção da droga. Estes filhos “devem” ser amados e cuidados, apesar de nutrirem por eles, sentimentos fortemente ambivalentes de amor e aversão. Ser mulher é cuidar de um marido cuja figura é desvalorizada, por não assumir seu papel de provedor material e afetivo, mas que, ao mesmo tempo, vive no seu imaginário cultural como alguém a quem devem submissão e cuidados.

Ao se examinar superficialmente o mundo da rua, parece que este contraria os valores dominantes que circulam na sociedade. No entanto, percebe-se, ao conviver com essas adolescentes, a reprodução do significado social e cultural do gênero e de suas implicações com a sexualidade e a maternidade, assim como da relação estabelecida com o conhecimento escolar.

Não se pode, também, deixar de refletir sobre essas meninas enquanto adolescentes que vivem uma etapa do desenvolvimento em que são impossibilitadas de vivenciar plenamente as características comuns às demais adolescentes, mais afortunadas socialmente. Osório (1992)

argumenta que aqueles adolescentes que estão empenhados na luta por sua subsistência,

*apenas experimentam a puberdade, enquanto inevitável processo de transformações corporais, mas não se lhes concede a oportunidade de vivenciar o processo de elaboração das perdas infantis e assimilação das aquisições adultas que caracterizam a adolescência do ponto de vista psicológico. Para tanto, é preciso dispor de um espaço-tempo a que não têm acesso os que estão confinados pela geografia da fome e da miséria (p.21).*

Apesar de, por momentos, terem sonhos como toda adolescente, a falta de esperança é acentuada a cada dia, refletindo-se no olhar vazio, no sacudir de ombros, na repetida frase “não sei se amanhã estarei viva”. A ausência de futuro e a interdição do desejo se faz presente de forma crescente, na medida em que o futuro e o desejo não têm possibilidades de realizar-se.

Numa perspectiva psicossocial, pode-se dizer que a existência de crianças e adolescentes pobres de rua e na rua representa um sintoma de patologia social. Uma das formas de prevenção da migração de crianças e adolescentes para as ruas envolve investimentos na sua escolarização e profissionalização. Os programas de profissionalização, além de enviar mensagens para os adolescentes e a sociedade de que eles são capazes, deve também ser uma oportunidade de ter novas responsabilidades e um emprego. (Koller et al., 1995).

Creio, também, que é possível realizar ações educativas com adolescentes em situação de rua. Esse árduo trabalho deve partir, portanto, da “escuta” de seu mundo psíquico, de modo que se compreenda como

cada uma se organizou subjetivamente, sendo fundamental que sejam resgatados, por elas, a esperança e o desejo, como condição indispensável para qualquer mudança.

Ressalto como muito importante para o trabalho com essas adolescentes que haja uma constância no manejo e nas pessoas que com elas trabalham, visto necessitarem de pessoas e situações de referência que sejam diferentes do funcionamento da rua, que consigam ser presentes, continentais e constantes.

Apesar de ter conseguido realizar as reflexões que foram propostas nas questões da pesquisa, não poderia terminar este trabalho sem algumas considerações sobre os sentimentos vivenciados por mim ao longo deste processo.

Em primeiro lugar, uma sensação de incompletude, na medida em que falta muito ainda para que se tenha uma compreensão mais aprofundada das vivências, da subjetividade e da educação das adolescentes em situação de rua, para, assim, organizar estratégias mais eficientes de intervenção.

Em segundo lugar, as pessoas que se propõem a trabalhar com meninas em situação de rua devem ter um acompanhamento constante para que não se contagiem pelos sentimentos vividos por elas. Confesso que não foram poucas as ocasiões em que saía da instituição com sentimentos semelhantes de ausência de futuro, tristeza e impotência frente

a uma realidade que serve de barreira a qualquer “desejo”. Sentia, muitas vezes, a mim mesma como se também estivesse em situação de rua.

Um terceiro aspecto a ser ressaltado é o sentimento de culpa, por ser mais uma pessoa que “passa” pela vida dessas meninas. Após um ano de convívio semanal, de estabelecimento de um vínculo de confiança e afeto, saio da vida delas como tantas outras saíram e “funciono” como a dinâmica da rua, onde tudo é “passageiro” desde a moradia até as pessoas.

