

**BERNARD LAHIRE**

**SUCESSO ESCOLAR  
NOS MEIOS POPULARES**

As razões do improvável

F SÉRIE S  
FUNDAMENTOS

136

BERNARD LAHIRE

# SUCESSO ESCOLAR NOS MEIOS POPULARES

*As razões do improvável*

Tradução  
Ramon Américo Vasques  
Sonia Goldfeder



EDITORA AFILIADA

**ea**  
editora ática

## SUMÁRIO

**Editor**  
Miriam Goldfeder

**Editor-assistente**  
Claudemir D. de Andrade

**Preparação de texto**  
Maria de Fátima Mendonça Couto

**Revisão**  
Fátima de Carvalho M. de Souza (coord.)  
Isaías Zilli

**Paginação eletrônica**  
G&C Associados  
Laura Sanae Doi

**Capa**  
Isabel Carballo

Impresso nas oficinas da  
Gráfica Palas Athena

© Seuil/Gallimard, Paris, 1995

Título original: *Tableaux de familles — Heurs et malheurs scolaires*

*en milieux populaires*

ISBN 2 02 023931 0

ISBN 85 08 06601 5

1997

Todos os direitos reservados pela **Editora Ática**

Rua Barão de Iguape, 110 – CEP 01507-900

Caixa Postal 2937 – CEP 01065-970

São Paulo – SP

Tel.: (011) 278-9322 – Fax: (011) 277-4146

Internet: <http://www.atica.com.br>

e-mail: [editora@atica.com.br](mailto:editora@atica.com.br)

Prelúdios . . . . .	11
<b>1. O PONTO DE VISTA DO CONHECIMENTO . . . . .</b>	<b>17</b>
• A estrutura do comportamento e da personalidade da criança	17
• Os traços pertinentes da leitura sociológica	19
As formas familiares da cultura escrita, <b>20</b> Condições e disposições econômicas, <b>24</b> A ordem moral doméstica, <b>25</b> As formas de autoridade familiar <b>27</b> , As formas familiares de investimento pedagógico, <b>28</b>	
• A pluralidade dos estilos de “sucesso”	29
• Singularidade e generalidade	31
Contextualizar, <b>32</b> Exemplos caricaturais, <b>34</b> A questão da equivalência, <b>36</b> A estruturação de objetos singulares, <b>37</b> Por um procedimento experimental, <b>40</b>	
<b>2. “FRACASSO” E “SUCESSO” . . . . .</b>	<b>47</b>
• A população pesquisada	47
• A percepção escolar dos alunos	53
A ordem escolar das qualidades, <b>54</b> Sobre a autonomia e a disciplina, <b>58</b>	
<b>3. PERFIS DE CONFIGURAÇÕES . . . . .</b>	<b>71</b>
• Variações sobre o mesmo tema	71
• A elucidação das palavras: à procura de indícios	74
<i>O elo impossível</i>	77
Perfil 1: A distância em relação aos universos objetivados, <b>79</b> Perfil 2: Uma prisão familiar, <b>88</b> Perfil 3: Uma ruptura radical, <b>97</b>	
<i>A herança difícil</i>	104
Perfil 4: A difícil situação do filho mais novo, <b>106</b> Perfil 5: As más condições de herança, <b>115</b> Perfil 6: Dois capitais culturais indisponíveis, <b>124</b> Perfil 7: Uma perturbada divisão sexual das tarefas domésticas, <b>131</b>	

<i>Da indisciplina à autodisciplina</i>	141
Perfil 8: Recusa às coerções e “bloqueio” em relação à escrita, <b>143</b>	
Perfil 9: A moral, a autoridade e a escola, <b>155</b> Perfil 10: A “escrevinhadora” disciplinada, <b>164</b>	
<i>Sentimento de inferioridade, sentimento de superioridade</i>	171
Perfil 11: Um sentimento de “inferioridade cultural”, <b>173</b> Perfil 12: Uma reencarnação social, <b>181</b> Perfil 13: Vigilância moral e auxílio mútuo familiar, <b>190</b> Perfil 14: Um afável confinamento simbólico, <b>197</b>	
<i>Configurações familiares heterogêneas</i>	207
Perfil 15: As contradições, <b>208</b> Perfil 16: Entre inquisição e indulgência, <b>219</b> Perfil 17: Uma relação de força cultural, <b>227</b>	
<i>A criança no centro da família</i>	233
Perfil 18: Uma situação com dupla face, <b>234</b> Perfil 19: A criança-rei num reino modesto, <b>244</b>	
<i>Investimento familiar positivo ou negativo</i>	256
Perfil 20: Um superinvestimento escolar paradoxal, <b>258</b> Perfil 21: Os limites da despesa familiar, <b>268</b> Perfil 22: O investimento escolar, <b>277</b>	
<i>Os “brilhantes” sucessos</i>	285
Perfil 23: Aqui, tudo é ordem e regularidade..., <b>288</b> Perfil 24: Uma vigilância regular e sistemática, <b>296</b> Perfil 25: Um caso “ideal”, <b>303</b> Perfil 26: Uma militância familiar, <b>313</b>	
<b>CONCLUSÕES</b> .....	<b>334</b>
• O mito da omissão parental e as relações famílias-escola	334
• As modalidades da transmissão	338
O tempo e as oportunidades de socialização, <b>338</b> Transmissão ou construção?, <b>340</b> Um patrimônio cultural morto, <b>342</b> A integração social e simbólica da experiência escolar, <b>343</b> Capital escolar e experiência escolar, <b>344</b> A constituição das identidades sexuais, <b>345</b> Contradições e instabilidades, <b>346</b>	
• Uma antropologia da interdependência	348
A interdependência, <b>348</b> Das estruturas objetivas às estruturas mentais, <b>350</b> O “interior” e o “exterior”, <b>352</b>	
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>359</b>

*Agradeço antes de tudo às famílias que me confiaram uma parte de sua experiência. Espero que este trabalho, ao evocar situações sociais sem nenhum sentimento de desprezo nem piedade, possa devolver a cada uma delas a dignidade que raramente lhes é atribuída.*

*Meus agradecimentos dirigem-se também ao Grupo de Pesquisa sobre a Socialização (URA 893, CNRS), que contribuiu para a publicação deste trabalho nas melhores condições possíveis. A Daniel Thin, que fez uma grande parte das entrevistas comigo, a todos os que participaram da pesquisa, a Roger Chartier, Daniel Fabre, Yves Grafmeyer, Claude Grignon, Jean-Claude Passeron, Jacques Revel e Guy Vincent, por suas observações, e, finalmente, a Régis Bernard e Yane Golay, que amavelmente acompanharam a passagem do relatório de pesquisa inicial (Les raisons de l'improbable. “Heurs” e “malheurs” à l'école élémentaire d'enfants de milieux populaires — As razões do improvável. “Alegrias” e “tristezas” na escola primária de crianças de classes populares) à redação deste livro.*

Penso, aliás, como vocês, que o que deve sobretudo solicitar nossa atenção são os grandes problemas do mundo e da ciência. Mas, muitas vezes, de nada serve formular o simples projeto de dedicar-se à investigação desse ou daquele grande problema, pois nem sempre sabemos para onde devemos orientar os passos. É sempre mais racional, em um trabalho científico, mergulhar naquilo que temos diante de nós, nos objetos que se oferecem por si mesmos à nossa pesquisa. Se o fizermos com seriedade, sem idéias preconcebidas, sem expectativas exageradas, e se tivermos sorte, pode acontecer que, graças aos elos que ligam tudo a tudo, o pequeno ao grande, o trabalho que começamos sem nenhuma pretensão abra caminho ao estudo de grandes problemas (Sigmund Freud, *Introduction à la psychanalyse*, p. 17).

Enredamo-nos no gelo escorregadio onde a fricção está ausente, e onde, portanto, as condições são ideais em um certo sentido, mas, onde, em troca, e causa disso, não podemos caminhar. Ora, queremos caminhar; precisamos, portanto, de fricção. Voltemos ao solo áspero! (Ludwig Wittgenstein, *Investigations philosophiques*, p. 164.)

## PRELÚDIOS

Só existe uma forma de se chegar ao universal: observar o particular, não superficialmente mas minuciosamente e em detalhes<sup>1</sup>.

Para compreender isto de modo mais claro, precisamos, tanto aqui como em inúmeros casos análogos, considerar as particularidades dos processos: *olhar mais de perto* o que está acontecendo<sup>2</sup>.

Souyla está cursando a 2<sup>a</sup> série do 1<sup>o</sup> grau. Seu pai, ex-operário da construção civil, não-qualificado, está aposentado. Ele e sua mulher, dona-de-casa, são analfabetos, dominam com dificuldades a língua francesa e têm um conhecimento bastante restrito do sistema escolar (de seu funcionamento cotidiano, do desempenho de seus filhos, das classes que freqüentam...). O casal teve onze filhos e vive na periferia de uma grande cidade. Souyla está indo muito bem na escola.

Esta descrição sumária de uma situação social e escolar, que poderia ser a verbalização de algumas informações extraídas de uma das inúmeras fichas de análise de uma pesquisa estatística que tenta “explicar” a melhor ou pior situação escolar de crianças de 2<sup>a</sup> série do 1<sup>o</sup> grau, segundo um conjunto de indicadores “objetivos” (níveis de formação, situações profissionais, lugar onde moram os pais, grau de conhecimento do sistema escolar e acompanhamento da escolaridade dos filhos, número de filhos na família...), não é ficção, ainda que apresente algo de inesperado. O quadro descritivo, por seu aspecto atípico — como, pode-se questionar, uma família que acumula tantas “deficiências” poderia levar uma criança a ter “sucesso” na escola? — pergunta o sociólogo, em busca de maiores explicações.

Porém, ao procurar compreender, esse sociólogo confunde-se ainda mais. Comparando algumas famílias a partir do conjunto dos atributos ou dos recursos dos quais “objetivamente” dispõem, não conseguirá chegar a nenhuma conclusão: famílias não totalmente “desprovidas de recursos”, sobretudo do ponto de vista do capital escolar, possuem filhos com enormes dificuldades escolares, ao passo que outras, cujas características objetivas levariam a pensar que a esco-

laridade dos filhos poderia ser custosa, possuem crianças com boa e mesmo muito boa situação escolar. Há, portanto, para o sociólogo, em relação ao que conhece sobre o funcionamento provável do mundo social a partir de dados estatísticos, como que um mistério a ser elucidado. As pistas parecem, ao menos no início, confusas, e a tentativa de compreensão de situações atípicas, que não nos mostram aquilo que poderíamos esperar, constitui um verdadeiro desafio sociológico.

A questão central que moveu nossa pesquisa diz respeito à compreensão das diferenças “secundárias” entre famílias populares cujo nível de renda e nível escolar são bastante próximos. Semelhantes por suas condições econômicas e culturais — consideradas de forma grosseira a partir da profissão do chefe de família —, como é possível que configurações familiares engendrem, socialmente, crianças com níveis de adaptação escolar tão diferentes? Quais são as diferenças internas nos meios populares suscetíveis de justificar variações, às vezes consideráveis, na escolaridade das crianças? O que pode esclarecer o fato de que uma parte delas, que tem probabilidade muito grande de repetir o ano no curso primário, consegue escapar desse risco e até mesmo, em certos casos, ocupar os melhores lugares nas classificações escolares? Essas são as questões para as quais tentaremos encontrar respostas, tentando compreender as posições escolares de crianças da 2ª série do 1º grau em relação à sua situação, ao cruzamento de configurações familiares específicas e do espaço escolar. Para sermos mais precisos, o objeto central de nosso trabalho são os fenômenos de dissonâncias e de consonâncias entre configurações familiares (relativamente homogêneas do ponto de vista de sua posição no seio do espaço social em seu conjunto) e o universo escolar que registramos através do desempenho e comportamento escolares de uma criança de cerca de 8 anos de idade.

A maneira pela qual os professores primários classificam os “fracassos” escolares, ou seja, atribuem a esses acontecimentos um contexto interpretativo, é relativamente diferente quando julgam individualmente os alunos de uma classe ou quando julgam as “causas gerais” do fenômeno. Quando os professores falam de uma forma muito genérica, as “grandes causas sociais” tornam-se predominantes. Pro-

cedem assim, de certa forma, à maneira dos sociólogos que manipulam categorias macrosociológicas. Viveríamos em uma sociedade na qual os pais não “conversam mais com seus filhos”, não têm “mais tempo” ou “mais vontade” por causa de suas ocupações profissionais, onde os círculos familiares se tornam “cada vez mais instáveis”, com mães solteiras, famílias “implodidas” pelos divórcios, separações e situações econômicas “precárias” (desemprego, salário mínimo de inserção\*...). Os filhos, em tais situações, “perdem todos os parâmetros”, “não desenvolvem sua linguagem” e “são abandonados a si próprios”. Quanto aos pais, estes deixam de ser “verdadeiros pais”: não desempenham — ou não desempenham mais — seu “papel”, “omitem-se” e “não cuidam mais dos filhos”.

No entanto, quando é preciso evocar esse ou aquele aluno da classe, com suas dificuldades e suas capacidades específicas, seu modo de comportamento e seu desempenho escolar, os professores não mantêm mais o mesmo discurso. As explicações se tornam menos segmentadas, menos caricaturais, menos evidentes. Confrontados com algumas crianças específicas, apresentam questões prementes: como fazer para modificar ou “desbloquear” uma situação difícil? Por que tal aluno, que era um “perfeito vagabundo”, um belo dia começa a “funcionar melhor”, “a interessar-se mais”, ao passo que nunca conseguimos fazer nada por aquele outro?

Os professores (sobretudo aqueles que estão menos habituados a manipular categorias sociopolíticas) resistem na maior parte das vezes às explicações sociológicas em termos de categorias sociais, de grupos ou de classes, de causas sociais ou determinantes sociais. E resistem, sem dúvida, por algumas (boas) razões. De um lado, encontram com regularidade casos que não se encaixam nos modelos que lhes são propostos: “desempenhos” exemplares em meios populares (às vezes é o seu próprio caso particular), ou, inversamente, “catástrofes escolares” em meios burgueses. Por outro lado, além do caráter excepcional de certos casos encontrados, a vida escolar os leva a tratar os alu-

\* O salário mínimo de inserção (em francês, *revenu minimum d'insertion*, o RMI) é quanto ganha um desempregado como salário-desemprego, ou então os indivíduos totalmente marginalizados do sistema de trabalho na França. Ele gira em torno de 500 dólares. (N.T.)

nos caso por caso (com nome e sobrenome), nunca totalmente similares entre si, apanhados em um contexto de classe particular, com pais, desempenhos e um comportamento escolar singulares.

Ora, nós, aqui, apostamos que a sociologia (por causa de seu modo de pensar relacional e por evitar a absolutização de certos traços sociais, por sua capacidade específica de distanciamento em relação a realidades de interdependência, que, normalmente, provocam sobretudo atitudes de engajamento<sup>3</sup>) pode ajudar a compreender casos específicos (não especialmente no sentido de “excepcionais”) sem dispersar as razões ou disseminar as causas ao infinito. Notemos que encontramos aí um belo exemplo de elo entre senso comum e saber científico, que, dados os problemas epistemológicos, metodológicos e teóricos levantados pela pesquisa, complica de maneira singular o debate sobre o tema.

Quando queremos compreender “singularidades”, “casos particulares” (mas não necessariamente exemplares), parece que somos fatalmente obrigados a abandonar o plano da reflexão macrosociológica fundada nos dados estatísticos para navegar nas águas da descrição etnográfica, monográfica. E, geralmente, a questão do elo ou da articulação entre estas duas perspectivas não se coloca nem àqueles que, etnógrafos ou estatísticos convictos, falam do mundo de modo diferente, mas com o mesmo sentimento de dar conta do essencial. Ora, em vez de fazer de conta que a compreensão de casos singulares acontece por si só, colocando-nos de imediato e ingenuamente do lado daqueles para quem a questão da representação ou da generalização não causa nenhum problema, optamos, no quadro de uma antropologia da interdependência, por estudar explicitamente uma série de questões (singularidade/generalidade; visão etnográfica/visão estatística; microsociologia/macrosociologia; estruturas cognitivas individuais/estruturas objetivas...) a respeito de um objeto singular e limitado. E, sobretudo, questionar a prática — muito criticada nos estatísticos — que consiste em juntar, em uma mesma categoria, realidades consideradas diferentes, e que, logicamente, implica sacrificar sua singularidade.

Além disso, durante um percurso de pesquisa que acentuava as modalidades concretas da socialização familiar, encontramos múltiplos

exemplos que possibilitaram compreender como o capital cultural parental (ou de forma mais ampla, familiar) podia ser transmitido, ou, ao contrário, não conseguia encontrar condições para ser transmitido. Ou ainda, como, na ausência de capital cultural ou na ausência de uma ação voluntária de transmissão de um capital cultural existente, os conhecimentos escolares podiam, apesar de tudo, ser apropriados pelas crianças. Mas, afinal de contas, as próprias noções de “capital cultural” e de “transmissão” ou de “herança” — metáforas úteis quando comentamos quadros que cruzam variáveis — deixam de ser pertinentes quando, ao mudar a escala de observação, voltamos para a descrição e análise das modalidades da socialização familiar ou escolar, no âmbito de uma sociologia dos processos de constituição das disposições sociais, de construção dos esquemas mentais e comportamentais.

A título de aviso ao leitor, gostaríamos de ressaltar a escolha, um pouco particular, de determinada escritura sociológica. Após termos precisado o ponto de vista do conhecimento adotado, descrevendo em seguida a população analisada, e antes de propormos algumas conclusões a serem extraídas da exploração sociológica feita, apresentamos uma série de “perfis familiares” que constituem o corpo principal deste livro. O perfil, como gênero científico livremente inspirado no gênero literário, comporta duas exigências fundamentais: de um lado, baseado em “dados” e preocupado com a crítica dos contextos de sua produção, é a pintura, diferente portanto do discurso literário, de um modelo particular existente na realidade. Por outro lado, deve deixar transparecer claramente a maneira específica de pintar, o ponto de vista a partir do qual o pintor observa e explicita o mundo.

Exceto suas ambições científicas principais, a qualidade deste trabalho, se existe, reside primeiro e antes de tudo no cuidado dispensado a cada uma das diferentes fases práticas da pesquisa. Nossa análise não somente apoia-se em dados ricos e suscetíveis de serem cruzados (entrevistas com 26 famílias em suas casas e notas etnográficas sobre cada um dos contextos das entrevistas, fichas com informações escolares, cadernos de avaliação, entrevistas nas escolas com cada uma das



27 crianças, entrevistas no começo e no final do ano escolar com os 7 professores envolvidos, entrevistas com 4 diretores de escola), mas cada etapa dessa pesquisa foi conduzida com a preocupação particular de se fazer uma grande reflexão sociológica em cada relatório. Às vezes, quando estes relatórios deviam ser dados “às cegas”, suas conclusões sobre o trabalho eram medidas logo em seguida para compreendermos o que havia sido feito, ainda que não o soubéssemos sempre no próprio momento. O conhecimento sociológico só pode ser criado através de um trabalho permanente de retorno aos protocolos anteriores da pesquisa, a partir de aquisições progressivas, graças aos protocolos de pesquisa que se seguiram. Trata-se neste caso de um avanço através de um retorno reflexivo sobre os momentos passados do trabalho, sendo que as diferentes etapas da pesquisa não estavam jamais separadas, como nos esquemas hipotético-dedutivos escolares. Tudo é válido, a qualquer momento do trabalho, para compreender melhor o que foi feito em qualquer outro momento.

Portanto, estamos inclinados a pensar que a qualidade principal do sociólogo não pode ser a de “intérprete” final, mas sim uma qualidade de artesão, preocupado com os detalhes e com o ciclo completo de sua produção, introduzindo sua ciência nos momentos menos “brilhantes” mas mais determinantes da pesquisa: constituição da população a ser entrevistada, construção da ficha de entrevista, qualidade da relação de entrevista, trabalho de transcrição da entrevista, notas etnográficas sobre o contexto... Em vez de refletir assim que acabar a pesquisa, o sociólogo deve fazê-lo a cada instante e, particularmente, naqueles momentos banais, aparentemente anódinos, em que tudo leva a crer que não há nada a se pensar.

## NOTAS

<sup>1</sup> E. Durkheim, “La science positive de la morale en Allemagne”, in *Textes*, 1975, p. 333.

<sup>2</sup> L. Wittgenstein, *Investigations philosophiques*, 1986, p. 141.

<sup>3</sup> N. Élias, *Engagement et distanciation...*, 1993.

## 1 | O PONTO DE VISTA DO CONHECIMENTO

### A ESTRUTURA DO COMPORTAMENTO E DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA

A estrutura e a forma do comportamento de um indivíduo dependem da estrutura de suas relações com os outros indivíduos<sup>1</sup>.

A personalidade da criança, seus “raciocínios” e seus comportamentos, suas ações e reações são incompreensíveis fora das relações sociais que se tecem, inicialmente, entre ela e os outros membros da constelação familiar, em um universo de objetos ligados às formas de relações sociais intrafamiliares. De fato, a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família<sup>2</sup>. Ela não “reproduz”, necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida. Suas ações são reações que “se apóiam” relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela.

Se, por um lado, temos tendência a reificar os comportamentos das crianças em traços de caráter ou de personalidade, a sociologia deve lembrar, por outro, que esses traços não aparecem em um

vazio de relações sociais: são, sim, o produto de uma socialização passada, e também da forma das relações sociais através das quais estes traços se atualizam, são mobilizados. Como explica François Roustang: “Diríamos, por exemplo, que alguém é ‘dependente’, ‘hostil’, ‘louco’, ‘metucioso’, ‘ansioso’, ‘exibicionista’, etc.”. No entanto, como observa Bateson, esses adjetivos, “que deveriam descrever seu caráter, não são aplicáveis de forma alguma ao indivíduo, mas às transações entre ele e seu meio, material e humano. Ninguém é ‘esperto’, ou ‘dependente’, ou ‘fatalista’ no vazio. Cada traço que atribuímos ao indivíduo não é seu, mas corresponde mais ao que acontece entre ele e alguma outra coisa (ou alguma outra pessoa)”<sup>1</sup>.

Norbert Élias nos fornece, em sua sociologia de Mozart, o exemplo de um modo de reconstrução sociológica do que pode ser um indivíduo. “Para compreender um indivíduo”, escreve, “é preciso saber quais são os desejos predominantes que ele aspira a satisfazer [...]. Mas estes desejos não estão inscritos nele antes de qualquer experiência. Constituem-se a partir de sua primeira infância sob o efeito da coexistência com os outros, e fixam-se progressivamente na forma que o curso de sua vida determinar, no correr dos anos, ou, às vezes, também de maneira brusca, após uma experiência particularmente marcante”<sup>2</sup>. Na verdade, o mais íntimo, o mais particular ou singular dos traços da personalidade ou do comportamento de uma pessoa só pode ser entendido se reconstituirmos o “tecido de imbricações sociais com os outros”<sup>3</sup>. E é unicamente quando não esquecemos que as *condições de existência* de um indivíduo são primeiro e antes de tudo as *condições de coexistência* que podemos evitar todas as reificações destas condições de existência em forma de propriedades, de capitais, de recursos abstraídos (abstraídos das relações sociais efetivas). Essas propriedades, capitais ou recursos não são coisas que determinam o indivíduo, mas realidades encarnadas em seres sociais concretos que, através de seu modo de relacionamento com a criança, irão permitir, progressivamente, que constitua uma relação com o mundo e com o outro.

A maneira pela qual construímos sociologicamente nosso objeto nos leva também a refletir sobre a pluralidade das formas de vida social e formas de pensamento e de comportamento. Nesse senti-

do, afastamo-nos de qualquer idéia de evolução cognitiva natural e universal, comum ao conjunto das crianças de uma mesma faixa de idade. Com efeito, inúmeras hipóteses de trabalho e psicologia baseadas na teoria de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência supõem, de um lado, uma escala única do desenvolvimento cognitivo, e, de outro, uma forma um tanto abstrata e geral de conceber os processos de construção de esquemas mentais.

A nosso ver, só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem “reagir” quando “funcionam” em formas escolares de relações sociais. De certo modo, podemos dizer que os casos de “fracassos” escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos... próprios à escola), as formas escolares de relações sociais. Realmente, eles não possuem as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências e injunções escolares, e estão portanto sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis.

## OS TRAÇOS PERTINENTES DA LEITURA SOCIOLÓGICA

Se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o “fracasso” ou o “sucesso” escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra. Nosso trabalho consistirá — mais do que privilegiar um ou outro aspecto da

socialização familiar e em vez de estabelecer correlações fator por fator — em descrever e analisar configurações singulares, combinações específicas de traços gerais. Para a descrição das configurações familiares, consideramos como pertinentes os cinco temas que seguem: as formas familiares da cultura escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico.

### As formas familiares da cultura escrita

A escola é um universo de cultura escrita<sup>6</sup>, e podemos nos perguntar se os meios populares não se distinguem entre si do ponto de vista de sua relação com a escrita. Por detrás da similaridade aparente das categorias socioprofissionais, talvez se escondam diferenças, abismos sociais na relação com a escrita, diferentes frequências de recurso a práticas de escrita e leitura, diferentes modalidades de uso da escrita e da leitura, diferentes modos de representação dos atos de leitura e de escrita, diferentes sociabilidades em torno do texto escrito.

A familiaridade com a leitura, particularmente, pode conduzir a práticas voltadas para a criança, de grande importância para o “sucesso” escolar: sabemos, por exemplo, que a leitura em voz alta de narrativas escritas, combinada com a discussão dessas narrativas com a criança, está em correlação extrema com o “sucesso” escolar em leitura<sup>7</sup>. Quando a criança conhece, ainda que oralmente, histórias escritas lidas por seus pais, ela capitaliza — na relação afetiva com seus pais — estruturas textuais que poderá reinvestir em suas leituras ou nos atos de produção escrita. Assim, o texto escrito, o livro, para a criança, faz parte dos instrumentos, das ferramentas cotidianas através das quais recebe o afeto de seus pais. Isto significa que, para ela, afeto e livros não são duas coisas separadas, mas que estão bem associadas.

O fato de ver os pais lendo jornais, revistas ou livros pode dar a esses atos um aspecto “natural” para a criança, cuja identidade social poderá construir-se sobretudo através deles (ser adulto como seu pai ou sua mãe significa, naturalmente, ler livros...). Inversamente, podem surgir experiências com o texto impresso negativas ou ambi-

valentes “em famílias onde os livros são: 1) respeitados demais, arrumados assim que oferecidos, não tendo a criança o direito de tocá-los sozinha; 2) oferecidos como brinquedos que as crianças têm de aprender a manejar sozinhas de imediato”<sup>8</sup>. A questão não se limita portanto à presença ou ausência de atos de leitura em casa: quando existe a experiência, é preciso sempre se perguntar se é vivida positiva ou negativamente, e se as modalidades são compatíveis com as modalidades da socialização escolar do texto escrito.

Da mesma forma, o fato de ver os pais lerem ou escreverem com ou sem dificuldades, de ver os pais recorrerem cotidianamente, em sua vida familiar, a escritas de determinado tipo pode desempenhar um papel importante do ponto de vista do sentido que a criança vai dar ao texto escrito dentro do espaço escolar. Irá associá-lo a uma experiência necessariamente dificultosa e até mesmo dolorosa, ou, ao contrário, a um ato natural e, às vezes, até de prazer? Fazem-na participar, de alguma forma, dos pequenos atos de comunicação escrita cotidiana? Mas as práticas domésticas com texto escrito não têm somente um papel de exemplo dado às crianças. Podem ter, para uma grande parte delas, através das formas de organização doméstica que tais práticas tornam possíveis e das quais participam (contribuindo para constituí-las), um efeito indireto mas poderoso.

Por exemplo, o calendário e a agenda não têm somente a função de objetivar o tempo. Eles tornam possível uma distribuição das atividades (individuais ou coletivas) no tempo objetivado, e com isso um planejamento das atividades que implicam uma relação mais reflexiva em relação ao tempo passado, presente ou futuro. Com os lembretes, a lista de compras, a lista de coisas a fazer, a lista de coisas para se levar numa viagem, o livro de contas, a classificação dos documentos administrativos, as receitas recopiadas (por categoria de pratos), ou as fotografias (em ordem cronológica) no álbum de família, a caderneta de endereços e de telefone (em ordem alfabética), os bilhetes diários entre os membros da família, que possibilitam, sobretudo, continuar a organizar a vida familiar enquanto o corpo está ausente... — esses meios de objetivação contribuem para uma gestão mais racional, mais calculada e, com isso, menos imediata, menos espontânea das atividades familiares<sup>9</sup>.

A organização das atividades graças à objetivação-planificação em múltiplas listas, os cálculos de orçamento, o calendário, a agenda — regula e estrutura o tempo (diário, semanal, mensal ou anual) e as atividades dos membros da família. Uma tal sistematização das atividades pode contribuir para uma disposição à regularidade, ao respeito a horários. Sabemos que são os executivos que, estatisticamente, parecem mais inclinados, entre os assalariados, a pensar e gerir a vida familiar cotidiana como uma “organização” e a cultivar uma forma de ascese<sup>10</sup>. No entanto, se por um lado as disposições racionais domésticas são repartidas socialmente de modo desigual<sup>11</sup>, por outro as linhas divisórias nem sempre seguem as fronteiras das classes ou dos grupos sociais. Embora tenhamos tendência a representar as classes populares como classes homogêneas<sup>12</sup>, nossas pesquisas anteriores explicitaram a diversidade das relações que tais classes podem ter com a escrita. Essa diversidade, que outorgamos com mais facilidade aos mais bem-dotados, também é visível para quem quiser se dar ao trabalho de reconstruí-la através de pesquisas empíricas nos meios populares.

As práticas de escrita organizacional-doméstica permitem calcular, planejar, programar, prever a atividade, organizá-la por um período de tempo relativamente longo<sup>13</sup>. Permitem preparar ou retardar a ação direta e suspender em parte a urgência prática; implicam, por isso, um maior controle de seus desejos, de suas pulsões. O caderno de contas ou o cálculo do orçamento, por exemplo, constituem concretamente “a possibilidade de deixar de lado algo que nos sentimos levados a fazer *hic et nunc* em proveito de uma satisfação que só obteremos dentro de uma semana ou de um ano”<sup>14</sup>. Assim, uma grande parte das práticas da escrita pode contribuir para a constituição de uma relação específica com o tempo na aprendizagem da capacidade de prorrogar (seus desejos, seus impulsos) e de planejar. Sua ausência no universo familiar acontece, inversamente, entre os adultos mais hedonistas, mais espontâneos<sup>15</sup>. Da mesma forma, a escrita pode permitir gerir de maneira mais precisa e ordenada seu discurso em uma carta argumentativa ou em anotações antes de telefonar, quando o que se quer dizer não deve ser improvisado, e exige uma ordem precisa e uma certa

exaustão. Escritas deste tipo implicam uma relação particular com a linguagem: preocupação com a forma, precisão verbal e discursiva ou com a exaustão.

As práticas de escrita e gráficas introduzem uma distância entre o sujeito falante e sua linguagem e lhe dão os meios de dominar simbolicamente o que até então dominava de forma prática: a linguagem, o espaço e o tempo. Os meios de objetivação do tempo, as listas de coisas a dizer e a fazer (como planos de ação ou de palavras futuras) e muitas vezes até as correspondências escritas são de fato instrumentos de concretização de nossa temporalidade (e às vezes de nossa linguagem) que constituem exceções cotidianas e repetidas em relação ao ajuste pré-reflexivo do sentido prático a uma situação social. E chega até mesmo a existir uma distância entre o tempo vivido “que passa” e o tempo organizado graças a meios de objetivação, como existe entre o trajeto espontâneo de um automobilista e o itinerário de viagem que planifica um percurso, o prepara, o divide em etapas... As práticas comuns de escrita constituem desta forma verdadeiros atos de ruptura em relação ao sentido prático; mantêm uma relação negativa com a memória prática do *habitus* e tornam possível um controle simbólico de certas atividades, assim como sua racionalização. A interrogação sociológica sobre as práticas da escrita abre, portanto, *uma brecha na unidade da teoria, da prática ou do senso prático*. Se, de fato, o *habitus* é a experiência comum do mundo, pré-reflexiva, prática... então nem todas as práticas têm o *habitus* como princípio de criação<sup>16</sup>.

