

Família, Escola, Instituições, Grupo de pares e Expectativas. Categorias de análise ou pilares de construção do fenómeno?

A família, a escola, as instituições e os grupos de pares, quatro das categorias de análise definidas para esta reflexão, constituem, a meu ver, os pilares de desenvolvimento do fenómeno "miúdos na rua".

No que se refere às expectativas, essas, não as considero um pilar de construção do fenómeno, apenas uma categoria de análise que surge de uma confessa e manifesta curiosidade inicial relativamente aos sonhos destas crianças. Questionava-me se, despojadas desde sempre de quase tudo, tiveram estas crianças tempo e espaço para aprender a sonhar...

Na família, na escola, nas instituições e nos grupos de pares encontro as reais causas desse modo de ser, e de se afirmar criança, que se apresenta como um, e apenas um, dos resultados imediatos do desenfreado crescimento das cidades, da actual (des)organização das sociedades modernas, em que o fosso entre quem tem e quem nada tem se aprofunda todos os dias, resultando em cidades que brotam guetos – guetos pobres e guetos ricos. A meu ver, apesar de uma aparente divisão entre ambos, é da calada relação que (não) existe entre eles que emanam os grandes problemas de exclusão social que preenchem o dia-a-dia de quem vive para os remediar.

Bourdieu (1989) não se refere a guetos, mas refere-se a uma sociedade que se organiza em torno de gente com poder – dinheiro, bens materiais, uma profissão respeitada pelos demais, e que usa e abusa da sua força para submeter todo aquele que à partida nasceu para viver à sombra das suas vivências.

Ambos ocupam o "*campo*", embora o lugar e o estatuto de cada um dentro do "*campo*" seja diferente e devidamente definido. O autor fala-nos de um espaço social que apesar de aparentemente se apresentar como um só, se encontra subjectivamente dividido.

O "*campo*" apresenta-se com características e regras próprias que inter – comunicam entre si e define entre elas uma certa homologia.

O "*campo*" tem uma estrutura de posições, não de indivíduos, nele se delineiam posições e relações entre estas posições que acabam por determinar a própria posição dos ocupantes que as incorporam.

O "*campo*" é um espaço de relações objectivas de capital específico que é acumulável, reprodutivo e transmissível.

O "*campo*" tem uma distribuição desigual do capital e as posições estão condicionadas pelo capital que cada um possui. A posse de capital gera luta dentro do campo, luta que leva o vencedor a ganhar o monopólio que lhe atribui poder. Mais uma vez estamos perante uma luta desigual à partida.

Quem tem mais capital, tem mais autoridade específica. São os que têm mais autoridade específica que fazem a definição social da realidade, isto é, que definem o que é válido e o que é reconhecível. É a eles que acaba por ser reconhecido o poder e a capacidade de exercer o poder, com toda a violência que isto possa envolver.

Tal como quando falamos em capital, quando falamos em campos culturais e simbólicos, só aquele que é reconhecido é que pode fazer uso da violência legítima, apesar de tudo arbitrária.

A lógica deste raciocínio indica-nos que o capital e o poder que as "minhas crianças na rua" e as suas famílias (não) detêm e (não) exercem, os atira para uma condição de vida marcada pela dificuldade em todas as dimensões de um permanente processo de (in)adaptação e (sobre)vivência a uma e numa sociedade a que e em que indiscutivelmente pertencem e vivem.

Estas famílias mais não fazem do que tentar sobreviver, tarefa por si só bastante árdua que resulta num manifesto desequilíbrio que acaba por se manifestar nas mais diversas dimensões. Por sua vez, muitas das crianças nascidas nestas famílias acabam por deixar de acreditar nesta luta familiar, desistem da luta pela sobrevivência e adaptação em família, e optam por um percurso a

solo, engrenando num contínuo esforço de fuga a essa mesma família que é a sua, à escola que não se configura como alternativa, às instituições que por esta ou por aquela razão vão surgir nas suas vidas, muitas das vezes já tarde ou mal, e aos grupos de pares que assumem, como iremos ver mais à frente, um papel preponderante no processo de socialização das mesmas.

A. Família

A família, o primeiro e o mais importante contexto de socialização das crianças, apesar de se constituir "*um dos quadros sociais onde, de forma mais intensa e contínua, se partilham recursos e experiências, se formam disposições e projectos, se desenvolvem práticas quotidianas e estratégias de vida.* (Costa, 1992: 84)", não escapa ao poder da referida violência simbólica, ficando à partida limitada na sua dádiva, pelo que recebe. Como é que famílias que pouco ou nada têm, e nunca tiveram, podem ter algo para dar aos seus filhos?

Kotliarenco e Rios (2004) apontam para a necessidade de uma referência ao reconhecido papel que cumpre à família de origem no desenvolvimento integral das crianças e jovens. Chamam a atenção para algumas evidências empíricas que demonstram que a família está ligada, de forma importante, às experiências de vida, não só por se constituir como um grupo de referência durante os primeiros anos de vida, como também porque actua como modelo e instância de socialização. Os autores acrescentam ainda que a literatura indica também que é necessário perceber o tipo de família em que as crianças e os jovens se desenvolvem, bem como as possibilidades que esta tem de actuar enquanto instância de protecção e formação, ou então, compreender a situação limite em que vive, que pode interferir na actuação e na qualidade da sua gestão das situações de risco.

Origens...

Neste sentido, Kotliarenco e Rios (2004), indicam que, quanto ao papel de protecção da família, não se têm considerado aspectos tais como as limitações com que se vêm confrontadas as famílias que vivem em situações tais como a pobreza, as doenças mentais, as estruturas deterioradas, entre outras.

O contexto de socialização familiar das "minhas crianças na rua" é indissociável da origem social e das condições do meio, e das próprias características das suas famílias – a matrifocalidade, a ausência, o apagamento ou a substituição da figura do pai, uma fratria numerosa (mínimo de 7), a instabilidade na composição do núcleo familiar, uma difícil adaptação a um meio de que a família não é oriunda, um baixo nível de escolaridade dos progenitores e um reduzidíssimo rendimento mensal são dessas exemplo.

O reduzido rendimento mensal, anexado a todas as outras características que se afiguram difíceis de classificar de causas ou consequências desse mesmo reduzido rendimento, desvenda uma situação de pobreza que segundo Almeida constitui "*uma das formas de manifestação das desigualdades sociais. (...) O termo denota e resume, com efeito, todo um conjunto de exclusões e marginalidades sociais; ele denota a privação de recursos materiais e culturais que um certo momento histórico produz e define como desejavelmente acessíveis.*"(1994: 111)"

O autor completa a ideia referindo que:

"Acresce que a pobreza, para alguns sectores sociais, tende a constituir situação duradoura, enquistada e em grande parte geracionalmente transmissível. Se faz sentido falar aqui de círculos viciosos, é que, nesses sectores, às carências objectivas vem somar-se um certo sentido da inelutabilidade e da desistência. O círculo torna-se assim tanto mais difícil de romper, as situações tanto mais prolongadas, quanto mais nos mesmos grupos se concentram e reciprocamente se reforçam desvantagens materiais e culturais. Almeida (1994: 111)"

As "minhas crianças na rua", não apenas as que vocês conhecem, todas as que eu conheci, partilham de muitas das características enunciadas num dos parágrafos anteriores. Têm em comum o facto de viverem em bairros sociais da cidade, bairros esses, que por si só, se afirmam como factor de exclusão social. Organizou-se a cidade de maneira a "arrumar" alguns dos seus habitantes em bairros que acabam por ser a única alternativa para quem pouco ou nada tem. Os preços que se praticam noutras zonas tornam-nas totalmente inalcançáveis. "*As condições de habitação constituem indicador privilegiado para a detecção das fracções mais marginalizadas da população. Os elevados custos da habitação obrigam muitas famílias a recorrer ao subaluguer e aos alojamentos precários.*" (Almeida, 1994: 47)"

Estive, ao longo da minha investigação, várias vezes nos bairros; ia lá ter com eles. Não foi muito fácil, no entanto, em nenhum dos casos, fazer com que eles lá me levassem. Sempre que eu abordava a questão, dizendo que este ou aquele encontro poderia ser lá no bairro, por uma ou outra razão conseguiam dissuadir-me sempre da minha intenção inicial. Fui percebendo nas entrelinhas, porque não há nada de concreto capaz de sustentar esta minha conclusão, que

tal atitude se poderia dever a alguma vergonha, a um certo desejo de me protegerem a mim, de se protegerem a eles próprios da curiosidade dos vizinhos ou de uma certa necessidade de não darem nas vistas, de não chamar a atenção alheia no local onde moram. Tal como disse o Tó Mané, referindo-se a mim, "*Tu és diferente*". E aliás, depois de me levarem pela primeira vez, deixava de haver qualquer problema em lá voltar. Depreendo deste "*Tu és diferente*", que para ele existem dois mundos, aquele a que eu pertenço e aquele a que ele pertence; a ideia, real ou não, que ele tem do meu, fá-lo, a ele e aos outros, porque a atitude foi comum, sentir vergonha do deles, criando, pelo menos no início, obstáculos à minha ida aos seus bairros. Está aqui presente uma espécie de reacção defensiva à exclusão social que analisaremos mais à frente.

Os bairros, tal como as suas casas (já descritas no capítulo anterior), dispensam qualquer descrição: prédios todos iguais, de aspecto desleixado, em muitos dos casos até degradado; as rendas são baratas e não se investe na sua manutenção. As ruas que os circundam, igualmente desleixadas e degradadas, servem de espaço comum, diria até de convívio, a grupos de gente agrupados aqui e ali. Penso que seria interessante, a propósito da descrição que acabo de fazer dos bairros em que vivem as "minhas crianças na rua" referir o seguinte: a descrição que acaba de ser feita, de acordo com Müller e Rodrigues (2000), não seria a descrição da própria realidade, seria antes e apenas uma das possíveis, já que, e por muito que eu me esforce por alargar os horizontes da minha experiência, ela acaba sempre por influenciar a minha percepção, o meu discurso. Não está em causa a relativização da minha descrição, pelo contrário, mas está a consciência de que a mesma se orienta pela minha percepção das coisas, pela forma como eu considero que as coisas são ou deveriam ser. "*Portanto, entendemos que a realidade pode ser observada sob diferentes prismas. A realidade que vivemos e como nós a percebemos compõe-se no mínimo de dois âmbitos que convivem concomitantemente: o particular e o geral. (Müller e Rodrigues (2000: 25))*" No plano particular incluiríamos a caracterização do bairro, particularidades, topografia, tipo de casas, história e hábitos. O plano geral abrangeria "*a realidade do bairro como um dos bairros pobres do país onde, invariavelmente, há problemas de violência, desemprego e desinteresse pelas condições básicas de seus habitantes. (Müller e Rodrigues: 25)*"

Das estórias das "minhas crianças na rua" retêm-se algumas ideias que nos ajudam na construção de um perfil mais ou menos comum às suas famílias que Castro (1997), na tentativa de reproduzir o preconceito do senso comum, adjectiva de " «*más*» no aspecto económico e «*incapazes*» no aspecto moral", já que permitem, conscientemente ou não, que os seus filhos vão, aos poucos, ocupando a rua. A referida precariedade económica e a moralidade de sobrevivência, chamemos-lhe assim, das famílias das "minhas crianças na rua" poderiam ser resultado de inúmeros factores dentre os quais, e recorrendo a uma ajuda de Castro (1997), destaco os que me parecem melhor se adaptar ao contexto em estudo.

Para nos ajudar a sistematizar ideias, a estabelecer a ligação entre as realidades apresentadas e o que vai sendo dito, como tal, a compreender a narrativa que se segue, atentemos sobre a tabela apresentada na página seguinte que reúne as principais características das famílias das crianças sobre as quais nos temos debruçado. Consideremo-la um momento de pausa que vamos aproveitar para relembrar pormenores que se possam revelar essenciais para a nossa discussão.

