

MENINOS DE RUA — um desafio para a escola

Nilda Teves Ferreira*

Eis como, ainda neste século, se descreve a figura do menino de rua. O menino de rua é antes de tudo alguém que se reconhece de longe; peito nu, camisa aberta, braços soltos, caminhar descontraindo e sem rumo aparente, olhar inquieto e corpo esquelético. Ele leva os sinais naturais de suas necessidades. Seu corpo é o instrumento de sua sobrevivência. A sagacidade, a vivacidade e a coragem são seus aliados e, se é verdade que deve aprender aos poucos o ofício diário da sobrevivência, essencialmente roubando, as manobras sutis do aproximar-se, da desfaçatez, da ginga corporal se originam, em boa parte, de uma retórica corporal de despossuído.

Texto adaptado da obra *Vigiar e Punir* (Foucault, 1991)

Ao se falar em Educação para Todos não se pode deixar de considerar aqueles a quem "normalmente" a escola é negada: meninos e meninas de rua. O estado de pauperização que atinge a população do Brasil tem como consequência uma constrangedora realidade: milhares de crianças e jovens que vi-

vem nas ruas de nossos centros urbanos e das periferias das cidades. Essa situação impede o acesso de um segmento crescente de nossa juventude a bens sociais mínimos, tais como: a educação, a saúde e a habitação. Essas crianças e adolescentes, por suas condições de vida, se caracterizam, sobretudo, pelo estado de abandono físico, material, afetivo e psicológico. Padecem, pois, de duplo afastamento: não estão integrados às suas famílias, nem à rede escolar.

A escola, por sua própria organização e funcionamento, tem sérias dificuldades em trabalhar com essa clientela. Destituída de hábitos primários de socialização, dela são esperados ou cobrados procedimentos, hábitos, atitudes e comportamentos que não encontram respostas. De um modo geral, essas crianças e jovens repudiam qualquer forma de confinamento e, ao ficarem horas a fio dentro da escola, muitas vezes tornam-se extremamente inconvenientes. Isso sem contar que em muitos deles são visíveis sintomas de transtorno de conduta (entenda-se por isso um padrão persistente de conduta pelo qual os indivíduos violam as normas sociais próprias à sua idade como, por exemplo, o não respeito pelos direitos básicos dos outros indivíduos).

A literatura que trata do desajuste infantil em seus aspectos psicossociais admite que as crianças e jovens sócio-economicamente privados de satisfazer suas necessidades, na incapacidade de obter reconhecimento social e bens materiais mediante caminhos lícitos, são levados a lançar mão de meios socialmente inaceitáveis para atingir esses objetivos (Lewis e Wolckmar, 1993). Ou seja, sob circunstâncias de privação sócio-econômica esses jovens mantêm-se fiéis aos valores de sua

* Doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação da UFRJ.

própria "subcultura". A violência é usada como valor social de honra, que em alguns aspectos reproduz a violência a que eles mesmos são submetidos: a imposição da vontade do mais forte. Mais ainda, com o enfraquecimento dos laços familiares, com o esgarçamento das relações de lealdade parentais, modifica-se o mapa de valores e símbolos correspondentes. Uma vez não compensado pelo aparecimento de outro mapa que sirva para orientar o caminho dessas crianças e jovens, abre-se o espaço para a absorção da "cultura da rua". Talvez seja um exagero de linguagem chamar de cultura as formas de arranjos grupais que ali se estabelecem, mas de alguma maneira ali se forja um novo campo semântico, que atua como referente à identidade coletiva desses jovens. Infelizmente, os discursos e as práticas desses jovens têm revelado a internalização do sentido do não-trabalho, do ganho fácil e, fundamentalmente, do individualismo.

Fulamaro observa que um dos fatores que mais contribui para os comportamentos agressivos das crianças e adolescentes, assim como sua fuga de casa, deve-se aos maus tratos, à punição corporal extremamente severa que eles sofrem. Isso nos permite compreender por que, em uma família de cinco filhos, muitas vezes apenas um abandona a casa. Se as condições econômicas fossem o único determinante, então todos sairiam. Pode-se ver que quase todas as crianças de rua têm marcas corporais, cicatrizes, muitas delas produzidas por familiares ou por quem os criava. Isso nos permite dizer que determinado tipo de relações familiares favorece ou inibe o desenvolvimento de comportamento anti-social das crianças, resultando em dificuldade de autocontrole. Famílias com pais agressivos ou portadores de distúrbios psiquiátricos podem contribuir para o

desenvolvimento de crianças emocionalmente perturbadas.