Vemos bem como os escritos domésticos ultrapassam amplamente seu papel cultural imediato para alcançar a organização doméstica, inclusive em sua dimensão econômica — enquanto técnicas comuns de gestão do cotidiano que implicam uma relação com o tempo, com a linguagem e, quase sempre, uma relação com a ordem, participam de formas de organização doméstica mais racionais nas quais a criança está sendo continuamente socializada<sup>17</sup>. Trata-se, indiretamente, de técnicas de organização, uma relação mais calculada com o tempo, uma preocupação com a ordem e a previsão, uma relação reflexiva com a linguagem que pode pro-

gressivamente incorporar a criança que vive nesse universo familiar. Esses escritos familiares estão, portanto, em parte, ligados a esses dois pontos que seguem: as condições e as disposições econômicas, de um lado; a ordem moral e doméstica, de outro.

### Condições e disposições econômicas

Se quiserem sobreviver e não afundar, os pobres devem, como carga suplementar, irônica e perversa, gerir seu dinheiro, como os contadores o fariam. Nada pode ser ultrapassado, afrouxado, relaxado, nem mesmo um pouquinho<sup>19</sup>.

Para que uma cultura escrita familiar, ou para que uma moral da perseverança e do esforço possam constituir-se, desenvolver-se e ser transmitidas, é preciso certamente condições econômicas de existência específicas. Um divórcio, uma morte ou uma situação de desemprego que fragilizam a situação econômica familiar podem constituir rupturas em relação a uma economia doméstica estável. O desemprego pode mudar a relação com o tempo na medida em que a precariedade econômica impede toda projeção realista do futuro: o distanciamento das formas organizadas de trabalho e a insegurança econômica são situações pouco favoráveis ao desenvolvimento de uma atitude racional em relação ao tempo<sup>19</sup>. A estabilidade profissional do chefe de família permite, claro, sair da gestão do cotidiano “no dia-a-dia”, mas também oferecer os fundamentos de uma regularidade doméstica de conjunto: regularidade das atividades e dos horários familiares, limites temporais estruturados e estruturantes.

No entanto, como bem lembra a epígrafe de Hoggart, as condições econômicas imediatas, conjunturais, não determinam mecanicamente comportamentos econômicos ou disposições econômicas. As condições econômicas de existência são condições necessárias, mas seguramente não suficientes. Sejam quais forem as condições materiais, sem as técnicas intelectuais apropriadas (os cálculos, as conferências bancárias, as previsões de despesas projetadas em um caderno ou num livro de contas...) não há cálculo racional possível<sup>20</sup>. O mesmo capital, a mesma situação econômica podem ser tra-

tados, geridos de diferentes maneiras, e essas maneiras são tanto o produto da socialização familiar de origem e de trajetórias escolares e profissionais, quanto da situação econômica presente. É desta forma que, enquanto muitas das famílias com o mesmo nível de renda da família Hoggart mergulham em dívidas e caminham para uma situação de subproletariado, a mãe de Richard Hoggart, oriunda de um meio social mais elevado e com tendências ascéticas (opostas ao “deixar fazer para ver o que acontece” de outras famílias), gere o ingênuo, ou seja, uma situação de grande precariedade econômica, para não descer mais “baixo” ainda.

### A ordem moral doméstica

Uma parte das famílias das classes populares pode outorgar uma grande importância ao “bom comportamento” e ao respeito à autoridade do professor. Como não conseguem ajudar os filhos do ponto de vista escolar, tentam inculcar-lhes a capacidade de submeter-se à autoridade escolar, comportando-se corretamente, aceitando fazer o que lhes é pedido, ou seja, serem relativamente dóceis, escutando, prestando atenção, estudando e não brincando... Os pais visam, desse modo, a uma certa “respeitabilidade” familiar da qual seus filhos devem ser os representantes. Em casa podem exercer um controle exterior direto da escolaridade dos filhos: sancionar as notas baixas e os maus comportamentos “escolares”, assegurar-se de que as tarefas tenham sido feitas... Indiretamente, também, podem controlar o tempo consagrado aos deveres escolares, proibindo ou limitando as saídas noturnas, restringindo o tempo que passam diante da televisão... Através dos controles dos amigos, do controle entre o tempo que levam da escola para casa (os filhos podem ser levados e trazidos), os pais podem, igualmente, controlar as situações de socialização nas quais estão colocados os filhos, para evitar que “não degridem”.

Fora dessa ação socializadora, que se concentra no aspecto moral das condutas infantis, o universo doméstico, através da ordem material, afetiva e moral que reina ali a todo instante, pode desempenhar um papel importante na atitude da criança na escola. A famí-

lia pode constituir um “lugar decente”<sup>21</sup>, um tipo de santuário de ordem, de ordenação, relativamente fechado sobre si mesmo, para evitar as influências nefastas, os possíveis “desvios estranhos” (rejeição do bairro<sup>22</sup>, dos imigrantes ou dos outros imigrantes, quando a própria família o é...).

Sem dúvida, uma configuração familiar relativamente estável, que permita à criança relações sociais freqüentes e duráveis com os pais, é uma condição necessária à produção de uma relação com o mundo adequada ao “êxito” no curso primário<sup>23</sup>. Através de uma presença constante, um apoio moral ou afetivo estável a todo instante, a família pode acompanhar a escolaridade da criança de alguma forma (por exemplo, através de um autoritarismo meticuloso ou uma confiança benevolente). Neste caso, a intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos.

Moral do bom comportamento, da conformidade às regras, moral do esforço, da perseverança, são esses os traços que podem preparar, sem que seja consciente ou intencionalmente visada, no âmbito de um projeto ou de uma mobilização de recurso, uma boa escolaridade. Inúmeras características próprias à forma escolar de relações sociais estão próximas desses traços: apresentação pessoal ou apresentação dos exercícios, trabalho ordenado, cuidado com os cadernos e atitudes corretas<sup>24</sup>. O ofício de aluno no curso primário, o tipo de *ethos*, de caráter que a escola exige objetivamente, podem ser parecidos com o *ethos* desenvolvido por essas famílias.

Se a ordem moral e material em casa pode ter uma importância na escolaridade dos filhos, é porque é, indissociavelmente, uma ordem cognitiva. A regularidade das atividades, dos horários, as regras de vida estritas e recorrentes, os ordenamentos, as disposições ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos. Xenofonte propõe um exemplo célebre em *Économique*. Quando Sócrates se dirige ao rico Critóbulo, faz o elogio tanto da ordem material quanto da ordem cognitiva e da memória. Pôr ordem em casa é uma outra maneira de pôr ordem nas suas idéias. Da mesma forma que Sócrates aconselha Critóbulo a passar em revista seus instrumentos, seus utensílios, bem

como suas contas, para sempre saber em que pé se encontra, mostra-lhe que uma discussão é igualmente uma forma organizada, que deve ser ordenada: “Ora, retome seu discurso sobre a economia doméstica onde parou, e tente continuar a exposição [...]. Então, diz Sócrates, e se passarmos primeiro em revista todos os pontos sobre os quais estamos de acordo durante a discussão, para que, se possível, tentemos nos pôr de acordo, do mesmo modo, sobre o que se segue? De acordo, diz Critóbulo, pois se é realmente agradável, quando temos em comum o interesse por dinheiro, rever nossas contas para evitar qualquer contestação, é também agradável, numa discussão conjunta, passar em revista, para nos pormos de acordo, todos os pontos discutidos”<sup>25</sup>.

Certas expressões empregadas marcam bem o fato de que uma discussão é como uma ordenação. Retomamos as palavras onde as tínhamos interrompido, da mesma forma como apanhamos um utensílio onde o havíamos deixado. Fazemos um inventário (“passar em revista”) dos pontos abordados como se faz um inventário dos utensílios ou das provisões para o ano. Xenofonte nos dá assim uma das chaves de interpretação de seu texto: não se trata somente de um tratado de economia doméstica, mas também de um tratado de *economia psíquica*. O autor compara explicitamente o inventário de suas contas e o inventário dos esquemas ou temas utilizados. Mais adiante, desenvolve a idéia segundo a qual quem arruma os objetos que lhe pertencem e os passa regularmente em revista desenvolve uma memória maior<sup>26</sup>. Gestão de um interior e gestão interior são atividades irmãs. O aluno que vive em um universo doméstico material e temporalmente ordenado adquire, portanto, sem o perceber, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo.

### As formas de autoridade familiar

A apreensão das formas de exercício da autoridade familiar nos parece importante, porque a escola primária é um lugar regido por regras de disciplina e porque certos alunos são estigmatizados como indisciplinados, desatentos ou bagunceiros. A escola desenvolve nos

alunos e supõe de sua parte o respeito às regras escolares de comportamento. O comportamento daqueles que respeitam por si mesmos essas regras é frequentemente classificado como “autônomo” (a autonomia é considerada a capacidade de seguir sozinho pelo caminho certo e da maneira certa), e opõe-se ao comportamento daqueles a quem é preciso, incessantemente, lembrar as regras e que demonstram pouco espírito de autodisciplina, de *self-direction*.

As diferentes formas de exercício da autoridade familiar dão relativa importância ao autocontrole, à interiorização das normas de comportamento<sup>27</sup>. Além disso, as diferentes relações com a autoridade são indissociáveis das relações com o tempo: a sanção física ou verbal brutal imediata, que se repete todas as vezes que se quer limitar aquilo que é visto como um excesso de liberdade da criança, opõe-se a todas as formas de punição que são adiadas, e que possibilitam a reflexão e aumentam o período de tempo no qual a sanção é aplicada; e, mais ainda, opõe-se a todos os procedimentos verbais de raciocínio da criança, destinados, no presente discurso, a fazê-la compreender o que compreenderá sozinha no futuro. Portanto, é importante estar atento a fenômenos de dupla coerção em alguns alunos: eles podem estar sendo submetidos a regimes disciplinares, familiar e escolar, diferentes ou opostos.

### As formas familiares de investimento pedagógico

Nosso trabalho construiu-se em parte contra a idéia segundo a qual as famílias populares cujos filhos tiveram “sucesso” na escola se caracterizariam essencialmente por práticas de superescolarização. Pareceu-nos<sup>28</sup> que estávamos, na verdade, diante de um modelo (singular) de “sucesso” por mérito, que implica tensão e atenção familiares inteiramente voltadas para a escola, mais do que a chave geral de acesso ao “êxito”. A existência de um “projeto” ou de uma “intenção familiar” inteiramente orientados para a escola seria somente um caso entre outros casos sociais possíveis.

Alguns pais podem fazer da escolaridade a finalidade essencial, e até exclusiva, da vida dos filhos, ou mesmo de sua própria: pais que aceitam viver no desconforto para permitir que os filhos tenham tudo

o que necessitam para “trabalharem” bem na escola, pais que sacrificam o tempo livre para ajudar os filhos nas tarefas escolares, tomando as lições, lendo os mesmos livros que os filhos para poder discutir com eles e verificar se compreenderam bem, pais que aumentam o número de exercícios da lição de casa ou que pedem aos filhos para lhes escreverem algumas historietas, ou ler-lhes trechos de livros... A escolaridade pode tornar-se, em alguns casos, uma obsessão familiar, e podemos estar diante de um hiperinvestimento escolar ou pedagógico: fazer mais que os outros para estarem seguros do “sucesso” escolar dos filhos, reduzidos ao estatuto de alunos. Os pais “sacrificam” a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sociofamiliar em que vivem. Mas o sacrifício parental pode ultrapassar muito o investimento pedagógico: esta atitude geral deverá deixar traços na organização da ordem moral doméstica e na maneira de gerir a situação econômica da família.

O investimento pedagógico pode tomar formas mais ou menos rigorosas e sistemáticas, mas pode, sobretudo, operar-se segundo modalidades mais ou menos adequadas, para atingir o objetivo visado. Os efeitos sobre a escolaridade da criança podem variar segundo as formas para incitar a criança a ter “sucesso” ou a estudar para ter “sucesso”, segundo a capacidade familiar de ajudar a criança a realizar os objetivos que lhe são fixados.

### A PLURALIDADE DOS ESTILOS DE “SUCESSO”

Se levamos em consideração a literatura sociológica sobre os casos de “sucesso” escolar e/ou social de indivíduos oriundos das camadas populares, encontramos um leque de hipóteses, todas interessantes, mas que não esclarecem muito o pesquisador<sup>29</sup>. Às vezes é o projeto escolar, o superinvestimento escolar que é posto em primeiro lugar; às vezes é o aspecto “família operária militante” que é superconsiderado (algumas famílias, por seu militantismo religioso, sindical ou político, desenvolvem, independentemente do capital escolar inicial, um interesse cultural que leva em conta os livros, a palavra formal, explicativa, explícita, dita às vezes em público)<sup>30</sup>. Podemos ter varian-

tes desses exemplos ao evidenciarmos famílias autodidatas ou caracterizadas por uma posição profissional um pouco mais qualificada (operário especializado, aristocracia operária...): ainda neste caso, é através do capital cultural adquirido ou conquistado que podemos explicar o “sucesso” escolar dos filhos. Finalmente, um último modelo implícito ou explícito: o caso de famílias cuja intervenção se opera essencialmente nas condições morais, financeiras, afetivas. Por razões devidas ao percurso científico, poderíamos ter tido a mesma tentação de partir da questão da cultura e da escrita: quando nos interessamos por um problema, ficamos sempre inclinados a tornar absolutas (ou seja, descontextualizar) as verdades parciais que produzimos.

Mas quando nos defrontamos com casos singulares considerados em sua complexidade, nos damos conta da debilidade destas diversas hipóteses que ignoram sua interdependência. Ser militante não garante de forma nenhuma o “sucesso” escolar da criança, não mais que o simples controle moral rigoroso, que o superinvestimento escolar ou que o capital cultural adquirido. Mas é preciso perguntar, por exemplo, se os diferentes casos de pais dispõem de tempo e ocasiões favoráveis para exercer, plena e sistematicamente, seu efeito de socialização escolarmente positivo. O que dizer dos pais militantes que raramente estão em casa? O que dizer das mães que lêem bastante mas que trabalham e não podem cuidar da educação escolar de seus filhos? O que dizer de pais mais qualificados que outros, mas que, na divisão sexual tradicional dos papéis domésticos, não transmitem seu capital cultural aos filhos, educados por mães menos qualificadas? O que dizer ainda de pais que dispõem de muitas qualidades (do ponto de vista das exigências escolares), mas que, perturbados por um divórcio, não conseguem organizar uma ordem familiar estável necessária para pôr em ação algumas práticas escolarmente rentáveis para seus filhos? Poderíamos multiplicar os exemplos concretos que as teses evocadas quase sempre negligenciam.

De um certo modo, essas diferentes hipóteses procuram centrar a interpretação das situações improváveis de “êxito” sobre um fator explicativo dominante, sobre um *primum mobile*, enquanto as configurações familiares efetivas deixam claras combinações sempre específicas de certos traços pertinentes gerais.

Estes diferentes modelos implícitos ou explícitos de “sucesso” (que cada pesquisador, segundo sua própria trajetória social, tem tendência a universalizar) tendem a fazer esquecer que as combinações entre as dimensões moral, cultural, econômica, política, religiosa podem ser múltiplas... e que os graus de “êxito” comparáveis sob o ângulo dos desempenhos, dos resultados podem esconder às vezes *estilos de “sucesso” diferentes*. E se podem existir estilos diferentes de “êxito” é porque a escola primária propõe objetivamente, por seus múltiplos aspectos, uma relativa heterogeneidade de modelos de “sucesso” escolar (“sucesso” através do ofício de aluno ou de desempenhos brilhantes, através de qualidades literárias ou científicas, em uma forma “tímida” ou “arriscada”, “rigorosa” ou “criativa”...).

#### SINGULARIDADE E GENERALIDADE

Em lugar de “desejo de generalização”, poderia igualmente falar de “desprezo pelos casos particulares”<sup>11</sup>.

O problema central de construção do objeto consiste em passar de uma reflexão estatística sobre as relações, as correlações entre “meio social” (na maior parte das vezes definido pela PCS<sup>12</sup> do pai) e desempenhos escolares, a uma microscopia sociológica dos processos e das modalidades dos fenômenos sociais, sem cair no entanto em puras descrições monográficas<sup>13</sup>. Para se passar da linguagem das variáveis<sup>14</sup> à descrição sociologicamente construída das configurações sociais é necessário uma conversão consciente do olhar sociológico. Porém, os problemas metodológicos e teóricos que nos colocamos e que vamos expor não teriam nenhuma pertinência se não tivéssemos em mente a idéia de que a sociologia deve tirar proveito de *todos* os métodos e de *todas* as maneiras de construir cientificamente a realidade social. As questões postas e expostas aqui são, portanto, questões de um sociólogo que tenta, por interesse pelo conjunto dos métodos, traduzir, comunicar suas respectivas especificidades. Se estivéssemos intimamente con-



vencidos da superioridade sem contestação da monografia sobre as pesquisas estatísticas (ou inversamente), então essas questões não nos seriam jamais (im)postas<sup>35</sup>.

### Contextualizar

Antes de tudo, é preciso voltar aos termos sociológicos empregados correntemente: “origem social”, “meio social”, “grupo social”. Esses termos, que podem ser colocados como sendo “causas” em modelos gerais (estatísticos) de explicação dos fenômenos de “sucesso” e de “fracasso” escolares, tornam-se inadequados a partir do momento em que variamos, como diz Jacques Revel a propósito dos micro-historiadores italianos<sup>36</sup>, o foco da objetiva, ao construir voluntariamente contextos sociais mais precisos: configurações familiares particulares<sup>37</sup>. Quando mudamos o foco da objetiva e pretendemos considerar as diferenças entre famílias que normalmente *se tornam equivalentes* nas pesquisas estatísticas (concretamente as encontramos nas mesmas linhas ou nas mesmas colunas dos quadros estatísticos) por sua semelhança do ponto de vista de propriedades sociais gerais (por exemplo, capital escolar, capital econômico)<sup>38</sup>, então nos damos conta de que não há nada mecânico (como poderiam fazer crer os modelos deterministas e causalistas um tanto abstratos), e, com isso, nada simples nos processos que conduzem às facilidades ou às dificuldades escolares. Deslocando o olhar para os casos particulares, ou, melhor ainda, para a singularidade evidente de qualquer caso a partir do momento em que se consideram as coisas no detalhe, o sociólogo mostra aquilo que os modelos teóricos fundados no conhecimento estatístico e na linguagem das variáveis ignoravam ou pressupunham: as práticas e as formas de relações sociais que conduzem ao processo de “fracasso” ou de “sucesso”.

Dado que lidamos com seres sociais e não com coisas, é somente por metáfora que podemos estabelecer um elo entre capitais (econômicos, culturais...) ou recursos de qualquer outra natureza e os desempenhos ou situações escolares. Não se trata de capitais que circulam, mas de seres sociais que, nas relações de interdependência e em situações singulares, fazem circular ou não,

podem “transmitir” ou não, as suas propriedades sociais. Dessa forma, nunca devemos esquecer que estamos diante de seres sociais concretos que entram em relações de interdependência específicas, e não “variáveis” ou “fatores” que agem na realidade social. Não podemos igualmente perder de vista que as abstrações estatísticas (os critérios retidos como indicadores pertinentes de realidades sociais) devem sempre ser contextualizadas. Quando tornamos absoluto o efeito desse ou daquele fator (ou a combinação entre um e outro), estamos produzindo falsos problemas ligados à excessiva imprecisão dos termos utilizados (o que define, em determinada pesquisa, uma “origem social” ou um “meio social”?). Esta pesquisa procura sublinhar a importância de se levar em consideração situações singulares, relações efetivas entre os seres sociais interdependentes, formando estruturas particulares de coexistência (“uma família”), em vez de correlações entre variáveis que são recomposições sociológicas de realidades sociais às vezes “fortes” demais, desestruturantes demais ou abstratas demais para compreender certas modalidades do social, e com isso certos aspectos das realidades sociais em seu conjunto<sup>39</sup>.

Ao construir contextos mais restritos, somos logicamente levados — se não quisermos passar ao largo daquilo que constitui a grande parte da riqueza dos materiais que a pesquisa produz — a deconstruir as realidades que os indicadores objetivos nos propõem, a heterogeneizar o que havia sido, forçosamente, homogeneizado em uma outra construção do objeto.

Tomando emprestado um exemplo de Ludwig Wittgenstein, podemos nos interrogar sobre o sentido de expressões que aparentemente são de uma extrema clareza e de uma extrema precisão, tais como “esperar B de 16h a 16h30”<sup>40</sup>. A informação que tal enunciado traz, segundo o contexto reconstruído visado, pode ser um “detalhe fino demais” ou uma “grosseira abstração”. Se o problema consiste em captar uma trajetória social ou uma história de vida, isso pode parecer anedótico. Se, ao contrário, nos interessarmos, enquanto antropólogos ou sociólogos da cognição, pelas modalidades do comportamento de um indivíduo particular, podemos considerar que essa informação não diz nada do que aconteceu.

Wittgenstein observa que esperar alguém é uma atividade de espírito um pouco ampla que não indica de nenhuma forma os “múltiplos pensamentos” que vão passar pela cabeça de A.

Todos os que praticam a pesquisa através de questionários sabem que as informações produzidas nesse âmbito são ambivalentes, ambíguas e às vezes bastante vagas. Os traços, propriedades, características *extraídos* das formas de vida social devem sempre ser recontextualizados se quisermos dar um sentido sociológico às correlações estatísticas.

### Exemplos caricaturais

Esse tipo de biografia, que poderíamos dizer modal, uma vez que as biografias individuais apenas servem para ilustrar as formas típicas de comportamento ou de estatuto, apresenta muitas analogias com a prosopografia: de fato, nesse caso, a biografia não é a de uma pessoa singular, mas sim a de um indivíduo que concentra todas as características de um grupo<sup>41</sup>.

Quando estamos no âmbito de modelos estatísticos que fazem uma correlação entre propriedades sociais (sem dúvida um tanto quanto grosseiras e abstratas), fora de qualquer referência a situações particulares, somos às vezes conduzidos a fazer uma representação um tanto falsa dos seres sociais concretos que, na realidade social, são os “portadores”, os “detentores” dessas propriedades. Seremos dessa forma levados a encontrar casos ou exemplos *caricaturais*, *ideais*, sem dúvida satisfatórios para ilustrar o modelo teórico macrossociológico, porém insatisfatórios para compreender a realidade social. Para *exemplificar* o grupo operário, pegaremos um *caso caricatural* que acumula os critérios estatisticamente mais relacionados ao grupo<sup>42</sup>. O que fazer, então, com aqueles que não reúnem todas as propriedades que caracterizam o grupo em seu conjunto? O que fazer com os operários não-qualificados que lêem mais de 50 livros por ano? O que fazer com aqueles que, em certos aspectos, em certos domínios, parecem mais próximos ao perfil dos burocratas ou das profissões intermediárias? Passamos sempre do “macro”

ao “micro”, dos grupos aos indivíduos, da linguagem das variáveis à descrição e à interpretação dos contextos, sem mudar nossas formas de ver as realidades sociais.

De fato, para que tenhamos um sistema de disposições individuais coerente, são necessárias condições sociais bastante particulares que nem sempre estão reunidas. Durkheim, que utilizava a noção de *habitus* no sentido de uma relação com o mundo muito coerente e durável, evocava este conceito a propósito de duas situações históricas singulares: as “sociedades tradicionais” e o “regime de internato”. No primeiro caso, Durkheim escreve que “O menor desenvolvimento das individualidades, a menor extensão do grupo, a *homogeneidade das circunstâncias exteriores*, tudo contribui para reduzir as diferenças e as variações ao mínimo. O grupo realiza, de uma maneira regular, uma *uniformidade intelectual e moral da qual encontramos somente raros exemplos nas sociedades mais avançadas*. Tudo é comum a todos”<sup>43</sup>. No segundo caso, Durkheim emprega o termo “*habitus*” a propósito da educação cristã como educação que engloba a criança integralmente, cuja influência é única e constante. O *habitus*, em Durkheim, corresponde perfeitamente à situação de internato. O internato é o pensionato mais a escola, onde o aluno fica enclausurado; é uma verdadeira instituição total no sentido de Goffman. Constitui o “meio natural de realizar integralmente a noção cristã de educação”<sup>44</sup>: “para poder agir com tanta força nas profundezas da alma, é preciso evidentemente que as diferentes influências às quais está submetida a criança *não se dispersem em sentidos divergentes*, mas estejam, ao contrário, energeticamente *concentradas em uma mesma finalidade*. Só podemos chegar a este resultado se as crianças viverem em um mesmo ambiente moral, sempre presente, que as envolva por todos os lados, de cuja ação, digamos, não possam escapar”<sup>45</sup>. A educação é organizada, então, “de maneira a poder produzir o *efeito profundo e durável* que esperávamos dela”<sup>46</sup>.

A coerência das disposições sociais que cada ser social pode ter interiorizado depende portanto da coerência dos princípios de socialização aos quais foi submetido. A partir do momento em que um ser social foi colocado, simultânea ou sucessivamente, no seio de uma pluralidade de mundos sociais não-homogêneos, às vezes con-

traditórios, ou no interior de universos sociais relativamente coerentes que apresentam, porém, sob certos aspectos, algumas contradições, podemos então nos defrontar com uma relação com o mundo incoerente, não-unificada, que origina variações de práticas segundo a situação social na qual ele é levado a “funcionar”. Existe sempre, em cada ser social, em qualquer grau, competências, maneiras de ser, saber e habilidades, ou esboços de disposições, delineadas porém não atualizadas em algum momento da ação, ou, de maneira mais ampla, em algum momento da vida, que podem ser postas em ação em outros momentos, em outras circunstâncias<sup>47</sup>.

### A questão da equivalência

Na linguagem das variáveis, dois avós paternos com grande capital escolar são considerados equivalentes na análise. Dois avós paternos, que têm, por exemplo, nível universitário mínimo serão colocados na mesma categoria; na lógica da descrição contextualizada, empregada com mais frequência por etnólogos ou historiadores, um avô com importante capital escolar, que vê regularmente seus netos e lhes “transmite”, através de situações singulares, as formas de ver, de apreciar, de avaliar o mundo, não é equivalente a um avô com importante capital escolar morto ou que não vê nunca seus netos porque não mora na mesma região ou país. Essa observação pretende destacar o fato de que as estatísticas são produções de dados a maior parte das vezes muito abstratas, ou seja, abstraídas de seus contextos.

Muitas vezes a ação efetiva de um avô sobre as disposições do neto, em um caso, encontrará seu equivalente na ação de um irmão mais velho em um segundo caso, de um professor em um terceiro, de uma série de pessoas em um quarto caso... As práticas podem, em duas situações, ser idênticas ou parecidas no ângulo de suas modalidades, mas distribuídas entre indivíduos sociais particulares de maneiras muito diferentes. Devemos, portanto, privilegiar as práticas e suas modalidades em relação à equivalência de indicadores abstratos. Em vez de adotar a linguagem das variáveis privilegiando as *equivalências formais* entre traços abstraídos de seus contextos

(e, conseqüentemente, as analogias superficiais) — quando sabemos muito bem que, em certos contextos, certas informações têm menos valor, menos pertinência (exemplo: avós que só estão presentes na forma de esquemas de percepção que “transmitiram” aos pais da criança) —, é preferível privilegiar as equivalências efetivas entre as práticas contextualizadas (e, conseqüentemente, as analogias profundas e escondidas, que só a análise sociológica detalhada pode fazer emergir).

Normalmente, quando tratamos uma série limitada de entrevistas, tendemos, espontaneamente, a continuar a utilizar um raciocínio estatístico. Por exemplo, em cerca de 30 entrevistas, podemos encontrar 3 casos patentes do papel importante desempenhado pelo avô materno. Ora, uma ausência do papel desempenhado pelo avô materno em todos os outros casos vai nos impedir de compreender a lógica dos 3 primeiros casos. A linguagem das variáveis nos levará a abandonar coisas de maior importância, e impedirá de levarmos em consideração 3 situações particulares que colocam em cena os avós maternos, porque elas não se repetem formalmente. E, para o conjunto dos critérios utilizados, acontecerá a mesma coisa. Portanto, é útil alternar o mais frequentemente possível abordagens estatísticas, mais abstratas, e abordagens que fixam e interligam as variáveis, os fatores em tecidos sociais específicos, em configurações sociais singulares<sup>48</sup>. Visamos, portanto, à alquimia das relações concretas entre traços pertinentes contextualizados.

### A estruturação de objetos singulares

Quem diz descrição de contextos não diz ausência de qualquer problemática teórica, de qualquer construção do objeto. Diante do que Jean-Claude Passeron chama de “radicalismo das formas” — que “só pretende conhecer uma realidade, a dos traços pertinentes e dos sistemas de relações que os constituem: realismo das posições e das oposições, leis de transformação ou de reprodução, para quem os futuros individuais, deixando de ser convites à descrição daquilo que, em uma singularidade, se presta à inteligência de generalidades, não podem mais ser vistos como ‘portadores da

estrutura', ocupantes de um 'sistema' ou de um 'campo', enfim, agregações de propriedades sincrônicas"<sup>49</sup> —, o pesquisador não é obrigado a cair na armadilha da hermenêutica sem método. E, louco por escrever histórias, acaba por esquecer qualquer exigência de "estruturação dos objetos de pesquisa" e a questão dos traços pertinentes da descrição.

As 26 configurações sociais que reconstruímos não são puras ideografias fechadas em si mesmas e sem contato entre si. Esses perfis de configurações comunicam-se entre si pela problemática comum que as informa, mas também pelo trabalho de escrita/reescrita que possibilita voltar à construção de uma configuração após a escrita de outra, para que elementos omitidos ou negligenciados durante a primeira escrita desponham melhor. Colocando em ação esquemas interpretativos idênticos, podemos evitar as armadilhas da monografia monadológica<sup>50</sup>. Podemos assim escapar à aporia de inúmeros trabalhos sobre o "fracasso" e o "sucesso" escolares que, tentando compreender os processos, acabaram provocando um esfacelamento dos objetos.

Cruzamos as informações *sobre as crianças* (fornecidas pelos professores, pelas famílias, pelos relatórios escolares, pelas fichas escolares que resumem os resultados de avaliação, pelas próprias entrevistas), *sobre as famílias* (obtidas pelas entrevistas com as famílias, com os professores, com as crianças) e *sobre a vida da classe* (entrevistas com os professores, com as crianças). Cuidamos de não separar as informações (tratando-as, por exemplo, como *corpus* separados: as entrevistas das crianças, as entrevistas das famílias...). Ou seja, tratamos de não privilegiar as variáveis em relação às configurações sociais. Podemos considerar que o interesse de tal estudo é o de realizar perfis de configurações sociais complexas que mostrem crianças no ponto de cruzamento de configurações familiares e do universo escolar, com a finalidade de compreender como resultados e comportamentos escolares singulares só se explicam se levarmos em consideração uma situação de conjunto como interação de redes de interdependência (familiares e escolares), tramadas por formas de relações sociais mais ou menos harmoniosas ou contraditórias.

Não devemos, portanto, trabalhar como se estivéssemos diante de dados estatísticos sobre uma população mais considerável. Os perfis de configurações sociais são primordiais, e é preciso não perder a unidade de cada configuração. Isso não significa que as tais configurações não devam ser comparadas, aproximadas por seu parentesco lógico, sua afinidade global ou parcial. Não estamos, porém, na lógica de comparação segundo variáveis, lógica que decompõe/recompõe os contextos sociais a partir de uma ficha de critérios objetivos. A comparação é feita entre perfis de configurações.

Na linguagem musical, podemos dizer que assistimos a uma série de variações sobre temas mais ou menos comuns: músicas familiares singulares, sínteses inéditas, produto dessa ou daquela combinação especial de traços pertinentes. Atentos à estruturação de conjunto das configurações, não esquecemos, no entanto, as singularidades, as particularidades. Colocando-nos no nível das redes de interdependência entre seres sociais concretos, entre estruturas de coexistência e formas que assumem as relações entre seres sociais singulares, percebemos de uma maneira mais precisa aquilo que as grandes pesquisas estatísticas traçam em linhas gerais<sup>51</sup>. Além do mais, o microscópio sociológico possibilita descobrir a relativa heterogeneidade daquilo que imaginamos ser homogêneo ("um meio social", "uma família"), a instabilidade relativa desta rede de interdependência e a existência de elementos contraditórios, principalmente na forma de princípios de socialização concorrentes.