É meu objectivo que da sua leitura resulte, no leitor, uma facilitada interpretação das condições sociais e económicas que acompanham o percurso destas crianças.

	n.º de elementos por que a família é constituída	Posição ocupada pela criança	Tipo de família	Origem da família	Escolaridade Profissão da mãe	Escolaridade Profissão do pai
<u>Tó Mané</u> 8 anos	7	Quarto de uma fratria de cinco	Família reconstituída, o pai morreu, a mãe juntou-se com o homem com quem vivem actualmente	Comunidade rural pertencente ao Distrito de Braga	4.º ano de escolaridade Empregada doméstica, trabalho precário sem qualquer tipo de vínculo	4.º ano de escolaridade Não trabalha

<u>Russo</u> 14 anos Frequenta o 2.º ciclo, 6.º ano	3	Com a fuga da irmã tornou-se filho único	Família reconstituída, o pai morreu, a mãe juntou-se com o homem com quem vivem actualmente	Comunidade rural pertencente ao Distrito de Braga	2.º ciclo Empregada da Junta de Freguesia	2.º ciclo Empregado da Junta de Freguesia
<u>Zézinho</u> 9 anos Frequenta o 1.º ciclo, 3.º ano	8	Terceiro de uma fratria de seis		Cidade de Lisboa	5.º ano de escolaridade Não trabalha, recebe um subsídio da Segurança Social	4.º ano de escolaridade Não tem trabalho certo
<u>Quim</u> 11 anos Frequenta o 2.º ciclo, 6.º ano de escolaridade	8	Terceiro de uma fratria de seis		Comunidade rural pertencente ao Distrito de Braga	5.º ano de escolaridade Empregada doméstica, trabalho precário sem qualquer tipo de vínculo	5.º ano de escolaridade Não trabalha

o As profissões mal remuneradas nos sectores menos competitivos da economia. De acordo com Almeida (1994: 28):

"A condição dos indivíduos e famílias perante o trabalho é um dos aspectos que mais directamente se associam ao problema da inclusão ou exclusão social, tanto no que se refere à participação na vida da comunidade, como na obtenção de rendimentos. Situação de inactividade por motivos de doença, (...) de desemprego – em especial de longa duração – ou de precariedade de vínculos contratuais podem de forma semelhante originar ou agravar processos de empobrecimento."

Os pais ou padrastos, a figura masculina da família das "minhas crianças na rua" são desempregados, vivem de biscates ou recebem um subsídio de doença ou

de indigência da Segurança Social; as mães, e não me referirei agora a madrastas porque não encontrei, são igualmente desempregadas, fazem limpezas em casas ou em escadas de prédios ou recebem também um subsídio de doença ou de indigência da Segurança Social.

Faço apenas um aparte para chamar a atenção para a frequência dos subsídios de doença nestas famílias, que justifico com a incidência de alguma falta de saúde nas mesmas. Almeida (1994: 51) diz-nos, a este respeito que:

"As condições de saúde de uma população relacionam-se fortemente com o nível de desenvolvimento socioeconómico, pois dependem, por um lado, da capacidade de oferta em quantidade, qualidade e eficiência de serviços de saúde e da sua acessibilidade e, por outro, das condições gerais da vida, que se reportam à alimentação, à habitação, ou ao meio ambiente."

Nas 4 famílias analisadas aparece-nos apenas um caso, o Russo, em que ambos os membros do casal trabalham, têm um vínculo contratual com a entidade patronal que por sinal é a mesma, e apresentam um rendimento mensal fixo e razoável que lhes permite, comparando com os restantes agregados, um nível melhor de vida.

o A deficiente inserção no mercado de trabalho, as escassas qualificações escolares e profissionais que acabam por ser as mais atingidas por situações de precariedade de emprego e pelo desemprego. Segundo Almeida (1994: 90):

"Mais do que em qualquer outra categoria, a incidência da pobreza nos desempregados tende a ser máxima, no sentido em que pode abranger praticamente a totalidade dos indivíduos nesta situação e respectivas famílias. As carências resultam, aqui, do pequeno montante do subsídio de desemprego, do facto de ser atribuído apenas durante um período de tempo limitado e de só uma minoria dos desempregados o receber."

Nas famílias das "minhas crianças na rua", nenhum dos elementos do casal que se assume como desempregado recebe qualquer subsídio de desemprego. Também não encontramos qualificações superiores ao 6.º ano de escolaridade que aliás só acontece num dos casos, mais uma vez, no do Russo, que é a família que apresenta as profissões mais estáveis. Nos restantes casos temos pais com o 4.º ano ou que não conseguiram concluir o 6.º ano. À parte da escola não

concluíram qualquer curso de formação complementar, não levaram a cabo nenhuma iniciativa capaz de enriquecer os seus currículos.

o A inadaptação à cidade. Tratam-se de famílias que não são de Braga mas de outros concelhos rurais do distrito, ou mesmo de outras cidades. Três das famílias em análise são de concelhos rurais pertencentes ao Distrito, a que resta vem de Lisboa. Todas elas vieram em busca de melhores condições de vida e apesar de não verem cumprido o objectivo da mudança não querem regressar às suas terras e vão ficando:

"Os migrantes campo/cidade muito mal sucedidos, formando famílias extensas e podendo comportar membros com variadas desvantagens sociais, profissionais, escolares, económicas, culturais, físicas ou mentais, bem como as famílias do mesmo tipo habitando em comunidades das quais se encontram segregadas, numa palavra, os indivíduos e as famílias cuja vida se encontra nos limites da sobrevivência, constituem o modo de vida da «destituição». Este modo de vida localiza-se em aglomerados de grupos pobres nas cidades ou dispersos nas zonas rurais, e a sua pobreza adquire grande visibilidade porque é contrastante com o meio, ainda quando este é pobre. Os bens que consomem são os resultantes da caridade pública ou privada. São frequentemente incapazes de estabelecer relações de sociabilidade com outros grupos e de agir junto das instituições, incapacidade essa que se pode traduzir em tendência para a agressividade. Não possuem uma real estratégia de vida nem uma percepção do tempo fora da sua dimensão cíclica. (Almeida, 1994: 121/122)."

o As famílias numerosas que vivem de baixos rendimentos. Encontramos famílias de 7 ou 8 elementos, à excepção, mais uma vez, do Russo, que as adversidades da vida acabaram por determinar uma família com apenas 3 elementos. Todas elas, como já tivemos oportunidade de verificar, vivem de rendimentos muito baixos e incertos.

"A fraca escolarização e as baixas qualificações profissionais, factores explicativos da deficiente inserção no mercado de trabalho que, somando-se à "guetização" dessas mesmas famílias do subproletariado, configuram as condições estruturais que tendem a gerar o ciclo de reprodução da pobreza persistente característico deste tipo de famílias e a situação de exclusão social que as atinge. Nestes meios, problemas como a instabilidade de emprego e a sobrenatalidade mas, principalmente, o insucesso escolar e a entrada precoce no mercado de trabalho, são causas da epidémica ausência de qualificações existente. A ausência de rendimentos estáveis e a

incapacidade de os pais transmitirem aos filhos um capital cultural faz com que este tipo de desfavorecidos descredite nas suas possibilidades de mudança de vida. Assim, nos bairros degradados concentra-se uma população que, não sendo necessariamente homogénea, está sujeita a processos de exclusão inerentes à sua condição social e ao espaço desvalorizado que ocupam. Esta população acumula o mesmo tipo de handicaps: recursos económicos fracos, habitações deficientes, falta de equipamentos sociais, insucesso escolar, problemas de saúde, etc. Concomitantemente, nestes bairros alastram problemas sociais como a delinquência, o vandalismo e a circulação da droga, presumivelmente associados à concentração num mesmo espaço físico daqueles factores negativos (Castro, 1997: 31)."

A questão que gostaria de levantar de seguida prende-se com a existência ou não de uma relação efectiva entre a referida pobreza e os também já referidos problemas sociais, no caso concreto, o fenómeno dos meninos na rua. Groenseth (1991), conclui, depois de alguma dedicação ao tema, que a pobreza a que as famílias se encontram expostas poderá constituir um factor de favorecimento à delinquência. Os rendimentos muito baixos acabam por se associar a situações familiares desfavoráveis como a fraca vigilância dos pais aos filhos, a constante conflituosidade que marca as relações do casal e as fratrias numerosas.

Almeida (1994) acrescenta que as situações que decorrem da pobreza acabam por se concretizar nos modos de vida, mais ou menos coerentes e solidificados das famílias, modos de vida estes, que acabam por reflectir as formas como os grupos mais vulneráveis se adaptam aos contextos da sociedade portuguesa, tal como ela se organizou.

Considerando, no entanto, que nem todos os filhos dos meios socialmente desfavorecidos se transformam em meninos na rua, não podemos atribuir responsabilidades apenas à pobreza, enquanto pobreza por si só, mas, consideraríamos então que uma razão complementar para o fenómeno seria, segundo Castro (1997), "a *desestruturação*" social, para a qual este tipo de famílias, pelas suas "*características estruturais e relacionais específicas inerentes à sua posição subproletária*", teriam especial apetência, impossibilitando aos seus filhos uma educação baseada em valores e princípios socialmente dominantes. Kontliarenco e Rios (2004) referem que a análise que se faz aos comportamentos das crianças e dos jovens, nomeadamente daqueles que se inserem em

situações conotadas negativamente, não pode ser apenas remetida para características intrínsecas, mas também para outros aspectos, tais como as situações familiares e as condições de educação. Não se podem excluir factores como sejam o bairro em que vivem, as características dos pares com quem se relacionam com mais frequência. Estes últimos revestem-se de especial importância, dado o papel afectivo que cumprem os pares («amigos de esquina»), especialmente nos sectores de maior pobreza.

Não podemos portanto dissociar os pobres do resto da sociedade, nem remeter para segundo plano o papel da exclusão social, estaríamos a incorrer num grave erro. Isto ganha especial relevância quando nos referimos ao caso dos meninos de rua sujeitos a processos de socialização e de ressocialização que se intersectam.

E se não podemos excluir os efeitos da pobreza do processo de socialização a que estas famílias expõem os filhos, certo é que devemos encontrar na exclusão social, que deriva da relação entre o espaço físico e social gerada nestes bairros, uma justificação para os comportamentos desviantes, referindo que o desvio surge da reacção dos indivíduos a essa mesma exclusão. Gostaria, a este propósito, de fazer uma breve referência a Goffman, autor que se insere num grupo de pesquisadores/autores da Escola de Chicago, que se inscreve numa perspectiva Interaccionista Simbólica e que regula o zoom da objectiva das suas pesquisas para a percepção e compreensão dos contextos de vida e de interacção social presentes no quotidiano das pessoas, quotidianos estes que o autor refere envolverem uma espécie de troca de *símbolos*. Goffman (1988), define o desvio como uma certa incapacidade dos indivíduos em se confinarem aos padrões normalizados da sociedade. Estes indivíduos, sejam eles portadores de deficiências físicas, psíquicas ou de carácter, ou de qualquer outra característica que faça deles, aos olhos de uma sociedade padronizada, seres diferentes, "quem sabe inferiores", vivem vidas marcadas por uma luta diária em nome da construção de uma identidade social. O desvio, ou o comportamento desviante, nascem do conflito interno gerado a partir das relações sociais que os indivíduos estabelecem no seu dia-a-dia; encontram a sua génese, segundo o mesmo autor (1988), na relação entre a pessoa estigmatizada e os outros vulgarmente apelidados de *normais*. O desvio, ou o comportamento desviante, pautam-se ambos por uma variedade de estratégias a que os estigmatizados

recorrem para enfrentar a rejeição por parte do outro e a complexidade da informação de si próprios que acaba por ser projectada no outro. A relação entre o estigma e o desvio encontra-se, digamos assim, na capacidade que o indivíduo demonstra em manipular a informação acerca de si mesmo.

Poderíamos então terminar, referindo que da análise que os actores sociais fazem da sua condição de vida, e da definição que fazem de si próprios e do meio de que são oriundos, surge uma resposta de defesa, que se traduz, na prática, em comportamentos à margem, comportamentos desviantes. Não será apenas da condição de pobre que Castro (1997) define como uma "*ausência de bens económicos e de capital cultural*" que resultam determinados comportamentos, como a ida para a rua, mas da percepção que os indivíduos têm dessa mesma pobreza, de si próprios enquanto pobres e da forma como se sentem rotulados pelo resto da sociedade. As famílias pobres têm uma certa tendência para desenvolver uma representação negativa e até inferior daquela que é a sua posição enquanto pessoas e partes integrantes da sociedade. Isto acontece porque elas têm a noção de que (sobre)vivem com muito menos do que é socialmente aceitável e tido como padrão (Almeida, 1994).

(Des) Socialização?

O estilo de educação que persiste nas vidas das "minhas crianças de rua" é marcado por momentos de frequente punição que se contrapõem a outros de muita permissividade. Digamos que não há meio-termo, ou tudo, ou nada.

Os castigos físicos, muito frequentes, não são uma forma de orientar as crianças, obrigando-as a cumprir determinadas regras, mas surgem, quase sempre, como resposta a actos que prejudicam a sobrevivência da família (dinheiro mal utilizado, destruição de objectos, etc.), ou derivam de situações de frustração inerentes às dificuldades por que a família passa. Assim, a punição, física ou verbal, contra todos os que poderão ser os seus objectivos, surge como acto desesperado, que espelha a frustração em que vivem as famílias, e não como meio de educar os filhos.