Mesmo evitando perspectivas deterministas, Mannuzza e outros (1991) nos dizem que crianças com problemas de hiperatividade ou transtorno de conduta têm forte probabilidade de começar precocemente o consumo de droga e, dialeticamente, esse consumo acentua seus problemas de hiperatividade e de impulsividade. O que parece mais grave ainda é que o uso de solventes (cola de sapateiro) serve como ponte para o consumo de outras drogas. Aquilo que é visto nas praças como uma diversão dos jovens, sem maiores implicações, que nem é classificado como droga, é uma das piores, à medida que seu consumidor evolui para associá-la a outras drogas, caminhando para um quadro psicopatológico (Demilio, 1989).

Quando essas crianças e jovens chegam a esse ponto — transtorno de conduta grave (Kaplan e Sadock, 1990) — apresentam sérios problemas de convívio social. Consomem regularmente bebidas alcoólicas ou drogas, têm relacionamento sexual precoce, podem ser hostis verbalmente, com atitudes agressivas frente aos adultos. Dito comportamento ocorre geralmente fora de casa, quando eles estão em companhia de amigos, que em geral têm problemas semelhantes e aos quais o jovem se identifica. É um fenômeno que pode degenerar para a delinquência, com atos de vandalismo, incluindo assaltos, brigas de quadrilhas e espancamentos. É provável que demonstrem preocupação pelo bem-estar dos amigos ou membros da turma (lealdade grupai), aos quais dificilmente culpam ou delatam (APA, 1988). Ao mesmo tempo que têm dificuldade de ajudar alguém, apresentam facilidade para manipular os outros em benefício próprio. Muitas vezes, parecem não se preocupar com

os sentimentos e bem-estar alheios, nem tampouco apresentam sentimento de culpa ou de remorso por seus comportamentos insensíveis (APA, 1988). Tal procedimento pode ser constatado quando esses jovens escolhem como "vítimas" para seus assaltos as pessoas mais indefesas: crianças menores, idosos, mulheres grávidas. Ao vê-los caídos no chão, às vezes feridos, muitos deles riem como se nada tivessem feito de grave. É como se quisessem instituir um novo *ethos*, uma outra cosmovisão da sociedade — desastrosa, por sinal, à medida que tivesse como norma a covardia, a submissão do mais fraco ao arbítrio do mais forte.

Quanto à imagem que essas crianças e jovens fazem de si mesmas, Coopersmith (1967) admite que para o desenvolvimento da auto-estima são fundamentais três fatores, quais sejam: a) aceitação da criança por seus pais; b) existência de limites claramente definidos e reforçados; c) respeito às possibilidades de ação individual dentro dos limites estabelecidos. Para este autor, os limites servem como bases para as crianças, à medida que elas podem avaliar, comparar seus desempenhos em relação a momentos anteriores.

Já Goffmann (1974) adverte quanto aos riscos envolvidos numa imposição de limites, uma vez que uma disposição básica da sociedade moderna é que o indivíduo tende a dormir, brincar e trabalhar em diferentes lugares, com diferentes co-participantes, sob diferentes autoridades e sem um plano racional geral. O aspecto central das instituições totais (asilos, manicômios e presídios) pode ser descrito com a ruptura das barreiras que comumente separam essas três esferas da vida. Melhor dizendo, o que se passa nas instituições totais é que todos os aspectos da

vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade, impedindo as trocas que são necessárias para o desenvolvimento do ser humano. Para o autor, nesse tipo de instituição existe uma finalidade explícita: reformar os indivíduos segundo algum padrão ideal do ser. A instituição tem, assim, o objetivo de socialização da criança e do adolescente. Se dissemos "socialização", é devido mesmo ao fato de essas crianças terem rompido seus vínculos familiares e seus padrões de conduta, terem perdido referência.