Finalmente, devemos precisar que o conceito de configuração social, que estaremos sempre retomando, é um conceito aberto, mais voltado para designar um processo lentamente construído no decorrer das pesquisas empíricas do que para estabelecer uma definição estabilizada. A nosso ver, ele está fundamentalmente ligado a uma antropologia da interdependência humana<sup>52</sup>, que considera os indivíduos, antes de tudo, como seres sociais que vivem em relações de interdependência, ocupando lugares em redes de relações de interdependência e, com isso, possuindo capitais ou recursos ligados a esses lugares, bem como à sua socialização anterior no seio de outras configurações sociais<sup>53</sup>. Definiremos, portanto, provisoriamente, uma configuração social como o conjunto dos

elos que constituem uma “parte” (mais ou menos grande) da realidade social concebida como uma rede de relações de interdependência humana. A *separação* dessa parte de uma rede contínua depende do ponto de vista do conhecimento adotado<sup>54</sup>. Como um pesquisador não pode nunca reconstruir tudo, ele às vezes somente evoca de forma geral o que será descrito em detalhes por outros<sup>55</sup>. Dessa forma podemos dizer que as configurações de relações de interdependência recorrentes que construímos com a ajuda de nossos perfis não passam de “trechos escolhidos” de configurações mais amplas. Por exemplo, os próprios pais são ligados por múltiplos elos invisíveis a seus próprios pais, seus irmãos e irmãs, seus colegas de trabalho, seus amigos, vizinhos... Esses elos são presentes e também passados: esses adultos constituíram-se através das relações de interdependência que só compreendemos através de seus produtos cristalizados, na forma de disposições específicas de se comportar, sentir, agir, pensar. Da mesma forma, as crianças estão relacionadas com outros seres sociais que nem sempre pertencem à constelação familiar<sup>56</sup>.

Podemos falar de configuração social a respeito de uma interação face a face, de uma sala de aula, de uma rede de vizinhança, de uma família, de um time esportivo, de um vilarejo, uma cidade, etc.<sup>57</sup>. Porém, ao contrário de uma interação face a face, uma configuração social não implica necessariamente que os seres sociais estejam *presentes* no mesmo espaço e no mesmo momento<sup>58</sup>. Além disso, é possível imaginar a construção de configurações que não têm obrigatoriamente um nome na linguagem dos seres sociais: o recorte sociológico não segue forçosamente os recortes sociais endógenos (administrativos, jurídicos, econômicos, políticos, religiosos, morais...).

### Por um procedimento experimental

Nosso propósito não é nem fazer uma crítica das estatísticas, nem uma defesa das descrições etnográficas/ideográficas, mas sim uma tentativa de determinação, a partir de um problema particular, de campos de pertinência das duas abordagens. Se nos mostramos mais distantes em relação às abordagens estatísticas, é sim-

plesmente para explicitar onde a construção particular do objeto que estudamos aqui afasta-se dela, e, ao mesmo tempo, para fazer com que a especificidade transpareça melhor.

Em vez de proceder, como de hábito, a uma defesa do caráter universalmente fecundo de nossa construção do objeto, preferimos defender o caráter experimental de nosso procedimento, que continua consciente dos limites de validade, do campo de pertinência do modelo utilizado. Sucintamente falando, acreditamos que seja necessário afirmar o caráter universal do poder eurístico desse ou daquele método, dessa ou daquela maneira de construir o objeto ou desse ou daquele texto sociológico para garantir-lhes legitimidade no debate científico. Estamos mesmo convencidos de que é ilusório acreditar que os conceitos ou os métodos sociológicos são ou poderiam tornar-se ferramentas universais.

Podemos até duvidar da pretensão à universalidade de alguns modelos teóricos ou de alguns dispositivos metodológicos (sua pretensão de compreender todos os fenômenos sociais, todas as dimensões do social, todas as formas de vida social). Podemos procurar compreender seus limites de validade e, ao mesmo tempo, descobrir seu poder explicativo específico. A partir de uma tal atitude científica, não devemos mais nos espantar ao constatar que modelos teóricos, fecundos para explicitar certos fenômenos sociais, enfraquecem-se, de repente, quando se afastam de seu campo de pertinência. Tentam então, a maior parte das vezes desesperadamente, trazer para si coisas que lhes escapam. Além disso, a lição epistemológica que decorre de tudo isso<sup>59</sup> consiste em pensar que o trabalho crítico pode proceder desta maneira: “Esse conceito (ou esse método), que vocês acreditam ser geral, universal, só se aplica de maneira pertinente a algumas categorias de fatos, a alguns tipos de práticas...”. E compreenderemos aqui que os conceitos, o método e a escrita sociológica usados neste trabalho não escapam a esta regra.

Conseqüentemente, longe de nós a idéia de que a compreensão de configurações sociais singulares que propomos permitiria aproximar-nos da complexidade do real. Por querer dizer tudo e considerar tudo como significativo, os sociólogos às vezes perdem qualquer noção de estruturação de seus objetos de pesquisa. Em relação à visão

estatística que permite aceder a uma *ordem específica de complexidade*, nosso texto insiste na ordem da complexidade à qual a reconstrução de configurações sociais singulares permite ter acesso. Mas trata-se de um nível de análise de um ponto de vista particular sobre a realidade.

Poderíamos, finalmente, nos perguntar se não estaríamos sucumbindo ao mito do mapa tão grande quanto o território. Se acreditamos escapar a essa crítica, é porque nossa única ambição é mostrar que é possível, de maneira totalmente experimental, e com um número pequeno de casos, pensar sociologicamente casos particulares, em sua ordem de complexidade específica. Não visamos, portanto, ao território, e não refaremos o mesmo procedimento em relação a 300, 3 000 ou 30 000 casos: neste caso, seria bem melhor trabalhar com a ajuda de ferramentas estatísticas.

## NOTAS

<sup>1</sup> N. Élias, *La société des individus*, 1991a, p. 104.

<sup>2</sup> B. Lahire, “Formes sociales et structures objectives...”, 1992a, e “Sociologie des pratiques d’écriture...”, 1990b.

<sup>3</sup> F. Roustang, *Influence*, 1990, p. 107.

<sup>4</sup> N. Élias, *Mozart...*, 1991b, p. 14.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>6</sup> A objetivação escrita dos saberes está ligada, na história, a uma série de transformações conjuntas em matéria de modo de conhecimento (saber objetivado *versus* saber incorporado; relação reflexiva com a linguagem *versus* relação prática com a linguagem); em matéria de modo de aprendizagem (forma escolar *versus* *mnésis*) e de forma de regulação das atividades (regras e normas explícitas *versus* regularidade prática dos *habitus*). A escola, lugar específico separado das outras práticas sociais, está ligada à existência de saberes objetivados; a “pedagogização” das relações sociais de aprendizagem é indissociável da constituição de saberes escritos formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, que dizem respeito tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar; tanto às práticas dos alunos quanto à dos professores. A forma escolar de aprendizagem opõe-se, portanto, ao mesmo tempo, à *mnésis* que opera através e na prática, sem nenhum recurso à escrita, e à aprendizagem do ler-escrever não-sistematizado, não-formalizado, não-durável. Cf. B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires...*, 1993a.

<sup>7</sup> G. Wells, “Preschool literacy-related activities...”, 1985.

<sup>8</sup> A. M. Chartier, C. Clesse e J. Hébrard, *Lire-écrire...*, 1991, p. 46-7.

<sup>9</sup> P. Bourdieu et al., *Travail et travailleurs en Algérie*, 1963, p. 316: “Em nossas sociedades [...] a racionalização se estende pouco a pouco até a economia doméstica...”.

<sup>10</sup> R. Establet, *L’école est-elle rentable?*, 1987, p. 212.

<sup>11</sup> Cf. B. Lahire, “La division sexuelle du travail d’écriture...”, 1993d.

<sup>12</sup> Cf. as indicações de C. Grignon e J.-C. Passeron em *Le Savant et le Populaire...*, 1989.

<sup>13</sup> O uso doméstico da agenda ou do calendário está ligado ao aumento do espaço de tempo a ser controlado e à complexidade das atividades que devem ser geridas nas sociedades onde a burocratização e a organização das atividades sociais supõem a gestão de longos períodos de tempo, durante os quais são planejados encontros, reuniões, eventos...

<sup>14</sup> N. Élias, *La société des individus*, p. 181.

<sup>15</sup> B. Lahire, *La raison des plus faibles...*, 1993b.

<sup>16</sup> Cf. B. Lahire, “Pratiques d’écriture et sens pratique”, 1993e.

<sup>17</sup> Podemos acrescentar as práticas de escrita que participam de uma reflexão sobre si mesmo, de um domínio de si e/ou de uma disposição estética que podem revelar-se rentáveis no plano escolar: diários íntimos, poemas, autobiografias, comentários protoliterários acompanhando as fotografias...

<sup>18</sup> R. Hoggart, *33 Newport Street*, 1991, p. 81.

<sup>19</sup> P. Bourdieu et al., *Travail et travailleurs...*, p. 338.

<sup>20</sup> Se, como pensamos, pode-se constituir uma relação com o mundo através das práticas de linguagem quase sempre específicas, então as diferenças no grau de racionalização dos comportamentos domésticos supõem diferenças nas práticas de linguagem, e, sobretudo, a introdução de uma série de escritas domésticas. A respeito de um problema idêntico, cf. B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires...*, “Épilogue”.

<sup>21</sup> M. de Certeau, *L’invention du quotidien*, 1980.

<sup>22</sup> “Essas famílias vivem fechadas em relação às outras famílias do bairro”, escreve Jacques Testanière, *Les enfants de milieux populaires...*, 1982, p. 146.

<sup>23</sup> Esse, aliás, é um pressuposto da pesquisa. Pretendemos comparar algumas configurações familiares; porém, as crianças podem estar temporariamente fora da estrutura familiar clássica e internas em centros onde quem toma conta delas são os educadores. Não é por acaso que essas crianças estão sempre em situação de dificuldade escolar.

<sup>24</sup> C. Baudelot e R. Establet, *Allez les filles!*, 1992, p. 150.

<sup>25</sup> Xenofonte, *Économique*, 1949, p. 55.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 70.

- 27 Cf. J. Lautrey, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, 1980, p. 150; M. L. Kohn, "Social class and the exercise of parental authority", 1959, e "Social class and parental-child relationships...", 1963.
- 28 A leitura das obras de Richard Hoggart e de Annie Ernaux nos encaminhou nessa direção.
- 29 Cf. sobretudo S. Laacher, "L'école et ses miracles...", 1990; J.-P. Laurens, *I sur 500...*, 1992; Z. Zéroulou, "La réussite scolaire des enfants d'immigrés...", 1988; J. Testanière, *Les enfants de milieux populaires...*; J. P. Terrail, *Destins ouvriers...*, 1990.
- 30 R. Establet, *L'école est-elle rentable?*, p. 229-30: "Os filhos de militantes gozam, em sua família, de um ambiente cultural propício a realizarem bons estudos (hábito da cultura escrita, da leitura de livros, de discussões abstratas): o sucesso escolar é, portanto, mais provável, e os problemas que levanta são percebidos de forma mais nítida".
- 31 L. Wittgenstein, *Le Cahier bleu et le Cahier brun*, 1988, p. 70.
- 32 Profissão e categoria socioprofissional.
- 33 Y. Lemel, "Le sociologue des pratiques du quotidien...", 1984, p. 11.
- 34 J.-C. Passeron, *Le raisonnement sociologique...*, 1991.
- 35 Encontraremos em Yves Grafmeyer um destaque em relação às escalas de observação e aos instrumentos de análise pertinentes, diferentes para cada estudo singular. O autor pretende cruzar sobretudo "as informações estatísticas, que descrevem de forma ampla as propriedades dos indivíduos, com o estudo de um certo número de estruturas de interdependência, de redes de interconhecimento, ou ainda de situações de interação das mais efêmeras às mais ritualizadas" (*Identités sociales et espaces de mobilité...*, 1990, p. 49).
- 36 J. Revel, "L'histoire au ras du sol", 1989.
- 37 B. Lepetit, "Architecture, géographie, histoire...", 1993, p. 137-8: "As conclusões que resultam de uma análise feita em uma escala particular não podem opor-se às conclusões obtidas em outra escala. Elas só são cumulativas se levarem em consideração níveis diferentes nos quais foram estabelecidas".
- 38 Maurizio Gribaudi e Alain Blum ("Des catégories aux liens individuels...", 1990) colocam em questão a junção dos dados em categorias sintéticas homogêneas e equilibradas e a "normalização" dos casos difíceis que permitem em geral o trabalho estatístico. Os autores voltam, portanto, aos processos comuns de construção estatística de realidades macro-estruturais (grupos, massas, estruturas...) fundados sobre essas categorizações e o cálculo de médias por categorias. Perguntam ("Les déclarations professionnelles...", 1993): "Por que e como, a partir de um objeto que apresenta formas e dinâmicas complexas, chegamos a representações em termos de estruturas compactas e variações marginais?".
- 39 Cf. B. Lahire, "Formes sociales et structures objectives...". Sabemos que os estatísticos têm tendência a "medir o que há de mais mensurável" (F. Héran, "L'assise statistique de la sociologie", 1984) na vida social, e não é por acaso que os critérios de nível de renda e de diploma são frequentemente utilizados nos estudos sociológicos. Mas é preciso também às vezes ir procurar outros critérios menos objetivados (e dificilmente objetiváveis) para compreender certos fenômenos sociais.
- 40 L. Wittgenstein, *Le Cahier bleu et le Cahier brun*, p. 72-3.
- 41 G. Levi, "Les usages de la biographie", 1989, p. 1330.
- 42 Cf. as observações metodológicas de Roger Bénoïel e Roger Establet ("Jeunesse et habitus...", 1991, p. 19-20) quanto às formas de interpretar uma série de pesquisas sobre "jovens" (alunos de escolas profissionalizantes e do colegial): "Seria imprudente concluir, acreditamos, sobre a existência de dois habitus de classe, ainda que incipientes, levando-se em consideração estas tendências estatísticas. No colegial, bem como em nossas escolas profissionalizantes, são muito poucos os indivíduos que reúnem todos os traços de um tipo ideal". Da mesma forma, Baudelot e Establet (*Allez les filles!*, p. 138) escrevem, em relação às diferenças culturais entre meninas e meninos: "Para cada um destes traços culturais, as distâncias são de ordem estatística, ou seja, são distribuídas com mais frequência entre os meninos que entre as meninas, ou reciprocamente. No entanto, esta distribuição desigual não significa que cada indivíduo, e mesmo a maioria deles, reúna, na forma de uma síntese coerente, a totalidade desses traços".
- 43 É. Durkheim, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, 1985, p. 7. Sublinhado pelo autor.
- 44 É. Durkheim, *L'évolution pédagogique...*, 1990, p. 139.
- 45 *Ibid.*, p. 38. Grifos do autor.
- 46 *Ibid.*, p. 39. Grifos do autor.
- 47 Pierre Bourdieu insiste, com excessiva exclusividade, sem dúvida, no aspecto "sistemático" e "unificador" do habitus. Escreve, por exemplo: "O gosto, propensão e aptidão para a apropriação (material e/ou simbólica), por uma determinada classe, de objetos ou de práticas classificadas e classificantes, é a fórmula geradora que está no princípio do estilo de vida, conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos, mobiliário, roupas, linguagem ou atitude corporal, a mesma intenção expressiva. Cada dimensão do estilo de vida 'simboliza com' os outros, como dizia Leibniz, e os simboliza: a visão de mundo de um velho artesão marceneiro, sua maneira de gerir seu orçamento, seu tempo ou seu corpo, seu uso da linguagem e suas escolhas de vestuário, estão totalmente presentes em sua ética de trabalho escrupuloso e impecável, ética do cuidado, da minúcia, do acabado e seu sentido estético do trabalho, que faz com que meça a beleza de seus produtos pelo cuidado e paciência que exigem" (*La distinction*, 1979a, p. 193-4. Grifos do autor). Não estamos colocando em questão aqui a possibilidade de existência de situações que são propostas como exemplo por Bourdieu (vamos encontrá-las durante nossa pesquisa), mas gostaríamos de ressaltar o fato de que nem todas as situações se encaixam neste modelo.
- 48 J.-C. Passeron, *Le raisonnement sociologique...*, p. 87.
- 49 *Ibid.*, p. 188.
- 50 *Ibid.*, p. 80.
- 51 Uma de nossas referências teóricas encontra-se em N. Élias, *Mozart...*
- 52 E à noção de intersubjetividade tal como Merleau-Ponty a mobiliza em alguns de seus textos.

- <sup>53</sup> Porém não podemos nunca dissociar os capitais ou recursos das relações de interdependência que lhes dão vida, sentido e valor, os mobilizam ou os deixam atentos, etc.
- <sup>54</sup> Olivier Schwartz (*Le monde privé des ouvriers...*, 1990) mostra como, para compreender uma parte da economia das trocas afetivas nos casais operários, devem antes de tudo introduzir a mãe da esposa (p. 225), ou ainda como, para compreender os comportamentos masculinos dentro de casa, é preciso reconstruir suas inscrições em outros lugares exteriores à casa (p. 284). Isto significa que a compreensão de certos aspectos das configurações sociais (um casal, uma família...) passa pela reconstrução de configurações de relações de interdependência mais amplas.
- <sup>55</sup> Dessa forma, em nossos perfis, quando não podemos descrever, por exemplo, detalhes das relações entre os pais da criança e seus avós, retomamos a linguagem das variáveis que consiste em indicar a profissão dos avós, bem como seus níveis de instrução, para dar simplesmente uma imagem sumária dos universos sociais de origem.
- <sup>56</sup> Sobretudo seus colegas de classe com quem, veremos, podem estar em relação de competição.
- <sup>57</sup> O conceito de configuração "aplica-se tanto aos grupos relativamente restritos quanto às sociedades formadas por milhares ou milhões de seres interdependentes", escreve Norbert Élias, *Qu'est-ce que la sociologie?*, 1981, p. 158.
- <sup>58</sup> É assim que Erving Goffman concebe seus objetos. O que interessa ao autor são os "encontros sociais" ou "reuniões" que necessitam da "presença conjunta" e "imediate" de pessoas que "se encontram mutuamente ao alcance do olhar e do ouvido", em limites físicos relativamente restritos.
- <sup>59</sup> B. Lahire, "Linguistique/écriture/pédagogie...", 1991.

## 2 | "FRACASSO" E "SUCESSO"

### A POPULAÇÃO PESQUISADA

A constituição da população entrevistada (dos 139 alunos da 2ª série do 1º grau aos 27 alunos selecionados) foi um longo processo, determinante para a continuidade da pesquisa, que implicou um conjunto de escolhas teoricamente construídas concernentes aos critérios de seleção das crianças e suas famílias. Nessa fase, partimos de quatro grupos escolares situados em zonas de educação prioritárias na periferia de Lyon<sup>1</sup>.

Não era de espantar que desta população inicial, que mora em bairros populares, 77% dos pais fossem operários ou empregados não-qualificados (ativos ou aposentados). Só uma minoria dos chefes de família era constituída de empregados qualificados, profissões intermediárias, artesãos, comerciantes, pequenos chefes de empresas e executivos. A maioria das mulheres (66%) era dona-de-casa. Ao analisarmos a situação familiar, constatamos que em 68% dos casos os pais eram casados ou viviam maritalmente, com um número médio de 3,3 filhos por família; notamos ainda o efeito da grande predominância de famílias populares em nossa população (40% delas têm 4 ou mais filhos). Enfim, outra característica era o fato de grande número de chefes de família (na maioria o pai) serem estrangeiros. As famílias magrebins eram majoritárias (44%), seguidas das francesas (29%) e das famílias cambojanas e vietnamitas (11%).

Os resultados da avaliação nacional da 2ª série do 1º grau, da qual estes alunos participaram em setembro de 1991, mostravam que as notas médias em francês e matemática situavam-se em torno de 5,5<sup>2</sup>. Isso indica claramente que nossa população, essencialmente por sua composição social, situa-se de forma global abaixo da média nacional. Os bairros populares urbanos agrupam famílias cujas características sociais (econômicas, culturais, familiares...) não predispõem a grandes desempenhos escolares.



Para chegar às 26 famílias da pesquisa (e às 27 crianças, sendo 2 dentre elas irmãs), seguimos diferentes etapas. A primeira consistiu em selecionar, entre a população inicial, o subgrupo das famílias que se caracterizavam por ter um chefe com capital escolar fraco e por uma situação econômica modesta (exemplo: pai operário qualificado ou não-qualificado, empregado do setor de serviços, empregado não-qualificado, desempregado ou aposentado destas categorias). Esses critérios culturais e econômicos basearam-se na leitura das profissões declaradas nas fichas escolares dos alunos ou nos questionários feitos antes da pesquisa.

Em uma segunda etapa constituímos, no interior deste subgrupo, duas grandes categorias de alunos: aqueles que tinham "ido" relativamente mal na avaliação nacional da 2ª série (média geral em francês e matemática estritamente inferior a 4,5) e aqueles que tiveram "êxito" na avaliação (média geral em francês e matemática estritamente superior a 6).

Comparando as avaliações escolares comuns, constatamos uma grande variação dos julgamentos das notas bem como dos valores atribuídos à mesma nota por um professor-corretor ou por um outro<sup>1</sup>. Basta imaginar classes com níveis médios relativamente altos para compreender que as notas dependem particularmente de um contexto. Inúmeros alunos passam pela experiência de serem os primeiros de uma classe "de nível médio" e de se encontrarem entre os "médios" de uma classe que tem um melhor desempenho escolar como um todo. Na escola sempre existem os primeiros e os últimos, e, segundo o nível médio de cada classe, os primeiros e os últimos considerados não são equivalentes no plano das competências escolares.

O aspecto quantitativo da avaliação não significa que duas notas idênticas, produzidas em contextos diferentes (de uma classe para outra, de uma escola para outra), têm exatamente o mesmo sentido. Seria o caso se todas as provas fossem, independentemente da classe considerada, estritamente codificadas do ponto de vista dos exercícios propostos, das condições de aplicação desses exercícios e dos julgamentos escolares emitidos em relação ao desempenho dos alunos. Mas não é esse o caso. Os professores, consciente ou inconscientemente, adaptam-se de forma homeostática ao

clima e ao nível geral do microcosmo particular que uma classe constitui a cada ano. Não são tão severos ao darem notas a uma classe composta em sua maioria de alunos com pequenas ou grandes dificuldades escolares e a uma classe composta por alunos melhores. A avaliação dos professores é relativa à configuração do grupo-classe, e cada nota só tem sentido se relacionada com o conjunto das outras notas da mesma classe. Segundo as classes, as notas obtidas são reavaliadas ou não, compensadas por outras notas ou não, produzidas em condições de auxílio durante a prova ou não, etc. Todas estas maneiras de manifestar uma adaptação a uma classe particular que podem, se nos colocamos do ponto de vista de uma estrita igualdade formal, ser consideradas como trapaceiras institucionais ("Eu os faço recomeçar várias vezes, se vejo que não está bom, mantenho aquela nota, mas dou-lhes outra. Para que não digam que estou trapaceando, faço a média das duas notas, e o resultado vai parecer bem melhor. Vai dar 5,5, 6, por exemplo, em lugar de 3. É por isso também que meus alunos têm notas boas") não passam de uma antecipação, mais ou menos consciente, por parte dos professores, do efeito "desmoralizador" sobre os alunos, segundo a expressão de um professor. Que poderia ter, em contextos de avaliação controlados, notas codificadas de desempenho escolar, desprovidas de qualquer função simbólica de encorajamento, mas voltadas exclusivamente para a avaliação objetiva das competências ("Senão, alguns alunos seriam constantemente penalizados").

Apenas na avaliação nacional é que as notas foram construídas em situações codificadas. Todos os alunos da 2ª série de todo o território nacional deviam fazer os mesmos exercícios, em condições de tempo e desenvolvimento fixadas pelos que conceberam a avaliação. O modo de correção se pretendia também extremamente preciso. Os professores foram, no caso, apenas intermediários de uma organização já pensada, organizada. Ainda que existissem margens de manobra — mesmo neste caso bem particular em que a parcela de variação contextual estava muito limitada (comentários sobre as palavras ou indicações julgadas difíceis, tempo permitido aumentado e às vezes nem controlado...) —, a

avaliação permitiu-nos, do ponto de vista do desempenho escolar, selecionar as crianças com a maior segurança possível. A escolha de alunos da 2ª série está ligada à existência desta avaliação.

É importante destacar também que as notas da avaliação nacional são construções sociais. Se considerarmos o valor relativo ou o peso relativo dos diferentes tipos de exercício propostos em francês e em matemática durante a avaliação da 2ª série do 1º grau em 1991, nos damos conta de que ela registra — ao mesmo tempo que contribui para criar e manter — uma situação das práticas pedagógicas. O “Conhecimento do código” (ortografia, vocabulário, gramática, conjugação) representa 53 pontos, enquanto a “Leitura-compreensão” equivale a 29 pontos e a “Produção do texto”, 18 pontos. Da mesma forma em matemática, os “Exercícios geométricos” valem 13 pontos, as “Medidas”, 19 pontos, os “Exercícios numéricos”, 34 pontos e a “Resolução dos problemas com dados numéricos”, 15 pontos. Os exercícios têm, portanto, um peso maior ou menor na construção final da nota. Isso confirma, em relação à língua francesa, que o conhecimento do código é, *hoje*, central no ensino do curso primário<sup>1</sup>. Mas trata-se, neste caso, de práticas em constantes transformações, e sabemos que certos exercícios de produção textual ou de leitura-compreensão, por exemplo, tendem a assumir uma importância cada vez maior. Ora, os alunos normalmente têm — os professores e os resultados da avaliação são testemunhas disso — mais dificuldade nestes dois domínios do que em gramática. Podemos, portanto, imaginar que se produzirão novas diferenças escolares assim que o peso da produção escrita e da leitura-compreensão nas avaliações escolares forem maiores. O mesmo acontece com a resolução de problemas de matemática. Historicamente, as diferenças entre alunos não se operam sempre a partir dos mesmos domínios e dos mesmos tipos de exercício, e podemos muito bem ter um sistema de diferenças entre alunos que se mantém pela simples mudança dos critérios de avaliação.

O nosso temor inicial de não encontrar “bons” alunos revelou-se infundado. Levando-se em conta que, com notas abaixo de 4,5, as crianças eram consideradas em situação de “fracasso” escolar, que entre 4,5 e 6 eram “médias” e, acima de 6, estavam em situação de

“sucesso”, tivemos finalmente dificuldades em encontrar alunos em situação de enorme “fracasso”. As chances de se sair muito mal na avaliação da 2ª série são portanto pequenas, inclusive nos meios populares. A maioria dos alunos teve notas médias, provando que não estão totalmente despreparados diante dos exercícios escolares que lhes são propostos. Isso exige uma reflexão sobre a relação com a escolaridade nos meios populares. O próprio fato de termos tido dificuldades em encontrar notas muito baixas entre as crianças provenientes dos meios populares (apenas um quarto dos alunos tem notas estritamente inferiores a 4,5) e que o grupo dos alunos “médios” seja o maior (com 40% deles com notas entre 4,5 e 6) não é um acaso sociológico e histórico. São raros os alunos radicalmente alheios ao universo dos primeiros anos de escolarização: suas famílias, em graus diversos, já interiorizaram hábitos mentais, hábitos de vida, as tecnologias intelectuais da vida quotidiana que têm relação com as práticas escolares.

As situações de “sucesso” escolar no curso primário estão longe de ser improváveis em meios populares. De fato, quando consideramos os índices de escolaridade normal (sem repetência) segundo a categoria socioprofissional do pai, nos damos conta de que, mesmo nos meios populares, que são os mais atingidos pela seleção nas primeiras séries do 1º grau, a probabilidade de aceder à 5ª série no prazo normal é maior que a possibilidade de se aceder com atraso. Assim sendo, ao nos referirmos a uma amostra de alunos de 5ª série ou em classes de educação especializada (SES)\*, no início do ano escolar de 1989, nos damos conta de que as escolaridades ditas “normais” representam cerca de 60% das escolaridades de alunos oriundos de meios populares. É claro que as diferenças sociais são importantes, pois, ao mesmo tempo, a proporção é de cerca de 76% para as posições sociais “médias” e cerca de 88% para as posições mais “favorecidas”<sup>5</sup>. Mas, hoje, para os primeiros anos de escolarização\*\*, a probabilidade de

\* SES — Section d'Enseignement Spécialisé (Seção de Educação Especializada). (N.T.)

\*\*Na França, o Cours Préparatoire (CP), que corresponde ao nosso pré-primário, é obrigatório, alfabetiza o aluno e permite a passagem para o que corresponderia ao nosso curso primário e que começa com o CE1, Cours Élémentaire 1. (N.T.)

incidência de repetência é menor nas classes populares. A improbabilidade estatística diz respeito muito mais às situações de grandes dificuldades escolares, cada vez menos frequentes nas primeiras etapas de uma escolaridade que se prolongou nas últimas décadas. De fato, se por um lado é mais provável encontrar crianças dos meios populares na população que teve ao menos uma repetência no primário (eles fornecem cerca de 62% das escolaridades "anormais", enquanto representam cerca de 42% do conjunto da população escolarizada), por outro não é absolutamente impossível encontrar crianças vindas destes mesmos meios com escolaridade sem repetência.

De forma global, há 20 anos os alunos vêm repetindo menos no curso primário<sup>6</sup>. Os descompassos se deslocaram, e operam-se cada vez mais no ginásio e no colegial. As proporções de acesso ao último colegial numa amostragem de alunos que entraram na 5<sup>a</sup> série em 1980 mostram diferenças consideráveis segundo o meio social de origem. Enquanto o acesso é quase natural para os filhos de executivos e profissionais liberais (83,7%), ou mais ainda de professores (88,8%), permanece proibido aos filhos de operários não-qualificados (25,7%) ou de empregados ligados a serviços (28,6%). O curso primário constitui progressivamente, historicamente, o solo comum sobre o qual as diferenças se operam.

A última etapa da constituição da população pesquisada consistiu em entrevistas com os professores de cada classe, a propósito de cada aluno escolhido depois das duas primeiras etapas. A entrevista visava a determinar se uma dada criança, tendo "fracassado" na avaliação, não seria, habitualmente, um "bom aluno", se seu passado confirmava ou negava o resultado da avaliação, etc.

Foi no final dessas três etapas que constituímos nossa população final, que comporta 14 crianças em situação de "fracasso" escolar (5 meninas e 9 meninos) e 13 crianças em situação de "sucesso" escolar (8 meninas e 5 meninos).

As entrevistas que fizemos com os professores no fim do ano escolar para compreender a evolução dos alunos dos dois grupos durante o ano, permitiram-nos constatar que, enquanto os alunos julgados "com dificuldades" no começo do ano permaneceram na mesma situação no final do ano (alguns apenas progrediram no

domínio do comportamento, da participação oral, da "boa vontade" que demonstram para estudar...), os alunos julgados com "sucesso" têm posições escolares mais frágeis, nunca total e definitivamente adquiridas. Dos 3 casos de dificuldades escolares em algum momento (declínio regular durante todo o ano, com altos e baixos todo o ano ou em um momento determinado do ano), destacamos 5. É importante notar que os 4 casos de queda de nível mais evidente fazem parte das 5 notas mais baixas do grupo que está em situação de "sucesso" (obtiveram entre 6,3 e 7). Podemos considerar, portanto, que é preciso ter no mínimo 7 na avaliação para estar-se seguro de não ter uma queda de nível em seguida (encontramos apenas um caso deste tipo, o de um aluno que teve 7,1; mas trata-se de um caso de queda circunscrita a um período bem delimitado e determinado no tempo).