A socialização familiar incide muito mais na transmissão de lógicas comportamentais ligadas às necessidades imediatas de adaptação ao meio, do

que na tentativa de orientar o destino dos filhos em função de um presente, ou mesmo de um futuro... E preocupados que nos assumimos, ao longo desta dissertação, com as questões da educação e da socialização destas crianças, não podemos ficar indiferentes ao efeito, imediato ou não, das vivências que as "minhas crianças de rua" experimentam no seio das suas famílias. Para Seabra (1999: 67), "*a situação de classe é a clivagem que produz maior diferenciação nas estratégias educativas das famílias*", pelo que, na própria forma de se afirmar família, decorrente da condição de exclusão em que a mesma (sobre)vive, poderíamos tentar encontrar alguma justificação para muitas das práticas mais violentas a que acabam por recorrer. Tal situação acaba por se revelar deveras preocupante já que "*a família continua a transmitir um importante património material, simbólico e cultural* (Seabra, 1999: 18)", cabendo-lhe, ainda segundo a mesma autora, a maior parte da responsabilidade relativa à educação dos seus filhos e à determinação dos lugares que os mesmos poderão vir a ocupar na sociedade. As famílias não são apenas um reflexo da estrutura social, constituem-se antes como espaços de construção com autonomia, que contam com os recursos instrumentais e afectivos dos elementos que a constituem. Almeida (1985: 8), completa esta ideia referindo-se a uma família activa que não se limita a reproduzir sinais sociais exteriores, mas que se afirma activamente "*capaz de preservar e reproduzir estratégias adquiridas, de resistir a essas pressões externas, ou mesmo até capaz de agir sobre a própria mudança*." Nestas famílias, diz Seabra (1999: 67), "*aparece reforçada a importância de desenvolver o sistema defensivo e de afirmação das crianças*", o que acaba por reforçar, na minha opinião, por um lado a situação de exclusão em que vivem e em que sentem que vivem, por outro as práticas de "defesa e ataque" com que se vão protegendo e que transmitem aos filhos. "*As estratégias educativas das famílias constituem um modelo com consistência e coerência interna. As famílias socializam os filhos através de um processo que está longe de ser frágil, segmentado e disperso – procura-se transmitir uma dada cultura (classe)*. Seabra (1999: 68)"

Ressalta um preponderante papel de reprodução por parte das famílias, e a socialização que daí resulta "*traduz princípios particulares de perceber e organizar a realidade e agir sobre ela*". Acredito de facto na efectiva relação entre a socialização familiar, valores transmitidos e métodos utilizados, e as

"*variáveis de ordem estrutural, classe ou estrato social, grupo étnico e estrutura familiar.*

No fundo, estas crianças são ensinadas a interiorizar valores associados a uma cultura de adaptação à pobreza e à exclusão. A este propósito, Castro (1997) refere que as condições estruturais em que estas famílias vivem acabam por influenciar as suas práticas ao nível da educação dirigida aos filhos, e das formas de socialização comuns neste tipo de meio social.

Sujeitos à hierarquia da família, em casa, submetem-se a quem manda, sendo alvo de agressão física e/ou verbal se não o fizerem, mas sentem necessidade de refúgio num espaço onde, mesmo que não assumam a liderança (veremos isto mais à frente), sejam reconhecidos pela força e pelas capacidades que possam ou julguem ter. Segundo Seabra (1999: 20), "*analisar as estratégias das famílias implica localizar a sua condição (os recursos que pode usar), a sua posição (em relação a outras), a sua trajectória (a sua própria acção passada) e o seu projecto (expectativas e metas que define por relação aos elementos anteriores e às tendências estruturais).*"

Lembro-me do alívio que senti quando saí de casa do Tó Mané, mas sobretudo do que pensei relativamente a algumas afirmações do miúdo, que pela subentendida intrínseca violência, numa ou noutra altura me tinham chocado... não percebia mas passei a perceber: se se tinha desenrolado a cena que se desenrolou na minha presença, deixo-vos, porque já o fiz, a imaginar o que será que acontece quando o rapaz está sozinho ⁽¹⁾. Passava a não admirar-me o facto de ele nunca estar em casa...

Lembro-me também da recomendação, com uma ameaça em anexo, da mãe ao Zézinho: "*Zé, bê lá se trazes qualquer coisa, o pai, tá bisto que bem c'os copos, se num queres apanhar...*". Se alguma vez me tinha passado pela cabeça que as "minhas crianças na rua" pudessem exagerar os seus relatos, serviram as minhas experiências para constatar que isso não acontecia.

⁽¹⁾ Os pais estavam em casa e se esquecer a parte em que o Tó Mané foi recebido com insultos que o contexto não me permite reproduzir, fui muito bem recebida. (...) A partida foi igual à chegada, marcada por insultos, ameaças e advertências ao rapaz, no sentido de chegar cedo a casa.

A descrição de cenas de violência verbal e física feita pelas "minhas crianças na rua" correspondia, pelo menos nos dois casos em que assisti, e tenho cada vez mais a convicção que nos três, às suas realidades quotidianas, várias vezes ao dia, se necessário.

Percebia agora o desejo do Quim de ver o seu pai preso da mesma forma que se vira livre do irmão que fora preso; era, na cabecita dele, uma boa solução para livrar toda a família da violência levada a cabo pela figura paterna. Enquanto isso não acontecia, a alternativa, bem como para o Tó Mané, para o Zézinho, e por outras razões, para o Russo, era passar o dia na rua.

No processo de socialização em família, destacam-se, segundo Castro (1997), três dimensões que influenciam as práticas e as representações das crianças: o "*imediatismo*", a "*transitoriedade*" e a "*auto-suficiência*".

O "*imediatismo*" reflecte a incapacidade de perspectivar o futuro devido às fortes tensões geradas pelas necessidades imediatas, e traduz-se num estilo de vida centrado no presente, e em comportamentos de consumismo que obedecem a uma lógica de compensação – "Se fizeres isto dou-te ou faço-te aquilo...", "Se trouxeres isto dou-te aquilo...". Os exemplos de que dispomos apontam precisamente neste sentido: O Tó Mané tem sempre duas alternativas, chegar cedo a casa ou apanhar, cumprir uma ordem, neste caso, trazer qualquer coisa da rua que garanta a subsistência da família, ou apanhar do pai já bêbado. "*Zé, bê lá se trazes qualquer coisa, o pai, tá bisto que bem c'os copos, se num queres apanhar...*".

Um pequeno aparte: ainda que a obrigatoriedade de trazer qualquer coisa que garanta de alguma forma a subsistência da família não dependa, pelo menos no que se refere aos mais novos da casa, de trabalho enquanto função remunerada ao serviço de um patrão, com tudo o que de legal implica, mas da sua habilidade que tem que resultar em produto, penso que seria interessante estabelecer uma analogia entre esta habilidade indispensável a estas vivências e o trabalho infantil a que se refere Almeida (1994: 35/36), e que ele afirma:

" (...) estar directamente relacionado com as precárias condições económicas em que as famílias vivem e constituir expressão visível do alastramento da situação de pobreza, que, por esta via, se vai reproduzindo através de novas gerações. A

repetência e o abandono escolar que lhe estão associados quebram perspectivas futuras de obtenção de níveis de qualificação mais elevados no mercado de trabalho, condenando frequentemente os indivíduos à situação de trabalhadores indiferenciados, característica dos titulares de baixos níveis de instrução."

A sobrevivência na rua e a obtenção de géneros essenciais à casa não dependem de um trabalho infantil, tal como formalmente o conhecemos e definimos, mas, depende de práticas que se aperfeiçoam na rua e que tendem a reforçar o afastamento destas crianças daquele que deveria ser o seu normal percurso, o objectivo central – a escola.

A "*transitoriedade*" decorre da inexistência de rotinas quotidianas que organizam a vida e as interacções familiares, e da precariedade das condições de vida em que nada é estável e seguro, reflectindo-se no desenvolvimento de astúcias e capacidade de "desenrasque" para fazer face às contingências do dia-a-dia. Isto torna-se bem notório no caso do Zézinho que tem, espalhados pela cidade, vários locais, mercearias, minimercados e cafés, que lhe dão alguns géneros que ele leva para casa, e nalguns casos, comida pronta que lhe garante, a ele próprio, o jantar.

Penso que poderia arriscar dizer que do "*imediatismo*" e da "*transitoriedade*" decorrem comportamentos desviantes. As crianças, para satisfação imediata das necessidades da família ou suas, ou por simples capricho, têm mesmo de ter, e recorrem a todo o tipo de meios para o obter. Quando me refiro a capricho, refiro-me a bens dos quais não depende a sua sobrevivência (comida), estão antes ligados à sociedade de consumo que se movimenta à sua volta. Se os outros têm, eles também querem ter. Esta situação torna-se cada vez mais comum com a divulgação das marcas que encham o mercado de produtos muito atractivos a preços exorbitantes, que se a maioria dos orçamentos não consegue suportar, os orçamentos destas famílias, também não conseguem. Se os pais não podem oferecer aos seus filhos umas sapatilhas ou uma mochila desta ou daquela marca, eles obterão estes objectos da forma que estiver ao seu alcance, e que poderá vir a traduzir-se em roubo. O assalto à criança que ficou em meias, a chorar no meio da rua, vendo o grupo do Zézinho e do Quim afastar-se com as suas sapatilhas, é disto um bom exemplo ⁽²⁾.

⁽²⁾ (...) *já gamámos umas sapatilhas, eh pá dessa vez é que foi (desata a rir)... o puto foi a chorar, de meias... não lhe roubamos as meias!*". (...)

A "*auto-suficiência*" – Habitados desde muito cedo a contarem consigo mesmas, as crianças tendem a desenvolver traços individualistas, e a muito rapidamente procurarem a independência relativamente à tutela familiar. O afastamento da família, progressivo, aliado à falta de outros apoios compensatórios, que poderiam encaminhar as crianças por vias alternativas, acaba mesmo por as atirar para a rua.

Em suma, a adaptação destas crianças reflecte a necessidade de adequação das práticas e modos de pensar a um meio adverso caracterizado pela pobreza e pela exclusão. Esta categoria emerge fundamentalmente no contexto da socialização familiar, mas também está presente nas motivações que levam as crianças a afastarem-se do lar e nos processos de adaptação à vida na rua.

Mas como já tivemos oportunidade de ver atrás, nem todos os jovens de bairros degradados se tornam meninos de rua! Importava portanto rematar a questão relembando os motivos que levam um número significativo de jovens e adolescentes ao afastamento da casa dos pais para se irem instalando na rua.

Correspondendo ao estereótipo do menino de rua, vítima da desagregação familiar, a causa de afastamento mais vulgarmente apontada refere-se às situações de violência dentro do seio familiar, que se confirma aliás pelas convivências das "minhas crianças na rua" - «*para apanhar porrada, então apanho na rua, qu'ao menos posso dar também! Tó Mané*». Na decisão de trocar o meio familiar pela vida na rua, consegui apurar como motivos os que de seguida passo a partilhar: as situações de desinteresse total por parte dos pais relativamente aos filhos, que os encaram por vezes como apenas mais um recurso de sobrevivência; a já citada violência familiar que degrada as relações e os vínculos familiares; a opção do jovem, determinada pelo desejo de independência e aventura impulsionada pelo chamamento dos seus pares.

A transição para a rua resulta frequentemente de uma conjugação de múltiplos factores, como o mau ambiente familiar, o conhecimento prévio da rua, o desejo de aventura, a influência de amigos. Não se sentido bem em casa, passam aí o mínimo de tempo, chegando, em algumas situações (noutras cidades maiores), a fugir de facto.

Nestas circunstâncias, a decisão das crianças resulta da ponderação entre os factores negativos inerentes à vida familiar e os factores de risco e eventuais compensações inerentes à vida na rua.

Correspondendo à diversidade de motivos que levam os meninos de rua a abandonarem o lar, recenseei, de acordo com Castro (1997), três modalidades de transição entre a casa e a rua: "*saída com ruptura*", "*abandono*" e "*deslize progressivo*". Se a "*saída com ruptura*" dos laços familiares e o "*abandono*", normalmente associados a relações familiares muito degradadas, implicam uma ruptura com a família e uma permanência contínua na rua, já o "*deslize progressivo*" traduz um processo gradual de saída de casa que, em geral, se traduz na adopção de um modelo de alternância casa/rua e na consequente manutenção de ligações irregulares com a família e com o bairro de origem. Deste modo, a ideia muito generalizada de uma saída de casa em ruptura com a família e subentendendo a rejeição desta, não corresponde, na cidade de Braga, à realidade.