De um modo geral, constata-se que as crianças e jovens de que estamos falando têm baixa auto-estima, associada a sérios problemas de relacionamento com outros grupos de pessoas. É uma situação extremamente séria quando se sabe que a nossa escola não sabe como lidar com esse tipo de problema e acaba contribuindo com o círculo demoníaco da degenerescência desses jovens. Basta citar as pesquisas feitas por Schachter (1991) em uma população de 502 crianças com problemas de aprendizado, concluindo que 43% delas apresentavam problemas, de transtornos de conduta. Segundo esse autor, de um modo geral, essa situação provoca abandono escolar ou até mesmo expulsão do sistema escolar. Mas, ao contrário de resolver o problema — transtorno de conduta —, a escola acaba, mesmo de forma indireta, agravando a situação dessas crianças. Uma vez tirados de um dos principais meios de socialização — a escola — as crianças naturalmente buscarão entre seus pares de rua, de praças, a sua própria "socialização". Acabam envolvendo-se numa rede de relações perversas em que, na ilusão de serem livres, tornam-se escravos. O narcotráfico os aprisiona, como um caminho sem volta. O que imaginariamente era o espaço da liberdade absoluta ou domínio sem re-

sistência possível, apresenta-se então como uma prisão. Dela não podem sair, sob pena de morrerem. O ritual que enfrentam para se incorporar nesses novos grupos tem as mesmas marcas de violência que o sistema repressivo que sofriam antes. A lei do mais forte impera e faz valer suas determinações.

Para aqueles que convivem com o desespero desses jovens, que lutam para encontrar um lugar na sociedade em que sejam aceitos e ajudados a "mudar de vida", é extremamente doloroso constatar como os resultados das pesquisas acima relatadas se espelham no seu cotidiano. É comum vê-los encarar como natural uma previsão de vida muito curta. Seu imaginário procede como se fossem doentes em fase terminal à medida que, aos 17 anos, não têm perspectiva de vida. Era suas falas os efeitos de sentido de luta remetem à idéia de guerra. Sentem-se numa guerra sem trégua e, talvez por isso mesmo, arriscam a vida constantemente, como se estivessem preparados para morrer a qualquer momento.

Mas é importante ressaltar que não se pode julgar que atos isolados de comportamento anti-social dessas crianças e jovens signifiquem sempre desvio de conduta. É necessário que se observe se esses comportamentos se repetem durante um certo período, após a eliminação dos desconfortos a que estavam anteriormente submetidos. Assim como parece ingênuo esperar que, em famílias que vivem nas condições da mais absoluta miséria, como é o caso da maioria dessas crianças, os pais ainda possam viver em harmonia, tranquilos e afáveis. Sujeitos a salários miseráveis, à ameaça constante do desemprego, sem perspectiva de melhorar de vida, acumulando, frustrações durante anos, a instabilidade emocional dessas pessoas é quase

que uma constante. Por isso mesmo, muitas vezes elas repassam para as crianças toda a violência a que são submetidas constantemente. Basta lembrar que os dados do IBGE de fevereiro de 1992 denunciaram um aumento significativo nas taxas de desemprego aberto nas regiões metropolitanas, em relação a 1989. Significa dizer que a realidade social do país vem se agravando, e com isso o grupo social mais penalizado são as famílias mais pobres, onde todos os membros são atingidos, em especial as crianças e os adolescentes, as mulheres, os idosos e os portadores de deficiências. São essas as maiores vítimas do desemprego de chefes de famílias. Os mais jovens precocemente são lançados à rua, seja como trabalhadores, seja como mendigos, pedindo esmolas. Significa dizer que muitas dessas crianças que apresentam transtorno de conduta são vítimas de um sistema social perverso, que reforça e até mesmo desenvolve o seu desequilíbrio psicossocial. Esperar delas "bom comportamento", tendo por paradigma grupos sociais que desfrutaram de melhores condições de vida, mantendo-as nas condições de carências em que vivem, é um ledoo engano.

Assim, a educação dessas crianças e jovens demanda projetos muito mais complexos do que aqueles destinados a crianças de classes populares, mas que não romperam com os vínculos familiares; que mantêm ainda relações afetivas com seus pais; que têm, mesmo que pobres, referência domiciliar. A moradia, por mais pobre que seja, é sempre um referente de identidade social. Responder à pergunta: onde moras? remete aos efeitos de sentido de não estar só, abandonado, desvalido. Isso é de vital importância para a criança em fase de desenvolvimento.