Isso indica que, se os grandes "fracassos" são, dados os casos considerados, quase irreparáveis, os "sucessos", pelo contrário, parecem poder ser questionados a cada momento. Apenas alguns casos, interessantes por serem excepcionais, não somente confirmam seu "êxito" mas parecem consolidá-lo com uma obstinação observada pelos professores (qualidade de "competidor", aluno que vai à escola "vencer"...).

#### A PERCEPÇÃO ESCOLAR DOS ALUNOS

Quando o sociólogo pretende indagar sobre o que está no princípio do "sucesso" ou do "fracasso" escolar, não pode contentar-se com relacionar os critérios de "sucesso" e de "fracasso" com outras variáveis familiares, ambientais... Não pode medir "rigorosamente" tendo como base a pré-construção social, que é necessariamente vaga<sup>7</sup>, mas, de fato, deve incluir em seu objeto os critérios escolares do "sucesso" e do "fracasso", nunca totalmente explícitos e sempre suscetíveis de variações históricas, que ele próprio retomou no início da pesquisa para constituir sua população.

Não é papel do sociólogo dizer o que é "fracasso" e o que é "sucesso" escolar. Estas palavras são categorias, primeiro e antes de tudo,

produzidas pela própria instituição escolar. O sociólogo que intervisse nas discussões para a definição do sentido dessas palavras estaria entrando em uma competição semântica (como um professor ou um "superprofessor"), dando a última palavra. Ao contrário, deve constatar e analisar as variações históricas e sociais destas noções um tanto vagas. Elas não são evidentes por diversas razões: de um lado, porque o tema do "fracasso" (ou do "sucesso") é o produto discursivo histórico de uma configuração escolar e econômica singular<sup>8</sup>. Por outro lado, porque o sentido e as conseqüências do "fracasso" e do "sucesso" variam *historicamente* (em função do grau de exigência escolar alcançado globalmente por uma formação social, da situação do mercado de trabalho, que exige novas ou maiores qualificações, etc. "Passar de ano" na 2ª série nos anos 90 para um filho de operário não tem o mesmo sentido que nos anos 60, *institucionalmente* (atrás da semelhança lingüística aparente, "fracassar no exame final do colegial"\* não tem nada a ver com "fracassar na pré-escola") e *socialmente* (o que é um "resultado brilhante" para uma família operária pode ser o "mínimo esperado" ou um "resultado decepcionante" para uma família burguesa). Portanto, estamos lidando aqui com noções relativas de extrema variabilidade<sup>9</sup>.

### A ordem escolar das qualidades

Os julgamentos dos professores para com determinados alunos registram, de fato, comportamentos reais, e não puros produtos de sua imaginação profissional. Porém, estamos diante de julgamentos que falam de comportamentos reais a partir de categorias escolares de compreensão, e, mais precisamente, de categorias utilizadas no curso primário. Nesses julgamentos, sobressai-se nitidamente uma seleção, feita pelos professores, dos fatos e gestos dos alunos que lhes (e para a escola) é pertinente. Assim sendo, constroem perfis que acabam por demonstrar harmonias ou contradições entre comportamentos e qualidades morais, por um lado, e resultados escolares

e qualidades intelectuais, por outro: existem alunos indisciplinados, instáveis e com desempenhos escolares medíocres; alunos disciplinados, atentos e com bom desempenho escolar; mas existem também, ainda que mais raramente, alunos razoavelmente indisciplinados e com bons desempenhos escolares, e alunos relativamente disciplinados com fraco desempenho escolar. No entanto, damos conta de que é mais freqüente encontrar crianças "escolares" ou "escolarmente suportáveis" no plano comportamental e em "fracasso" escolar, que alunos "escolarmente insuportáveis" no plano comportamental e com "sucesso" na escola. O bom comportamento escolar parece mais acessível a esses alunos de meios populares — e isto mais ainda quando se trata de uma menina (dos 7 alunos com comportamento escolar considerado globalmente positivo e resultados escolares fracos, 5 são meninas) — que o bom desempenho: dessa forma os qualificativos "bonzinho (boazinha)" ou "agradável" são empregados para os 11 alunos, dos quais 9 são meninas.

Os professores evocam tanto — senão mais — o comportamento dos alunos, suas qualidades morais, quanto seus desempenhos ou suas qualidades intelectuais. Um princípio de explicação pode vir do fato de que, ao contrário dos alunos oriundos das classes médias e superiores, nem todas essas crianças interiorizam as normas de comportamento que estão na base da socialização escolar. Essas normas, que são naturais, e que são ainda mais naturais quando aplicadas a públicos infantis socialmente preparados para recebê-las, são questionadas por crianças das classes populares, portadoras, no interior da ordem escolar, de normas heterogêneas (e portanto heterodoxas), ou seja, antagônicas ou incompatíveis com as normas especificamente escolares. Certas crianças são concretamente descritas como não estando escolarmente em conformidade, tanto — e até mais — no plano comportamental quanto no plano cognitivo. Elas parecem não ter as condições apropriadas para receberem as mensagens escolares: as mensagens não chegam até elas, ou chegam com dificuldade, porque não ouvem, brincam, não se concentram, não fazem seus deveres, estão sempre viradas para trás, com a "cabeça na lua",

\* Na França, não há vestibular, mas sim um exame no final do curso colegial, o *baccalauréat*, ou simplesmente *bac*, que habilita o aluno a entrar em qualquer faculdade. (N.T.)

não estudam como os outros, são lentas... Estes alunos devem sempre ser solicitados, chamados à atenção, receber ordens e diretivas dos professores. Não se pode deixá-los sozinhos, e é necessária sempre uma pressão externa forte, e ao longo do tempo cansativa: "Repetimos sempre a mesma coisa"; "Sempre temos que dizê-lhes..."; "Somos obrigados a vigiá-los o tempo todo ..." <sup>10</sup>

#### O aluno ideal da 2ª série do 1º grau

O aluno ideal da 2ª série, definido em abstrato numa avaliação negativa ou explicitamente na avaliação positiva dos alunos, é o seguinte:

##### Qualidades comportamentais

Um aluno...

... autônomo, disciplinado, que fica em seu lugar e não se mexe muito na classe, calmo, tranqüilo, atento, bonzinho, atencioso, educado, que participa ativamente e escuta o professor, tem vontade, tem regularidade no estudo e em seu esforço, logo começa a trabalhar quando solicitado, faz os exercícios escolares no tempo previsto, não tem a "cabeça na lua", não é distraído, não brinca durante as aulas, não é infantil, não é instável, não se deixa levar pelos que ficam brincando, não conversa com os colegas, não fala por falar, é sério, aplicado, cuidadoso, apresenta ou estrutura bem as lições, ordenado, não esquece o material, aprende as lições, faz os deveres em casa, não falta, não é medroso, ansioso, angustiado, não entra em pânico, não é emotivo demais, é descontraindo, fica contente de ir à escola e mostra interesse pela atividade escolar.

##### Qualidades intelectuais

Um aluno...

... dotado, inteligente, culto, curioso, que consegue abstrair, tem boa memória, compreende o que lhe é dito, não precisa constantemente de explicações, resolve corretamente até os exercícios que não exigem apenas a aplicação de mecanismos ou automatismos, pensa naquilo que faz, sabe adaptar-se aos exercícios escolares menos orientados, dirigidos, definidos, enquadrados, não tem problemas de pronúncia, tem uma escrita legível, não tem problemas de lógica ou de compreensão, é bom na resolução de problemas matemáticos, tem um vocabulário rico, uma boa expressão oral e escrita, e gosta de ler.

primeiro andar do edifício escolar, é indissociavelmente um lugar de vida, com regras explícitas e normas implícitas relativas à vida em comum, à relação com o adulto, à disciplina, um lugar onde são inculcadas novas estruturas mentais, novos saberes e relações com o saber. A própria instituição diferencia esses dois aspectos relativamente indissociáveis em categorias de classificação dos alunos, que encontramos objetivadas sobretudo nos relatórios escolares e nas palavras dos professores em relação aos alunos: "Comportamentos escolares" e "Resultados escolares". A parte dos relatórios concernente à escola maternal chega mesmo a privilegiar de forma bem clara a apreensão e avaliação da integração, da adaptação do aluno na classe. Quanto menor o grau de escolarização (maternal mais do que pré-escola, pré-escola mais que primeira série...), mais os aspectos comportamentais parecem ser importantes.

Os professores privilegiam, portanto, o comportamento como um todo, o *ethos* detectável no aluno através do conjunto de seu comportamento na escola em relação ao domínio de qualidades intelectuais "puras". Aquilo que podemos classificar entre os "resultados escolares" e as "qualidades intelectuais" fica quase sempre no limite da disposição moral de conjunto: ter uma escrita "legível" significa também "aplicar-se"; não precisar o tempo todo de explicações significa também "saber se virar sozinho"; "ser autônomo", "independente", "curioso", é ser "aberto"; saber "adaptar-se" aos exercícios escolares menos orientados é ter "espírito de adaptação" a problemas sempre novos... Inversamente, inúmeras qualidades "morais" ou "comportamentais" têm implicações intelectuais quando se referem a trabalhos escolares. Ser "ordenado", "organizado", é também ser "racional", "ter idéias ordenadas"; ser "cuidadoso" ou "bem-cuidado", em geral, quer dizer "cuidar de sua expressão", "cuidar de sua apresentação" e mostrar um "espírito de clareza" em certos casos. Temos, portanto, de operar com algo de artificial, da mesma forma que, por necessidade da análise, fizemos a divisão sistemática entre os julgamentos sobre os desempenhos e as qualidades "intelectuais" de um lado, e sobre os comportamentos e as qualidades "morais" de outro. Os resultados escolares ou as qualidades "intelectuais" são julgados ou de forma muito global ("muito bom", "ruim", "dotado", "inteligente", "não é idiota"...),

Além da explicação da importância das qualidades comportamentais ou morais através das características sociais do público, é preciso evidentemente evocar o fato de que o curso primário, enquanto

ou pela simples constatação de debilidade ou de força particular nessa ou naquela matéria ("boa em expressão oral", "problemas em leitura-compreensão"...).

Conseqüentemente, é necessário levar em conta o fato de que os professores da 2ª série vêem essencialmente os alunos através de sua (boa ou má) adaptação ao espaço de socialização escolar; verificam se estão em conformidade com a ordem escolar (sua boa ou má "formação" familiar em relação à vida em formas escolares de socialização). Podemos até verificar, em expressões do tipo: "poderia ter resultados quase perfeitos" se ela não fosse "instável", "dispersa"; "menino que tem possibilidades" mas "é infantil"; "inteligente" mas "catastrófico do ponto de vista comportamental"; "se quiser, ela tem muitas capacidades", provas de que a "inteligência", as "capacidades", as "possibilidades" são critérios necessários, mas não suficientes nos primeiros anos de escolaridade. Finalmente, o que os professores não deixam de falar durante as entrevistas, é que de nada serve o aluno ser "inteligente" se ele não exercer sua "inteligência" nos momentos e, sobretudo, nas formas escolares.

### Sobre a autonomia e a disciplina

O espírito da disciplina é, ao mesmo tempo, o sentido e o gosto da regularidade, o sentido e o gosto da limitação dos desejos, o respeito às regras, que impõe ao indivíduo a inibição dos impulsos e do esforço [...]. A autonomia é a atitude de uma vontade que aceita a regra, pois a reconhece como racionalmente fundada<sup>1</sup>.

A autonomia e a falta de autonomia são freqüentemente citadas nas entrevistas dos professores para qualificar a atitude dos alunos em "sucesso" ou em "fracasso". Autonomia vista como autodisciplina corporal (saber conter os desejos, portar-se bem, ficar calmo, escutar, levantar a mão antes de falar, começar a trabalhar sem que o professor tenha necessidade de intervir, imprimir regularidade ao trabalho, ao esforço, ser ordenado...) e como autodisciplina mental (saber fazer um exercício sozinho, sem a ajuda do professor, sem perguntar nada, fazer uma leitura silenciosa e resolver por si mesmo um problema, saber se virar

sozinho ao fazer um exercício escolar somente com as indicações escritas...). O termo "autonomia" parece cristalizar um conjunto de características valorizadas do ponto de vista escolar.

Antes de tudo é preciso destacar o fato de que a escola não é um simples lugar de aprendizagem de saberes, mas sim, e ao mesmo tempo, um lugar de aprendizagem de formas de exercício do poder e de relações com o poder. A escola, como um universo onde reina a regra impessoal, "opõe-se a todas as formas de poder que repousam na vontade ou na inspiração de uma pessoa"<sup>12</sup>. Nesse âmbito geral da regra impessoal a escola passou historicamente da construção da figura do "aluno domado" à do "aluno sensato e racional", sendo a razão um poder sobre si mesmo que substitui o poder exercido pelos outros e pelo exterior. Deixar o aluno caminhar sozinho em direção ao saber, sendo o professor mais um guia pedagógico do que um instrutor (no duplo sentido do termo), pedir-lhe que se comporte bem, através de uma forma de autocontrole bem compreendida, significa estar cada vez mais próximo de um aluno sensato e racional, de um aluno capaz de *self-government*, de "aprender a aprender", de caminhar sozinho para a apropriação do saber com a ajuda de fichas (de leitura, de ortografia, de gramática ou de matemática), capaz de fazer um exercício após a leitura de uma instrução, de organizar sozinho seu trabalho, de virar-se sozinho ou trabalhar em grupo...

Reconhecemos nessa série de práticas ou de *slogans* pedagógicos os *leitmotiv* da pedagogia moderna, tendência de inúmeros professores em seu discurso e/ou em suas práticas. Nada de aprender "simplesmente" a ler (como dizem alguns), ou seja, somente decifrar; é preciso compreender o que se lê; não se trata tampouco de recitar de cor uma lição de gramática, história ou geografia e não saber do que se está falando; nem se trata, enfim, de "aplicar mecanicamente" regras de gramática ou procedimentos matemáticos, mas é preciso compreender o que se está fazendo e mostrar (explicar) que se compreendeu o que se fez.

Em língua francesa não partimos de regras de gramática ou de ortografia para fazer exercícios de aplicação, mas da constatação, tendo enunciados como base (produções orais espontâneas, pequenos textos...), de um certo número de particularidades da língua.

Ou se tenta até, em certos casos, fazer com que os alunos descubram as regras ou regularidades gramaticais ou ortográficas. Da mesma forma, ainda que os métodos globais não tenham sido realmente aplicados, os debates sobre a leitura e a maneira correta de ensiná-la provocaram uma mudança da definição social da leitura escolar, definição em que a compreensão assumiu uma importância capital (mesmo não sendo exclusiva). Cada vez mais pede-se ao aluno um tempo de pesquisa em francês ou em matemática. Trabalhos e exercícios durante um período de tempo determinado são dados a eles, e deixa-se que eles os organizem sozinhos. Trabalham sozinhos a partir de fichas e aprendem a se autocorrigir, procuram livros na biblioteca e marcam sozinhos em uma ficha o gênero, o título do livro que pegaram... Essa tendência pedagógica generalizada explica por que as matérias ou subdomínios que implicam maior compreensão, mais "razão" da parte do aluno (leitura-compreensão, produção textual, resolução de problemas matemáticos), ganham um espaço cada vez mais importante na escola primária em detrimento de exercícios julgados mais mecânicos, mais automáticos, e, ao mesmo tempo, mais "bobos" (aprender de cor, aplicar uma regra...).

Como prova dessa tendência escolar generalizada em direção a formas de organização que atribuem um lugar central à autodisciplina corporal e mental, podemos pegar o exemplo da avaliação nacional da 2ª série do 1º grau feita em 1991, que dá uma idéia do que pode significar o termo "autonomia". Podemos procurar na natureza e na formulação dos exercícios<sup>11</sup> o aluno visado por aqueles que conceberam essa avaliação nacional.

Podemos notar, antes de tudo, que a avaliação nacional da 2ª série aconteceu sob o signo das instruções: instruções aos alunos, instruções aos professores. Em um "Documento para o professor", os professores encontram "instruções de aplicação", "instruções de codificação" e "comentários". O mesmo texto precisa, em matéria de "saber ler", o papel central da compreensão e do respeito às instruções nos exercícios escolares, independentemente do domínio considerado: "O objetivo prioritário que a abordagem dos textos, em toda a sua diversidade, constitui acabou por colocar as crianças em situações muito diversificadas, incluindo competências indis-

pensáveis ao estudo de todas as disciplinas, tais como a compreensão e o respeito pelas instruções precisas"<sup>14</sup>. Na maioria dos exercícios de francês e de matemática, as instruções são dadas oralmente pelo professor, mas pede-se a ele para não dizer nenhuma outra coisa (encontramos, por exemplo, no exercício 11 de francês: "Se uma criança pedir explicações sobre o sentido de uma palavra, não responda"). No entanto, dois exercícios constituem a chave da compreensão para a qual se quer conduzir a criança. Trata-se do exercício 4 em francês e do exercício 9 em matemática. O objetivo, nos dois casos, é determinar se os alunos são capazes de compreender e aplicar as instruções que não são lidas pelo professor. O exercício 14 em francês também começa com a leitura silenciosa das instruções pelos alunos, em seguida lhes é dada a palavra para saber se compreenderam; e, finalmente, o exercício solicita ao professor que este reformule oralmente as instruções. Nos comentários do exercício 4 são feitas sugestões aos professores a respeito de exercícios futuros em que se preconiza a criação de instruções por algumas crianças, e, em seguida, sua execução por outras crianças, para verificar se as instruções são suficientemente explícitas e se os alunos que as aplicam o fazem com o rigor necessário. Da mesma forma, o exercício 6 de matemática consiste em fazer os alunos encontrarem a indicação que lhes possibilitou realizar um desenho.

Portanto, para os autores dos cadernos de avaliação, parece que a autonomia da criança está intrinsecamente ligada às instruções. Por exemplo, encontramos, em relação ao exercício 4 do caderno de francês, o seguinte comentário: "A compreensão e o respeito por instruções variadas são indispensáveis a qualquer trabalho autônomo da criança, e isso em todas as disciplinas. Trata-se de instruções que ela encontra habitualmente nos exercícios que lhe são propostos, e que quase sempre não são aplicados com rigor. Essa ausência de rigor, mais do que uma incompreensão das instruções, pode explicar erros"<sup>15</sup>.

Fica claro, antes de tudo, que a autonomia visada está muito ligada a uma relação particular com a leitura, e, no fundo, à leitura silenciosa e íntima, não-orientada. Nesse sentido, a autonomia tem seu lado de dependência. Essa dependência existe em relação aos saberes, às instruções, às regras objetivadas, das quais é preciso apropriar-se para

chegar-se sozinho a uma solução, a uma descoberta, a uma progressão no saber. Mas o conjunto de técnicas que conduzem (obrigam) à autonomia (compreensão auditiva ou leitura silenciosa das instruções, ausência de respostas nas questões colocadas, uso de fichas, sistemas de autocorreção, uso do dicionário para procurar sozinho o sentido de uma palavra...) constitui uma *relação de poder* e uma *relação com o saber*. A autonomia é, portanto, uma forma de dependência histórica específica. A figura do professor desaparece em proveito de *dispositivos pedagógicos objetivados*, em relação aos quais ele desempenha dois papéis: preparar para a utilização autônoma desses dispositivos através de um trabalho específico sobre a leitura-compreensão (leitura solitária com os olhos) e, em seguida, guiar os alunos em sua progressão autônoma em direção aos conhecimentos (respondendo fatalmente à perguntas, lembrando ou comentando as instruções...).

Devemos observar que um tal funcionamento pedagógico implica o uso recorrente e central de dispositivos objetivados: da instrução escrita no quadro-negro ou impressa até as fichas de perguntas e respostas, passando pelos manuais escolares. E podemos relacionar estes dispositivos objetivados com exercícios propostos a partir do curso primário: ler um quadro com entrada dupla e saber colocar os dados em um quadro (exercícios 11, 22, 25, 27 e 28 de matemática), efetuar uma escolha entre muitas respostas possíveis, como em um questionário de múltipla escolha (exercícios 2, 3, 5, 7, 8 e 12 de francês e 4, 6 e 20 de matemática), saber responder a um questionário, saber ler um calendário ou uma agenda (exercícios 10 e 15 de matemática), saber ler mapas ou situar objetos em uma representação espacial (exercício 1 de francês e exercícios 1, 8, 14 e 16 de matemática). Os alunos são colocados, portanto, em contato com instruções, quadros, classificações, listas, questionários fechados ou abertos, manual de instruções e mapas.

Sem dúvida uma instrução escolar do tipo: "Assinale com um X a alternativa correta" é um procedimento muito interessante em si, mesmo se nos questionarmos o que implica em matéria de exercício de poder e de relação com o poder. Um tal procedimento se parece com o questionário burocrático que inúmeras instituições aplicam hoje usualmente. É como se fosse uma aprendizagem de esquemas de comunicação (de formas de relações sociais particulares entre "emis-

so" e "receptor") constitutivos de uma relação específica com o poder. O cidadão deve agora ser capaz de localizar-se em um espaço escrito e gráfico como o questionário, de fazer uma escolha entre várias respostas possíveis predeterminadas ou de realizar um ato a partir de uma instrução dada por escrito e enunciada por alguém. O poder se despersonaliza nesse tipo de situações. Esses usos sociais da escrita estruturam uma forma de exercício de poder especial. E nos faz inevitavelmente pensar na definição weberiana da dominação legal e racional: "o detentor legal-típico do poder, o 'superior', quando estatui e, portanto, quando ordena, obedece por sua vez à ordem impessoal através da qual orienta suas disposições [...], os membros do grupo que obedecem ao detentor do poder não obedecem à sua pessoa, mas sim a regulamentos impessoais"<sup>16</sup>. O autor acrescenta que "as proposições e as decisões, as disposições e os regulamentos de todo tipo são fixados por escrito"<sup>17</sup>.

Seria um acaso se a seguinte formulação "Poderíamos portanto propor: trabalhos com todos os tipos de instruções; a produção de instruções em outras situações, pelas próprias crianças, tendo como primeira validação a execução destas instruções por seus colegas; a constituição progressiva de recapitulações metodológicas, que eventualmente poderiam estar afixadas na classe, e que estejam em relação com as atividades da classe"<sup>18</sup> lembrasse imediatamente certas situações sociais um tanto burocráticas nas quais instruções são escritas por uns, executadas por outros, e os regulamentos, os procedimentos a serem seguidos, afixados em público? Sem precisar procurar muito longe, basta considerar em detalhe o documento fornecido pelo Ministério de Educação Nacional francês a todos os professores que aplicaram a avaliação. As instruções de aplicação e codificação são claras e prescrevem uma execução precisa e rigorosa. Da mesma forma que é dito ao aluno "Você deve compreender as instruções e fazer exatamente o que pedimos", é dito aos professores "Diga aos alunos: '...'. Conceda três minutos. Depois desses três minutos diga aos alunos: 'Virem a página', ou 'Fechem os cadernos', e recolham os cadernos". Os professores são colocados exatamente na mesma relação de comunicação diante de seu ministério quanto os alunos diante da instituição escolar.



A autonomia é, portanto, o nome de uma relação social especial com o poder e o saber. A escola, que pretende tornar os alunos autônomos ensinando-os a virar-se sozinhos (sobretudo pela leitura silenciosa), diante de dispositivos de saberes objetivados, visa à produção de disposições cognitivas para poder apropriar-se de saberes escritos complexos, e, ao mesmo tempo, de disposições sociais a fim de poder agir nas formas particulares de exercício do poder. O aluno implícito, o "bom leitor" implícito da avaliação nacional da 2ª série do 1º grau, é, por um lado<sup>19</sup>, um aluno autônomo, que sabe compreender e aplicar as instruções, que sabe decodificar sozinho os dispositivos de saberes objetivados, e sabe tirar daí informações (verbetes de dicionários, quadros, textos, listas, agendas, calendários, mapas, desenhos...) e utilizar os modos de seleção de uma informação, tais como os que encontramos nos formulários administrativos clássicos (marcar com um X ou fazer um círculo em torno da alternativa correta, sublinhar, riscar, colocar um número de código no lugar correspondente...). O fato, porém, de reconstruir o "bom leitor" almejado não nos informa a respeito daquilo que os alunos realmente leram. Nem todos "constroem" a mesma coisa com essa avaliação, e o embate com o texto pode ser mais ou menos feliz do ponto de vista das expectativas da instituição: nem todos têm o perfil ideal do aluno autônomo.

De fato, a autonomia é questionada pelos alunos que não fizeram suas (*auto*) leis (*nomos*) escolares enquanto maneira de se comportar e de pensar. Para efetuar sozinho certas atividades é preciso ter interiorizado esquemas mentais e comportamentais sob a orientação do adulto. Como diz o psicólogo russo L. S. Vygotski, a ajuda que a criança recebe em sua aprendizagem (o "elemento de colaboração") torna-se "invisivelmente presente e implicada na resolução aparentemente autônoma do problema pela criança"<sup>20</sup>. Qualquer competência aparece duas vezes ao longo da experiência de um indivíduo (tanto adulto quanto criança): uma vez no plano interspíquico e uma segunda vez, mais tarde, no plano intrapsíquico. Isto implica, para um bom método, que o pesquisador deva se esforçar para reconstruir as condições de interdependência que estão no princípio da produção das competências, saberes, disposições de um indivíduo determinado.

Não é por acaso, portanto, que os professores que ensinam em meios populares se queixem ritualmente da ausência de autonomia de seus alunos. Uma análise do juízo feita em relação aos alunos de classes de recuperação<sup>21</sup> mostra essa crítica de não-autonomia, de dispersão. De fato, uma vez que a criança formou, sobretudo na interdependência com seus pais, um conjunto de disposições e de competências, escolarmente adequadas, pode enfrentar "sozinha" as exigências escolares. Mas é exatamente este conjunto de disposições e de competências pré-requisitadas que parece estar mais ou menos presente, dependendo do meio social considerado, e, nesse nosso caso, dependendo da configuração familiar considerada.

Em oposição a um Durkheim racionalista demais, podemos dizer que a autonomia não é a consequência de uma vontade que reconhece a regra enquanto algo racionalmente fundado, mas sim a consequência de um *ethos* que reconhece, imediata e tacitamente, princípios de socialização, regras do jogo não muito distantes daquelas que presidiram sua própria produção. Quando aquilo que é proposto na escola não entra em contradição com (não põe em crise) o que foi interiorizado até então, neste caso o aluno se mostra como alguém autônomo. Porém, quando as regras do jogo dos dois espaços de socialização (família e escola) são, por um lado, diferentes demais, e, por outro, não podem ser vivenciadas em harmonia pelas crianças, então estas ficam deslocadas em relação às exigências e obrigações escolares. É necessário ficar atento para que os alunos comecem bem as lições, prestem atenção, escutem, é preciso controlá-los, lembrar-lhes as instruções, estar constantemente ao lado deles, responder às suas múltiplas solicitações. Eles não sabem se cuidar, ocupar o tempo sozinhos, fazer sozinho os exercícios, se virar, começar a estudar por iniciativa própria, e daí por diante. De repente, todos os métodos (tais como o trabalho em grupo) que requerem um mínimo de autonomia demonstram ser dificilmente aplicáveis a estes alunos.

E caímos, inevitavelmente, nos problemas de disciplina longamente desenvolvidos pelos professores durante nossas entrevistas: problemas de crianças turbulentas, barulhentas, agitadas, indisponíveis, instáveis, desatentas, que dizem "qualquer coisa a qualquer hora", que não escutam, que se enganam de exercício, que entram na clas-

se correndo, brigam sem parar, não pensam no que estão fazendo, fazem as lições de qualquer jeito, não se aplicam, esquecem regularmente o material... Um professor particularmente prolixo, por uma série de razões (recém-chegado à escola, diz coisas que os outros já interiorizaram de tal forma à medida que os anos de trabalho foram passando, e que as vivenciam como corriqueiras e normais; o espanto e o cansaço provocados por essas crianças tão pouco "autônomas"; o papel quase terapêutico que a entrevista sociológica pode desempenhar quando se enfrenta sozinho este tipo de situação; uma classe particularmente difícil — no processo de constituição da população pesquisada, foi nessa classe que escolhemos a maior parte das crianças oriundas de meios populares e que tiraram menos de 4,5 na avaliação, ou seja, 12 alunos em 31), diz, num tom rápido e apressado, imitando os gestos e as instabilidades dos alunos, os gritos e as entonações, tudo o que os outros dizem de maneira menos enfática e desenvolvida.

Muitos não escutam enquanto estou explicando. Não sabem ficar calmos, escrever alguma coisa sem... O problema é que as coisas degeneram o tempo todo. Tem um que acabou a lição gritando: "Pronto. Acabei!". Assim, bem alto, e aí ele se levanta e sai. Eles se mexem o tempo todo, fazem barulho. Além disso, falam muito alto, gritam o tempo todo. Entram na classe gritando, correndo, é cansativo. Passo o tempo todo berrando, senão eles não me escutam [...]. Só para tirar um caderno da mala leva um tempo enorme. As coisas deles ficam espalhadas por todo canto, nas mesas, cai tudo, e aí eles se levantam. Como se não fossem capazes de arrumar. Daí eu tento: "Coloquem o livro sobre a carteira, não quero ver mais nada em cima, vocês não precisam de mais nada, arrumem o resto". Que nada, fica sempre cheia de coisas, não adianta nada. Tem uns que são atentos, prestam atenção naquilo que estão fazendo, mas três quartos da classe, ufa, não estão nem aí, fazem tudo rápido, assim sem mais! "Pronto, acabei!" Fazem tudo errado, mas para eles não tem a mínima importância, acabaram e pronto. Além disso têm tendência a dizer qualquer coisa a qualquer hora. Faço uma pergunta, e pronto, não foi nem isso o que perguntei e alguém já respondeu. Não prestam atenção. Assim: "Vamos lá, vamos fazer um exercício", só que eles nem sabem o que eu pedi. Por exemplo, um exercício, marco no quadro o número, bom, aí explico o que eles têm que fazer, tem sempre dois ou três que se enganam de

página. É o tempo inteiro assim. Portanto, fazem qualquer coisa. A gente acabou de estudar o assunto, eles se enganam de livro. Tem uns que nem conseguiram achar o livro, outros já acabaram o exercício. [...] Tem pelo menos dez por dia que esquecem os cadernos, pelo menos dez! Quando não é mais que isso. Agora verifico a lição no caderno de texto, porque no começo escreviam qualquer coisa e não dava... Não conseguem copiar o número do problema de matemática, erram até nisso. Nunca, em uma segunda-feira, consegui encontrar todos os cadernos assinados pelos pais, nunca ainda. Se deixo dois alunos de lado, se não ficar o tempo todo cuidando da classe ou passando entre as fileiras, logo, em dez segundos, começa um barulho inimaginável. Evito trabalhar em grupo porque não consigo. Eles não sabem trabalhar. Primeiro brigam, depois se estapeiam, e assim vai. É assim... [...] E na aula de ginástica, eles desembestam. Se jogam contra as paredes, batem uns nos outros, gritam como loucos, fazem muito barulho, bagunça, e é isso. O que não quer dizer que vão se esforçar. Por exemplo, jogando basquete, na quadra ou fora, não importa, quando tento fazer alguns pequenos exercícios, para explicar a técnica, não estão nem aí, preferem brigar, gostam muito mais disso, evidentemente. Recebemos estagiários da UFRAPS (Unidade de Formação e Pesquisa de Atividades Físicas e Esportivas), e aí eles deram aulas de luta e hóquei, bom, foi a mesma coisa. Por exemplo, na luta, na primeira aula ela colocou um tapete, eles deviam correr sobre o tapete sem se tocar. Bom, ninguém ficou de pé para começar a correr. Estavam todos no chão, começaram a se jogar no tapete quanto puderam, atiraram-se contra a parede, e assim por diante. É assim que ficam contentes. Ela precisou de uma hora para, reunidos, explicá-los. Então disse: "Já que vocês não sabem correr, vocês vão fazer a mesma coisa andando". Mesma coisa, todo mundo ficou no chão. É sempre assim: fazem qualquer coisa. É bom porque eles se descontraem, mas não passa disso. Na piscina é a mesma coisa. [...] Eles me cansam o tempo todo. Que eles têm energia, sem dúvida, isso no conjunto, fora dois ou três. Se faço perguntas não posso dizer que ninguém responde nada. Eles respondem qualquer coisa, mas falam, sem dúvida, não posso criticá-los, não são tímidos, este defeito não têm. [...] Às vezes eu digo a mim mesma, talvez seja eu que não estou acostumada, não sei tomar uma atitude, coisas do gênero. Mas vejo que todo mundo sente a mesma coisa, até quando a conselheira pedagógica entra, eles são terríveis. Quando ficavam com as estagiárias, elas eram

jovens inclusive, era a mesma coisa, e olha que eles estavam praticando esporte, alguma coisa bem estruturada, dava na mesma, não adianta, não muda... Eles são difíceis o tempo todo<sup>22</sup>.