Em Braga, temos, tal como já referimos algures, um nítido exemplo desta alternância entre a casa e a rua, sem ruptura total. A família, desprovida de capacidade em cumprir o seu papel, atira as crianças para a rua, onde estas passam a maior parte do seu tempo. Nem o Tó Mané, nem o Russo, nem o Zézinho, nem sequer o Quim assumem uma "*saída com ruptura*", ou um "*abandono*" da casa ou da família. Passam o dia fora de casa, mas regressam para dormir.

Etnia

"Esta é uma das categorias onde a incidência da pobreza e da vulnerabilidade à pobreza é maior, afectando muitos elementos pertencentes a quase todas as minorias étnicas residentes em Portugal (Almeida, 1994: 87)."

A etnia também condiciona a socialização familiar das crianças e constitui-se como factor diferenciador. No caso concreto de Braga, a etnia como condição *para* não tem grande expressão, ou pelo menos, não tem a expressão de outras cidades do país em que predominam as crianças de rua negras.

Predomina a ideia, que se constitui aliás como mais uma ao nível do senso comum, que as crianças na rua na cidade de Braga são essencialmente de etnia cigana. Aproveito para deixar bem claro que isto é falso.

Consequência de uma forma de ser e de estar bastante própria, e por falta de informação relativamente ao correcto conceito "criança na rua" e ao modo de funcionamento da sociedade cigana, tende-se a considerar que estas crianças, que percorrem de facto as ruas da cidade, são crianças na rua. Elas andam de facto na rua, podem nem sempre, sob o olhar crítico e reprovador do resto da população, à partida, portar-se de acordo com os seus parâmetros, mas são crianças sempre ligadas à sua casa e à sua família que aliás as protege bastante.

O peso das tradições culturais na socialização das crianças reflecte-se em aspectos como o gosto (música e alimentação), e a importância conferida aos laços de consanguinidade.

Mas, por outro lado, a forma como estas crianças sentem a exclusão e a discriminação inerentes à sua pertença, leva-as a reagirem frequentemente contra o seu estatuto social desvalorizado, desenvolvendo, ao contrário dos pais, sentimentos de revolta e práticas marginais.

Este facto não é certamente alheio em outros contextos e serve como tal de exemplo, à presença de uma percentagem tão elevada de meninos de rua negros.

Género

Quanto ao facto de se encontrarem mais rapazes do que raparigas, não só em Braga (eu não encontrei nenhuma), mas pelo que vejo através da consulta a outros autores (Lucchini, 1990, 1991, 1993 Pais, 1990, 1993, 1994, 1997 Sebastião, 1995, 1998), noutras cidades também, tal justifica-se com a explicação de Castro (1997) de as raparigas assumirem responsabilidades no lar desde muito cedo, facilitando, às mães, um maior controlo das mesmas por um lado, e um maior desprendimento relativamente aos rapazes por outro. Tal facto acaba por

favorecer a independência dos rapazes face à família e o seu conseqüente e progressivo afastamento.

Discursos...

Como vimos, nestas famílias que (sobre)vivem em condições de grande privação, imperam a fraca qualidade de comunicação e a ausência de demonstrações de afecto (não quer dizer que não exista), que tendem a influenciar negativamente as relações entre os filhos e os seus pais.

Sendo assim, seria interessante, através da análise aos discursos das crianças, perceber o que é que os filhos pensam do pai ou padrasto e da mãe. Das minhas observações, ousaria adiantar que as relações entre pais e filhos se pautam por alguma frieza, algum desprendimento.

Todas estas famílias, excepto a do Russo, vivem situações de grande tensão, de muita violência verbal e física. Detectam-se manifestos ódios por parte das crianças batidas relativamente à figura que protagoniza este tipo de cenas, que é, geralmente, o pai ou o padrasto. A mãe é também violenta mas mais ao nível verbal e se bate nas crianças, ou não é feito com a mesma brutalidade, ou pelo menos, não é interpretado por eles da mesma forma, já que eles nem falam muito disso, nem demonstram, em relação à mãe, qualquer ressentimento.

O facto de as mães serem também batidas pode contribuir para reforçar este sentimento de aversão relativamente ao pai ou ao padrasto, despertando nos miúdos uma atitude de protecção para com ela. A mãe é vista não como agressora, mas como vítima.

O Tó Mané não gosta do padrasto porque este lhe bate, e pior ainda, bate também na sua mãe.

O Russo também não gosta do padrasto e afirma não suportar a mãe. Não consigo chegar a uma conclusão quanto a este não "suportar a mãe". Não consegui perceber se não gosta dela efectivamente, ou se canalizou nela, já que ambos são as únicas figuras da família original que restam, rejeitando-a por hora, toda a revolta que sentiu e que continua a sentir relativamente à morte do pai e ao desaparecimento da irmã. A verdade é que nunca lhe senti no discurso qualquer tipo de afecto ou cumplicidade relativas à mãe.

O Zézinho também diz não gostar do pai que lhe bate e que bate também na mãe.

O Quim, nas nossas conversas, nunca deixou escapar qualquer tipo de sentimento, de amor ou de ódio, pela família. Há no entanto duas pessoas, uma pela negativa, a outra pela positiva, que lhe alteram a expressão. Apercebi-me, quando ele me segredou que o pai devia ser preso tal como o irmão, de algum tipo de ressentimento relativamente a este.

É no entanto visível o carinho especial e a grande admiração desta criança pela sua irmã. Deixa-nos a pensar o facto de não querer rever ninguém da sua família, à excepção da irmã. Ódio? Revolta? Sente que foi abandonado? Tal como já referi, ele foi extremamente parco em palavras, não me deu a oportunidade de falar com ele acerca disto...

B. Escola

Surge então a escola que mais parece reforçar todos os mecanismos de segregação, de exclusão. Uma escola centrada numa cultura de maioria, tende a afastar quem não se revê ou quem não se identifica nesta ou com esta maioria. No entanto, Sarmiento (2001: 67), à questão "*que pode a escola contra a exclusão?*", responde: "*a escola pode muito pouco contra a exclusão.*", isto porque, e (não) sosseguem os mais inconformados, de acordo com o mesmo autor, a escola tem limitações que lhe dificultam a resolução de uma problemática que tem "*raízes estruturais e que, emanando do conjunto da sociedade, não pode ser superada senão por mudanças na regulação da produção e distribuição da riqueza e na construção pública de direitos de integração social plena para todos.*" Sarmiento (2001: 68)"

A escola foi de facto palco de inúmeras alterações, para trás fica uma escola conservadora para *bem-nascidos*, passamos a ter uma escola democrática e para massas que deixa de acolher apenas os «privilegiados» e os «iluminados» e passa a contar com todos, privilegiados ou não, mais ou menos aptos. Dubet (2001), refere que a massificação se assumiu como o factor que desencadeou a mudança, a transformação da própria natureza da escola. Este processo não se fez acompanhar de práticas adequadas, o fosso entre integrados e excluídos foi-se aprofundando, os problemas começaram a surgir, as respostas aos mesmos não foram sendo dadas, e o resultado é a crise na instituição que se vive há já alguns anos. Temos actualmente sociedades que protagonizam uma espécie de co-existência entre aquilo a que chamamos exclusão social, e a crescente necessidade de obtenção de um diploma académico que nos dê acesso a uma situação profissional mais confortável e que nos permita fugir a essa mesma exclusão. Desta co-existência resulta, por parte da escolarização que acaba também por excluir, um certo falhanço ao nível da inclusão. Assistimos portanto, nas sociedades contemporâneas, a dois fenómenos intrinsecamente ligados: o da "*exclusão social*" e o da "*exclusão escolar*" (Friedaman, 1996).

As realidades de vida das "minhas crianças na rua", das suas famílias, e num contexto mais alargado, das comunidades e dos bairros em que ambas se inserem, são precisamente o reflexo do que acabou de ser dito no parágrafo anterior: são o eco da crescente crise vivida pela escola enquanto instituição,

que deixou de conseguir dar resposta aos problemas graves resultantes de uma também crescente crise urbana. Canário e outros (1998), ajudam-nos a perceber o quão estruturais são as causas do problema e a dimensão das medidas que urgem ser tomadas ao afirmar que a crise da escola está relacionada com a crise que o próprio estado-nação também vive, que "*as lógicas de acção*" só ganham sentido se houver uma reestruturação ao nível das próprias políticas educativas e que a "*questão social*" resultante da dualidade integrado/excluído tem de ser reconfigurada. A percebemo-nos portanto que o problema resulta de uma crise ao nível das estruturas, e não apenas de uma "*disfuncionalidade localizável e passageira*" (Canário e outros, 1998):

"Quanto mais a escola escolariza massivamente, mais ela exclui os alunos de forma relativa e a exclusão escolar, no seio da própria escola, torna-se a experiência psicológica mais banal. Assim, observa-se nas fileiras desqualificadas um verdadeiro sentimento de alienação, uma imagem negativa de si, uma impressão de desprezo, porque aí os alunos são definidos menos pelas suas possibilidades do que pelas suas incapacidades. Frequentemente, estes alunos excluídos rejeitam o estigma que se lhes impões e escolhem virar a situação através da violência. É aí que se forma uma parte da raiva e do ódio das zonas suburbanas. Dubet (1996: 501) "

Escola, Alento ou Desalento?

"A entrada na escola, difícil para qualquer criança porque implica a ruptura com o aconchego e a protecção familiar, representa para as crianças dos meios mais desfavorecidos um choque brutal. Nada as preparou para a realidade que vão encontrar. (Castro, 1998: 57) "

A leitura deste parágrafo aponta para a dificuldade sentida, à partida, na integração e na adaptação de todas as crianças à escola, mas de uma forma especialmente difícil e conturbada na das "minhas crianças na rua". Dubet (2001), a este propósito, fala na importância do peso dos elementos presentes na origem social das classes mais desfavorecidas. A relação com a escola transforma-se quase sempre numa relação conflituosa, numa relação capaz por si só de desencadear constantes tentativas de fuga, até ao momento em que o quadro legal acaba por consentir o abandono de facto. Sarmiento refere a propósito que:

"A problematização da relação social com o saber, a abertura à diversidade cultural e a conjugação pedagógica visando à construção pelo sujeito aprendente de uma reconstrução dos seus saberes, constituem condições essenciais de uma prática educativa que não seja socialmente excludente, isto é que não reproduza no seu interior as condições sociais da exclusão. Certamente que isso é contraditório com modalidades estandardizadas de avaliação, ou com leituras fixistas e redutoras de programas nacionais. Porém, é também a única possibilidade de propiciar, sem uma queda no relativismo radical, a inclusão nos saberes eruditos de públicos escolares que, de outro modo, são precocemente excluídos pelo recalçamento das suas formas de apropriação e construção de conhecimento. (...) A *participação dos alunos* adquire, deste modo, um significado múltiplo: é simultaneamente um dispositivo pedagógico, uma necessidade simbólica e um processo político. (2001: 69)"

Uma adaptação de facto das "minhas crianças na rua" à escola passaria irremediavelmente, e mais uma vez, por medidas ao nível das estruturas, passaria pelo efectivo respeito pelos direitos das crianças. "A *educação para uma cidadania activa encontra nesta intercepção dos planos pedagógico-organizacional, simbólico e político a possibilidade da escola trabalhar nesse espaço limitado, porém insubstituível, de contraposição à exclusão social e de produção de uma sociedade de afirmação de direitos sociais.* Sarmiento (2001: 72)"

- De um lado um *deficit* cultural, saberes distintos, e uma linguagem restrita herdadas da família e do meio em que nasceram que não se identificam de todo com a formalidade da educação e dos ensinamentos transmitidos na escola, e uma socialização familiar marcada por características que não vão de encontro às da mesma. Na escola exige-se um rol de bons comportamentos e de aprendizagens que não encontram eco nestas crianças cuja acção paternal se desvia da acção escolar e se pauta, segundo Castro (1997), pela "*ausência de controlo e afectos familiares*".