Mas, apesar desses sentimentos, há outros que posso considerar como positivos na medida em que as adolescentes deram respostas de que um trabalho baseado em um vínculo de confiança e afeto, fundamentado em uma proposta que privilegie o seu mundo interno e seu contexto, possa frutificar em termos de construção de autonomia e cidadania.

Neste momento, vem à minha memória Ortiz (2000), uma moça de vinte e um anos que viveu em situação de rua desde os oito anos, convivendo com a violência, o abuso, as drogas e a indiferença. No seu livro, “Esmeralda, por que não dancei”, coordenado por Gilberto Dimenstein, a autora faz o depoimento de sua vida desde a situação de casa, a opção pela rua, o mundo da rua, e de como conseguiu encontrar alternativas para uma nova vida. Ela escreve:

*Faz alguns meses que estou fazendo o livro, com várias pessoas me acompanhando, me ajudando. Devagar vou desvendando o mistério: será que foi Deus que me ajudou a não dançar? Será que foi a sorte? Eu tive Deus, eu sempre fui persistente, mas, vendo minha vida hoje, fico ainda nesta dúvida: será que fui eu que fiz*

*isto? Eu fico pensando por que razão eu não morri com as drogas, por que sobrevivi, por que consegui vencer. Muitas coisas aconteceram na minha vida, eu vi muita gente morrendo, e eu ali, no meio da guerra. Se você está no meio da guerra e todo mundo morre, mas você não, você tenta encontrar uma explicação. A única explicação que você tem pra isso é o quê? Será Deus? Deus sempre esteve presente em minha vida, eu acredito nele. Apesar de não freqüentar religião nenhuma, eu sempre tive fé em Deus. Mas fui procurar forças dentro de mim e também encontrei pessoas que puderam me dar apoio. Sozinha eu não conseguiria (p.192).*

*Hoje, sei que perdoei meu passado e me perdoei. Hoje eu me aceito do jeito que eu sou. Não preciso fazer ninguém gostar de mim. Também não preciso gostar de ninguém, mas preciso aceitar as coisas, porque hoje sou responsável por mim, por tudo o que eu faço, e é superlegal carregar essa responsabilidade nas costas (p.195).*

*Agora eu entendo que, quando eu não tinha afeto, não tomava mais banho, não me alimentava, era por causa da baixa estima. Eu não me gostava, mas agora eu me amo. As pessoas me ajudaram a resgatar a minha auto-estima, e essa auto-estima mostra a confiança que eu tenho em mim mesma. Essa confiança me leva a me recuperar. Fazer este livro se encaixa na idéia de que estou preparada pra falar da minha vida (p.197).*

Possivelmente, a vida de Esmeralda tenha tomado um rumo diferente do viver na rua não somente pela sua força de vontade, mas também por ter encontrado na sua trajetória, como ela própria escreve, pessoas e instituições que a acolheram e que acreditaram ser possível uma mudança, resgatando sua esperança e investindo em um projeto de vida.

Por isso, a condição indispensável para as pessoas que trabalham com essas mulheres adolescentes em situação de rua é ter esperança e, como toda esperança pressupõe um desejo, é a partir desse desejo que se torna possível trabalhar com essas meninas. Somente por

meio dele e comprometidos é que conseguiremos persistir na tarefa de construir, junto com elas, um mundo no qual possam exercer autonomamente sua liberdade, por meio de seus direitos civis, sociais e humanos. Quem sabe, assim, não teremos mais Esmeraldas...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ, A. *Companhia viva: psicoterapia psicanalítica com crianças autistas, borderline, carentes e maltratadas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- APTEKAR, L. Crianças de rua nos países em desenvolvimento: uma revisão de suas condições. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v.9, n.1, p. 53-79, 1996.
- ARAÚJO, M.; FERREIRA, M.H. Psicodinâmica na sala de aula. In: SUKIENNIK, Paulo Bérel (org.). *O aluno problema*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996, p.27-43.
- BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BION, W.R. *Experiencias en grupos*. Buenos Aires: Paidós, 1965.
- BLEICHMAR, E. *El feminismo espontáneo de la histeria*. Madrid: Adotraf, 1985.
- BLEGER, J. *Psico-higiene e psicologia institucional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BLOCH, J.H. Conceptions of Sex role: some cross-cultural and longitudinal perspectives. *American Psychologist*, Washington, v.28, n.6, p.512-26, 1973.
- CRAIDY, C. *O analfabetismo do menino de rua como produção simbólica da exclusão social*. (Projeto de Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Meninos de rua e analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