Os exemplos que se referem à prática de esporte são muito interessantes, pois poderíamos imaginar que, avessas aos exercícios mais "intelectualizados", as crianças ficassem mais interessadas e atentas nas atividades mais corporais. Mas não é isso o que acontece. Seja qual for a matéria, seu comportamento permanecerá o mesmo, o que faz com que certos professores achem que eles "não se interessam por nada". Porém, é a forma escolar de aprendizagem, não importa o domínio considerado, que parece estar sendo rejeitada pelas crianças.

Tanto em ginástica como em outra matéria, a escola passa por exercícios cheios de regras, explicações, e as crianças que não seguem à risca o que lhes é pedido (executar tal gesto, tal movimento...) são vistas pela escola, lugar por excelência do controle das pulsões e do uso regulamentado do corpo e da palavra, como criaturas que só pensam em "se soltar", ou seja, "dar livre curso a impulsos normalmente reprimidos".

O fato de as "novas" definições de regras do jogo escolar implicarem, às vezes, um relativo desaparecimento das regras, normalmente mais implícitas, não deve fazer com que esqueçamos sua existência. Os alunos menos autônomos exigem que as regras sejam explicitamente lembradas, que haja uma intervenção direta, considerada mais "tradicional" pelos professores ("Será que devemos domá-los mais ou é preciso controlá-los mais?"), pedem que se chame sua atenção o tempo todo, que sejam controlados diretamente, e tornam difíceis os novos tipos de exercícios que necessitam de um mínimo da famosa "autonomia" (trabalho com fichas, trabalho em grupo, trabalho de pesquisa...).

Os professores, portanto, são surpreendidos por uma terrível contradição: por um lado, as transformações da instituição pedagógica tornam caducos um certo número de termos e de práticas pedagógicas (o termo "regra", as práticas de intervenções incisivas junto aos alunos, as aulas teóricas, a aprendizagem "de cor"...) <sup>23</sup>, e, por outro, os professores são colocados diante de alunos que os forçam a fazer o

que podem vivenciar como retrocessos pedagógicos (lembrar que existem regras, "domar" os alunos para que fiquem mais atentos à palavra do professor, insistir na possibilidade de "sair-se" melhor "aprendendo de cor", adquirindo técnicas, "mecanismos", evitar a multiplicação de atividades que dispersam a já frágil atenção dos alunos...).

## NOTAS

- 1 ZEP de Bron-Parilly e ZEP de Bron-Terraillon. Alunos de 4 classes da 2ª série e 2 classes de 2ª e 3ª séries do 1º grau no ano escolar de 1991-92. (Na França o ano escolar começa em setembro e termina em fins de junho, início de julho. O Ministério da Educação francês classifica como zona de educação prioritária algumas escolas das regiões de população de baixa renda, com grande incidência de imigrantes, com problemas de ordem social, escolar, comportamental – N.T.)
- 2 Podemos encontrar estes resultados em *Repères et références statistiques...*, 1991, p. 66-7.
- 3 Cf. Baudelot e R. Establet, *Allez les filles!*, p. 82.
- 4 Cf. B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires...*
- 5 Porcentagens construídas a partir do quadro "Types de cursus à l'école primaire (par PCS regroupées)", *Repères et références statistiques...*, p. 87.
- 6 Os índices de repetência no pré-primário (CP) passaram de 17,6% em 1970-71 a 12,3% em 1980-81 e a 8,1% em 1989-90. O mesmo aconteceu com os índices de repetência na 4ª série, que passaram de 15% em 1970-71 a 4,5% em 1989-90. Quadro: "Os índices de repetência no pré-primário e na 4ª série. Evolução (França metropolitana)", *Repères et références statistiques...*, p. 59.
- 7 B. Lahire, "Discours sur 'l'illettrisme'...", 1992b.
- 8 B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires...*, p. 44-8.
- 9 É por isso que, mesmo sob pena de tornar o texto pesado, colocamos sistematicamente entre aspas os termos "fracasso" e "sucesso".
- 10 Em relação ao conjunto de crianças das quais dispomos de informações e que estão na França desde os 2,5 anos (19 alunos: 8 em situação de "fracasso" e 11 em situação de "sucesso"), constatamos uma precocidade relativa da frequência da escola maternal entre as crianças que tem "sucesso": a idade média de entrada na escola maternal é de 3 anos e 4 meses para as crianças com "sucesso", e sobretudo de 2 anos e 10 meses para os alunos que tiraram acima de 7 na avaliação nacional da 2ª série (ou seja, 8 alunos). Concer-

nente às crianças em situação de “fracasso”, a idade média de entrada no maternal é de 3 anos e 11 meses. “Os alunos que se beneficiaram de uma escolaridade mais longa no maternal obtêm melhores resultados escolares no final da pré-escola”, escrevem A. Minguar e M. Richard, *Evaluation des activités de ré-éducation...*, 1990, p. 49. Isto não significa necessariamente que a escola maternal é causa de um melhor “sucesso” escolar. A entrada no maternal pode ser também um indicador da relação dos pais com a escola e significar que suas práticas socializadoras já são trabalhadas tendo como preocupação a escola. Porém, em uma série de perfis, constatamos que a frequência na escola maternal durante ao menos 2 anos permite à criança travar conhecimento com as regras de comportamento, com uma política disciplinar, com práticas de linguagem, etc., pouco comuns na família, e não perder tempo na pré-escola aprendendo esses hábitos escolares.

- 11 P. Fauconnet, “L’œuvre pédagogique de Émile Durkheim”, 1989, p. 26.
- 12 G. Vincent, *L’école primaire française*, 1980, p. 264. Seria necessário desenvolver aqui os elos profundos entre a constituição do Estado moderno, o monopólio estatal da violência legítima, a dominação legal racional, as regras impessoais e os processos de interiorização do controle das emoções que podemos estabelecer através das obras de Max Weber e Norbert Élias.
- 13 Do mesmo modo que Roger Chartier tenta reconstituir o leitor e a leitura implícitos, inscritos nas estruturas materiais dos livros da “Bibliothèque Bleu” e visados pelos editores troianos a partir do século XVII. Cf “Du livre au lire”, 1985, p. 62-88.
- 14 *Évaluation à l’entrée au CE2...*, 1991, p. 6.
- 15 *Ibid.*, p. 20.
- 16 M. Weber, *Économie et société*, 1971, p. 233.
- 17 *Ibid.*, p. 225.
- 18 *Évaluation à l’entrée au CE2...*, p. 20.
- 19 Ele não se reduz a isto. É igualmente um aluno que sabe não ultrapassar o tempo que lhe é dado, que reconhece as expressões verbais do tempo, distingue os textos pelos índices formais, sabe copiar exatamente um texto, concordar sujeito e verbo, extrair uma regra a partir da observação de um exemplo, etc. Quisemos, porém, insistir sobre os aspectos menos visíveis.
- 20 L. S. Vygotski, *Pensée et langage*, 1985, p. 281.
- 21 B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires...*
- 22 Uma professora da Zona de Educação Prioritária da cidade de Bron-Parilly.
- 23 As novas linguagens pedagógicas chegam a forçar um professor a corrigir-se quando durante uma entrevista a palavra “regra” lhe escapa como num lapso: “O respeito às regras, instruções, se vocês não querem dizer regras, pois não deve se dizer ‘regras’. É uma palavra fora de moda, devemos dizer instruções, o respeito às instruções”.

### 3 | PERFIS DE CONFIGURAÇÕES

#### VARIAÇÕES SOBRE O MESMO TEMA

Como obtivemos os perfis que vamos mostrar adiante? Como foram reconstruídas essas configurações familiares nas quais estavam inseridas as crianças? Se o perfil sociológico, como gênero de escrita científica, trata de uma realidade social e realmente visa — como discurso não-literário que se apóia nos dados e se preocupa com a crítica dos contextos de sua produção — a uma verdade relativa, também deve deixar aparecer a maneira específica, o estilo do “desenhista”. Neste trabalho de construção, esforçamo-nos, portanto, para *organizar sociologicamente*, a partir de uma construção particular do objeto, o material oriundo da observação de *realidades sociais relativamente singulares*. Com isso produzimos textos de configurações singulares; textos que, no entanto, não são isolados entre si por duas razões ao menos: por um lado, trabalham com as mesmas orientações interpretativas, e, por outro, o texto de cada perfil desempenha um papel no texto de todos os outros perfis<sup>1</sup>.

Dessa forma, fizemos com que o trabalho sociológico progredisse com avanços e recuos, o que nos permitiu, finalmente, abandonar o gênero monográfico puro. Na realidade, nossa forma de proceder não negligenciou a singularidade de cada situação, mas sobretudo não se contentou em fazer descrições ideográficas puras, sem comparações, que traem a ausência de uma orientação interpretativa claramente definida. O que procuramos são invariantes ou invariâncias através da análise de configurações singulares tratadas como variações sobre os mesmos temas.

Ao escolher a forma científica do texto, quisemos ultrapassar as oposições teoria/empirismo, interpretação/fatos... e apresentar à leitura fatos — teoricamente — construídos. Dessa forma, procuramos *encarnar* nesses perfis a nossa leitura sociológica das situações sociais, para demonstrar claramente que os casos particulares tra-

tados não passam de sínteses originais de traços (ou características) igualmente genéricas. Evitar a explicação unilateral através de um fator, ou, de modo mais geral, de um tema predominante não significa, na realidade, que nos percamos em um nevoeiro de causas. Trata-se somente de, ao centralizar o olhar sobre objetos mais precisos, tentar contextualizar o efeito de propriedades ou de traços pertinentes de análises absolutamente gerais, exatamente os que encontramos nas pesquisas estatísticas.

Se tivéssemos abordado separadamente traços, teríamos perdido de vista o que nos parece o mais importante a destacar, ou seja, que esses traços (características, temas) se combinam entre si e só têm sentido sociológico, para nosso objeto, se inseridos na rede de seus entrelaçamentos concretos. Ao contrário do que se poderia pensar costumeiramente, é exatamente nos perfis de configurações e não em análises que desenredassem o que tínhamos, conscienciosamente, enredado que encontraremos a interpretação dos fatos. Nossa preocupação foi a de não destruir demais as lógicas práticas com suas múltiplas coerções simultâneas e embaralhadas (lógicas nas quais somos constantemente surpreendidos quando precisamos adotar essa ou aquela orientação, fazer uma “escolha” e não outra ao longo de nossa vida cotidiana)<sup>2</sup>, e não a de fazer uma leitura da realidade social na linguagem das variáveis e dos fatores explicativos.

O fato de os diferentes membros das famílias contextualizadas agirem como agem, de seus filhos serem o que são e comportarem-se como tal nos espaços escolares não é fruto de causas únicas que agiriam poderosamente sobre eles. Na verdade, estão envolvidos num conjunto de estados de fatos, de dados cujos comportamentos práticos cotidianos não passam de tradução: traduzem o espaço potencial das reações possíveis em função do que existe em termos inter-humanos. Qualquer modificação da constelação de pessoas (e portanto dos traços familiares, das propriedades objetivas ou das disposições incorporadas), da estrutura de coexistência, pode levar a uma transformação do comportamento da criança. Mas nenhuma característica em si explica este comportamento. Ao contrário da compreensão descontextualizada das causas do “fracasso” ou do “sucesso”, a reconstrução das pressões sociais relacionais concretas que

se exercem sobre as crianças singulares procura restituir os determinismos sociais relacionais de forma mais próxima da maneira como se apresentam a elas.

Como observaremos várias vezes nos diferentes perfis, os professores tendem, quando falam de casos particulares, a reter apenas um traço, um elemento da vida da criança (ser canhoto, ter sido operado uma vez, ter um problema de saúde...) ou da família (família monoparental, pais desempregados que vivem com a ajuda mínima do Estado...), para convertê-lo em causa do seu problema escolar. Contra estas visões espontaneamente isolacionistas e absolutistas que selecionam um traço — às vezes físico —, o isolam do contexto no qual desempenha um papel e lhe conferem, de forma mágica, o poder exclusivo de explicação, quisemos afirmar a primazia do todo sobre os elementos, das relações entre as características sobre as características *per se*. É mais uma vez evocaremos Norbert Élias, quando defende o procedimento sintético (ou sinóptico) que considera a especificidade das relações complexas entre diferentes elementos, contra os procedimentos exageradamente analíticos e atomistas. Nesta segunda via, elementos considerados em configurações de relações mútuas “são abordados como capazes de conservar suas particularidades distintivas quando são examinados isolada e independentemente de qualquer outro contexto”<sup>3</sup>.

É preciso, conseqüentemente, ressaltar o fato de que o agrupamento dos perfis por temas — que parece vir contrariar a lógica das variações sobre os mesmos temas — operou-se com a única preocupação de dar ao leitor uma pausa para respiração. Assim sendo, optamos por uma maneira particular, entre outras possíveis, de juntar os perfis. Mais ou menos como nas experiências psicológicas com imagens, em que, dependendo do olhar, o indivíduo pode distinguir rostos ou um vaso, um jovem ou uma velha senhora, etc., nosso agrupamento é apenas uma entrada possível na realidade das configurações familiares singulares sociologicamente construídas. Reunimos casos na medida em que distinguimos neles, particularmente bem, certos traços ou conjuntos de traços, mas isso não significa que estes estejam ausentes dos outros perfis. Além disso, certos aspectos presentes na primeira parte (por exemplo, as práticas de escri-

ta) são tratados apenas no interior dos perfis e nossas conclusões evidenciarão outros tipos de relações entre as diferentes configurações familiares (por exemplo, as diferenças segundo o sexo do aluno).

#### A ELUCIDAÇÃO DAS PALAVRAS: À PROCURA DE INDÍCIOS

Não existem coisas importantes que, em certas condições e em certos momentos, manifestam-se apenas por sinais muito fracos? [...] E, enquanto juiz, ao fazer uma investigação sobre um assassinato, você espera o quê? Que o assassino tenha deixado sua fotografia e seu endereço no lugar do crime, ou você deve se contentar, necessariamente, para descobrir a identidade do criminoso, com indícios em geral muito frágeis e insignificantes? Não desprezemos, portanto, os pequenos sinais: eles podem nos colocar na trilha de coisas mais importantes<sup>5</sup>.

Antes de tudo é necessário lembrar que a entrevista não deixa transparecer uma informação que existiria previamente, em uma forma fixa, como um objeto, antes da própria entrevista. Entre o sociólogo e o “discurso da entrevista” não existe a mesma relação que entre o historiador e os arquivos. As palavras não esperam (na cabeça ou na boca dos entrevistados) que um sociólogo venha recolhê-las. Só puderam ser enunciadas, formuladas, porque os entrevistados possuem disposições culturais, esquemas de percepção e de interpretação do mundo social, frutos de suas múltiplas experiências sociais. No entanto, suas formas, seus temas, seus limites de enunciação dependem também da própria forma da relação social de entrevista, que, neste caso, desempenha o papel de um filtro que permite tornar enunciáveis certas experiências, mas que impede o surgimento de outras que implicam certas formas lingüísticas e desestimulam sistematicamente outras ocorrências, etc. Como escreve Norbert Élias, “o comércio com os outros desperta no indivíduo [...] pensamentos, convicções, reações afetivas, necessidades e traços de caráter que lhe pertencem, que constituem seu ‘verdadeiro’ eu e através dos quais o

tecido das relações do qual emerge e no qual se inscreve se exprime”<sup>5</sup>. O trabalho sociológico consiste, portanto, em tentar reconstruir as formas de relações sociais que estão na origem da produção de informações liberadas no âmbito de uma forma de relação social especial: a entrevista.

Outra questão central: teríamos acesso, através da entrevista, à práticas, ao real, à verdade destas práticas? Para nós é evidente que só a observação direta das práticas permite considerá-las com a imagem que o pesquisador fornece ou que produz por sua própria presença (problemática teórica, ficha de observação das práticas, condições da observação, o papel do observador na produção dos comportamentos observados...). A partir do momento em que estamos tratando de discursos, não podemos pretender ter acesso às práticas. Isso porque, primeiro, existe aquilo que temos o hábito de chamar, hoje, de “efeitos de legitimidade”<sup>6</sup>. Quando estamos diante de um objeto ou de uma prática cultural que acontece em um universo cultural diferenciado e hierarquizado (onde alguns produtos são mais legítimos que outros); quando, além disso, a pessoa que responde a uma pergunta referente a esses objetos ou práticas participa mais ou menos desse universo, com uma consciência mais ou menos clara da dignidade ou da indignidade cultural de certos objetos, de certas práticas, podemos estar, então, diante de efeitos de legitimidade. O entrevistado corre o risco de subestimar (ou de não mencionar) as práticas que percebe como menos legítimas, e de superestimar as práticas que considera mais legítimas. O risco aumenta quando — e é o caso desta pesquisa — a situação de entrevista, pela maneira como os entrevistados foram avisados (através de um bilhete enviado por intermédio da escola), pelos temas abordados (leitura, escrita ou escolaridade das crianças), coloca os entrevistados em uma situação de tensão em relação ao que consideram como normas legítimas. Para muitos pais, fomos identificados como professores preocupados em conhecer o meio social onde vive a criança. Da mesma forma, muitas crianças entrevistadas querem agradar ao entrevistador, e apresentam-se com todas as qualidades possíveis. É necessário, assim, decodificar a entrevista como o resultado de um processo de construção, pela criança, de uma imagem de si e de

sua família que ela pensa ser, socialmente, a mais conveniente possível aos olhos de um adulto estranho que veio entrevistá-los dentro da escola, com a autorização do professor e do diretor.

Como enfrentar uma situação desse tipo? Devemos considerar que a pesquisa é deturpada em princípio e que não poderemos nunca atingir a verdade social dos entrevistados? Na verdade, as coisas não são tão simples assim. Antes de tudo, uma parte do trabalho (da profissão) do entrevistador consiste justamente em limitar o máximo possível os efeitos de legitimidade através de sua participação ativa na entrevista e ofuscando sua pessoa em prol da palavra e da experiência dos entrevistados. Isso implica não colocá-los em situação de humilhação cultural e, ao contrário, isentar de culpa os que se autocensuram durante a entrevista por expressões do tipo: “É verdade que eu devia ter feito isso”, “Não sou muito evoluído”, ou com entonações que demonstram que eles “se sentem diminuídos” diante das perguntas. E também os entrevistados nem sempre estão na defensiva durante a entrevista; nem sempre estão preocupados em mostrar uma boa imagem ou falar a coisa certa. E mesmo quando chegam a fazê-lo, isso nos fornece uma importante informação sobre sua relação com a cultura legítima e com a escola. Mas uma entrevista nunca é homogênea, e mesmo o entrevistado mais preocupado em dar o que considera como “respostas corretas” mostra-se mais eloqüente a respeito de certas práticas (o que denota que controla certas práticas melhor do que outras, que é mais ou menos apaixonado por esse ou aquele tema), pode parecer dizer “branco” pelo discurso e “negro” pela entonação e as mímicas que faz quando enuncia “branco”. Para aquele que quer vê-las, mil pequenas coisas traem os graus de fabulação dos entrevistados sobre os diferentes pontos abordados<sup>7</sup>.

Além disso, não raro há outras pessoas presentes durante a entrevista. Marido e mulher, mãe e irmã, marido e cunhado, pais e filhos podem estar juntos durante um certo tempo, em seguida alguém sair durante a entrevista, etc., e as variações do discurso, dependendo da presença desse ou daquele protagonista da cena familiar, deixam transparecer as contradições, as fabulações, as omissões<sup>8</sup>. Finalmente, e muito importante, nos outorgamos a possibilidade de cruzar as

informações oriundas dos professores, da criança (entrevistada sozinha na escola) e das famílias: a multiplicidade dos índices e das informações comparáveis permitiu reconstruir pacientemente contextos sociais e razões sociais pertinentes para as quais o efeito de legitimidade funcionou em determinados momentos.

Como conclusão, fica claro que o problema não é, definitivamente, saber se os entrevistados disseram ou não a “verdade”, mas tentar reconstruir relações de interdependência e disposições sociais prováveis através das convergências e contradições entre as informações verbais de uma mesma pessoa, entre as informações verbais do pai e as fornecidas pela mãe ou pela criança, entre as informações verbais e as paraverbais, contextuais ou estilísticas, etc. Com objetivos bem diferentes, o método de trabalho do sociólogo comporta, no entanto, certa analogia com o do detetive que busca indícios, “detalhes reveladores”, confronta-os, testa a pertinência de uns em relação aos outros, para conseguir reconstruir uma realidade social<sup>9</sup>. Portanto, é enfrentando a questão da entrevista como discurso não-transparente que poderemos ter uma oportunidade de reconstruir as práticas efetivas. Ou melhor, as disposições sociais efetivas que estão no princípio dos discursos proferidos.

### *O elo impossível*

Havia algo de estranho, indescritível, uma total desorientação<sup>10</sup>.

Nos perfis familiares aqui reunidos, que demonstram um elo impossível entre o universo familiar e o universo escolar, os pais são originários de países estrangeiros e têm uma relação difícil com a língua francesa. Porém, a origem estrangeira e o frágil domínio do francês não são suficientes para explicar as situações delicadas dos filhos (ver os Perfis 13,14 e 23, onde estas duas características não impedem o bom desempenho escolar). Os trabalhos sociolinguísticos estabelecem bem que não existe uma relação de casualidade simples entre “língua” e “dificuldades escolares”. Como escreve John Gumperz para o caso dos Estados Unidos,

... se se tratasse apenas de diferenças lingüísticas, poderíamos esperar que crianças de cultura chinesa e japonesa tivessem maiores dificuldades, dada a diferença enorme entre seu sistema gramatical e o inglês. Mas não é o caso. As estatísticas concernentes aos desempenhos escolares mostram que os imigrantes chineses que chegaram recentemente da Ásia conseguem, em geral, se sair melhor que os que nasceram nos Estados Unidos<sup>11</sup>.

Quando falamos de língua ou de cultura, passamos imediatamente a impressão de que existem fronteiras intransponíveis entre as diversas línguas e culturas. Mas é preciso lembrar, contra o empirismo, que os esquemas sociais mentais, as formas sociais ou os processos sociais mais fundamentais (por exemplo, os processos de objetivação, de codificação, de teorização, de formalização, de racionalização, de burocratização, de escolarização...) transparecem, na maior parte das vezes, nas línguas, nos costumes, nos traços culturais próprios aos grupos sociais, sobretudo quando estes são socialmente definidos<sup>12</sup>. Dessa forma, dois seres sociais escolarizados em sociedades muito diferentes sob o ângulo de suas tradições nacionais, culturais, lingüísticas, políticas, religiosas, etc. estão mais próximos entre si do ponto de vista cognitivo que os membros não-escolarizados de suas respectivas sociedades<sup>13</sup>.

A articulação das configurações familiares e do universo escolar, nesta série de perfis, é difícil de se realizar por conta da grande distância cultural ("cultural" deve ser entendido aqui no sentido dos processos, das formas sociais ou dos esquemas sociais mentais) que os separa. Os pais, às vezes, estão vivenciando uma ruptura em relação aos universos ocidentais da escrita (escola, burocracia administrativa...). Podem, como reação a seu universo social atual, opor uma legitimidade familiar (moral, religiosa) à legitimidade da instituição escolar (a família e seus valores podem inclusive tornar-se a única referência em relação a um mundo exterior julgado mau e hostil em sua globalidade), operando dessa maneira um fechamento da família sobre si mesma. Podem, finalmente, por um trabalho de interpretação de um universo cujos fins e intenções lhes parecem incompreensíveis e ao mesmo tempo hostis, estar desenvolvendo

uma concepção maquiavélica do funcionamento da escola francesa considerada deliberadamente segregacionista em relação aos filhos de estrangeiros.

É mais difícil inserir todas estas configurações familiares, enquanto redes de relações de interdependência, nas formas sociais legítimas, do que as famílias mais despossuídas, mas que não são oriundas da imigração. As experiências sociais anteriores vividas pelos adultos em universos culturais religiosos, administrativos, políticos, econômicos muito diferentes não as ajudam a se orientar com facilidade nas novas formas de relações sociais. Estes percursos de imigração são casos dolorosos de desenraizamento ou de adaptação difícil a novas situações sociais. Revelam muito particularmente o que escapa ao olhar comum quando tudo parece ser evidente, ou seja, as condições históricas necessárias para que as formas de vida social possam ser vividas sem tantos choques.

◆ Perfil 1: A distância em relação aos universos objetivados.

*Mehdi M., nascido nas ilhas Comores, África, com três anos de atraso na escolaridade (chegou recentemente à França), obteve 3,4 na avaliação.*

Quando fomos marcar a entrevista, o pai nos recebeu vestido com calça social e camisa branca. Muito cordial, parecia estar a par do bilhete que lhe encaminhamos por intermédio da escola. Não sabe o nome do professor, só o do diretor da escola. Na casa ressoava uma música *reggae*, razoavelmente alta.

No dia da entrevista fomos recebidos pelo pai na presença de um amigo que assistiu a toda entrevista sem intervir. O pai estava tomando conta dos dois filhos mais novos da família. Durante a entrevista, chegou um cunhado que era professor primário nas ilhas Comores e que falou muito, a pedido do senhor M., a princípio ("Ele vai explicar mais melhor qui eu"), e, em seguida, cortando-lhe oportunamente a palavra. Foi mais difícil obter a palavra do senhor M. enquanto seu cunhado esteve presente. Na verdade, muitas pessoas passaram pelo apartamento durante a entrevista, entre as quais um amigo, o cunhado e uma vizinha que entrou diretamente sem tocar a campainha, dizendo: "Oi, pessoal!". Quando a mulher do



senhor M. voltou (estava em um curso de alfabetização), ficou um pouco conosco e depois, rapidamente, foi para a cozinha preparar a comida. (Estavam no período de ramadã\*.)

Esta família é originária das ilhas Comores. O pai frequentou durante 3 anos a escola maometana e somente por 3 anos a escola comum onde se ensinava o francês (uma das duas línguas internacionais, junto com o inglês), pois o trajeto entre sua casa e a escola era longo demais e os meios de transporte, precários. Seu cunhado observa que “ele se vira muito bem”, ainda que sua pouca escolarização seja “uma desvantagem para ele poder ajudar os filhos”. Seu pai é operário especializado na França, lê apenas árabe, sua mãe nunca trabalhou e só lê árabe.

O senhor M. fala correntemente a língua comoriana e se exprime em francês com grande dificuldade nas construções de frases e no vocabulário. Lê mal o francês (sobretudo do ponto de vista da compreensão), lê a língua comoriana escrita com a ajuda do alfabeto francês ou árabe, e lê o árabe literário, sobretudo o Alcorão. Aprendeu nas ilhas Comores a profissão de alfaiate, mas não possui diploma profissional. Na ocasião estava desempregado, depois de ter trabalhado aqui e acolá para “dar de comer” a seus cinco filhos. Trabalhou em vários lugares como “trabalhador braçal”, “auxiliar de pedreiro” ou “lavador de pratos no Novotel durante 18 meses”. Às vezes trabalhava apenas 1 mês, outras 15 dias, alternando períodos de desemprego e de pequenos empregos. Está na França desde 1984.

A mãe de Mehdi só frequentou a escola maometana (por cerca de 4 anos). Sabe ler o árabe mas nem sempre compreende o que lê. Isso parece ser consequência do ensino maometano, que insiste mais na organização e recitação que na compreensão dos textos lidos. Tem também dificuldades para escrever, pois na escola aprendeu primeiro a ler e depois a escrever. Estava frequentando, na ocasião, um curso de alfabetização em uma escola próxima, para onde seu marido disse tê-la “enviado”, o que caracteriza o tipo bem distinto de divisão sexual dos papéis domésticos no casal. Ela veio, parece, das ilhas Comores

em 1989 ou 1990, com Mehdi, seu filho mais velho de 13 anos. Nunca trabalhou, nem nas Comores nem na França, mas disse estar à procura de um emprego. A mãe da senhora M. vive na França, não trabalha e lê árabe. Seu pai faleceu há muito tempo e ela não sabe qual era sua profissão. O casal tem cinco filhos (quatro meninos e uma menina), dos quais dois são ainda bebês. Os mais velhos têm 13 anos (Mehdi, na 2ª série), 9 anos (na 1ª série) e 8 anos (na pré-escola).

Os M. são antes de tudo um caso de família que não possui um grande número de práticas “ocidentais” de escrita. Através de uma trajetória de imigração, esta família vive um embate entre universos objetivados de culturas, e se encontra totalmente despreparada, pela sua situação de origem, para apropriar-se deles. E não é por acaso que, para o senhor M. e seu cunhado, parece importante explicar bem, além das perguntas que lhes fazemos, como as coisas acontecem nas ilhas Comores, do ponto de vista da organização da vida social e econômica. Esse é um ponto central da entrevista, que revela uma oposição (“Tem muitas coisas que não são nada parecidas”) entre dois universos culturais mais ou menos escolarizados, burocratizados, mais ou menos tecidos por formas sociais de escrita.

O senhor M. e seu cunhado (que tem um diploma técnico e foi professor primário nas ilhas Comores) insistem muito em dar o testemunho de seu espanto e de sua confusão diante do conjunto de documentos que é preciso ter na França. Neste aspecto estão vivendo uma diferença radical entre seu país e a França. Qualificando seu país como “subdesenvolvido”, no estágio de “Idade Média”, sem estradas asfaltadas, sem eletricidade nem telefone (exceto nas “grandes cidades”), ressaltam a fraqueza da administração e, conseqüentemente, os poucos documentos que circulam.

Descrevem seu país como bem menos burocratizado, menos codificado e, ao mesmo tempo, bem menos organizado por práticas de escrita e dos documentos oficiais (diploma, *hollerith*, carteira de trabalho, certificado de nacionalidade, certidão de nascimento, recibo, talão de cheques, cédula de identidade, carteira de seguridade social, quitação de conta de luz, prova de residência...), muito mais ligado à palavra dada, ao engajamento puramente oral e pessoal: “Num tem nenhuma instituição nos Comores onde você vai

\* Período do ano considerado sagrado pelos muçulmanos, durante o qual se jejua desde o amanhecer até o pôr-do-sol. (N.T.)

e eles vão te pedi uma prova de residência, eles sabem que ocê é comoriano, ocê é comoriano. Você diz que é de tal cidade, que é de tal cidade e pronto”; “Num te pedem cédula de identidade, só se você vai no banco, num têm certificado de nacionalidade: ocê é comoriano, ocê é comoriano. (Risos.)”

Da mesma forma, o senhor M. compreendeu rapidamente que o fato de não possuir um diploma reconhecendo oficialmente suas competências era fatal na França, enquanto o diploma não tem o mesmo papel determinante em seu país natal. O senhor M. aprendeu uma profissão na prática (vendo fazer), nas formas sociais orais práticas e não em formas escolares de relações de aprendizagem, e nos diz que é capaz de mostrar que “sabe fazer”, mas que está consciente de que isso não é suficiente na França: “O diploma é quando temos a profissão. Se alguém me pediu para fazer alguma coisa, se me pedissem: ‘Ocê vai tirá as medida e fazê uma calça’, eu faço, ou camisas, ou coisas assim, mas não tenho certificado”.

A língua comoriana não é codificada, ou seja, não passou por todo um trabalho histórico de dicionarização, de pesquisas gramaticais, como explica o cunhado do senhor M.: “Não é nem mesmo uma língua, porque não teve de fato estudos sobre ela, sobre sua gramática, conjugação, tudo isso. Tem gente como vocês que são, sei lá, sociólogos, franceses que chegam a fazer estudos desta língua. Acho que parece que, recentemente, ouvi falar que um francês publicou um dicionário francês-comoriano, mas antes não tinha isso. Se você queria escrever para sua mãe ou sua família, você escrevia no dialeto comoriano com as letras...”.