O que a escola tem para oferecer às "minhas crianças na rua", seja ao nível das aprendizagens ou da socialização, pouco ou nada lhes diz. As realidades de uns e de outra não encaixam, não se entrecruzam, não se complementam, não se atribuem significado... e quando o sujeito não consegue atribuir significado ao objecto dificilmente o consegue assimilar, tampouco apre(e)ndê-lo. Rui Canário (1999: 27) afirma a propósito:

"Só se aprende alguma coisa em situações que façam sentido para o sujeito, portanto a questão central da escola é a *construção do sentido*. Por esta razão, a escola não se pode preocupar exclusivamente com as questões técnicas e didácticas da aprendizagem formal, nomeadamente em termos de disciplinas, porque a grande questão que está presente nas escolas é a ausência de sentido para o trabalho escolar, não só para os alunos..." *

As "minhas crianças na rua" não sabem o que é "comportar-se bem", nem sabem sequer porque têm de portar-se bem, isso nunca lhes foi exigido, nem sequer explicado; não compreendem a necessidade de cumprir um horário porque lá em casa nunca houve horas para nada, lá em casa não há rotinas, não há vigilância, cada um come, dorme, sai para a rua à hora que quer. Não conseguem estar numa sala de aula sentados e quietos, porque se calhar nunca lhes foi exigido, em casa, estarem 5 minutos seguidos sentados numa cadeira...

▪ Do outro, "*os professores também não estão preparados para lidarem com os problemas que a escolarização destas crianças implica* (Castro, 1998: 57)." Costa e Machado (1990: 309) referem ainda que:

"Ao despojamento de recursos que os atinge e à tendencial incorporação das condições de existência em sistemas de disposições geradoras de aspirações igualmente limitadas, adiciona-se a representação estereotipada, aprioristicamente desvalorizadora, que a maioria dos professores tem a respeito das crianças destes meios sociais (...) atitude preconceituosa que acaba por ter uma importante parcela de responsabilidade nas elevadas taxas de insucesso escolar destas crianças."

Mas porque se desvenda, ao nível das dificuldades por que a escola passa enquanto instituição, uma espécie de culpa estrutural e colectiva, também os professores sentem a necessidade de algumas respostas:

* " (...) mas também para os professores. É este o traço essencial da crise de legitimidade da instituição escolar. A inserção social das actividades escolares numa realidade territorial que transcenda as fronteiras escolares constitui um aspecto decisivo para esta construção de sentido."

A escola, que poderia representar um importante contexto de socialização, acaba, em relação às "minhas crianças na rua" que tanto precisariam do seu apoio, ou melhor, do apoio das pessoas que lá trabalham, por

igualmente se apresentar vazia em alternativas e respostas, sendo, sempre que possível, trocada pela rua.

De qualquer forma, e por muito frustrados que se possam revelar os pretensos objectivos da escola, ela é sempre, através de quem lá trabalha, um bom meio de sinalização de casos de crianças em risco social. Os professores acabam por sinalizar estes casos, e perante a impotência sentida, porque se deparam de facto com situações estranhas, complicadas e sobretudo novas, acabam por procurar o apoio de instituições como o centro social de Sto Adrião, que pela sua aparente informalidade, desempenham um importante papel de mediação entre as crianças, a escola, e por vezes, a família.

Gostaria que nos detivéssemos por alguns segundos nas «situações novas» que referia atrás e que compreendêssemos que de facto *"a infância, como construção social, tem sofrido, no decurso da 2.ª modernidade, processos de reinstitucionalização que, em larga medida, põem em causa as representações e imagens das crianças, dominantes nos últimos 200 anos. A análise da (re)construção das identidades sociais e das subjectividades infantis constitui, deste modo, uma tarefa teórica da mais exigente actualidade.* Sarmento (2002: 13)" O presente implica novos olhares, novas atitudes e novas acções sobre uma realidade que nos parece tão velha, tão à mão, como é a da escola, a das crianças e a da sua educação...

O papel dos professores como sinalizadores de crianças em situação de risco social torna-se, sinais dos novos tempos, emergente, e a sua indispensabilidade é cada vez mais reconhecida e valorizada pela sociedade em geral e pelo Estado. Provas evidentes disto são as reformas que se têm vindo a desenvolver a este nível, vivem-se tempos de mudança que exigem alguma (des)adaptação: a formação de professores no sentido de os sensibilizar para este tipo de caso, ensinando-os a agir em conformidade, e a integração de professores nas equipas de protecção de menores.

"As sociedades contemporâneas sofrem com a experiência multiforme de uma fragilização da autoridade. Esta fragilização está faz-se sentir em todas as formas de poder que se exercem sobre os indivíduos, mas revela-se particularmente incómoda em locais de interacção entre adultos e crianças. Os educadores e os pais experimentam actualmente novas dificuldades tanto na

transmissão de saberes, como na transmissão de normas capazes de ajudar na distinção entre o lícito e o ilícito, o possível e o impossível. O que tem sido frequentemente identificado como uma perda de pontos de referência suscita do lado dos educadores interrogações cada vez mais preocupadas, e comportamentos muitas das vezes violentos, do lado daqueles que eles tentam educar. Renaut (2003: 71)"

À escola, hoje mais do que nunca, se reconhece uma posição privilegiada para o cumprimento de algumas expectativas. É no entanto frequente a não concretização de algumas dessas expectativas, ou mesmo de todas, o que resulta em frustração, e numa certa necessidade de procura de responsabilidades. No entanto, é preciso despir a escola de toda essa formalidade com que insistimos em adorná-la, e concluir que o que temos, na realidade, são escolas muito simples, frequentemente pobres em recursos, em que trabalham professores que nem sempre conseguem corresponder ao que lhes é pedido, muitas vezes, exigido. Insistamos na ideia de que a crise não é apenas da escola, não é só institucional, é sim estrutural. Dubet (2001) é da opinião que a escola democrática para as massas se tem vindo a revelar sob a forma de uma crise contínua, nomeadamente ao nível das relações que lá se estabelecem, dada a heterogeneidade do público que a frequenta, da sociedade em que se insere e das exigências que lhe vão sendo impostas. Ele vai mais longe e considera que a escola deixou de ser uma instituição, no sentido clássico do termo, para passar a ser uma agência com diversas finalidades. Continuando a insistir numa escola que já não existe de facto, ou numa escola em que predomina a cultura de uma maioria dominante, numa escola para todos sem distinção, numa escola que insiste em privilegiar o aluno face ao indivíduo que se encontra por trás desse mesmo aluno, problemas há que continuarão sem solução e as crianças que se afastam da escola hoje, continuarão a afastar-se amanhã. Sarmiento (2002: 27), afirma: "*É no quadro da Escola como política da vida – da Escola como utopia realizável – que julgo ser sustentável uma lógica alternativa para a educação escolar, contra a exclusão e pela afirmação dos direitos sociais.*" E esta "*utopia realizável*" implica, por parte da escola, mudança, troca de papéis. A escola deve constituir-se como uma "*organização aprendente*", como uma "*instituição capaz de fazer o cruzamento com uma lógica emergente, que é a dos direitos das crianças*", como uma organização pedagógica que se preocupa em perceber como é que se aprende, como é possível tornar os alunos felizes, como se promove a sua cidadania de facto, como uma instituição capaz de "*conceber a educação*

como política da vida." E esta última obriga *"a pensar o trabalho docente como um trabalho de grupo, colaborativo e participativo"*. Obriga *"a pensar a escola como um elo de uma política social"* tal como *"as políticas de saúde, de habitação, de solidariedade e protecção social"*. Obriga *"a pensar a escola como um projecto da renovação da tradição"*, fazer o que sempre fez mas de forma totalmente diferente. Obriga a uma participação do Estado em moldes diferentes, uma participação *"que não se esgote na regulação normativa, mas que se revele como a supervisão capaz de providenciar apoio, ajuda, colaboração, e a intervenção reguladora contra as desigualdades e pela equidade.* (Sarmiento, 2002: 28)"

As crianças sentem-se, pela força de todo um conjunto de processos de estigmatização exercida sobre elas, excluídas, sentindo a necessidade de alguma afirmação, de uma redefinição da sua identidade social. Todos os sentimentos presentes na relação que estabelecem com os diferentes contextos, raiva e frustração, ganham especial força na relação que estabelecem com a escola.

A escola transmite o saber, visa a socialização através do ensinamento de regras e rotinas da instituição, insiste num possível projecto de vida, leva as crianças e as suas famílias a sonharem com ideais de futuro e de ascensão social, que rompem drasticamente com os vigentes no meio onde vivem. Mas na prática, nas suas realidades de facto, tais objectivos ficam por se concretizar. Se por um lado a escola lhes esboça um futuro diferente do dos seus pais, com a possibilidade de uma vida melhor, por outro, pela não adaptação e conseqüente insucesso escolar a que no fundo as condena, nega-lhes essa melhoria de vida, que em alguns casos se constitui como mais um motivo de frustração. A escola democrática para as massas passou a viver de uma certa tensão entre a sua vocação democrática por um lado, e meritocrática por outro, facto que é particularmente sentido por alunos e pais, professores e auxiliares (Dubet, 2001).

A não adaptação à escola, o insucesso nas relações que lá se (não) estabelecem, e o insucesso escolar, levam as crianças a fugir da escola; sentem vergonha pela diferença e pelas dificuldades sentidas, sentem ódio e raiva que derivam dos processos pouco ortodoxos de tratamento a que são expostos pelos companheiros, pelos funcionários, pelos próprios professores... As constantes

fugas à escola, que acabam, quando a idade o permite, por resultar num abandono de facto, é a resposta à não adaptação, à exclusão e à percepção da não capacidade de aprender, de se integrarem... como os outros. A atitude dos seus pais, no que se refere a este assunto, igualmente desiludidos, acaba também por não contribuir em muito para o não abandono. Bordieu e Champagne (1993: 600), afirmam: *"Assim, a instituição escolar tende cada vez mais a parecer, às famílias e aos próprios alunos, um logro, fonte de uma imensa decepção colectiva: esta espécie de terra prometida, que é o que parece ao longe, vai-se escapando à medida que se avança na sua direcção."*

A escola apresenta-se-nos como que uma realidade metamorfoseada de diversas formas, parece dar de um lado, e tirar do outro. Umhas vezes é um cenário fantasioso, outras, uma realidade dramática...

Discursos...

Está então na hora de espreitar o que têm as "minhas crianças na rua" a dizer acerca da escola... Atentando aos seus discursos, encontramos, sobretudo em dois deles, no do Tó Mané e no do Quim, alguns ecos do que acaba de ser dito relativamente à mesma.

O Tó Mané auto define-se à partida *"um burro"*, *"que não vai à escola e que está sempre na rua"* porque, e de acordo com as palavras dele, *"a escola não interessa nem ao menino Jesus"*. Este nunca e este sempre utilizados no discurso do Tó Mané têm de ser relativizados, porque há uma assiduidade mínima que tem de ser cumprida para que não haja a intervenção de instâncias superiores, como aconteceu no caso do Quim, obrigadas a intervir para garantir que, crianças em idade de frequentar a escola, a frequentem de facto.

E porque é que a escola "não interessa nem ao menino Jesus"? Por várias razões que vão formar no fundo um álbum de imagens capaz de projectar o que fomos dizendo ao longo destes parágrafos. Para começar, o edifício, a sala, a rotina. O Tó Mané é uma criança que sempre andou pela rua, que sempre se habituou ao ar livre, à liberdade, a uma isenção total de horários e de regras. Chega à escola e vê-se confinado a uma cadeira onde tem de permanecer sentado e calado ao longo de 5 intermináveis horas, quebradas por um intervalo

de que se vê privado, na maior parte das vezes, porque é castigado. Custa-lhe imenso, até porque um dos problemas que lhe foi diagnosticado pela psicóloga tem precisamente a ver com uma grande dificuldade em concentrar-se, em estar atento.

Depois as professoras. Ambas, a do regular que assume a turma, e a de apoio que o assume a ele e a outro miúdo com necessidades educativas especiais, duas vezes por semana, ambos assinalados como crianças com necessidades educativas especiais, reforçam a sua opinião de que ele é "burro", de que "não aprende nada" e de que "não anda lá a fazer nada a não ser a tomar-lhes o seu precioso tempo e a consumir-lhes a paciência".

A seguir porque é discriminado pelos companheiros da sala porque não aprende, e porque tem uma professora especial para ele, e ainda por cima para outro, que ele sente ser diferente. Não bastava a percepção que ele tem desta realidade de dividir uma professora com um colega diferente, ainda tinha de ser motivo de chacota, por parte dos colegas, por isso...

Finalmente, porque a relação dele com as auxiliares da escola não é boa. Muitas vezes, quando a professora se satura da presença perturbadora do Tó Mané dentro da sala, pede-lhe que saia e põe-lo com a auxiliar de serviço a vigiá-lo, auxiliar esta que reforça a punição da professora com ralhetes. O miúdo não gosta das auxiliares, desafia claramente a sua autoridade, sempre que possível, dentro e fora da escola, o que acaba por piorar esta relação.