Vygotsky (1984) nos ensina que a criança pequena procura satisfazer seus desejos imediatamente. Imaginemos as vidas das crianças que ficam horas chorando sem qualquer resposta a suas necessidades, a seus desejos; como é difícil para elas compreender a espera, o deixar para depois. Elas não podem entender por que estão naquelas condições. A frequência com que isso se dá na vida dessas crianças deixa seqüelas em seus comportamentos. Na escola, a perturbação de comportamento aparece na impulsividade dessas crianças, na sua falta de atenção e, muitas vezes, na dificuldade de acompanharem o raciocínio de outras crianças de sua idade. Elas flutuam entre o raciocínio adulto e o bastante infantil, visto que trazem para a escola tudo aquilo que aprenderam na rua. Existem momentos em que chegam a surpreender o professor com respostas que demandam processos complexos de raciocínio, em outros suas respostas são primárias, e até mesmo absurdas. São imbecis? Não, apenas "saltaram" ou não desenvolveram processos básicos de desenvolvimento cognitivo. E, se o fizeram, foi a partir da construção de uma outra lógica de entendimento do mundo. A organização de seu pensamento não conta com as mesmas concepções de tempo e de espaço das outras crianças.

Que referente de espaço constrói uma criança que vive na rua? Que organização de tempo ela tem, quando não sabe o dia do seu aniversário? Que diferença faz para ela ser segunda ou domingo, se os dias são iguais sempre, já que ela não convive com um cotidiano ritualizado? Poder-se-ia pensar que elas acabam por constituir uma outra cultura, estruturada com códigos próprios, com outros princípios regulativos do grupo e, conseqüentemente, com seu sistema de sanções. Isto porque em

qualquer arranjo cultural existem sempre interdições aos seres humanos, mesmo àqueles que vivem à margem da sociedade.

Segundo Vygotsky, o pensamento e a linguagem são constitutivos um do outro, totalizando uma unidade. O pensamento consciente se constitui a partir da internalização progressiva dos instrumentos de cooperação, dos quais o autor destaca em especial os signos. As linguagens, com toda sua complexidade, são fundamentais para a modificação e construção das funções superiores da mente, tais como a imaginação, a memória, a capacidade de resolver problemas, enfim, planejar ações. Relacionar-se com os outros, com o mundo e consigo mesmo demanda a mediação de um sistema sógnico, que é cultural. Ele é o recurso que cada indivíduo, ao nascer, dispõe para construir/construindo-se como ser no mundo; apropria-se desse patrimônio da humanidade e faz dele seus instrumentos para comunicar-se. Como nos diz Vygotsky, as regras do jogo funcionam como mecanismos de auto-regulação. É, pois, fundamental que as crianças criem as regras. Para o autor, os conceitos cotidianos que o aluno traz consigo para a escola devem ser o ponto de partida para o ensino.

No entanto, diante das dificuldades da escola em trabalhar com crianças e jovens que vivem na rua, torna-se necessária a criação de equipamentos sociais que efetivem processos de ressocialização dessas crianças. Equipamentos esses que, além de se instituírem como referência de moradia (Repúblicas), sejam a "ante-sala" da escola. Significa dizer que a escola sozinha não dá conta do processo de reintegração dessas crianças à sociedade. São pequenos cidadãos que demandam um tratamento muito especial.

Onde alocaríamos então esse projeto: no ensino regular de primeiro grau? Em programas de atendimentos de crianças portadoras de deficiência? Essa é uma questão que precisa ser exaustivamente discutida, pois essas crianças não são portadoras de deficiência física, mas não deixam de ser deficientes. Quero ressaltar que não estou dizendo que elas sejam doentes mentais, mas sim que lhes faltam condições objetivas de vida para que se processe a desconstrução de uma auto-imagem pela construção de uma outra imagem. O desenvolvimento cognitivo caminha junto com o desenvolvimento moral, e ambos contam não só com as potencialidades da criança, mas com todo acervo afetivo-sociocultural de que ela dispõe. E este não se efetiva sem práticas de julgamento moral. Distinguir o que é melhor ou pior significa contar com determinadas referências. Critérios para julgamento do que é justo ou injusto, também. Como pensar então desenvolvê-las como sujeitos morais, cobrar-lhes atitudes morais sem romper com os parâmetros que orientam seus julgamentos? Quem não desfruta de qualquer propriedade privada, uma cama com colchão e travesseiro, por exemplo, dificilmente pode respeitar a propriedade alheia. O tênis nos pés de outra criança tem a mesma representação do tênis na vitrina de uma loja qualquer: ambos são objetos de seu desejo e passíveis de serem tomados. O adquirir, neste caso, é desprovido de sentido, à medida que o sujeito se julga incapaz disso, como também a aquisição de hábitos e atitudes de higiene, respeito ao próximo, relações de reciprocidade e tudo o mais que a convivência escolar pode e deve desenvolver contando com apoio "extra-escola".