O senhor M. declarou que é ele (sua mulher está fazendo atualmente um curso de alfabetização) que se encarrega dos documentos, mesmo que isso consista em pedir ajuda a amigos ou vizinhos, quando não compreende certos documentos que deve preencher ou quando precisa escrever cartas, preencher cheques... Tirando os documentos obrigatórios, o senhor M. não utiliza de forma alguma a escrita, pelas razões expostas acima, em sua vida cotidiana. Não possui um caderno de contas (e para que um caderno quando estamos desempregados e sempre em situação econômica precária?), não escreve lembretes, listas de coisas para fazer ou lista de compras (“Às

vezes vou até a loja e assim que entro ela me diz” (sua mulher): ‘Ah, tem nada, alguma coisa’, mas é tarde demais” (risos)), não tem agenda, não marca nada no calendário (“Não, eu tento me lembrar”), não anota recados no telefone, e nunca teve um diário. Escreve só algumas cartas em comoriano, usando o alfabeto francês ou árabe. Seus diferentes documentos administrativos ficam guardados em pastas mas em uma ordem, sem dúvida, não muito rigorosa, pois o senhor M. explicou que passa muito tempo procurando um documento: “Jogo em qualquer lugar”; “Se continuar a aumentar, em todo canto, até, se você for ver, no armário, tem algumas vezes, se alguém pediu nossos documentos, eu sei que vou, o documento está lá, mas não sei onde botei, procuro em tudo quanto é canto o dia inteiro, mas é difícil”. Dado o grau de racionalização da atividade social e econômica do universo de origem<sup>14</sup>, compreenderemos que as técnicas de escrita que permitem gerir de forma mais racional as atividades domésticas se mostram como a última preocupação do senhor M., que parece muito espantado ao saber que o entrevistador faz listas de compras. A reação de incompreensão de Mehdi quando lhe perguntamos se escreve bilhetes a seus pais para dar-lhes algum recado mostra que essa não é uma forma habitual de intercâmbio no interior de sua família.

O senhor M. lê melhor o árabe que o francês. Raramente compra, portanto, algum jornal, pois não compreende tudo o que está escrito, ainda que “se interesse muito pelo noticiário”. Nunca lê revistas, nem as de programas de televisão, e dela só assiste ao noticiário e a alguns filmes. Não lê histórias em quadrinhos, nem romances, ou livros práticos, e não possui uma estante (seus livros estão num armário). Quando perguntamos ao senhor M. se ele ou sua mulher lêem histórias para seus filhos, começou a rir, mostrando com isso que essa forma de interação pais-filhos, rotineira em muitas famílias francesas, lhe era totalmente estranha.

De fato, o senhor M. lê textos ligados a práticas militantes, religiosas ou políticas. Possui livros religiosos em árabe e lê “quase todos os dias” o Alcorão, que consegue compreender (seu cunhado esclarece: “Leio o Alcorão, mas não compreendo. Mas ele, isso ele até compreende”). Parece ter lido muitos livros “socialistas” ou

“comunistas”, segundo seus próprios termos (Lenin, Marx, Engels, Mao Tsé-tung), e define-se como um militante político: “Sou um homem de esquerda”; “É um verdadeiro militante”, diz seu cunhado. Lutou, muito jovem, enquanto membro do Partido Socialista das ilhas Comores, pela independência de seu país, e passou onze meses na prisão: “É o primeiro partido de oposição das Comores, é o partido socialista das Comores, isso foi antes, ele foi criado em 1968, e existiu até 75, e aí até a independência das Comores”. Sua maneira de pensar se mostra inteiramente estruturada por estes dois aspectos de seu engajamento: um engajamento muçulmano, que o leva a ensinar o Alcorão aos domingos à tarde a um grupo de jovens (que incluem seu filho Mehdi) e adultos, e um engajamento político voltado para o marxismo. O senhor M. é um tipo de autodidata que passou pelo militantismo religioso e político e que sustenta um discurso no qual sempre se misturam referências livrescas sobre seu país — históricas (“Ele é realmente capaz de te contar a história de Castro ou de qualquer outra pessoa do mundo, mais do que pessoas como nós, que sabem ler o noticiário”) e políticas — e experiências pessoais. Fora da entrevista, o senhor M. nos contou sobre a associação dos comorianos que acaba de criar (e da qual é presidente) para ajudar seus compatriotas e seus filhos a “se darem bem” na escola ou em outras atividades, mostrando dessa forma que está adaptando seu militantismo de origem à situação presente.

Os pais exercem sua ação educativa essencialmente no campo do controle do comportamento moral, que tem primazia sobre qualquer outra dimensão. O pai não é, portanto, particularmente severo em questões estritamente escolares, ainda que não ignore as dificuldades de seu filho em francês e em matemática. Ficou bravo quando soube que o próprio Mehdi assinava os cadernos em seu lugar para evitar sua raiva e as surras que os maus resultados pudessem provocar. No entanto, disse que não toma nenhuma atitude especial quando constata que as notas não são boas. Eventualmente faz uso da promessa de um presente como forma de encorajar o filho: “Não vou bater nele, talvez depois, eu digo que precisa fazer um esforço para aprender, às vezes digo que vou trazer bicicleta ou coisas assim, para encorajar ele a estudar”. As crianças fazem sozinhas as lições de

casa, e o pai confessa calmamente que não sabe se realmente fazem ou não: “Não sei se estão fazendo outra coisa, não sei nada, de verdade...” Aliás, o professor de Mehdi nos diz: “Tenho a impressão que ele não faz mais as lições em casa... Ele aprende muito pouco das lições”. O pai justifica que não ajuda os filhos, porque tem medo de ajudar “mal”. Mehdi fica na escola até às 18 horas\*, salvo no período do ramadã. Quando tem dificuldades para fazer as lições, pede ajuda ao tio. “A gente pergunta pro meu tio porque às vez meu pai sai, não está, saiu.” Durante as férias, as crianças ficam em casa ou brincam pelo bairro, e o senhor M. diz que só fazem lições se a escola pede (mostrando assim que não conhece todos os pressupostos tácitos da competição escolar, que estima, caso a escola não dê deveres durante as férias escolares de verão, que seja “bom”, por exemplo, comprar cadernos de férias para as crianças).

O investimento escolar do pai é portanto bem fraco. Ainda que consciente de que a escola e sobretudo o diploma (que ele não possui) sejam importantes para se ter uma boa profissão na França, suas práticas efetivas indicam mais uma preocupação moral de conjunto do que uma preocupação especificamente escolar. No entanto, gostaria que seus filhos não fossem como ele e que prolongassem os estudos, deplorando ao mesmo tempo sua incapacidade de ajudá-los a nível escolar: [a escola] “Ah, é, muito importante, porque, fico muito chateado. Tenho muita pena de não poder ir aprender na escola. Porque hoje eu vejo, a gente precisa ajudar as crianças na escola, senão não consegue nada. Sem as escolas, não podemos ter médicos, cientistas, coisas assim. Acho que as crianças conseguem aprender alguma coisa, assim não vão ser como a gente. *Não somos nada, não quero que as crianças fiquem como eu.* Espero que ele aprenda uma profissão, se as crianças têm alguma coisa, é bom”.

Deixa o filho assistir à televisão quando volta da escola e só a proíbe por razões de saúde ou morais (e não por razões escolares, classicamente evocadas pelos pais atentos à hora de dormir em função das aulas). Se o senhor M. não gosta que Mehdi assista durante muito

\* Na França, existe a possibilidade de as crianças ficarem na escola após as aulas numa atividade chamada “horário de estudos livres”, onde fazem as lições e podem ser ajudadas eventualmente por algum assistente do professor ou estagiário. (N.T.)

tempo à televisão é porque, segundo ele, faz mal para os olhos (ele nos diz que é desde que estão na França que um de seus filhos precisa usar óculos, e associa o fato à prática de ver televisão). O senhor M. também limita a prática televisiva de seus filhos por razões morais: não podem assistir a filmes ou programas onde se vêem cenas “pornográficas” ou violentas. Ele próprio e sua mulher não vêem filmes “meio fortes”, mas às vezes vêem filmes violentos. Da mesma forma, se as crianças descem para brincar embaixo, perto do prédio, a mãe não gosta muito, porque não quer que sigam “maus exemplos” (quebrar, roubar, cuspir nas pessoas...). O senhor M. também não gosta que seus filhos saiam muito para brincar porque não pode ver com quem estão. Insiste também no fato de que as crianças não fazem muito barulho no apartamento, e explica que andam descalços para não fazer barulho quando pulam. Ao ressaltar por várias vezes a questão dos comportamentos “corretos” ou “incorretos” de seus filhos, o senhor M. prova sua profunda ligação com a inculcação de um *ethos*.

Insiste bastante também no fato de que as crianças devem se curvar à vontade dos pais (“Aqui, entre os franceses, dizem que a partir dos 18 anos as crianças podem fazer o que quiserem. Entre nós não é assim, pois mesmo eu, meu pai, estou sob as ordens de meu pai, num posso fazer alguma coisa que ele não quer”), e que não cabe a eles “decidir fazer alguma coisa”. Reconhece ficar atento para que eles não quebrem nada, não roubem, não façam mal a ninguém, “não joguem pedras”, etc. Chegou até a pedir a um professor do maternal para “bater” no pequeno se ele cuspiasse nos seus coleguinhas ou no professor, pois o viu fazê-lo uma vez em casa. É sempre com a preocupação de manter sua autoridade que o pai deixa de brincar com os filhos, por medo de perder o “respeito” deles. Quer ser levado a sério e inspirar medo (“É do medo que vem um certo sentido de respeito”) quando diz alguma coisa, e a brincadeira não se presta, segundo ele, para demonstrar sua autoridade: “Pois se estão acostumados a brincar, se um dia você diz para ele ‘Pare de fazer isso!’, ele diz, ‘Eu não paro’. Por exemplo, a mãe pode ‘inventar uma história’ para eles irem dormir, mas ele não, porque, explica, ‘se eles não tiverem medo de mim não irão se deitar’”. Ele só pode brincar com os mais velhos (que já “compreenderam” sua autoridade), mas não com os menores<sup>15</sup>.

Um fraco grau de escolarização, práticas de leitura essencialmente ligadas ao Alcorão, que pouca relação têm com a leitura escolar (sem dúvida, não é por acaso que o professor nota que Mehdi lê “corretamente”, oralmente, mas que tem dificuldades “assim que passam para a parte de compreensão”), fracas práticas domésticas da língua escrita e um débil processo de racionalização das atividades domésticas (o filho “esquece os cadernos, não sabe onde estão”, segundo o professor), uma vigilância parental moral e não especificamente escolar, situação econômica instável e modesta, um precário domínio da língua francesa pelos pais, chegada recente ao território francês de Mehdi (agosto de 1990), que tem dificuldades em se exprimir claramente durante a entrevista<sup>16</sup> — o conjunto combinado dessas dificuldades (do ponto de vista do universo escolar) permite-nos entender o “fracasso” de Mehdi, visto na escola como um aluno “difícil de se entender”, “desinteressado”, “que não estuda em casa”, e “com problemas de lógica e de compreensão em leitura”. A descrição fina da configuração familiar da criança permite realmente ver que o “fracasso escolar” de uma criança não está necessariamente associado à “omissões dos pais”, mas, neste caso preciso, a uma distância grande demais em relação às formas escolares de aprendizagem e de cultura.

No entanto, o fato de ter um pai militante e que leu bastante, de ter uma mãe que frequenta um curso de alfabetização e um tio que foi professor, em um contexto em que o controle do comportamento moral desponta como relativamente estrito, em que a lucidez concernente à importância da escola no futuro profissional foi adquirida e em que a frustração escolar e profissional dos adultos os leva a projetar as esperanças sobre os filhos (cf. o que disseram sobre o futuro dos filhos, mas igualmente a vontade associativa de ajudar as crianças comorianas a “se darem bem”), deixa entrever a possibilidade de condições mais favoráveis de “êxito” na escola primária para os dois irmãos mais novos. A configuração familiar de socialização não se forma nunca definitivamente, e as diferentes crianças oriundas de uma imigração nunca estão todas na mesma posição. O fato de ser o mais velho, como Mehdi, não favorece evidentemente seu destino escolar.

## ♦ Perfil 2: Uma prisão familiar.

*Latifa S., nascida em Bron, com 1 ano de atraso na escolaridade (repetiu a pré-escola), obteve 3,1 na avaliação.*

*Aïcha S., nascida em Bron, sem repetência escolar, obteve 4,1 na avaliação.*

Chegamos meia hora atrasados à casa desta família argelina que não estava nos esperando: o encontro “marcado” por telefone tinha sido esquecido, e o bilhete transmitido por intermédio da escola ainda estava nas mochilas das crianças. Esta imprecisão na forma de gerir os encontros já se mostra como um sinal da relação com o tempo dos pais<sup>17</sup>.

Entramos em um apartamento de sala e três quartos onde havia uma fileira de crianças (6 ao menos). A mãe, vestida em trajes tradicionais, nos abriu a porta, mas esperava o marido, que estava para chegar. Sentimos um ambiente estranho cuja razão só compreenderemos mais tarde, durante a entrevista. De fato, todas as crianças estavam na sala, o tempo estava bom, vimos muitas crianças brincando embaixo dos prédios e não havia aula naquele dia... Por que será que elas não estavam lá fora?

A entrevista aconteceu em meio a muito barulho e com todas as crianças em torno de nós. Ficamos sentados ao redor da mesa. O menor, que também é o mais barulhento, parece poder fazer o que quiser, até que a mãe ou o pai lhe dêem um tapa ou o “empurrem”. Num determinado momento, desfaz, embaixo da mesa, os laços de nossos sapatos, e quando seu pai sai, sobe na mesa e tenta puxar o microfone do gravador. Durante uma parte da entrevista, Latifa e Aïcha (ambas da mesma classe) estão sentadas em volta da mesa e Aïcha tenta, algumas vezes, ler nossas perguntas. O pai distribui tapas ou bate nelas com o lápis quando, de vez em quando, respondem em seu lugar. Visivelmente, não suporta que tomem a palavra sem sua permissão, e quando, por duas ou três vezes, dirigimos, em sua presença, a palavra às meninas e não a ele, o pai desviou o olhar mostrando seu descontentamento.

O próprio estilo da entrevista quase constituiu a informação central em relação à pesquisa: tratou-se de uma conversa picotada, interrompida, barulhenta, que ressaltou o fato de os pais não esta-

rem acostumados a esse tipo de relação comunicativa. O “barulho de fundo” durante a entrevista, que quase todo o tempo se tornou um burburinho, não parou. Ouvimos as crianças falarem, gritarem, berrarem, brigarem. Cortavam todo o tempo a palavra do pai ou da mãe, que foram obrigados a parar de falar para repreender algum dos filhos em voz alta. Se acrescentarmos a dificuldade dos pais de compreender o que estávamos falando e de dominar o francês, podemos imaginar quase fielmente a forma como se desenvolveu o que dificilmente podemos chamar de uma “entrevista”. Porém, isso indica que tínhamos razão em fazer essas entrevistas na casa dos entrevistados e de fazer anotações etnográficas imediatamente após sairmos da entrevista. Foi ali que compreendemos a configuração familiar em seu funcionamento banal e em sua maior estraneidade.

Essa família veio da Argélia. O senhor S., 44 anos, vem de uma família analfabeta de Constantine, cujo pai era operário agrícola e a mãe sem profissão. A senhora S., 38 anos, perdeu os pais quando tinha 12 anos. Eram lavradores e analfabetos. O senhor S. frequentou a escola na Argélia, segundo ele, dos 6 aos 18 anos, mas durante a entrevista tivemos dúvidas sobre o tempo de sua escolarização. Chegou à França com 22 anos, depois de ter trabalhado como pedreiro, e nunca ficou desempregado: foi admitido primeiro em uma fábrica de amortecedores, e a partir de então como operário numa fábrica de papéis de parede, onde está até hoje. Sua mulher chegou à França há 12 anos. Frequentou a “escola da República” dos 6 aos 9 anos. Ao todo, o casal tem 8 filhos, 6 meninos e 2 meninas: um rapaz de 22 anos, que trabalha como pedreiro, outro de 14 que está na 6ª série (2 anos de atraso), um outro de 10 que está na 4ª série, duas meninas, uma de 9 (Latifa) e outra de 8 anos (Aïcha), que estão na 2ª série, um menino de 6, que está na pré-escola, um outro de 4 anos, que frequenta o maternal, e um último de 3 anos, que também está no maternal. O filho mais velho não mora mais com os pais, mas de qualquer forma são 9 pessoas, vivendo em um apartamento de 3 quartos.

Apesar de estar há 22 anos na França, o pai fala mal e não sabe ler nem escrever o francês. A mãe só sabe alguns rudimentos de leitura em árabe. Aïcha e Latifa têm poucos exemplos em casa do que

concerne a uma cultura corriqueira da escrita. É o filho mais velho de 22 anos quem passa normalmente à noite, depois do trabalho, para cuidar dos documentos da casa. Antes, o pai disse, eram seus amigos que faziam isso, mas agora que seu filho é grande, ele é quem ficou encarregado dos documentos da casa: “Agora que meu filho é grande, é ele que vai se virar para preencher os papéis”. Ele observa que seu segundo filho de 14 anos e mesmo o de 10 começam a ajudar (“Ah, sim, ele é inteligente, faz tudo, o de 10 anos, um menino legal, sim!”), e fala deles orgulhoso. Conta também orgulhoso que nunca teve de recorrer a uma assistente-social para ajudá-lo a preencher os papéis: “Nunca na minha vida”. Preenche sozinho seus cheques e guarda os documentos da família, mas são as crianças que escrevem os bilhetes para a escola.

O senhor e a senhora S. também não cultivam hábitos racionais e calculistas de fazer listas, agendas, livros ou cadernos de contas, ou utilizar calendários, lembretes, fazer anotações antes de falar no telefone: (*Irritado com as perguntas*): “Ts ts ts ts ts, hum hum hum, não marcamos nada, hum hum hum, nadinha”. Pelo contrário, o pai descreve, às vezes agressivamente, os hábitos que deixam pouco espaço para se prever o futuro. Nada é escrito nem calculado quanto ao orçamento familiar: “Vamos no banco e tiramos por exemplo 3 000, 4 000 francos (600, 800 reais), colocamos tudo na casa, acaba, passamos no banco, não marcamos nada, tem o aluguel, a gente paga, tem as televisões, tá pago, vamos pagá”. Aliás, o senhor M. sublinha várias vezes que “eles”, os árabes, não anotam esse tipo de coisas. “Ah, não, nós, os árabes, não fazemos este tipo de coisa.” Para ele, anotar os gastos significa não ter confiança em alguém e vigiar quem gasta quanto. Isso é incompatível com a concepção que tem da família. “A gente num é... Nós estamos todos junto, comer em casa, si prciso, eu, eu vô e pego 100 francos ou 200 francos, 300 francos, minha mulher precisa comprá, etc. ..., si sobrô, sobrô, si num sobrô, num sobrô, nunca fazemos isso, a gente num faz isso.” Além do mais, diz, escrever não serve para nada, pois, de qualquer jeito, vão gastar a mesma quantia. (Com um tom de evidência): “Num serve pra nada”. (*Irritado*): “Pra que qui serve? É, sei, eu pagá aluguel, pago isto, pago aqui-

lo, pago o seguro, sei que no fim do mês, por exemplo, tenho o aluguel, o seguro do carro, o seguro da casa, o médico, si é eu qui paguei isso, qui vô paga por mês, pago e daí e daí... nós não fazemos assim (*com um tom reivindicativo*), num adianta nada. Si marcamos ou num marcamos, dá no mesmo”. Ele parece não ter idéia do interesse de semelhante utilização da escrita, para racionalizar, limitar, prever, calcular, planejar os gastos. Compra aquilo que precisa, e escrever ou não escrever para ele dá no mesmo, em se tratando de contas. (*Rindo*): “Si sobra, sobra, si não sobra, não sobra, é verdade né, nós nunca fazemos isso”; “A gente traz o dinheiro pra casa, vamos, eu, se tenho tempo, vô comprá, si não, minha mulher tem tempo, ela vai comprá e pronto. Não marcamos nada, não registramos nada, é verdade né, se num tem mais, num tem mais. Se tem, pegamos a grana no banco”. O senhor S. tem hábitos pouco racionais, e considera a diferença de utilização da escrita como uma diferença entre “eles” (“os franceses”) e “nós” (“os árabes”).

O senhor e a senhora S. não lêem jornais (a não ser um jornal árabe que o pai compra umas 4 vezes por ano), nem revistas, nem histórias em quadrinhos, nem sequer a programação da televisão. O pai possui algumas obras em árabe, entre elas o Alcorão e dois livros que contam histórias muito antigas (“As histórias, você vê, têm séculos e séculos”). Porém diz que lê o Alcorão se tem tempo (“Si encontro um tempinho”), e sobretudo no período do ramadã. Quanto às outras leituras, ressalva: “O resto, não tenho tempo” (suas filhas confirmam que só vêem o pai ler quando está rezando). Possuem um dicionário, mas o próprio casal S. não o consulta jamais, pois foi comprado pensando nas crianças.

Nossas perguntas sobre as práticas de leitura e de escrita podem, como já dissemos, às vezes, provocar efeitos de legitimidade. Porém, para que um efeito de legitimidade escolar possa agir, é necessário que aqueles sobre os quais é suscetível de se exercer tenham um mínimo de fé no valor do sistema escolar e em seus representantes. Ora, para o senhor e a senhora S. a escola tem uma importância secundária na medida em que uma outra lei, a do Alcorão, se lhes mostra como mais fundamental. Não se sentem em uma posição de dominados em relação à escola francesa (que a seus olhos representamos).

Para eles o Alcorão é a Lei, mais forte e mais legítima que a Escola. E o pai chegará a contestar, com uma certa agressividade, o interesse de nossas perguntas: “E então, acabou? Acabou as perguntas? Ora, o que é isso, porque fazer perguntas, porque eu num compreendo isso, essas perguntas. (*Muito seco e até um pouco agressivo.*) Qui é isso, pra que serve, num serve pra nada isso!”. Para ele, as perguntas que fazemos não servem para nada, pois estima que é na moral religiosa que encontramos os “comportamentos corretos” e não na forma de gerir o orçamento, nas práticas de leitura e de escrita.

A preocupação com a dimensão moral religiosa esteve portanto onipresente durante a entrevista, sem comparação com o interesse pelos resultados escolares. A mãe terminou a entrevista dizendo que querem voltar para seu país porque aqui as crianças “não respeitam mais os pais”, e tornam-se “selvagens” e “mau-caráter”: “Quando os jovens cresce, num respeita mais os pais, eu num deixo eles, volto pro meu país na Argélia” — e faz, de passagem, uma distinção entre os “árabes bons” e os outros. Por outro lado, ela exprime uma grande saudade da Argélia quando diz não poder contar histórias sobre a Argélia a seus filhos, pois isso a “faz sofrer” muito.

Esta configuração familiar é relativamente próxima do caso precedente (Perfil 1), porém mais excepcional na medida em que ambos os pais estão na França há muito tempo. Dominam muito mal o francês, mesmo depois de tantos anos de permanência no país. No entanto, o isolamento familiar em relação a um “exterior” considerado diferente, hostil e ruim para as crianças pode explicar, de certa forma, a conservação da maneira de falar o francês bastante marcada pelo sotaque argelino, e nem sempre correta do ponto de vista das normas sintáticas e léxicas escolares. O retorno é um mito ou um projeto real? De qualquer forma, contribui para fechar um pouco mais a família em si mesma. Este isolamento se opera a partir de uma moral oriunda em parte do Alcorão ou em todo caso legitimada por ele. O princípio de direção da política disciplinar familiar é uma moral religiosa, e não uma preocupação especificamente pedagógica em relação à escola.

Aïcha e Latifa não podem nunca sair sozinhas. As meninas, assim como os filhos menores — as filhas, independentemente da idade, são tratadas como criancinhas — ficam fechadas em casa (“As

meninas não sair nunca, e os dois pequenos nunca”). Só os dois meninos de 10 e 14 anos podem sair para brincar. A proibição também é válida para as quartas-feiras\*, sábados e domingos (“Não, nunca, porque assim não é bom pra nós, porque eles aprende coisas errada de ver. Falam palavra que num é bom pra nós. Eles saem sempre, mas as menina não, e os pequeno também fica em casa”). Assim pudemos compreender por que todas as crianças estavam em casa no dia da entrevista. Aïcha e Latifa só podem sair com a família, para a casa dos primos ou para ir fazer compras com a mãe.

A televisão também é muito controlada pelos pais, que utilizam a chave da abertura que possibilita o acesso ao botão de liga-desliga, por razões morais. A mãe diz que seus filhos não podem ver coisas “que são erradas”. Insiste no fato de que é importante que os filhos façam como eles no que se refere à prática religiosa. Não devem insultar as pessoas, devem se comportar bem em relação aos vizinhos, e assim por diante: “Eu num insulto ninguém, eu tranqüila com os vizinhos, cum todo mundo, ué”. Deixa claro que, desde que estão morando naquele apartamento, nunca tiveram nenhuma queixa da parte dos vizinhos franceses. Durante a entrevista, ao escutarmos o barulho de uma sirene de polícia, a mãe nos diz, muito séria, que quando a polícia passa não é para ela, insistindo assim no fato de que não têm nada a esconder: “Num é pur causa de mim, não, nunca problema...”. A mãe também cuida de que os filhos comam com calma, ficando de pé atrás deles com um chicote ou um cinto (“As criança come quatro aqui, i treis na cozinha, eu, de pé, do lado, si alguém quer água, eu vô buscá. Do lado, eu com o cicote, com o cinto na mão, sempre de pé”), e batendo em quem não respeita as ordens. “Bato na cinta e falo: ‘Acaba comer, come devagar, come tranqüilo.’”

Se, por um lado, a escola não é uma preocupação primordial dos pais (os professores nos informam que foram convocados três vezes e nunca compareceram), eles controlam o comportamento dos filhos na escola, pois pensam que a escola serve para ensinar uma profissão que não seja “dura e suja” e evitar o desemprego. Do ponto de vista do comportamento, que lhes parece particularmente impor-

\* Na quarta-feira não há aula nas escolas francesas, até a 8ª série. (N.T.)

tante, acham que “vai indo bem” com a “escola da República”. Mas interpretam o mau desempenho escolar das filhas no sentido de “mau comportamento” em aula (não escutar, não fazer o que mandam fazer...). Os dois olham as notas, e quando são baixas, a mãe as pune, obriga-as a estudarem, proíbe de ver televisão, grita e bate nelas. O irmão mais velho e o de 10 anos também batem nelas, e a mãe exprime sua satisfação em ver os filhos “tomarem conta” de suas irmãs: “Ele bate nelas e eu fico contente, ele bate nelas. É por elas, não é por ele. Ele inteligente”. As duas irmãs são unânimes, em cada uma das respectivas entrevistas, ao dizer que as reações dos pais ou dos irmãos, quando tomam conhecimento de suas notas baixas, são violentas: “dão bronca”, “xingam”, “ameaçam”, batem com um cinto, com sapato ou dão tapas, e Aïcha conta que sua mãe lhe diz: “Se ocê tira nota baixa, vou te batê”. Elas fazem sozinhas as lições, “ajudadas” apenas pelos irmãos de 10 e 14 anos (a mãe diz que ela “não consegue” ajudá-las ou explicar). O irmão de 10 anos também bate nelas se não fazem as lições, se não compreendem ou não fazem certo os exercícios. Mas Aïcha e Latifa, evocando explicitamente a incapacidade dos pais de ler o francês, dizem na entrevista que não lhes mostram suas lições sistematicamente, e isto com a cumplicidade dos irmãos. De fato Aïcha e Latifa estão relativamente sós em face de sua escolaridade, e só têm “diálogo” familiar sobre questões escolares através de socos, gritos e xingamentos dos pais, mas também dos irmãos, que se revezam com os pais na política disciplinar parental: “Sobretudo meu irmão, ele me xinga hiperdemais, na 2ª série”. — E ele te castiga? — “Não, ele me bate e coisas assim”.

Quando chegam da escola, Latifa e Aïcha deixam as mochilas, trocam de roupa, lavam as mãos, trocam de sapato, tomam lanche e começam a ler o “dicionário”. Essa lista reconstituída na ordem pronunciada pela mãe é interessante, pois revela a importância dos aspectos comportamentais e morais (ser cuidadosa, ser limpa) e a nebulosa que representa para ela o trabalho escolar (“ler o dicionário” parece designar o conjunto das ações escolares que consiste em fazer os deveres). Além disso — um parêntese sociolinguístico — a mãe nos conta que ela lhes “diz” para lavarem as mãos e não

que vão lavar (por si mesmas) as mãos. Da mesma forma, Latifa esclarece, durante a entrevista, que não vê televisão de noite, pois a mãe diz, quando acabam de comer “Vai ir dormir” (expressão repetida desta forma três vezes durante a entrevista, o que demonstra sua recorrência). Ainda uma vez, a mãe desponta como o elemento externo que exerce coerção sobre o comportamento das crianças. Elas vão dormir porque a mãe diz para irem dormir e não porque no dia seguinte têm aula, etc. Latifa não fornece explicações interiorizadas. Tudo isso revela o tipo de exercício de autoridade por pressão externa que iremos agora considerar.

De fato, nesta configuração familiar, há como um paradoxo aparente entre o estilo bastante coercitivo de disciplina exercido pelos pais sobre as crianças, pelos irmãos sobre as irmãs, pelas irmãs sobre os irmãos menores, e o tumulto, o burburinho e o conjunto dos comportamentos que constatamos durante a entrevista. Por que, podemos perguntar, crianças tão “contidas” são tão livres para gritar, bagunçar, grudar-se nos pais enquanto estão falando conosco, cortar-lhes a palavra o tempo todo quando se dirigem a nós? Na verdade, a disciplina se exerce do exterior, e é compreensível, quando uma disciplina é aplicada de maneira coercitiva, que o comportamento das crianças apenas se modifique temporariamente, no momento em que deixam de existir as sanções (pancadas, gritos, “xingamentos”).

Elas têm o hábito de regular o comportamento nos limites decididos pelo outro, e não nos limites construídos pelo outro mas interiorizados como autolimitações ou desejos pessoais (Aïcha e Latifa, por exemplo, estão inscritas no curso de árabe, mas formulam a coisa dizendo que foi sua mãe quem as inscreveu, nunca evocando uma vontade pessoal).

No seio desta configuração familiar, Aïcha e Latifa não podem, portanto, encontrar apoio para resolver seu problema escolar. Primeiramente, embora as duas tenham nascido na França e ido à escola maternal, seu estilo de fala, implícita, nem sempre bem dominada sintática e lexicalmente, é muito parecida, ao menos na



pronúncia, com o estilo dos pais (“É meus primos que vem na minha casa”: “Minha mãe, ela que vai lá na casa dos primos”). Quando, por exemplo, Aïcha faz a lista dos irmãos que ficaram em casa com ela durante as férias, procede da seguinte maneira, bastante faulkneriana<sup>18</sup>: “Meu irmão mais velho, meu irmão, meu irmão, meu irmão”, para dizer “Meu irmão mais velho de 22 anos, meu irmão de 14, o de 10 e o de 6 anos”. A maneira como o diz, pensando em cada um dos irmãos demonstra que, para ela, sua designação é da ordem da evidência. Ambas explicam também com dificuldade a maneira como procedem para aprender as lições: “Leio palavra por palavra e depois leio tudo. Depois leio palavra-por-palavra-por-palavra, depois, quando leio palavra-por-palavra, recomeço e leio tudo inteiro. Depois repito. Latifa diz que, por sua vez, ajuda o irmão, mas explica isso implicitamente: “Ah, quando ele me diz, às vezes, ‘Isto dá quanto?’, eu faço nos dedos e depois digo pra ele”.