Compreende-se de facto que o Tó Mané opte por um espaço alternativo a esta escola que nada tem para lhe dar a não ser um reforço à sua condição de criança socialmente excluída, de que ele já se vai apercebendo, e contra a qual luta (à sua maneira), todos os dias.

O insucesso da relação entre o Tó Mané e a escola é notável. As relações humanas estabelecem-se à partida entre desiguais, assentam constantemente na atitude de uns, tentando rebaixar outros, não há calor humano, não se desenvolve um ambiente em que, apesar das diferenças à partida, ele conseguisse sentir que não é "um caso perdido", que alguém aposta nele. Neste caso concreto, a escola acaba por se assumir como um prolongamento de casa

que despoleta por parte do aluno a mesma vontade, o mesmo tipo de atitude, a fuga.

O Quim e o Russo têm um percurso semelhante e desenvolvem uma má relação com a escola já tardiamente. Até determinada altura são alunos regulares que vão cumprindo os seus deveres e as suas obrigações, mas, a dada altura, as suas vidas levam uma reviravolta a que ambos reagem com uma forte desmotivação a que a escola não escapa.

O Quim que sempre andou pela rua, a dada altura, por curiosidade ou por arrasto, começa a consumir drogas, vício que o obriga a roubar para conseguir obter dinheiro para as comprar.

O Russo perde o pai, perde a irmã que foge de casa, culpabiliza-a pela morte do primeiro e reage tornando-se numa criança revoltada e difícil de controlar.

Em ambos os casos, tudo isto, ou melhor, todas as alterações psíquicas, emocionais e até físicas (sobretudo no caso do Quim), que todos os choques envolveram, contribuíram para a alteração do humor e da disposição destas crianças, que vai reflectir-se na disponibilidade necessária para a escola. Enquanto foram conseguindo cumprir os seus deveres escolares e acompanhar o resto do grupo as coisas correram bem. Quando a sua atenção se desviou e a escola deixou de ser para eles um foco de motivação, os problemas começaram a surgir. Houve como que uma desadaptação à escola com o desabrochar de comportamentos até aí nunca observados. O Quim e o Russo passam a manifestar comportamentos semelhantes aos do Tó Mané e aos de outras crianças que tal como ele, nunca se adaptaram: baixam o rendimento escolar e desenvolvem um sentimento de recusa para com a escola da qual dizem não gostar. O Quim vai mais longe e desenvolve comportamentos agressivos. Provoca a professora e para reagir à chacota dos colegas passa a bater-lhes. Ambos faltam bastante, e o Quim, um dia, deixa de ir...

O Zézinho destaca-se um pouco dos relatos anteriores, e penso que isto se deve à sua forma de estar, e ao modo impiedoso como ele conquista as pessoas

que passam pela sua vida. Ele aprendeu a adequar a sua maneira de ser e de estar aos diversos contextos, o que lhe permite obter aquilo de que necessita.

Assim, e apesar de todas as dificuldades de aprendizagem que tem, e que reconhece ter, a escola não representa um inimigo a abater, como acontece nos outros casos. Em nome do que a escola lhe dá de bom, o almoço, e se calhar algum conforto físico e humano, ele foi capaz de ultrapassar tudo aquilo de que gostava menos, adaptando-se ao ponto de passar a gostar e, melhor ainda, de se fazer gostar. Não desenvolveu qualquer tipo de revolta contra a escola, pelo contrário, gosta de toda a gente, reconhece a necessidade de alguns dos castigos de que é vítima, e claro está que esta postura lhe vale a simpatia de todos que o ajudam, trazendo-lhe, em muitos dos casos, roupas, sapatos e brinquedos!

C. Instituições

O que são, para que servem?

Servem as linhas que se seguem para falar das instituições que começo por definir como "*o conjunto das organizações ou dos estabelecimentos de utilidade pública* (Dicionário da L. P., 1991)" ao serviço da população, neste caso concreto, ao serviço das crianças.

Começaria por esclarecer desde já que no grupo das instituições de intervenção social falarei de dois tipos de instituições diametralmente opostas e com valências e objectivos bem distintos: as instituições tutelares que servem o internamento de menores, a que me referirei ao longo do texto como instituições de acolhimento, e as instituições de solidariedade social que prestam apoio a algumas crianças acolhendo-as em tempo parcial – apenas uma parte do dia, aquela em que não estão na escola. O apoio prestado parte de um acompanhamento que começa por ser desenvolvido no contexto onde elas se encontram, a rua.

Convém realçar que em nenhum dos casos se trata de um trabalho de todo fácil e que quem o desempenha se depara com algumas angústias e frustrações decorrentes do não cumprimento dos seus objectivos.

No primeiro caso, nas instituições de acolhimento, estes profissionais deparam-se com crianças que, despojadas da sua liberdade, reagem quase sempre mal à retirada do seu meio natural e à obrigatoriedade de adaptação a uma realidade completamente nova.

No segundo caso, temos dum lado crianças que não querem de todo passar o seu tempo livre numa instituição, e doutro, profissionais que não se resignam facilmente face à atitude de negação por parte das crianças perante a proposta de ajuda que nem sempre é devidamente compreendida. Elas recusam o acompanhamento, não se mostram sequer receptivas à aproximação dos técnicos. A este propósito Corona e Rizzini (2004: 35) afirmam: "*O nosso trabalho com crianças marginalizadas tem demonstrado que, apesar da infinidade de obstáculos, podem obter-se bons resultados, criar vínculos cada vez mais fortes entre eles, as suas famílias e a comunidade, tendo como objectivo*

evitar que se entreguem à rua e se envolvam nesse universo sócio-cultural que os arrasta para uma maior deterioração e sofrimento pessoal, com enormes repercussões sociais."

Instituições de acolhimento

As instituições de acolhimento que Goffman (1978) denomina por "*instituições totais*" constituem-se como verdadeiras casas onde as crianças passam a viver de acordo com um conjunto de regras que têm de cumprir. O internamento numa instituição, precedido da retirada das crianças do seio da sua família é sempre dependente de uma decisão do tribunal de menores. Entre as histórias das "minhas crianças na rua" temos como único exemplo de internamento o caso do Quim. O ter deixado de ir à escola, o ter-se viciado em drogas e a passividade ou a incapacidade da família em resolver o problema mostraram-se determinantes para a decisão de o retirarem de casa e de o internarem numa instituição com estas características. De acordo com as palavras de Castro (1997: 97), o internamento numa instituição tutelar "*para além do processo estigmatizante inerente à sua intervenção, implica a ruptura com o meio físico e social em que os jovens se inseriam e a sua adaptação a um universo separado da sociedade, onde estão sujeitos a um sistema de regras imposto por indivíduos especializados, deixando de poder controlar a sua vida.*"

O afastamento dos ambientes a que as crianças estão habituadas, e a obrigatoriedade de permanecerem nestes centros em que se verifica uma "*regulamentação artificial da vida quotidiana dos utentes cria condições para a emergência e o desenvolvimento de interações específicas entre os utentes da instituição e entre estes e o corpo de funcionários especializado encarregue de gerir a instituição e fazer aplicar as normas vigentes.*"

As crianças internadas desenvolvem frequentemente estratégias de resistência que têm como objectivo salvaguardar aquilo a que Castro (1997), chama "*EU individual*" e que reage ao "*EU institucional*" que se vai desenvolvendo a partir da necessidade de adaptação à instituição. Tal atitude surge nas relações das crianças institucionalizadas entre si, entre estas e o pessoal que as acompanha, e entre estas e os novos espaços e os novos tempos que se afastam

completamente daqueles a que não estavam habituados na rua, nem mesmo nas suas casas.

"O desenvolvimento de formas de interacção e de estratégias específicas dentro das instituições totais leva Goffman a concluir que o aspecto mais importante da cultura dos internados reside na construção de um mundo em torno da tentativa de obtenção de privilégios secundários. Todas as tácticas utilizadas dentro deste universo representam, em última análise, formas de lidar com a tensão entre o mundo de origem e o mundo institucional. (Castro, 1997: 99)"

Uma pequena nota relativamente às instituições de acolhimento que recebem menores: acontece frequentemente estas crianças não se adaptarem nem se integrarem, assumindo uma relação de confronto aberto com a instituição e com os seus funcionários, muitas das vezes com as outras crianças internadas, engendrando constantes planos de fuga frequentemente levados a cabo. A resolução destas tensões, pela política da instituição ou pelo esgotamento das estratégias de negociação com estas crianças, nem sempre se verifica, desembocando por vezes na recorrência à violência como estratégia de controlo das crianças e de dissuasão das tentativas de fuga. No entanto, e na sequência do mesmo assunto, Castro refere que:

"Ao invés de analisarmos o problema das frequentes fugas das instituições recorrendo a interpretações psicologizantes que não hesitam em atribuir as causas das repetidas fugas a supostas «patologias» e até «patologias crónicas», ignorando por completo o contexto e as condições interaccionais forçadas e artificiais criadas pelas instituições com as características referidas, parece-nos mais lógico tentar compreender as causas das fugas numa perspectiva psicossociológica, encarando-as como resultantes do processo de adaptação (ou de inadaptação) das crianças ao universo institucional e das tensões entre o «Eu individual» e o «Eu institucional» geradas pela situação de internamento. (Castro, 1997: 99/100)"

Uma melhor ou pior adaptação da criança à instituição decorre da pesagem que ela própria faz, das vantagens ou desvantagens da vida que fez na rua, e das mesmas que a instituição lhe oferece. De qualquer forma, a institucionalização da criança, é por ela sentida como uma diferença relativamente à maioria, conferindo-lhe a necessidade de recorrer, segundo o

mesmo autor, a "*estratégias de neutralização*" que visam a preservação da sua identidade social. Isto torna-se muito evidente nas situações de inserção em grupos dentro da instituição, onde, de forma camuflada, se tentam reproduzir práticas dos grupos e da vida de rua, e em situações em que com o objectivo de retirar vantagens das regras da instituição se navega entre o comportamento convencional que deve ser, e o de transgressão a que estavam habituados.

Numa primeira análise, as crianças com mais dificuldades em se adaptarem à rua podem apresentar uma maior facilidade de inserção na instituição tutelar. A instituição tutelar acaba por representar o equilíbrio, a estabilidade. Pelo contrário, as crianças que se adaptam muito bem à rua, fazendo desta uma antítese de todos os espaços que rejeitam, acomodam-se a tal situação, cómoda na maior parte das vezes, e acabam por sentir maior dificuldade de inserção na instituição ou motivar as estratégias de deferimento na transição para a vida adulta.

O mesmo autor, Castro (1997), é ainda da opinião que as diferentes opções que os jovens tomam em fases de transição, seja de casa para a rua ou da rua para a idade adulta, são exemplo de alguns dos processos de redefinição da identidade e comprovam a heterogeneidade da categoria menino da rua. "

O Quim, extremamente parco nas suas palavras, não me transmitiu o que sente exactamente relativamente à instituição e às interacções estabelecidas (ou não!) na instituição. As únicas informações objectivas que ele me deu referiram-se às saudades que não sente da família, à calma e à ausência de violência física em que passou a viver e à rotina instaurada no seu dia-a-dia (assiduidade na escola e pontualidade nas refeições).

Eu estava à espera de encontrar um Quim muito revoltado, com um discurso de derrotado inconformado contra tudo e contra todos, com vontade e planos organizados de fuga. Pelo contrário, quando o visitei vi uma criança calma e conformada, saudável e passiva.

Instituições de apoio social

Reportando à nossa realidade, e no que se refere às necessidades das crianças na rua de Braga, estas instituições de solidariedade social que se dedicam ao apoio a crianças em risco revestem-se de especial importância.

Assume-se frequente a recorrência a estas instituições de solidariedade social que acolhem as crianças durante o horário não lectivo, oferecendo-lhes algumas alternativas à rua, local onde passavam os seus tempos livres e muitas das vezes não livres!

O centro social de S^{to} Adrião é um exemplo deste tipo de instituição. Este centro em concreto, e este tipo de instituições na generalidade, são procuradas por pais *em apuros* que se apercebem, por vezes tarde demais, do percurso dos seus filhos na rua, ou por professores que na escola, nas suas classes, se deparam com crianças em situação de risco social e que assumindo a incapacidade de resolução destas mesmas problemáticas, optam por pedir ajuda.

Elas desenvolvem o seu trabalho de intervenção social tendo em vista alguns objectivos que vão da sinalização do caso, na maior parte das vezes em resposta a um sinal de alerta dado, como já vimos, por terceiros, até à retirada das crianças da rua, conseqüente reintegração num destes centros.

Depois de sinalizada a criança em situação de risco, numa primeira fase, os profissionais em campo prestam-lhe o apoio necessário que passa, frequentemente, pela satisfação de um conjunto de necessidades primárias e prioritárias, dar-lhes de comer, ceder-lhes algumas peças de vestuário ou de calçado.