- ERIKSON, E. *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FAUSTO, A.; CERVINI, R. *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FERREIRA, T. Os meninos e a rua - o psicólogo e os impasses da assistência. *Ciência e Profissão*, Revista do Conselho Federal de Psicologia, Brasília, n.1, 2000.
- FORSTER, L.M.K.; BARROS, H.M.T.; TANNHAUSER, S. & TANNAUSER, M. Meninos de rua: relação entre abuso de drogas e atividades ilícitas. *ABP-PAL*, n.14, p.115-120,1992.
- FREIRE COSTA, J. *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- GABBARD, G. *Psiquiatria psicodinâmica na prática clínica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- GRACIANI, M.S.S. *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1997.
- HUTZ, C.; FORSTER, L. Comportamentos e atitudes sexuais de crianças de rua. Porto Alegre, *Psicologia: reflexão e crítica*, v.9, n.1, p.209-229, 1996.
- JOHNSON, A.G. *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- KARLING, J.C. *A representação social do espaço público em meninos em situação de rua*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Porto Alegre: Faculdade de Psicologia/PUCRS, 2001.
- KNOBEL, M. Pesquisas em adolescência: cultura e sociedade; normalidade e psicopatologia. In: KNOBEL, M. e cols. *Temas de psicologia psicanalítica*. Campinas: Núcleo de Estudos Psicológicos/NEP-UNICAMP, 1991.
- KOLLER, S. et al. Desenvolvimento psicossocial e profissionalização: uma experiência com adolescentes de risco. Porto Alegre, *Psicologia: reflexão e crítica*, v.9, n.1, p.187-207, 1995.
- LAPLANCHE e PONTALIS. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LOPES, A.R.C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. *Educação e realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v.22, n.1, p.95-112, 1997.
- LOURO, G.L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Estudo de caso: seu potencial em educação. In: *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, R. Análise de conteúdo: limites e possibilidades. In: ENGERS, M.E.A. (org). *Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.
- NAVARRO, P.; DÍAZ, C. Análisis de contenido. In: DELGADO, J.; GUTIÉRREZ, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1994.
- ORTIZ, E.C. *Esmeralda, por que não dancei*. São Paulo: SENAC, 2000.
- OSÓRIO, L.C. *Adolescente hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- RAFFAELLI, M. Crianças e adolescentes de rua na América Latina. Porto Alegre, *Psicologia: reflexão e crítica*, v.9, n.1, p.123-128, 1996.
- REIS, C.N.; PRATES, J.C. (org.). *Fragmentos de uma metrópole: meninos e meninas em situação de rua*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- ROSEMBERG, F. A concepção familiar subjacente a programas de crianças e adolescentes em situação de rua. In: CARLINI (org). *Abuso de drogas entre meninos e meninas do Brasil*. UNFDAC-CEBRID São Paulo: Ave, p.90-97,1990.
- \_\_\_\_\_. O discurso sobre criança de rua na década de 80. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.87, p.71-81, 1993.
- SAFFIOTI, H.I.B. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- \_\_\_\_\_. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA; BRUSCHINI. *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- \_\_\_\_\_. No fio da navalha: violência contra crianças e adolescentes no Brasil atual. In: MADEIRA, Felícia R. *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos, 1997.
- SALGADO, Sebastião. *Terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- STOLLER, R. *Masculinidade e feminilidade: apresentações do gênero*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- STREY, M.N. O gênero e a escolha da profissão. *Psico*, Revista do Instituto de Psicologia da PUCRS, Porto Alegre, v.28, n.1, p.77-96, jan/jun, 1997.
- THOMAS, Eva. *A violação do silêncio*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

VASCONCELLOS, A.T.M. Violência e educação. In: LEVISKY, David Léo e cols. *Adolescência e violência: conseqüências da realidade brasileira*. Porto Alegre: Artes Médicas, p.111-118, 1997.

VIOLANTE, M.L.V. A perversidade da exclusão social. In: LEVISKY, David Léo e cols. *Adolescência e violência: conseqüências da realidade brasileira*. Porto Alegre: Artes Médicas, p.53-62, 1997.