Nestas duas entrevistas, são bastante marcantes a franqueza e, às vezes, a vulgaridade (“Ah, a gramática, grrr, uma droga”) das palavras. Temos a impressão de que, ao contrário do conjunto das entrevistas com crianças, nas quais estas têm tendência a eufemizar, esconder os próprios problemas, conflitos, apresentar uma imagem aceitável no plano escolar, aqui, como com os pais, o efeito de legitimidade que podemos produzir às vezes é extremamente frágil. As referências destas duas crianças são fortemente familiares, e a ruptura social com o exterior, sustentada pelos pais, com uma importante valorização do “nós” em relação ao “eles”, parece produzir efeitos nos discursos das crianças. Aïcha e Latifa não hesitam em contar que apanham, dizem sem reticências que os pais não sabem ler francês ou que são más alunas: “No meu boletim, só tenho 0, 1 e 2”, diz Latifa.

À parte a ajuda escolar dada pelo irmão que está na 4ª série, mas que aterroriza as irmãs, e bate nelas, com o consentimento dos pais, Aïcha e Latifa não recebem uma ajuda objetiva nem subjetiva (grau de escolarização, relação com a escrita, relação com o tempo dos pais, incentivos, apoio, diálogo, reconforto). Além do mais, o pai e a mãe não hesitam em enunciar diante delas que seu irmão de 10 anos é “inteligente”, enquanto elas são “burras”: “Ah, a Lati-

fa é burra”. Estas palavras podem, é claro, agir como enunciados preditivos. O pai possui a idéia tradicional de que a escolaridade das meninas é menos importante que a escolaridade dos meninos. Não é este o ponto de vista da mãe, se bem que esperou que seu marido saísse para dizê-lo. Em tal contexto, o desenvolvimento de uma disciplina coercitiva e exercida do exterior, não-compreensiva, não permite que Aïcha e Latifa tenham “sucesso” na escola. Vemos também muito bem, neste caso, que não adianta ser “docilizado” pelo estatuto familiar, nem ter responsabilidades domésticas (durante a entrevista, a mãe dirá a Aïcha para “pôr o tênis” no seu irmãozinho, e sabemos que ela e sua irmã, ao contrário dos irmãos, participam nas tarefas domésticas: lavar a louça, arrumar suas camas e as de seus irmãos, varrer...) para ter sucesso na escola. Ainda que as duas irmãs sejam vistas como “boazinhas”, “muito sensíveis às admoestações” e tendo “necessidade constante de encorajamento e afeto”, nem por isso possuem menos dificuldades escolares: têm “grandes problemas de compreensão”, e, sobretudo, “de compreensão das instruções”, “precisam sempre que o professor explique”, têm “grandes problemas de vocabulário” com a resolução de problemas em matemática, e, de maneira mais geral, têm dificuldades “assim que os mecanismos se tornam mais complicados”.

Ainda que os professores notem que o nível permaneça “muito muito baixo nos dois casos” e que “elas tenham dificuldades semelhantes”, salientamos, no entanto, para concluir, que Aïcha foi mais cedo para o maternal (3 anos e nove meses) que Latifa (4 anos e 9 meses), o que, em parte, poderia explicar a repetência de Latifa. Em uma configuração socializadora familiar tão distanciada do contexto de socialização escolar, a frequência mais precoce das formas escolares pode constituir um pequeno “investimento” suplementar.

◆ Perfil 3: Uma ruptura radical.

*N’Dongo K., nascido no Zaire, sem repetência, obteve 4 na avaliação.*

No dia do encontro, penetramos em um apartamento bastante escuro. Havia muita gente: a senhora K. e três de seus filhos, entre os quais N’Dongo, a irmã da senhora K. e seus dois filhos.

N'Dongo diz, na ocasião, que o bilhete que tínhamos enviado pela escola ainda estava na sua mochila e que tinha esquecido de entregá-lo à mãe.

Quando informamos à senhora K. que estávamos gravando, ela nos disse que não podia, pois falava mal o francês, e esteve a ponto de se recusar a dar a entrevista<sup>19</sup>. Mas nós a tranqüilizamos dizendo-lhe que aquilo não era importante e que não deveria se preocupar. Começamos a entrevista enquanto a irmã da senhora K. e seus filhos estavam sentados no sofá vendo um vídeo de música africana em alto volume. Ficamos sentados com a senhora K. ao redor de uma pequena mesa na entrada da sala-de-estar. Pouco depois, perguntamos à senhora K. se podíamos ir para um outro cômodo por causa do barulho, mas ela preferiu ficar ali, e falou com a irmã em sua língua materna. O que fez com que a música parasse, mas eles passaram a assistir a um programa de televisão. Houve, portanto, muito barulho durante toda a entrevista.

A entrevista aconteceu em uma atmosfera muito estranha. A senhora K. não parava de olhar sua irmã, para quem estávamos dando as costas, e acreditamos que certas respostas foram ditadas pela irmã, ou ao menos bastante inspiradas nela. Muitas vezes, abandonando a entrevista, a senhora K. falava com a irmã em sua língua antes de nos responder. O caráter estranho da situação se esclareceu quando a relacionamos com as palavras finais da entrevista. Aí as duas irmãs começaram a criticar o sistema escolar francês. Segundo elas, a escola francesa tornava impossível uma longa escolaridade para os filhos de estrangeiros: “Aqui, gosto muito, ele continua bastante tempo na escola. Mas para as criança estrangeira aqui, na França não acredito as coisas í bem. As criança, os estrangeiro, aqui na França, sempre co’as profissão de pintô, marceneiro, como se fala, pedreiro. E fazem isso purgue um dia o estrangeiro vai voltá pro país dele”; “I, tamém, a maior parte deles, estrangeiro, qué dizê, alguém que não sabe lê. Os pais não sabem lê tudo isso”. E mesmo se as crianças se saem bem na escola, elas sustentam a idéia de que são orientadas para cursos profissionalizantes, para aprender um ofício: “Pruquê memo que eles faz bem os estudo, depois, com 14 anos, eles diz: ‘Vai fazê uma profissão, vai sê pintô’, ou um outro curso de profissão”. A senhora K. diz que não é só ela quem pensa assim: “A gente, todas

as criança acha isso. Num sô só eu que diz isso. Somos muitos que diz isso”. A senhora K. diz também que “é a política” que quer isso para os filhos de estrangeiros que vivem na França. A responsabilidade do “fracasso” escolar dos filhos de estrangeiros é jogada inteiramente sobre a escola, e é compreendida na forma de um *diabolus in machina*, de um complô político consciente, intencional. “Eles acaba com as criança, é a política deles.” Pouco preparada para enfrentar a situação com uma forma de “realismo” mais ou menos pessimista (que encontramos em inúmeras famílias) em relação às exigências escolares, a senhora K. desenvolve uma concepção maquiavélica na qual a escola é movida por uma vontade política deliberadamente segregacionista em relação às crianças estrangeiras.

A senhora K. diz entender a violência urbana dos jovens como o sintoma de uma revolta ligada ao sistema escolar, pois a escola não lhes dá os meios para fazerem algo que não seja uma formação para profissões manuais: “Si você visse as crianças que quebram tudo. Num sei qual na rua. Num é pur causa de nada não, mas purque existe raiva. Eles estuda como o N'Dongo começô, assim, e aí, quando têm catorze anos: ‘Ah, cê num é bom aluno. Vai fazê a escola das profissão’. I tem gente qui continua a estudá e outras qui não. Principalmente os estrangeiro, aqui no teu país é assim. Antes as pessoas me falava e eu num acreditava. Mais tem que vim aqui, na fonte, pra vê como é que as coisa acontece. Eu agora vim na fonte, sei como as coisa acontece. É um problema de política, acho”. A partir dessa crítica podemos compreender que alguém que vá fazer perguntas sobre a vida familiar só pode aparecer como muito suspeito (por duas vezes a legitimidade de nossas perguntas será colocada em xeque através de pedidos de explicação, em que percebemos um pouco de agressividade): “Quiria saber purquê de todas essas pergunta. Eu num entendo”; (Me desculpa, vocês estão fazendo pesquisa ou u quê?), e aí percebemos melhor a estratégia discursiva adotada pela senhora K. que consistirá em exaltar os talentos de seu filho.

A senhora K. tem 37 anos e veio do Zaire. Foi à escola dos 8 aos 12 anos e aprendeu um pouco de francês. Está na França desde os

25 anos e por duas vezes, em 1990 e 1991, fez estágios de alfabetização que duraram 3 meses. Trabalha há apenas 3 anos como faxineira em várias casas. Vive sozinha (diz, sobre o marido: “Num vejo ele mais. Num conheço ele mais”) com seus 6 filhos: uma menina de 17 anos que está fazendo um curso de alfabetização há 8 meses (ela chegou há pouco do Zaire), dois outros meninos, um de 15 e outro de 13, cujas classes desconhece, um menino de 11 anos que os outros filhos dizem estar cursando uma classe especial (SES, em francês) (ela confirma, mas não se lembra), N’Dongo, que tem 8 anos, e uma filha de 6, que está na pré-escola.

O pai da senhora K. era um funcionário público de baixo escalão no Zaire, mas ela não sabe até que ano da escola cursou. Mas sabia ler e escrever. Sua mãe era comerciante e vendia peixe fresco e defumado nas feiras. O pai de N’Dongo está no Zaire, e a senhora K. exalta as qualidades de seu ex-marido dizendo que conhecia muitas línguas (inglês, italiano, alemão...), pois trabalhava “nos escritórios de finanças” em um aeroporto. Escrevia cartas destinadas a vários países, que ele próprio batia à máquina, ela esclarece.

Ao contrário de outros casos familiares que combinam investimentos e obstáculos, a configuração familiar na qual está inserido N’Dongo encontra sua coerência a mil léguas de distância das características do universo escolar. Na realidade N’Dongo vive em uma família que acumula uma série de traços que impedem que siga uma escolaridade sem dificuldades. Sua mãe, escolarizada durante somente 4 anos em seu país, faxineira e dominando muito mal o francês, fez cursos de alfabetização, mas continua com dificuldades para ler e escrever francês. Com tal percurso escolar e social, suas práticas de leitura são evidentemente muito raras. E limitam-se essencialmente às coisas que precisa ler por obrigação (a correspondência) ou por necessidade (anúncios de jornal quando está procurando trabalho: “Eu óio só o trabalho, e pronto. Fora isso, num óio nada”). Não possui livros a não ser a Bíblia (“Eu tenho a Bíblia, e só”), cuja utilização não conseguimos entender. Na verdade, a senhora K. diz lê-la “de vez in quando, quando eu posso”. Sabemos por experiência que quando nossos entrevistados dizem ler quando podem ou quando têm tempo, isso significa que essa prática é bastante rara.

A senhora K. também não utiliza muito a escrita. Desenvolve muito pouco as atividades de cálculo, racionais, administrativas, tanto por conta de sua situação econômica quanto por falta de hábito cultural em relação a um certo número de atos de planificação, de gestão: não escreve lembretes, não faz lista de compras, nem lista de coisas a serem feitas ou para levar numa viagem, não tem agenda, possui um calendário mas não anota nada nele (“Sabê, sei, sei se tenho um encontro num dia, na minha cabeça. Entrô nela, eu sei”), não tem um caderno de contas (“Mais sei que se tirei 500 francos, eu falo: ‘Tirei 500 francos.’ Pra que qui ocê qué o caderno? Faço tudo sem cabeça [ou seja, de cabeça]”), não escreve cartas à família nem a amigos, não anota nada antes de dar um telefonema nem depois, e guarda seus documentos sem classificar “em um grande envelope”. O contexto social do qual é originária e seu grau de escolarização contribuem, sem dúvida, muito para justificar essa falta de prática rotineira da escrita. Suas competências limitadas fazem com que recorra à assistente social (“É, si tô com algum pobrema, si num tô entendendo, procuro a minha assistente social. Aí ela vai me mostra como é qui faiz”), ou então recorre a N’Dongo: “Pruquê N’Dongo lê, né. Ele mi explica um poco si eu num entendo a frase”; “Às vez eu ajudo ela a lê”, nos confirma o filho.

A senhora K. diz que escreve cartas para fins administrativos, preenche sua declaração de imposto e escreve bilhetes para a escola, sozinha. No entanto, podemos nos perguntar se ela tem competência de escrita para tanto, pois se até para ler sua correspondência consulta a assistente social. Dada a visão crítica que conhecemos, podemos compreender a estratégia de respostas da senhora K. como uma maneira de não ser vista como alguém que tenha muitas dificuldades para ler e escrever, por medo de ver o filho encaminhado para cursos profissionalizantes de curta duração.

Como N’Dongo ajuda a mãe a compreender certas cartas administrativas, podemos conceber facilmente que a ajuda que a mãe possa lhe dar quando faz seus deveres escolares é muito limitada. Além disso, ela não pode estar em casa para controlar a lição de casa dos filhos, pois seus horários de trabalho fazem com que volte lá pelas 9 horas da noite. Se, em um primeiro momento, a mãe afirma que manda o

filho fazer a lição de casa (“Eu pergunto: ‘Oê fez a lição?’ ‘Não, mamãe, vô fazê agora mesmo’. Depois ele começa a fazê. As veis, si não vejo ele, ele tá no quarto, fazeno seus dever”), o controle não se mostra ser sempre tão estrito<sup>20</sup>. Ela faz questão de dizer que N’Dongo “gosta muito” de fazer a lição, mas acrescenta também: “De qualquer jeito, nunca vi assim, que ele num tem vontade de fazê nunca. Ele faz o tempo todo, *mais às veis ele vai esquecê um pouco*”. Finalmente, falando ainda da lição de casa, ela acaba deixando passar: “Num posso controlá”. Além disso as únicas pessoas que podem ajudar N’Dongo nos deveres escolares são pessoas que estão de passagem (“É, si tem gente que veio mi vê aqui, ele pergunta, mostra, bem, diz si fez direito, aí eles diz: ‘Aqui você errou, aqui’. Assim ele vai corrigi”) — é o caso de sua tia<sup>21</sup> —, ou de seus irmãos, mas só aos sábados, pois durante a semana cada um está em suas respectivas escolas. O controle que a mãe pode exercer sobre a escolaridade é portanto relativamente fraco, e vemos um indício disso na história do bilhete que lhe endereçamos por intermédio da escola e que nunca chegou às suas mãos. A mesma coisa acontece com o controle da hora de se deitar e às amizades de N’Dongo. A senhora K. diz que o filho vai dormir as 20h30 todos os dias, com exceção das vésperas dos dias em que não tem aula, quando pode se deitar às 21h30; mas podemos nos perguntar, ainda neste caso, como ela pode verificar se o filho se deitou às 20h30 se ela chega às 21 horas. Por outro lado, ela também não conhece os colegas do filho, mas sabe que são “legais” (“Ah, num cunheço seus colega aqui do bairro, mais de qualqué jeito sei qui eles são ‘legal’”), e emite seu julgamento a partir do que lhe diz N’Dongo: “Acho que seus colega são legal purquê ele nunca me disse assim: ‘Mãe, ele mi fez isso ou aquilo’”.

A senhora K. diz que conhece os professores de N’Dongo mas que nunca falou com eles. Não vai às reuniões pois, explica, “antes não, eu trabalhava muito, num tinha tempo de fazê isso”. Diz que nunca foi convocada pelos professores, mas sabemos que entre o momento da entrevista e o fim do ano, ela foi contactada três vezes por carta e por telefone pelos professores, que não conseguiram vê-la assim mesmo. A irmã da senhora K. critica a escola por não dar suficiente lição para se fazer à noite ou nos fins de semana, e desen-

volve a idéia segundo a qual, se a escola não obriga a fazer os deveres, as crianças não vão querer fazer se os pais lhes pedirem: “Quando a professora num dá lição, e ocê diz pra teu filho ‘Vem aqui lê’, ele vai te dizê: ‘Ah, não, mãe, a professora num deu lição, então num vô lê’. Então si num têm nada pra fazê e ocê diz: ‘Vem decora esta poesia’, ele num vai ficá contente”. É assim que a irmã da senhora K. esboça o perfil da criança que não quer ouvir os pais se a escola não os ajuda a serem ouvidos. Estes pais a que se refere são aqueles para quem a escolaridade não é “natural”. De fato, em outras configurações familiares, as ações pedagógicas dos pais não precisam do apoio da instituição escolar: a criança já interiorizou em forma de desejos pessoais aquilo que se espera dela.

Finalmente, a senhora K. mostra a distância que a separa objetivamente da escola quando não consegue dizer em que classe seu filho está ou então quando se engana sobre os pontos fortes e fracos de N’Dongo (segundo ela, “ele é melhor em francês”, enquanto os resultados escolares provam que N’Dongo tem melhores notas em matemática que em francês). Mas ela não deixa de vangloriar-se das qualidades do filho: seu trabalho na escola, seu amor pela escola (“ele gosta bastante da escola”), pela leitura (depois de conversar com sua irmã, a senhora K. diz que é N’Dongo quem lê mais na casa), e pela escrita, sua capacidade para contar (“Ele sabe comprá bem, ele sabe contá bem”), sua seriedade... No final da entrevista, a irmã reconhece que ele tem apenas algumas pequenas dificuldades para compreender o que lê: “compreendê ele compreende um pouco”. Esta supervalorização de N’Dongo, que ultrapassa muito o que a escola reconhece nele como qualidades, só se explica no quadro da visão de complô com a qual justificam o “fracasso” dos filhos de estrangeiros na França.

Neste sentido, N’Dongo é visto desde o maternal (onde entrou com 4 anos e 5 meses) como uma criança “pouco interessada pela vida da classe”, “muito tagarela e barulhenta”. Seu grau de maturidade para a aquisição da leitura é julgado “mediocre”, e o desenvolvimento de sua linguagem, “médio”. Seus professores atuais dizem o seguinte: “A gente percebe que ele está com a cabeça em outro lugar”, “Está na lua”, “É preciso todo o tempo chamar sua atenção para que

comece a trabalhar”, “É preciso ficar atrás dele”, “Consegue devolver uma folha em branco sem se importar”. O conjunto destas apreciações ressalta a pouca implicação que N’Dongo tem em relação ao trabalho escolar. Evidentemente, dizem que ele não é “escolar”, que esquece de pedir para assinarem seus cadernos, que esquece ou perde o material, que o material está sempre em desordem ou então que “não é capaz ou não tem vontade de se organizar”. E não é por acaso que é no domínio mais próximo das práticas que lhe são mais comuns (N’Dongo vai sempre fazer compras para a mãe), a numeração, que obtém “boas notas”, enquanto os “problemas”, ao contrário, fazem com que “decaia”. Descrito como alguém “apagado” no conjunto da classe, os professores esclarecem que “no recreio não tem esse tipo de comportamento”. Acontece que a fratura entre a configuração familiar e as formas escolares de vida é tal que, na escola, N’Dongo só pode estar com a “cabeça na lua”.

### A herança difícil

A tendência do patrimônio (e, neste sentido, de toda a estrutura social) em perseverar em seu ser só pode se realizar se a herança herda o herdeiro, se, por intermédio daqueles que têm provisoriamente o encargo e que devem assegurar sua sucessão, “o morto (ou seja, a propriedade) apodera-se do vivo (ou seja, um proprietário disposto e apto a herdar)”<sup>22</sup>.

Como herdamos? Quais são as condições sociais, relacionais, para que uma disposição cultural possa ser “transmitida” ou, em todo caso, passada, de uma maneira ou de outra — à força de se inculcar, de forma expressa ou difusa, direta ou indireta, etc. —, de um corpo socializado a um outro corpo socializado? As más condições de herança que descobrimos em certas condições familiares nos forçam a colocar questões que as heranças que deram certo e as transmissões felizes tendem a escamotear.

Dado que o “capital cultural” está condenado, de um lado, a viver em estado incorporado, sua “transmissão” ou sua “herança” dependem da situação de seus portadores: de sua relação com o filho, de

sua capacidade, (socialmente constituída) de cuidar de sua educação, de sua presença a seu lado, ou, finalmente, de sua disponibilidade de transmitir à criança certas disposições culturais ou acompanhá-la na construção dessas disposições.

De fato, os indivíduos que detêm as disposições culturais mais compatíveis com as exigências do universo escolar nem sempre são — por conta da distribuição dos papéis familiares ou do tempo de que dispõe — aqueles que estão em contato com a criança com mais freqüência e de maneira mais duradoura.

Acontece que o tempo de socialização é uma condição *sine qua non* para a aquisição certa e duradoura dessas disposições, das maneiras de pensar, de sentir e de agir. Ao contrário do patrimônio material que pode ser transmitido instantaneamente, sem prazo (o que não garante, no entanto, de forma alguma a capacidade socialmente constituída do proprietário de fazer uso dela, e, mais que isso, de tirar dela o melhor partido possível), as disposições, os esquemas mentais sociais só podem ser adquiridos ou construir-se através de relações sociais duráveis (*versus* efêmeras, ocasionais)<sup>23</sup>. É isso o que demonstram, de maneira caricatural, as matrizes de socialização “totais” (convento, caserna, prisão, internato, escola...): através do isolamento dos seres sociais durante um longo período de tempo em um espaço fechado e isolado do exterior, pela grande promiscuidade entre esses seres sociais e pela coerência e sistematicidade da organização das atividades, tornam possíveis os efeitos de socialização coerentes e duráveis. É por essa razão também que, ainda que os sociólogos nunca tenham abandonado completamente o estudo das relações efêmeras, ocasionais, preocuparam-se muito mais em analisar as relações mais freqüentes, duráveis, estabilizadas, cristalizadas e muitas vezes institucionalizadas, pois o exame dessas relações permite compreender as disposições sociais mais características e constitutivas dos seres sociais<sup>24</sup>.

Os perfis que veremos aqui (bem como os de número 8, 9 e 12) mostram bem que as “heranças” — com “sucesso” ou fracassadas — não são nunca processos mecânicos, mas efetuam-se sempre, para a criança, nas relações concretas com outros membros da configuração familiar, que não se reduzem às figuras, normalmente sacra-

lizadas e reificadas, do Pai e da Mãe. A economia das relações afetivas no seio da família, objeto de pesquisa de psicólogos e psicanalistas, nunca trata de seres cuja única característica seria ocupar uma ou outra posição em uma estrutura familiar abstrata (Pai, Mãe, Filho). Essa economia efetua-se entre seres sociais com múltiplas facetas sociais e cognitivas, formando entre si uma configuração social particular; e para cuja apreensão é necessário que se passe de um modelo de relações entre figuras abstratas, desencarnadas (desprovidas de corpos socializados) de um modelo sociológico de relações de interdependência entre seres sociais que ocupam lugares em configurações sociais e possuem capitais ou recursos ligados a esses lugares, bem como à sua socialização anterior no seio de outras configurações sociais.

◆ Perfil 4: A difícil situação do filho mais novo.

*Ryad B., nascido em Lyon, com 1 ano de atraso escolar (repetiu a pré-escola), obteve 3,5 na avaliação.*

Chegamos ao encontro por volta das 14 horas de um sábado. Um homem, jovem, abre a porta. Explicamos que havíamos marcado um encontro com Nora, a irmã de Ryad. Ele pede para esperar. Logo depois, deixa-nos entrar. Nora nos cumprimenta. Estava descansando por causa do ramadã, que a deixa cansada. O homem é seu irmão mais velho, de 29 anos. Entramos e ela diz para sentarmos em uma cadeira, na sala de jantar.

Seu pai estava dormindo em um cômodo contíguo à sala de jantar, separado apenas por uma cortina. Não o vimos mas o ouvimos roncar ligeiramente. A mãe vai se levantar durante a entrevista. Nós a cumprimentaremos. Ela não se mostrará nem espantada nem particularmente interessada em nossa entrevista. Durante toda a conversa Ryad estará numa festa anual regional, que acontece em uma praça não muito longe de sua casa, com seu irmão de 17 anos. A entrevista decorre normalmente, sem barulho. Nora parece estar interessada na conversa e espera sinceramente que Ryad vá melhor na escola.

Os avós de Ryad morreram, menos a avó materna. As famílias, tanto do lado paterno quanto materno, eram argelinas, agriculto-

ras e analfabetas. Os pais de Ryad, que nunca foram à escola, também são analfabetos tanto em francês quanto em árabe. O pai veio sozinho da Argélia com 19 anos aproximadamente, e fez cursos de formação profissional que o capacitou a operar máquinas eletrônicas de concreto, uma profissão qualificada (“Num é fácil fazer funcionar uma máquina de concreto nas obras públicas”). Ele tem 57 anos e faz cerca de 37 anos que está na França. Atualmente está desempregado, pois sua empresa atravessou problemas financeiros, e tem dificuldade para encontrar trabalho. A mãe, de 49 anos, veio para a França com os filhos em 1971 (há 21 anos), e nunca trabalhou. Repetem muitas vezes que sentem muito não ter frequentado a escola e não saber ler nem escrever. Para eles “faz uma falta enorme”: “É, é, eles falam sempre: ‘Que pena, eles não sabem ler, não sabem isso, não sabem aquilo’”.

Ryad, o mais novo da família, tem 5 irmãos e 1 irmã (Nora): um irmão de 29 anos que fez um curso técnico de soldador e está trabalhando nisso, outro de 28 anos que não conseguiu terminar um curso profissionalizante de mecânica geral e que está atualmente fazendo estágios na Agência Nacional para o Emprego (ANPE), um outro de 25 anos que fez um curso técnico de 1º grau (BEP)<sup>25</sup> de pintor de paredes, uma irmã de 22 anos, Nora, que respondeu a nossas perguntas e que está fazendo um curso técnico de secretariado após ter concluído o 2º grau em nível F8<sup>26</sup>, um outro irmão de 19 anos, excepcional, que está em uma escola especializada, e um irmão de 17 anos, que atualmente está na 7ª série de um curso técnico de 1º grau, depois de um percurso escolar difícil (está com 4 anos de atraso). Vivem ainda com os pais Nora, Ryad e seus dois irmãos de 17 e 29 anos.

Ryad, que entrou para a escola maternal quando tinha 4 anos e 2 meses, foi rapidamente considerado como uma criança “inadaptada” em relação às exigências escolares. “Criança medrosa, pouco à vontade na classe”, que “fica sozinho”, “muito pouco maduro para aprender a ler”, se mostrava “superprotegido” pelos pais, “o queridinho”, “começou a saber ler em voz alta aos 7 anos e 10 meses”. Ryad é a única criança de nossa amostragem que foi indicada para seguir aulas de recuperação no final da 2ª série. Seus dois profes-

res o consideram difícil de ser “entendido”, com “enormes problemas de compreensão, mesmo na comunicação coloquial”, e “que se deixa levar pelas brincadeiras dos outros”.

Vive em uma família na qual foi uma menina quem se deu melhor na escola de maneira flagrante, conseguindo obter o diploma de 2º grau, e que depois foi fazer um curso profissionalizante. Não é por acaso que é ela quem responde a nossas perguntas em uma família na qual é a responsável pela gestão administrativa e pelo acompanhamento escolar de Ryad. Tudo repousa sobre ela, o que pode explicar em grande parte a dificuldade escolar de Ryad.

Ainda que os pais sejam analfabetos e tenham o Alcorão como um objeto sagrado que não é lido, Ryad não vive em um universo totalmente desprovido de qualquer prática de escrita. É, sem dúvida, sua irmã Nora que representa o pólo mais instruído da família de imigrantes argelinos analfabetos: compra o jornal de duas a três vezes por semana (*Le Progrès* ou *Lyon Matin*), foi assinante durante dois anos da revista *L'Étudiant*, e pede emprestados com frequência livros na Biblioteca Municipal de Lyon ou às amigas (romances, “histórias verdadeiras, antigas”). Mas seu irmão de 29 anos também lê “livros sobre a atualidade”, e seu irmão de 17 lê romances policiais e revistas em quadrinhos. Ryad, de vez em quando, folheia histórias em quadrinhos, mas sua irmã acredita que não leia as histórias, contentando-se em olhar as imagens: “Ele olha, mas não lendo a história, seguindo toda a história do começo ao fim. Lê, olha as imagens assim ou então uma página, depois deixa o livro de lado, né?”.

Nora é a responsável por tudo que se relacione com os documentos escritos, e isso desde a idade de 14-15 anos: “Da correspondência ou para responder às cartas, sou eu quem me encarrego”. Ela diz que isso não “é um sacrifício de forma alguma” e que gosta disso: “Tem meus irmãos, que lêem a correspondência, mas como sabem que sou eu quem vai logo responder ou preencher os papéis, então deixam pra mim, né?”. É ela quem redige as cartas administrativas, quem preenche a declaração de imposto, que seu pai assina, quem preenche os documentos para a escola e quem classifica por ordem cronológica, em pastas, os documentos da família, para poderem encontrá-los facilmente quando precisam deles: “Faço uma triagem para que seja

fácil de achar quando preciso. Coloco os papéis do seguro-desemprego de lado, ou o envelope com os *holleriths*, quando ele estava trabalhando, em outra parte, assim fica bem classificado”. Nora copia as receitas de cozinha e coloca num caderno, e é ela também que tem condições de fazer anotações antes de dar um telefonema, pois é a encarregada dos documentos administrativos da família: “Faço uma pequena lista pra num ter de telefonar muitas vezes”. É ela também quem faz a lista de compras. Mas, em contrapartida, é seu pai quem controla as contas, discutindo com a mulher, a partir do extrato de uma caderneta de poupança. Esta não é uma tarefa para Nora, que é mais do gênero mulher-administradora que mulher-executiva<sup>27</sup>. Finalmente, mantém um diário pessoal e se corresponde bastante com os primos, primas ou a avó, que vivem na Argélia, e tem também uma correspondente americana. Ryad vive, portanto, rodeado de membros de sua família que lêem, de uma irmã que organiza a vida familiar como uma segunda mãe de família, mais escolarizada e racional que sua própria mãe. No entanto, não basta estar “rodeado” ou “cercado” para conseguir construir concretamente suas competências culturais.

É ainda Nora quem responde pelo acompanhamento escolar de Ryad. Não tem tempo de ir às reuniões na escola à noite, mas conhece muito bem a situação de seu irmão na escola (qual sua classe atual, o fato de ter repetido a pré-escola...), e sobretudo seus problemas relativos à leitura em voz alta (ele tropeça nas palavras), à leitura-compreensão, à gramática e à expressão. É ela que controla seus estudos, informando os pais dos resultados. Tenta supervisionar suas lições de casa, mas repete várias vezes que nem sempre é possível, pois tem um horário muito sobrecarregado. Sobretudo chega muito tarde em casa: “Tento organizá-lo, mas é difícil, por causa de meu horário. Tento conversar com Ryad pra ver o que não está indo bem, por que faz tantos erros no ditado, por exemplo, uma palavra ou outra”; “Acontece que estou aqui só de noite, nem toda noite, porque não tenho tempo”.

Apesar disso, ela o obriga a fazer exercícios, quando tem tempo, e a estudar as lições. Quando os resultados não são bons, diz que faz “chantagem” com Ryad em relação ao vídeo-game. Geralmente ele começa a chorar quando ela faz isso. Pode privá-lo também de ver

televisão ou de sair com os amigos, mas como diz Nora, “funciona na hora, depois não”. Ryad, portanto, faz os deveres normalmente sozinho ou com seu irmão de 17 anos, que não o ajuda muito. Às vezes a irmã lhe explica, o corrige, lhe dá outros exemplos e passa outros exercícios. A hora da lição de casa parece ser muito desgastante para Ryad, que chora cada vez que tem que aprender uma lição: “Ele aprende com dificuldade, mas aprende; chora, é um drama cada vez que tem que aprender uma lição”. Chega a ficar até as 10 e meia da noite para fazer duas operações: “E ele ainda queria que eu fizesse para ele”. O que não é de espantar, pois “esquece” freqüentemente de fazer as lições ou de anotá-las no caderno. É preciso ficar “o tempo todo atrás dele”, e Nora pediu a um de seus professores para ficar “um pouco mais atrás dele”. Durante as férias de verão, ele não fez nenhuma revisão, a não ser na semana que antecedeu a volta às aulas. Nora trabalha durante esse período, provavelmente para poder pagar os estudos, e não pode organizar melhor as coisas. Deplora o fato de não ter mais tempo durante o ano escolar para ficar “atrás” de Ryad, que, se não for assim, acaba não fazendo nada. Sua mãe, a cunhada, o irmão de 29 anos e o de 17 também ficam “atrás dele” para ele fazer as lições, mas parece que só a irmã é que controla realmente essa parte.