Numa segunda fase, e depois de conhecidos os pormenores do caso, causas e conseqüências, entra-se num trabalhoso e lento, moroso e sobretudo paciente percurso, que tem como fim retirar a criança da rua, ocupando-lhe o tempo que aí passava. Como já referi atrás, nem sempre a retirada da rua resulta num processo com sucesso, e muitas das vezes em que até se julga ter-se conseguido, mais tarde ou mais cedo, as crianças acabam por renunciar à instituição e por regressar à rua. O nosso Tó Mané é um exemplo do que acaba de ser dito.

Apesar de não implicar um internamento de facto, penso que se pode estabelecer uma analogia entre o que se passa nestas instituições e o que se passa nas instituições de acolhimento: as crianças que apesar de tudo sentiram e continuam a sentir algumas dificuldades de adaptação à rua, acabam por agradecer a oportunidade de inserção nestas instituições que as acolhem. Ousaria referir que a instituição surge como uma alternativa à rua e também aos seus lares, com um ambiente marcado pelo equilíbrio, pela estabilidade, o conforto e a segurança. Pelo contrário, as crianças que se sentem bem na rua, com todas as experiências e vivências que ela representa, recusam qualquer tipo de tentativa de inserção numa instituição deste género. Parece-me que por muito informais que possam ser os contextos de socialização recriados nas instituições de apoio, acabam sempre por desafiar e não satisfazer este modo tão particular e especial de ser criança.

Tenta-se, como já referimos, partir sempre que possível da família, encontrando soluções capazes de a ajudar nesta árdua tarefa de dissuadir os seus "filhos da rua" a abandonarem um espaço que não é de ninguém, mas que eles adoptaram como seu. Investe-se também, quando há receptividade por parte da família, porque depende de um trabalho de colaboração entre esta e a instituição, na educação da mesma, medida que visa a alteração de algumas práticas e de algumas atitudes que, em conjunto, se concluiu poderem estar na origem da fuga dos seus filhos para a rua. Esta reeducação constitui-se como uma tarefa árdua já que não conseguem alterar-se mentalidades, atitudes ou formas de estar de um dia para o outro. Corona e Rizzini (2004: 35) referem que "*A experiência tem-nos demonstrado que as acções levadas a cabo a partir da comunidade, com a família e as crianças se mostram fundamentais para o arranque do processo de saída.*" Trata-se, claro, de um processo também ele lento, paciente e moroso, para o qual em nada contribuem a falta de pessoal e consequentemente de tempo de que as equipas de intervenção no terreno se queixam constantemente. Acontece frequentemente não conseguir dar continuidade a um trabalho já iniciado.

Em Braga, cidade na qual não encontrei crianças completamente desvinculadas de casa e das suas famílias, em que a solução passa, como já vimos, por instituições como o centro social de S^{to} Adrião, facilmente se conclui que este processo investe sobretudo numa tentativa de mediar a relação entre a

cultura dominante, a cultura da maioria que estigmatizou, segregou e excluiu, com a cultura de uma minoria, que em resposta, optou por se afastar de um espaço que à partida, nada teve para lhe oferecer. Tenta-se, num ambiente menos rígido e formal que o da escola, transmitir alguma da cultura dominante às crianças em risco social, numa tentativa de as reconciliar com o resto da sociedade representado em todos os contextos com que elas já tiveram contacto e que tiveram resultados nefastos.

Discursos...

O Tó Mané afirma não *ter pachorra* para cumprir as regras - "*Não faças isso, não faças aquilo... Tó Mané p'raqui, Tó Mané p'rali ...*" que a instituição lhe apresenta, nem para corresponder às constantes solicitações da mesma - "*Vamos cantar, vamos fazer teatrinho...;*".

Ele tem um amigo que vai para S^{to} Adrião todas as tardes que já conseguiu arrastá-lo para lá, mas tratou-se de uma tentativa infrutífera. No início ainda achou alguma piada ao facto de ter ajuda para a resolução dos trabalhos de casa e ao lanche, mas muito rapidamente se deixou seduzir de novo pelos (des) encantos da rua, que definitivamente o conquistaram. Irritava-se mesmo quando eu insistia num possível regresso ao centro - "*Ohhhh, não tenho pachorra! Prefiro tar aqui c'os outros*".

É um exemplo claro da criança que se adaptou muito bem à rua e que não troca nem as experiências nem as interacções que aí se desenvolvem pelas que lhes são proporcionadas pela instituição, apesar das vantagens que lhe reconhece.

O Russo encontra-se exactamente na mesma linha do Tó Mané. Reconhece as "*cejas fixas*" que o centro organiza, mas troca-as pelas vivências na rua. O discurso dele relativamente à escola e ao centro assemelham-se, prefere passar o seu tempo livre calcorreando as ruas da cidade "*P'ráprecia!*". O Russo é no entanto, e nisto distancia-se da criança anterior, uma criança muito solitária. Encontramo-lo sempre sozinho.

O Zézinho justifica a existência de centros como este. Gosta, sente-se bem lá, relaciona-se muito bem com as outras crianças e com todos os adultos que lá trabalham. Os copos de leite e os pães à vontade, a ajuda que lhe dão nos trabalhos escolares, os diálogos que estabelecem com ele, e os campos de férias no verão conquistaram-no e representam, neste caso, alternativas ao que ele tem na rua.

D. Grupos de pares

Cruzando teorias e discursos...

Finalmente, os grupos de pares, que pelo papel que desempenham na vida destas crianças, a quem falta, pelo menos uma parte do alicerce família, podem ter uma palavra a dizer nas escolhas uns dos outros, nos percursos pelos quais optam...

Corsaro (1997) refere-se à interacção entre crianças como algo essencial ao seu desenvolvimento e ao desenvolvimento das suas relações. Considera-a inclusivamente um dos factores mais importantes daquilo a que ele chama de "*educação oculta*" das crianças, considera-a um espaço de troca, troca de valores, troca de sistemas simbólicos presentes nas culturas infantis.

Preponderante que é o papel, positivo ou negativo, das relações sociais que se estabelecem fora da família, elas, ou a ausência delas, acabam por influenciar qualquer percurso de vida. Na ausência de um quadro familiar estável, capaz de acompanhar as crianças nas suas decisões, nas suas escolhas, nos seus percursos, as relações com os grupos de pares revestem-se de uma importância ainda maior e mais determinante, visto que poderão ocupar o vazio provocado pela ausência, ou pela deficiente presença, por vezes ainda pior, de uma retaguarda familiar, de um vínculo afectivo efectivo. "*De certo modo, pode afirmar-se que as gerações jovens transferem para o espaço das solidariedades grupais no espaço comunitário as vinculações que na fase inicial da modernidade se estabeleciam no interior do círculo doméstico ou da escola.* Sarmiento (2002:25)"

De um lado, um ambiente familiar marcado pela falta de equilíbrio, de disciplina e de afecto, pela não transmissão de valores e de princípios indispensáveis a uma normal conduta e integração social, do outro, colegas e amigos, despojados que também são de todo esse património. "*Ambos buscam um lugar nesta sociedade, ainda que com as suas desvantagens lutam por dominar as competências da vida e da sociedade pós-moderna; não pedem muito, apenas um pequeno lugar.* (Corona e Rizzini, 2004: 63)"

Normalmente, acontece por arrasto... Alguns podem já conhecer o mundo da rua, chamam outros, juntam-se aos dois, aos três, aos quatro, o grupo vai crescendo, um grupo pode juntar-se a outro, e juntos experimentam uma nova forma de estar, e até de ser, adquirem práticas comuns, vivem aventuras que os une. O Tó Mané, o Zézinho e o Quim, ambos pertencentes ao mesmo grupo, descrevem claramente a forma como os grupos se constituem. Eis a descrição do Tó Mané e a do Zézinho:

*"Num te disse que num tenho amigos na escola?
Uns são do meu bairro, outros doutros bairros, outros
eram amigos dos meus amigos e agora tãmem são
meus amigos..."*

*" (...) Eu trazi o Jinho qu'era primo dum do centro; o
Paulinho, sabes? Ele não é do meu bairro e trouxe
um amigo dele lá do bairro dele. E prontos, um traz
este, outro traz outro e agora temos um grupo
grande. "*

A formação do grupo implica movimento, há uma implícita necessidade de organização com distribuição de tarefas, ocupação de lugares, estabelecimento de hierarquias, aprendizagem de técnicas de sobrevivência. Eu não assisti à formação de nenhum grupo, quando cheguei já eles estavam formados. Tive no entanto a oportunidade de estar presente em alguns momentos - chave de tomada de decisões, definição de estratégias e distribuição de tarefas, e salvo raríssimas excepções em que um ou outro membro se achou prejudicado e contestou, contestação imediatamente calada pela voz do grupo, apercebi-me de que tudo isto é feito sem grandes conversas, sem grandes movimentações, parece que cada um sabe à partida qual a posição que ocupa e as responsabilidades inerentes à mesma. Existe indubitavelmente uma dinâmica de grupo que deve ser construída e que só se vê abalada com a chegada de novos membros, que rapidamente são postos no seu lugar, independentemente da estratégia a que tenha de se recorrer para o conseguir... Senão vejamos:

- " *Támem* andamos à porrada. O do boné chegou aqui e tinha a mania *qu'era* dono disto; tivemos de *lh'acertar* o passo *p'a* ele perceber quem manda...
- E quem é que manda?
 - Mando eu, manda o Toni, manda o Rui... somos muitos!
 - São muitos a mandar?
 - Claro!
 - Então porque é que o do boné não podia mandar e teve de apanhar?
 - Oh, porque ele nem é de cá... ele *and'ai* há pouco tempo. Também não é assim, *num* achas? *Cheg' aqui* e começa logo a mandar "*bitaites*".
 - E o que é que tu mandas?
 - Por exemplo... para onde vamos... quem é que entra numa missão..."

Em Braga, onde não encontrei situações de "*saída com ruptura*", em que não conheci crianças a viver continuamente na rua, em que o "*abandono*" é temporário, chamemos-lhe parcial (apenas uma parte do dia), verifica-se o "*deslize progressivo*", sobre o qual, as companhias e a intensidade das vivências dentro do grupo têm uma palavra a dizer. Eles vão, eles voltam, a maior parte do dia é passada fora com e em grupo, a maior parte regressa a casa à noite, já tarde.

Algumas das suas necessidades, como por exemplo comer, têm de ser satisfeitas, e dão, na maior parte das vezes, origem a práticas parcialmente transgressoras – pedir dinheiro a quem passa, roubar dinheiro ou bens facilmente vendáveis, práticas estas que se identificam com um estilo de vida à margem. Surgem, no fundo, como uma resposta à sobrevivência.

- "- (não prosseguiu com o raciocínio e rapidamente mudou de assunto) Dá-me 50 cêntimos...
- Para que queres 50 cêntimos?
- *Pa* comprar qualquer coisa *pa* comer..."

- "- Por exemplo... para onde vamos... quem é que entra numa missão...
- Explica-me lá isso da missão que eu não percebi.
- Oh, *num* interessa...
- Explica-me lá! Que missões é que vocês têm? Ajudar um velhinho a atravessar a rua?
- (Gargalhada sonora) Faz de conta. Queremos chocolates. Dizemos ao Leandro e ao Rui *p'a* irem ao Feira Nova comprar... percebes? Eles vão lá dentro e nós ficamos cá fora à espera.
- E nunca nenhum de vocês foi apanhado?
- Claro!
- E não foram presos?
- (Outra gargalhada) Não! O segurança leva-nos para cima; diz-nos para pagarmos dois chocolates. Nós dizemos que não temos e eles dão-nos porrada... e vimos embora. Na *bez* a seguir já *num* bão os mesmos... porque são burros e deixaram-se apanhar, e *támem* para não apanharem outra vez, coitados, não é?"

A rua exige a aquisição de algumas competências específicas, fruto de algumas capacidades físicas e mentais que se desenvolvem, e este processo dá-se dentro do grupo de pertença. As brincadeiras e as práticas que derivam da necessidade de adaptação ao meio, de sobrevivência, aprendem-se já dentro do grupo e obrigam à interiorização de valores e lógicas de comportamento já encaixáveis numa subcultura marginal das crianças na rua. É essencial que entendamos a rua como um local de referência destas crianças, como um motor de socialização das mesmas.