A realidade em que se encontra esta parcela da população, até aqui à margem do alcance das políticas públicas, exige das

autoridades competentes propostas concretas que viabilizem o exercício da cidadania dessas crianças. Políticas públicas que atendam ao que prescreve o Estatuto da Criança e do Adolescente, basicamente em dois níveis:

1) um de caráter preventivo, com a criação de creches comunitárias e atendimento no local de moradia das crianças, visando assim evitar que elas cheguem à situação de indigência. Convém ressaltar que em 1989 havia um total de 24,3 milhões de crianças com idade até seis anos, das quais cerca de 11,6 milhões viviam em famílias com renda mensal de até dois salários mínimos. Esse quadro não mudou muito nos dias de hoje, e em determinadas regiões agravou-se;

2) O outro nível de intervenção tem caráter corretivo: criação de equipamentos sociais capazes de trabalhar com a criança que rompeu com os laços familiares e passou a viver nas ruas, sujeita a todas as deformações psicossociais e morais que a rua produz. Essa intervenção deve ajudá-la a abandonar o consumo de drogas, possibilitar o tratamento de doenças sexualmente transmissíveis, reintegrá-las à sociedade e, sempre que possível, à família. Há, pois, a necessidade de criação de equipamentos sociais (Repúblicas) que funcionem não somente amparando essas crianças, mas que desenvolvam processos educativos, fugindo a antigos modelos institucionais, muitos deles vividos por elas. Equipamentos esses que procurem os elos perdidos das crianças com suas famílias, que as ajudem a se conhecerem melhor, a se ampararem mutuamente. Trata-se, pois, de um espaço educacional inovador que propicie práticas educativas ajustadas à sua história de vida. Uma pedagogia nova, não na intenção mas na singularidade que envolve o

trabalho com pequenos cidadãos, visando construir um sentido de cidadania com o qual eles se identifiquem. A ressocialização dessas crianças e jovens passa, necessariamente, pela linguagem, pelas representações que eles têm de si mesmos, dos outros e da sociedade como um todo, de seus deveres e de seus direitos. A representação de que fazem parte de um grupo socialmente considerado positivo é, pois, de extrema importância nessa instituição de trabalho marcadamente interdisciplinar.

O projeto pedagógico pode ser centrado em três linhas de atuação: ludicidade, escolaridade e iniciação ao trabalho, enfatizando valores de dignidade, autonomia, solidariedade, respeito a si mesmo e ao próximo. As práticas corporais tais como dança, jogos, teatro são de fundamental importância para o processo de equilíbrio, associações, agrupamentos, interiorização de regras e, acima de tudo, desenvolvimento de auto-estima. Mais do que nunca, o corpo é o mediador dessas relações. Ele denuncia a "presença" estranha dessas crianças e jovens nos demais grupos. A correção postural, os hábitos de higiene, a coordenação motora são fatores que apontam para a forma como eles são incluídos/excluídos da sociedade.

No entanto, fica difícil saber exatamente o sentido que tudo isso tem para aquelas crianças; como se vêem, como pensam seu próprio corpo. Dentes cariados não incomodam apenas na dor física, são elementos inibidores de sorriso; pele doente causa repúdio até mesmo entre eles, roupas sujas e rasgadas depauperam a própria imagem. Que auto-estima pode se desenvolver positivamente contando com tudo isso? Trata-se, pois, de um trabalho onde a criança e o adolescente sejam tratados como um todo integral corpo/mente. O ritual de

passagem rua/instituição não pode começar por uma ficha de anamnese, mas sim pelo encaminhamento ao posto de saúde para tratar objetivamente desse corpo. Suas marcas profundas aparecerão ao longo do processo. Eles vão falar de si quando já sentirem confiança no grupo que os acolhe, sem temê-lo, sem se sentirem discriminados.