" (...) Vou ter c'o pessoal e logo se vê o qu'a gente faz p'a passar o tempo. Umas vezes andamos a passear, sabes qu'a passear aparece muita coisa... pedimos dinheiro a quem passa, gamamos umas cenas, tás a ver, uns telemóveis, umas mochilas, já gamámos umas sapatilhas, eh pá dessa vez é que foi (desata a rir) ... o

puto foi a chorar, de meias... não lhe roubamos as meias!". (...) Andamos é sempre todos juntos. Às vezes separamo-nos quando é para fugir; se vêm atrás de nós, cada um corre para seu lado para confundir, percebes (piscando-me o olho)?"

No grupo adquirem-se as práticas, chamar-lhe-ia a tecnologia indispensável à sobrevivência na rua, adquire-se um vasto conjunto de valores e capacidades que as tornam possíveis. Depressa se compreende, em momentos de acção, a importância da força, da coragem e do saber fazer. Castro (1997), refere-se à "*virilidade*", uma característica muito respeitada, como um factor indispensável à aquisição de um estatuto valorizado no grupo.

- "- Ouve lá, oh Zé! Vocês são tantos... deve ser preciso um chefe para organizar aquela tropa toda, não?
- Nós temos um chefe, o Ivandro, aquele grande sabes?
- E porquê ele o chefe?
- Eu também sou chefe, mas ele é mais. **Ele é grande. Ao pé dele os putos *num* têm medo.**

Castro (1997) fala ainda de uma "*moral utilitária*" que serve para legitimar algumas práticas delinquentes, frequentes nas crianças de rua. Esta moral serve para justificar práticas e para as argumentar em situações de confronto com a cultura dominante.

Dentro do grupo, decorrente das relações que se estabelecem, encontra-se, ainda que não formal, uma hierarquização de estatutos. Se por um lado a organização em grupo serve de apoio e protecção, sobretudo aos mais novos, vertente de uma "*solidariedade*" subjacente, por outro, assiste-se também à "*exploração*" dos mesmos; isto é bem visível na distribuição de tarefas, e no momento de repartir bens.

- "- E para além de proteger os putos, o que é que ele faz mais?

- *Num sabes o que faz um chefe? Manda! Bira-se p'ra mim e diz "Zé, bem aí um beto, craba-lhe uns cêntimos, se ele num te der gama-lhe qualquer merda!"*
- *E tu fazes?*
- *Claro, senão lebo uns carolos!"*

Por um lado, o grupo de pertença pode ser interpretado como uma inequívoca instância de socialização. Não se trata de um grupo formal, antes informal, que juntou algumas crianças que partilham muito do que ficou para trás, e que passam também a partilhar a forma marginal e por vezes desviante que caracteriza os seus modos de vida e como são vistas pelos outros. Pode também ser interpretado, por outro lado, o seu carácter instrumental, que permite aos mais novos aprenderem, com os mais velhos, práticas de sobrevivência na rua, ambiente adverso, sobretudo para quem não conhece, para quem não está habituado.

Apesar do peso das vivências na rua, em termos de valores, princípios, representações e técnicas, são crianças, que pelas próprias vivências em casa e no bairro, desenvolveram competências de desenrasque. Elas importam para a rua todo um passado muito presente. É a visão que Sebastião (1995) nos dá da rua; a rua apresenta-se como uma extensão da casa e do bairro. Assiste-se muito a esta situação em Braga, cidade que não serve de palco a cortes totais nem a rupturas efectivas. Fica a ideia de que estas "minhas crianças na rua" são mais crianças de bairro do que meninos de rua, embora os bairros que servem de palco às suas experiências não sejam os bairros onde moram.

Há diferenças entre os grupos dos bairros e os grupos dos meninos de rua. No bairro, estas crianças organizam-se para fazer face à desorganização e à exclusão do seu dia-a-dia, consequência da precariedade em que vivem. Juntos dão voz a sentimentos de vontade de afastamento de casa, de raiva e de revolta e embarcam em aventuras e brincadeiras, muitas das vezes pautadas pela vontade de fuga.

A forma de agir dos meninos de rua é mais objectiva, prende-se com necessidades efectivas de sobrevivência. Não roubam porque precisam de

lanchar, roubam sim porque precisam de comer para sobreviver. A subcultura marginal com que estes grupos de meninos de rua passam a identificar-se, acaba por ganhar alguma legitimidade se pensarmos que eles fazem o que fazem em nome de uma auto-sobrevivência.

E. Expectativas

Porquê?

Já confessei algures a minha curiosidade face à capacidade de sonhar destas crianças... Pensei que a tradicional pergunta "O que é que queres ser quando fores grande?" que tanto prazer nos dá fazer aos mais pequenos, e cujas respostas tanto nos deliciam, poderia também ser feita às "minhas crianças na rua". No fim de contas são também crianças e sonhar é um direito, um dever que a todos nos assiste e que no fim de contas não decorre de uma aprendizagem...

"Todas as crianças sentem necessidade de fazer parte da sociedade, da vida, têm sonhos ainda mais intensos que os dos adultos; têm necessidades concretas, também mais intensas que as dos adultos. (Corona e Rizzini, 2004: 63)"

Eu tinha, perante trajectos tão despojados de tudo, a necessidade de saber até onde vão as expectativas destas "minhas crianças na rua". Será que vislumbram possível contornar a tendência negativa de um futuro marcado por um presente que em nada abona a seu favor? Julgarão possível uma ruptura com o presente, ou não vêm nos seus futuros senão uma extensão do mesmo? Polícias ou ladrões? Assistentes ou assistidos? Engraçados ou desgraçados?

Fiz então das expectativas um dos pilares de análise do fenómeno "crianças na rua" e a única fonte de informação, contrariamente ao que acontece relativamente aos restantes pilares, são os discursos deles.

Discursos

O Tó Mané já pensou no assunto e acha que não vai andar na rua para sempre. Espera arranjar uma namorada e, a exemplo do irmão mais velho, arranjar um empregozinho que lhe garanta a subsistência da sua família.

Não resisto a partilhar convosco a dificuldade que sinto em perceber como é que crianças oriundas de famílias que vivem em ambientes tão conturbados, são capazes de traçar, para si próprios, percursos que envolvem casamentos, filhos, famílias...

Embora um sociólogo não possa, ou pelo menos não deva partir para as suas investigações com pré-juízos, confesso que o discurso do Russo corresponde, no fundo, aos discursos que eu estava à espera de encontrar... e curiosamente foi o único no género! Tratou-se de uma abordagem rápida, muito rápida mesmo, se calhar rápida demais que não me deixou dúvida quanto ao facto de que o Russo pensa no seu futuro, pensa no que vai ser quando for grande, e a resposta que encontra não o anima – *"Hei-de me safar como se safam todos. Só tenho de ter cuidado para não ser apanhado!"*. Confrontado com esta questão, deparei-me com uma criança de 14 anos acomodada e derrotada, com um discurso esclarecedor disto mesmo.

O Zézinho também já pensou no assunto e com o exemplo que tem em casa afirma terminantemente não querer casar, prefere morar sozinho. Não sonha com nenhuma profissão, reconhece apenas a necessidade de ter algum dinheiro para as despesas do dia-a-dia, dinheiro esse que admite obter de algum trabalhito que arranje, de uns biscates que possa fazer.

Consigo distinguir duas fases distintas no discurso do Quim. Uma primeira fase, que me enchia de esperança, em que ele partilhava comigo projectos que fazia questão de comparar com os da sua irmã exemplo, *"Enquanto puder deixo-me andar, depois arranjo um trabalhinho, num bar ou assim, e vou estudar à noite!"*. Uma segunda fase, de desinteresse total, de desistência, cujo discurso levou uma volta de 360º: *"Não me fales em escola, nem na professora, nem nos colegas... quero que se f... todos! Não volto lá, nem que me paguem!"*.

Da última vez que estivemos juntos, quando fui visitá-lo, apercebi-me, através das poucas palavras que consegui sacar-lhe, de uma certa vontade de voltar a ser um aluno dedicado. O seu discurso aproxima-se daquela que eu considero a primeira fase. *"Pode ser que daqui p'rá frente eu ganhe juízo e passe a aprender qualquer coisa... como a minha irmã que está a tirar um curso!"*.

Algumas pré-conclusões...

Dada a extensão deste capítulo em que me propus analisar, uma a uma, as categorias de análise que eu própria pré-defini para o fenómeno em debate, gostaria de adiantar algumas conclusões que nos ajudarão a assentar ideias...

Concluo então poderemos continuar a apontar no sentido de uma efectiva responsabilidade da família no processo de socialização dos seus elementos mais novos. Apesar de assistirmos a uma cada vez maior partilha desta responsabilidade com outras instâncias socializadoras, nomeadamente a escola, penso que o lugar de primazia relativamente a esta função continua a poder ser atribuído à família. A contrariar a ideia que me parece dominar o senso comum, de que estas famílias socializam e educam os seus filhos sem saber muito bem como, penso que poderia, a propósito, esboçar o plano educativo e socializador levado a cabo por estas famílias e que é composto por uma série de estratégias capazes de preparar os filhos para responder perante situações adversas que, com base na sua própria experiência, adivinham. A socialização familiar, valores e princípios transmitidos, técnicas a que os pais recorrem podem parecer-nos desadequados, mas encontram-se intrinsecamente relacionados com a classe social e o grupo étnico a que os mesmos pertencem, com o número de elementos que formam o núcleo familiar, com as características das mesmas e com as competências que eles consideram indispensáveis à sobrevivência numa sociedade que os exclui.

A escola democrática gera no seu seio algumas tensões que resultam da experiência e da interacção de **todos** os actores intervenientes. Estas tensões acabam por trazer à luz do dia as diferenças culturais que aí coabitam. No entanto, apesar das tensões criadas, e apesar dos problemas que as diferenças culturais possam criar à escola, deve continuar-se a assumir essas mesmas diferenças culturais porque só assim estaremos no caminho certo. A resolução destes problemas passaria por uma filosofia política bem mais complexa do que aquela que opõe o universalismo ao particularismo. Deve combinar três princípios distintos: o da igualdade, o da igualdade democrática, o do mérito pessoal e o do desenvolvimento da capacidade dos indivíduos em se afirmarem como sujeitos. Tal atitude, que viria romper com outras a que se tem assistido, obrigaria ao tratamento dos alunos com base na igualdade, à clarificação das regras de

competição entre eles e ao respeito pelo indivíduo único que cada um deles representa. Tal atitude convidaria mesmo todos os alunos a desenvolverem as suas competências e as suas capacidades (Dubet, 2001).

De um lado instituições que tentam, em *part-time*, colmatar as lacunas das famílias e da escola. Apresentam-se como uma alternativa à rua e trabalham no sentido de atrair as crianças que nela encontram um espaço alternativo aos que lhes vão sendo impostos. Do outro, instituições de acolhimento que tentam, em *full-time*, servir de alternativa a uma casa e a uma família que a dada altura e por alguma razão, o tribunal decidiu não reunirem as condições necessárias à resposta das necessidades das crianças. De salientar a tarefa árdua de cada um destes tipos de instituição, que tem como função, no fundo, constituir-se como uma alternativa. Cabe-lhes a (im)possível missão de, aos olhos do seu público, parecerem melhor do que qualquer outro contexto já conhecido, se calhar rejeitado...

Kontliarenco e Rios (2004), referem que não podemos deixar de fora factores como sejam o bairro onde estas crianças vivem nem as características dos pares com quem as mesmas se relacionam mais frequentemente. Estes últimos, os pares, assumem crucial importância dado o papel afectivo que representam na vida uns dos outros. Chamam-lhes *amigos de esquina* e alertam-nos para a importância de que se revestem sobretudo nos ambientes mais pobres...

Que mais poderei concluir a propósito das expectativas, a não ser que são baixas, muito baixas mesmo... Sinto muita dificuldade em perceber se estas crianças se sentem condenadas à partida, achando que não lhes assiste o direito de sonhar com mais, se lhes faltam as vivências que lhes permitam sonhar com a ascensão a um patamar de vida melhor, bastante melhor que a dos seus pais, ou se muito simplesmente não querem, não sabem, não sabem que podem... Aqui há uns anos acompanhei de perto um programa que trabalhava com jovens desfavorecidos e uma das áreas mais trabalhadas era precisamente a das expectativas. Numa fase inicial, o discurso desses jovens situava-se muito na linha do das "minhas crianças na rua", mas, meses mais tarde, depois de um trabalho persistente em que fundamentalmente se lhes mostrava que eles tinham valor, que eram capazes de mais, e que sendo capazes de mais poderiam conseguir e

ter mais, notava-se que "o sol entrava" nos seus discursos, notava-se que engrandecia a sua capacidade de sonhar. Resta-me a mim sonhar com uma oportunidade destas para as "minhas crianças na rua"... quem sabe?