Para Vygotsky (1984), os sujeitos nascem sociais e na medida em que experimentam processos interativos é que constroem sua subjetividade. A escola é um lugar privilegiado para a construção de significados e valores, justamente pelas trocas intersíquicas que pode vir a possibilitar. Mas todo esse trabalho educacional não pode ser feito com a criança isolada do mundo. Suas relações com esse mundo é que precisam ser diferentes. A ida ao médico passa pela experiência de visitar o Posto de Saúde, a escola continua sendo um lugar a ser freqüentado com assiduidade e respeito. A praia, o cinema, os parques são lugares que precisam ser vivenciados de outra forma, valorizando aquilo que é público e defendendo a sua própria privacidade. São nas ações de parceria com a escola que se pode idealizar um projeto integrado de melhoria de qualidade de vida dessas crianças e jovens. Isso não é impossível, demanda apenas ações integradas e articuladas do poder público e da sociedade civil.

Concluimos dizendo que podemos apontar para três leituras sobre a questão da "educação para meninos e meninas de rua":

1) Uma delas, pautada na idéia da natureza humana, admite que pouco ou quase nada se pode fazer com essas crianças e jovens. Eles são "incorrigíveis", criminosos em potencial,

portadores de perversões inatas. Segundo essa visão, os reformatórios, os asilos são os equipamentos sociais necessários para discipliná-los, condicioná-los para a vida em sociedade. Esse é um discurso que serve de fundo para a defesa do extermínio dessas crianças, para o genocídio.

2) A leitura romântica de que o comportamento dessas crianças e jovens não oferece risco a ninguém. Eles não ferem nenhum princípio da nossa organização social, e basta respeitá-los enquanto uma cultura autóctone para que os diferentes grupos convivam pacificamente. A escola é vista como um direito de todos e, portanto, basta abrir suas portas e deixar que essas crianças e jovens a freqüentem como quiserem. Idealiza-se, assim, que o convívio escolar é suficiente para corrigir seqüelas comportamentais provenientes do convívio da rua.

3) Uma terceira leitura admite que é possível ser feito um trabalho educacional com eles, sim! Mesmo com aqueles que já apresentam transtornos comportamentais. Só que esse trabalho não pode ser feito apenas com a escola. Com isso, quer-se dizer que aqueles que reduzem os direitos dessas crianças e jovens ao direito à escola incorrem num equívoco muito grande, pois eles precisam da escola, mas não só. Antes de tudo, necessitam de moradia, um espaço concreto onde possam viver com dignidade. Não um depósito onde vão comer e dormir; nem tampouco um reformatório, um asilo onde se vejam subjugados, cerceados de trocarem com outros grupos sociais suas experiências. Nessa moradia seriam desenvolvidas práticas educacionais que propiciassem o desenvolvimento dessas crianças e jovens no sentido de "corrigir" as seqüelas adquiridas na vivência da rua, que ajudassem essas crianças e adolescentes a forjarem sua

identidade social a partir de outros referentes. Este é o nosso desafio.

Referências bibliográficas

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM III-R. Manual diagnóstico y estadísticos de los transtornos mentales*. Barcelona: E. Masson, 1988.

BLEGER, J. *Psico-higiene e psicologia institucional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

CAMPOS, Vera Felicidade. *Mudanças e psicoterapia gestaltista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

COOPERSMITH, S. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman, 1967.

DEMILIO, L. Psychiatric syndromes in adolescent substance abusers. *American Journal of Psychiatry*, n.1212, p.146-149, 1989.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREINET, C. *O método natural II: a aprendizagem do desenho*. Lisboa: Estampa, 1977.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

- GOFFMANN, Erving. *Estigma*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- _____. *A representação do Eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- HUIZINGA, J. *Homo-ludens: o jogo como elemento de cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- IBASE. *O menor que dorme na rua do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IBASE: Summus, 1990.
- IBGE. *Crianças e adolescentes: indicadores sociais, v.1*. Rio de Janeiro, 1990.
- KAPLAN, H.I., SADOCK, B.J. *Compêndio de psiquiatria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- KRECH, D. et al. *O indivíduo na sociedade*. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1973.
- KRÜGER, H. *Introdução à psicologia social*. São Paulo: Ed. Universitária, 1986.
- LEWIS, M., WOLKMAR, F. *Aspectos clínicos do desenvolvimento na infância e adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- MANNUZZA, S. Kein et al. Hyperactive boys almost grown up v. replication of psychiatrie status. *Archives of General Psychiatry*, v.48, n.1, p.77-83, 1991.
- SCHACHTER, D.C. The prevalence and correlates of behaviour problems in learning disabled Children. *Can. Journal of Psychiatry*, v.36, n.5, p.323-331, 1991.
- UNICEF. *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1991.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- WEREBE, M.J., NADEL-BRULFERT, N.(Orgs.). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986.