Nora nos descreve Ryad como uma criança que não tem nenhum gosto pela leitura: “Bom, eu tento obrigá-lo a ler, mas ele não gosta de ler”. Ryad não freqüenta a biblioteca, lê raramente e quase nunca pede um livro: “Nunca ele vai dizer: ‘Olha, esta tarde vô pegá um livro e vô lê, em vez de ir jogar bola de gude’”. No fim de semana, quando ela tem tempo, às vezes lhe dá para ler algumas páginas de alguns livros de bolso que guardou de suas aulas da 7ª ou 8ª séries. “Tento obrigá-lo a ler ao menos duas ou três páginas por dia, mas ele não gosta de ler. Fica parado na frente do livro. Faço umas perguntas, digo: ‘Me diz qual é o assunto, qual é a história’”, mas ele não gosta de ler. Quando ela faz perguntas, percebe que ele não leu ou que não guardou nada: “Ele fica ali, com o livro na frente dele, num sei, ele não lê. Faço algumas perguntas, é como se eu falasse (risos) com um surdo. Ele não gosta de jeito nenhum de ler, não sei por quê”. Portanto, Nora tenta, infrutiferamente, provocar-lhe o gosto

pela leitura: “Tento, começo a contar um pouco da história, para tentar atraí-lo, né? Então, leio algumas palavras, conto um pouco da história por alto, mas nunca o fim. Ele sempre me pergunta como é que termina (risos), eu digo: ‘Bom, leia e você vai ver como termina, né?’. Daí, ele vai para o quarto, tenta ler, mas não sei, ele não lê. Faço duas ou três perguntas uma hora depois, duas horas, e ele continua na primeira página. E olha que eu tento contar um pouco a história para facilitar um pouco, mas não”. Poderíamos perguntar se ela, sem saber, não está colocando o irmão diante de dificuldades insuperáveis.

Sua irmã acha que será necessário inscrevê-lo no horário de estudo livre após a aula, durante os três últimos meses de escola, pois das 17h às 19h30 mais ou menos (hora em que volta para casa) ele fica brincando e não faz a lição (“Acontece que não tem ninguém para cuidar disso, das 5h às 7h. Ele brinca demais, não faz a lição”), e às vezes nem chega a vê-lo de noite. Na verdade Ryad é muito mais ligado a seu irmão de 17 anos (“os dois são mais próximos, ele é muito mais próximo de Ryad do que de mim, porque têm muita coisa em comum. Saem juntos nos fins de semana. Quando fazem as lições, fazem juntos”), que também está em situação de grande “fracasso” escolar (um dos professores nos informa que teve este irmão como aluno, e que ele “também tinha enormes dificuldades”). Nora ressalta a existência de uma grande cumplicidade entre seus dois irmãos (“Estão sempre conversando, pois dividem o quarto”); o irmão e sua irmã representam portanto concretamente para Ryad dois princípios de socialização contraditórios (o “sucesso” e o “fracasso”, a diversão e o esforço escolar), mas a cumplicidade entre os dois irmãos, fundada, sem dúvida, em parte, sobre uma identidade masculina comum, faz pender a balança para o lado mais desfavorável a uma boa adaptação escolar.

Nora conta que Ryad, quando volta da escola, vai logo tomar lanche, e sai para brincar com seus amigos. Pode voltar para casa lá pelas 19h ou fazer a lição antes que ela chegue. Pode ficar fora até às 20h e dormir entre 21h30 e 22h, no máximo 22h30, e isso, todas as noites. Às vezes, no domingo, Ryad almoça sozinho porque fica brincando com seus amigos e só volta depois das 13h.



Parece que Ryad se diverte e sai bastante: vê televisão demais (toma o café da manhã vendo desenho animado), brinca com seu videogame, brinca fora com os amigos, vai ao estádio de futebol com o irmão de 17 anos, pratica atividades esportivas na quarta-feira à tarde por intermédio da escola. O controle que é exercido sobre ele é, então, bastante limitado: diz respeito aos filmes a que pode assistir (nada de violência nem de sexo), aos amigos que pode frequentar e aos limites territoriais de suas brincadeiras fora de casa (“Eles não vão além de um certo perímetro, porque eu os proíbo de irem além”).

Uma outra faceta para explicar o que acontece com Ryad é fornecida, de forma endógena, pela própria irmã, quando diz que ele foi tratado demais como o “filhinho mais novo”, o “queridinho” “superprotegido”, que “brinca demais” e nunca é colocado diante das suas obrigações. Parece, realmente, que Ryad não é sistematicamente controlado em sua vida cotidiana familiar, no interior da qual passa muito tempo desenvolvendo atividades lúdicas de todos os tipos. Não está, portanto, nem em uma situação onde poderia se redirecionar por si mesmo para uma autodisciplina do ponto de vista escolar (em consequência, por exemplo, de uma socialização familiar escolarmente favorável), nem em uma situação onde as injunções dos pais sobre a importância da escola pudessem encontrar os meios de se concretizar nas formas de exercício de um controle e de um acompanhamento mais regulares e permanentes de seu trabalho escolar. O fato de ser o “filho mais novo”, protegido, dentro de uma família sem grandes investimentos culturais objetivos (pais analfabetos, irmãos com percursos escolares difíceis); o fato de ser escolarizado em uma classe composta de casos difíceis e onde cada aluno não pode ser acompanhado regular e constantemente (como observou um dos dois professores); o fato, finalmente, de só poder se beneficiar das competências de sua irmã de vez em quando, de ter relações mais estreitas com um irmão mais velho em situação de “fracasso” escolar, tudo isto contribuiu para explicar a situação escolar de Ryad.

No ano passado, quando ele almoçava na cantina da escola, sua irmã nos conta que fez amizade com uma servente que o fazia ler, e ele voltava à tarde todo contente contando-lhes: “Ele conhecia uma senhora aqui, não sei seu nome, que fazia ele preencher o tempo. Ela

lhe dava frases. É uma senhora que cuida da cantina. Era muito simpática com ele. Fazia com que lesse certos... Era superlegal, não o tempo todo, mas de vez em quando”. A figura da “senhora da cantina” que deu atenção a Ryad, consagrando-lhe um pouco de tempo, é o exemplo de uma situação, excepcional e não durável, na qual ele pôde constituir através de uma relação socioafetiva privilegiada, um princípio de motivação ou de interesse pela leitura e pelas coisas escolares (“Chegava todo contente, falava disso com a gente à noite”).

A entrevista com Ryad permitiu confirmar os elos estreitos que tem com o irmão do qual se sente mais próximo, o papel de controladora que sua irmã exerce em matéria de escolaridade (“Depois ela diz: ‘Faz a lição’. Depois eu terminei, depois ela diz: ‘Me mostra o caderno’”), seu vivo interesse por tudo o que é brincadeira em casa ou fora dela. Mas deixa sobretudo transparecer, através de imprecisões semânticas, os diálogos de surdo, os implícitos, a origem das dificuldades de compreensão da qual falam seus professores. E que são, sem nenhuma dúvida, a consequência que sofre uma criança cujas produções de linguagem, no interior de uma família, não são retomadas pelos adultos para corrigi-lo e levá-lo a ultrapassar suas contradições, suas imprecisões, seus contra-sensos...

“Eu... eu vô comê. Depois eu, depois minha mãe, ela se... ela vai passeá. Ela passeia, passeia, e eu vô pra fora pra passeá. Uma vez, uma vez, uma... um monte de veis! Fico dando volta, vô na minha prima. Aí a gente... a gente fala, a gente falava, eles falava e assim e assim. Depois, é... meu primo, sabe, ahnn..., tem o mesmo tamanho que eu. Então, ahnnn... então... a gente brincava um pouco no quarto. Então, ahnnn... F... ele si chama F... Aí ele disse, ahnnn: ‘Vai, vai ficá do lado da tua mamãe, vai’. Aí, ahnn, minha, minha mãe, ela me disse, ahnnn: ‘Porque você não vai brincá com o F...?’ Aí eu disse: ‘Não, num tô mais cum vontade’. Aí ela me disse: ‘Então, vamo, vamo voltá pra casa’. Aí a gente voltou, vi as hora, era 10 horas. Aí a gente... depois dormi, minha mãe me disse: ‘Dorme!’”

Quando relemos a entrevista de Ryad, tivemos imediatamente a impressão de um modo de discurso bastante típico das crianças

escolarizadas em classes especiais, que já tínhamos estudado alguns anos antes<sup>28</sup>. O fato de ficarmos sabendo que Ryad fora indicado para frequentar uma classe especial só confirmou nossa intuição inicial. Através de suas respostas, Ryad nos permitiu evidenciar um pressuposto às questões que nos colocamos no momento da entrevista. Essas questões partem do princípio de que a criança saiba situar-se no registro do recorrente, do regular, do habitual ou do geral (“Em geral, me deito a tal hora, faço isso, aquilo, etc.”), e portanto que adote uma atitude um tanto “teórica” e classificatória em relação à sua própria experiência. Acontece que Ryad não consegue sustentar esse registro. Seu discurso, pleno de implícitos (de “eles”, “a gente” que não remetem a ninguém de preciso), confuso e contraditório, respondendo ao contrário daquilo que esperamos, é igualmente um discurso que toma a dimensão do fato particular relatado com a utilização do pretérito perfeito\* e de detalhes não pertinentes ao tipo de discurso que se espera (“Um dia, com alguém, em tal situação, aquilo se passou assim ou assado e deste jeito...”).

Desta forma, quando perguntamos o que faz quando vem da escola e não quando vai à escola, Ryad responde à segunda proposição. Em seguida, após uma retificação de nossa parte, diz que larga sua mochila, que se senta “na mesa”, que vê televisão, que toma lanche, que vai brincar lá fora, que sobe, que pega um copo de água, que bebe, põe de volta, e sai de novo para fora com “eles”, tudo isso expresso em um registro superficial.

Mas é necessário, para compreender melhor a situação de Ryad, saber o que ocasionou o “sucesso” de Nora, que assim mesmo repetiu a 1ª série (“Acho que foi por causa das companhias (risos), era legal, me divertia pra valer”). Uma socialização feminina menos voltada para o exterior da casa, um sistema de coerções e responsabilidades familiares mais importantes por causa de seu sexo, a responsabilidade muito precoce pelos documentos da família e certas tarefas domésticas não acabaram por desviar Nora das brin-

\* Em francês existem dois pretéritos perfeitos (ação concluída) atualmente: o da linguagem escrita/literária, chamada de *passé simple* (passado simples), e, às vezes, empregado em língua oral em formas de narrativas; na linguagem oral e escrita normal, emprega-se o *passé composé* (passado composto). (N.T.)

cadeiras exteriores e interiores mais distanciadas da socialização escolar? De qualquer forma Nora, sem exemplo anterior em sua fratria, pôde, ao contrário de seu “irmãozinho menor”, encontrar um lugar na configuração familiar, que se tornou compatível com seu lugar na escola.

◆ Perfil 5: As más condições de herança.

*Ith K., nascido em Lyon, sem repetência escolar, obteve 3,8 na avaliação nacional.*

Quando fomos marcar a entrevista, descobrimos que a senhora K. não tinha lido o bilhete que tínhamos enviado. Pede a seu filho Ith para procurá-lo, se bem que tenhamos insistido em que não havia problema e que poderíamos explicar do que se tratava. Ela parece sem graça pelo fato de não ter tomado conhecimento do bilhete, e culpa o filho, que, segundo ela, não lhe conta tudo. O bilhete estava no meio de suas coisas, todo amassado, o que a deixa bastante aborrecida.

A sala onde vai acontecer a entrevista, alguns dias mais tarde, é revestida por um papel de parede um pouco gasto, com algumas serigrafias pregadas na parede, entre as quais o busto de uma mulher com um chapéu de véu. Havia também uma televisão, um pequeno aquário com peixes e um grande aquário onde estavam colocados alguns livros. O irmão da senhora K., que está vivendo provisoriamente em sua casa, entrará por um momento durante a entrevista. Durante nossa conversa, a senhora K. nem sempre termina as frases, e faz várias afirmações vagas. Às vezes, fala depressa, e seu rosto é muito expressivo. Fora da entrevista, vai falar muito dos problemas do prédio, do fato de estar velho, de ter baratas e ser inseguro e evocará também seu tédio durante os fins de semana. Quando fomos embora, nos agradeceu, talvez por termos preenchido uma daquelas tardes “mortais”, ou talvez por termos nos dado ao trabalho de escutá-la.

A mãe de Ith, que tem 32 anos, é de nacionalidade francesa (como seus pais), e não está trabalhando atualmente, pois cuida do filho menor. Ela trabalhou em “impressão” (gráfica), em seguida como digitadora, que aprendeu na prática, “num dia só”. Depois de ter

repetido a 4ª série, foi orientada, durante a 6ª série, para um curso pré-profissional<sup>9</sup> (“Não era grande coisa, viu?”), depois foi fazer um curso técnico<sup>10</sup> de três anos que lhe habilitaria a ser auxiliar de escritório. Mas “não gostei não”, diz, “e mesmo hoje ainda não gosto”. Não teve tempo de fazer o exame de fim de curso, pois sua mãe morreu quando tinha 18 anos: “Tive que cuidar de meus irmãos e irmãs e de meu pai, claro”. Na escola, era melhor em francês que em matemática (“Era um zero à esquerda”), e foi por isso que a orientaram nessa direção. De fato, não gosta de trabalhar em escritório, “sentada, sem fazer nada”. Teve uma série de empregos, trabalhou com um dentista (“Trabalhei com um dentista, no começo era só como recepcionista. Mas eu fazia tudo, na verdade. Era responsável por arrumar o material, receber os pacientes. Organizava aquelas fotos pequenas, ele chegou a me ensinar os diferentes dentes, a classificar, tudo isso. Fazia um pouco o serviço de secretária, tudo isso. Era legal porque era variado. Posso dizer que de todos os trabalhos que tive foi esse que de verdade...”), e trabalhou também num centro de recolhimento de impostos.

Os pais da senhora K. são relativamente modestos. Seu pai começou a trabalhar aos 14 anos, sem formação profissional, como torneiro-mecânico, e aí ficou. Sua mãe trabalhou um pouco como operária na indústria têxtil mas parou logo para poder educar os seis filhos. Ela qualifica os irmãos de, “ao contrário, um zero à esquerda em francês” (ou seja, comparados a ela: “Fui eu que ensinei eles”). Seu irmão que está vivendo com ela, parou na metade de um curso pré-profissionalizante de nível médio, e hoje faz entregas. Tem uma irmã que trabalha “em digitação”, outra que trabalha na Agência Nacional para o emprego (ANPE, em francês); outro que é chofer de caminhão e outro que é lixeiro em Vaulx-en-Velin (periferia de Lyon).

A senhora K. está divorciada há um ano do pai de seus dois filhos (que lhe dá uma pensão alimentar), e sua vida profissional instável está ligada a uma vida pessoal movimentada: “Bom, eu podia ter ficado lá (no dentista), daí eu tive uma história com o pai dos meus filhos, então fui para Paris por algum tempo. E depois ele me fez voltar para Lyon. E, ah, bom, foi aí então que eu trabalhei mais tempo.

Depois trabalhei de novo. Num lembro mais, fiz tanta coisa!”. Seu ex-marido trabalhava como vigia em um restaurante, e às vezes ficava servindo no bar. Não conhece ao certo sua escolaridade, mas deve ter sido curta, segundo ela. Os pais de seu ex-marido, que são tailandeses (o pai era militar de carreira), viveram com eles durante vários anos.

Com esse perfil temos a prova flagrante de que um capital cultural familiar só pode ter efeitos socializadores sobre as crianças se encontra os meios (situação e tempo) de ser “transmitido”. De fato, ainda que a senhora K. tenha tido um percurso escolar infeliz (curso pré-profissionalizante, não tirou o diploma), ainda guarda, de uma formação escolar curta mas nobre (auxiliar de escritório) — e sem dúvida também de algumas experiências profissionais valorizadas —, algumas práticas de leitura relativamente importantes. Lê revistas (faz palavras cruzadas e lê o horóscopo), jornal (*Le Progrès*, no qual lê as páginas policiais, mas não as de política): “Bom, num leio muito, porque é meio jato (em vez de chato), e isto, pra mim... (*risos*)... o programa da televisão” (uma revista chamada *Télé 7 Jours*, na qual lê os artigos, mas “começo sempre” pelo horóscopo). Gosta também de livros (lê romances de aventuras ou livros que falam de “histórias vividas”, de “fatos reais” — *Jamais sans ma fille* (Sem minha filha, jamais), de Betty Mahmoody\*, mas faz questão de dizer que não lê romances banais de amor, pois “é tudo sempre igual, são sempre as mesmas histórias”, bem como de histórias em quadrinhos (seu irmão lhe traz, pois ele faz entregas para gráficas), e ela era assinante durante um ano do *France Loisirs*\*\*). Frequentemente também a Biblioteca Municipal (“O Ith só vai quando lhe dá na telha, mas como na maior parte das vezes ele fica com os amigos...”) e um centro de encontros onde coordenadoras contam histórias para as crianças e onde mães e filhos brincam juntos.

Várias frases mostram na senhora K. uma atitude de boa vontade cultural e até mesmo uma certa bulimia cultural. Avalia em cinco ou seis o número de livros que lê por mês e, no caso das revis-

\* Livro que narra a história de uma mãe que deseja reaver a filha, seqüestrada pela família de seu marido. (N.T.)

\*\* France Loisirs: um clube de livros. (N.T.)

tas, afirma: “Leio tudo, absolutamente tudo o que me passa pelas mãos”. E até percebemos em sua maneira de justificar o fato de recorrer ao dicionário a relação de domínio que estabelece com a cultura legítima: “Prefiro olhar logo pra saber, *em vez de ficar assim olhando feito boba...*” É necessário acrescentar que o pai da senhora K. parecia dar valor à leitura, pois sua filha ainda guarda uma coleção de livros sobre animais que ele lhe deu de presente (“Foi uma coleção de dez livros que meu pai me deu de aniversário. São livros de A a Z, sobre todos os animais. Tenho muitos livros assim, são livros que tenho há muito tempo, mas que conservo”). Ela até se apresenta como a maior leitora de sua família, em relação a seus irmãos, que não têm nenhuma paixão por livros (“Ih, meus irmãos, nem pensar, nem adianta falar de livros com eles, não é o negócio deles. Eles gostam é de esporte, de sair, todas essas coisas”), e justifica o pouco interesse de Ith pela leitura por ser homem: “Tento fazer ele ler, mas é mais difícil, num sei, acho que os meninos se preocupam menos com isso, com livros, com a leitura, essas coisas”. Podemos notar que ela lê, apesar da inexistência de uma rede de sociabilidade onde poderia encontrar uma maneira de dar sentido e valor, junto com outros, a suas leituras: “Estou sempre sozinha, então... (risos)”.

A posição da senhora K. enquanto mulher, na divisão sexual dos papéis familiares, e enquanto pessoa, formada em um trabalho de tipo administrativo, acabou por conduzi-la a tarefas familiares de escrita. Ainda que reaja de um modo tipicamente espontâneo a um certo número de práticas de escrita que considera rígidas e constrangedoras, foi obrigada a ocupar-se dos documentos do casal e de seus sogros, sem que isso lhe causasse realmente dificuldades. Ela mesma é quem escreve as cartas administrativas (ainda que prefira usar o telefone para contatos com sua família), preenche sua declaração de impostos, escreve os bilhetes para a escola e deixa às vezes alguns bilhetes pregados na porta quando sai. Faz listas de compras, redigindo-as à medida que vai se lembrando das coisas que precisa comprar, e calcula mais ou menos quanto vão custar: “Faço antes umas contas, meio por alto, né? Por exemplo, o litro de leite, aí separo uns 20 francos (4 reais), ponho uns 20 francos, assim, por alto, consigo

calcular não o total exato, mas praticamente”. Ela anota alguma coisa antes de telefonar para algum órgão administrativo, (“Porque às vezes a gente pensa uma coisa e depois esquece e não sabe mais o que dizer”), e também durante ou depois do telefonema.

Por outro lado, nunca manteve um caderno de contas, não escreve lembretes (“Tá tudo aqui dentro, ó,” nos diz mostrando a cabeça), não escreve listas de coisas que tem de fazer (“Acho isso ridículo”) e tem uma reação tipicamente espontânea em relação a esse tipo de prática de escrita que julga rígida demais: “A gente sabe muito bem o que tem de fazer, né? Num sei, eu sei mais ou menos o que tenho de fazer amanhã. Num digo daqui uma semana, não, aí precisava, mas num sei, acho isso meio... Olha, *é como se a gente escrevesse uma coisa para um robô: ‘Você tem que fazer isso, aquilo, aquele outro, etc., etc.’*. Bom, quer dizer, *eu vivo minha vida*, de verdade, bom, não assim, *do jeito que ela vem, mas...* Num sei (risos), é bom, talvez assim, si a gente faz uma lista, precisa fazer isto, aquilo, durante o dia, e si a gente num tá com vontade de fazer uma coisa, bom, passo roupa, tenho que ir num lugar, e depois, si num posso ir, num sei, sei lá. Acho isso, sei lá... *A gente faz como pode, como quer*”. A senhora K. possui várias agendas, mas não as utiliza, bem como diversos calendários que, às vezes, olha para contar os dias, mas sobre os quais não anota nada.

Atualmente classifica os documentos administrativos, mas durante muito tempo não o fazia. Suas fotografias são, na maior parte, “fotos livres”. Não acha muito útil classificar fotos “que olhamos só de vez em quando”. Quando perguntamos se anota coisas nas fotos, responde: “Não, imagine, já tem a fotografia, já tá bom”. Assim como outros entrevistados, ela reage com um “É quebrar a cabeça pra nada”, quando perguntamos sobre certas práticas de escrita. Em relação a ter um diário, reage também de uma forma um pouco espontânea: “Nunca me veio na cabeça”. Ela considera esta prática “meio estranha”, sem que consigamos saber o que entende por isso: “*Nós, nossa vida, a gente guarda ela na cabeça, não precisa de...* É a vida, é assim e ponto final. Num precisa contar em um...”

A senhora K. insiste no fato de que a escola é uma coisa importante e afirma que não pára de lembrar seu filho: “Bom, não paro

de repetir, pois quando vemos a vida como está agora, imagina mais tarde. É nele que penso, digo pra ele: ‘Olha como tá difícil encontrar trabalho ou qualquer coisa, mesmo quando temos um diploma na mão, num é?...’ Não quero que ele faça como eu”. No entanto, ela mostra os limites do acompanhamento escolar de Ith, quando o julga “médio, não muito bom, não muito bom. Num seria bom, nem muito ruim, médio”, quando considera que lê e escreve “razoavelmente bem”, quando, na verdade, ele é descrito pelo professor como tendo enormes dificuldades em todos os domínios (tirou 3,2 como média geral na última prova do ano, da qual 2,5 em leitura silenciosa, 2,7 em ortografia, 4 em gramática e 3,7 em matemática), e sobretudo em relação à escrita. A senhora K. apresenta Ith como uma criança avessa ao trabalho escolar e que só pensa em brincar com seu vídeo-game ou fora, com seus amiguinhos: “Pra mim é difícil lidar com ele, é verdade. Porque para tentar que faça alguma coisa... Quando vejo que tem uma coisa que ele não compreende, ou tá difícil pra ele, digo sempre, vem aqui, te explico, vamos tentar entender, ele é tão teimoso, e vem logo me dizendo: ‘Deixa, já entendi, num precisa’, e não quer nem saber. Ele é realmente... Fica o tempo todo pensando em ir brincar com seus amiguinhos, e é só”. Ela lhe retirou o vídeo-game durante um certo tempo porque ele ficava muito tempo jogando, mas isso não alterou seu comportamento: “É, eu proibi. Desliguei durante umas semanas, e ele nem aí. Ele sai com os amigos. Berra o dia inteiro que quer descer, porque o dia inteiro ele ficava jogando vídeo-game, num queria fazer mais nada, e por causa disso, na sua cabeça, num tinha mais nada... Era isso ou seus amiguinhos. Então o dia inteiro era o vídeo-game, os amiguinhos, o vídeo-game, os amiguinhos. Ele chegava, jogava a mochila no chão e saía correndo pra brincar”.

Quando ela tenta explicar-lhe as lições, ele não escuta. Nunca pede ajuda voluntariamente, pois está sempre com pressa de livrar-se o mais rápido possível dos deveres de casa. Sua mãe diz que faz um controle a cada dois ou três dias, mas Ith diz sempre que já fez a lição na escola (“A maior parte das vezes ele chega e eu digo: ‘Bom, agora você vai fazer a lição...’ — ‘Eu num tenho hoje’, ele responde. ‘Num tenho, eu já fiz ontem.’ Ou então, ‘já

fiz na escola’”), ou então fica no quarto e, quando sai, afirma já ter feito: “Ele quer sempre fazer lição no quarto. Daí digo: ‘Não, você vai fazer aqui’, porque depois ele pega as coisas: ‘Pronto, já fiz’. Eu aí num vi nada...” Ele, portanto, utiliza todas as estratégias possíveis para escapar aos deveres de casa: “Quer se livrar o mais rápido para brincar, simplesmente”. Chega até a “pular” os exercícios e a esquecer os livros e cadernos na escola. Sua mãe diz que, assim mesmo, ela o obriga a refazer os exercícios até que estejam certos, e o faz recitar em voz alta as lições. Durante as férias, ela lhe compra cadernos de férias (“Pra que ele num esqueça tudo, pra que fique um pouco por dentro”), mas ele faz exercícios a cada dois ou três dias, e não sabemos se ela consegue realmente impor-lhe essa obrigação.

A própria senhora K. nos dá, num determinado momento, uma explicação sobre suas dificuldades em controlar seu filho: “É duro mesmo. Digo pra vocês, ele é difícil. Principalmente, ahn, digamos que com seu pai num era assim. *Nós nunca vivemos com ele de verdade* um tempo significativo. Aí acho qui tem isso também. Porque quando seu pai tá aqui, num é assim”. De vez em quando, ela tem que usar o “cinto”: “É, sô obrigada a usar de vez em quando o ‘cinto’ (*risos*). Bom, num bato, é só pra amedrontar. Porque sinão num tem mais respeito, num tem mais nada.” Mais adiante, durante a entrevista, confessa que bate nele de vez em quando: “Bato nas pernas, um pouco. Não é para machucar”. Seu marido, por outro lado, parece ter mais autoridade: “Sem bater nele, nada. Só gritando um pouco, olhando e pronto, ele logo fica com medo, obedece e acabou. O problema é que ele nunca vem aqui, então, é por isso que ele aproveita”. Ela acha que deixou “passar muita coisa” quando ele era menor: “É por isso que com o menor tento fazer... Tem muita coisa que num passo pro pequeno e que passei pro grande. É assim também pur causa disso, porque como *num estava nunca em casa*, passei um monte de coisa. Num devia, vejo agora qui eu num devia tê passado, porque... *Agora é tarde demais*”.

A entrevista nos permite reconstituir uma situação na qual o casal é particularmente instável. O pai nunca esteve fisicamente presente na vida familiar, e nunca se preocupou com os filhos

(“Seu pai, não, de qualquer jeito ele nunca cuidou dos filhos”), a mãe teria saído de casa várias vezes para voltar à própria família, deixando talvez as crianças com os avós: “Tem 10 anos que moramos aqui, antes moramos 2 anos no número 2 e depois viemos pra cá, por 8 anos. Só que eu, *eu num morei muito tempo aqui*. Como disse pra vocês, ia daqui pra lá. (*Risos.*) A gente mora cada dia num lugar”.

Podemos imaginar, é claro, que, em outras configurações familiares, as dificuldades do casal não se refletissem tanto na escolaridade dos filhos, pois a preocupação pedagógica é maior. Mas em um meio onde o capital cultural não é evidente, onde os reflexos, culturalmente incorporados, de preservação da escolaridade da criança não estão presentes, as turbulências familiares têm efeitos imediatos, como é o caso de Ith. Uma certa forma de estabilidade familiar (ainda que mantida através de separações, divórcios...) parece importante para fornecer as condições de uma escolaridade correta.

E é nessa turbulência do casal que podemos compreender melhor o comportamento de Ith. Sua própria mãe diz que, por conta dessa situação, ela “lhe deixou passar muito” as coisas. Ela deixa transparecer, nas situações que descreve<sup>31</sup>, que perdeu o controle dos filhos, e se apresenta como alguém que tem menos autoridade que o ex-marido. Parece deixar as coisas acontecerem e só agir no limite, ameaçando bater de cinto ou dar tapas. As regras de vida não são, portanto, muito fixas e definidas, e, na maior parte das vezes, são aplicadas irregularmente. Por exemplo, embora a senhora K. diga que controla o que Ith faz fora de casa, quando ela vai à biblioteca às quartas-feiras, deixa-o brincar com os amiguinhos, e não tem na realidade possibilidade nenhuma de controlar o que ele faz. Da mesma forma, quando conta que Ith conseguiu uma vez ir bem longe da cidade sem sua permissão, é sinal de que o controle de suas atividades, sem dúvida, não é tão rígido quanto o diz. Ou ainda, embora diga que o obriga a fazer e refazer seus deveres de casa todas as tardes antes que ele saia para brincar com os amiguinhos, o professor (que confirma que Ith “não fica triste e infeliz em um canto” mas que, “pelo contrário, ficaria brincando o dia inteiro”) nota que ele nem sempre faz as lições e que raramente

aprende o que lhe é ensinado. Uma interpretação psicanalítica selvagem veria aqui um caso típico de ausência do Pai e, portanto, da Lei. A interpretação sociológica, menos universalista e mais atenta à singularidade das configurações familiares, tenderia, antes, a descrever as condições sociais de inexistência de regras de vida fixas e regulares e da ausência de uma autoridade respeitada.

Sem dúvida, Ith aprendeu que, com uma mãe preocupada com seus problemas conjugais, suas repetidas “mentiras” (a mãe diz, a esse respeito: “Porque pra ele, entre o que ele conta e o que acontece realmente.... Precisa ver, viu?”) para fugir de certas obrigações (familiares ou escolares) funcionavam perfeitamente. Isso explicaria o tom completamente “mitômano” da entrevista que tivemos com ele. De fato, foi a entrevista mais imaginativa que fizemos. Ith parece ir inventando situações enquanto vai respondendo às perguntas. Retoma, por exemplo, comportamentos da mãe, atribuindo-os a si mesmo: diz que toda tarde sai para comprar o jantar para toda a família, “lá embaixo”, pois a mãe é doente; diz que fica em casa no domingo tomando conta do irmão enquanto a mãe “vai lá embaixo”, e explica como estuda as lições, invertendo mais uma vez os papéis: “Digo pra minha mãe, leio e *digo* si tá certo”. Afirma também que vai à biblioteca todas as quartas-feiras, que mostra as notas ao pai (que não vive mais com eles), à mãe e ao “irmão” de 18 anos (que talvez seja seu tio de 30 anos, ou então um ser que ele imaginou), que, acrescenta, está no exército, etc., transformando as situações ao bel-prazer de uma fantasia cujo princípio ou origem nem sempre chegamos a compreender muito bem.

Porém, as “mentiras”, as fabulações de Ith só se explicam na relação com seus pais, e em particular, com a mãe. Poderíamos dizer que não passam de um sintoma. As estratégias para contornar as pressões que Ith inventa são indissociáveis dos comportamentos e reações dos membros da constelação familiar. Essas estratégias são calcadas nas modalidades dos comportamentos parentais existentes.

No entanto, Ith é descrito do ponto de vista escolar como “uma criança que não é nada burra”, e cujas “enormes dificuldades não são necessariamente consequência de uma falta de possibilidades”, mas que não possui as condições de atenção adequadas: “Fica todo

o tempo virado de costas”; “O tempo todo está distraído”; “As raras vezes em que escuta, em que presta atenção, reage positivamente”; “Nunca está interessado por algo em especial”. Podemos, portanto, supor que a relação com as pressões, com as regras, com as exigências impostas por adultos é, no quadro da configuração descrita (e que se caracteriza, sobretudo, por um fraco grau de racionalização das atividades domésticas), o centro dos problemas escolares de Ith. Seu irmão menor, pelo fato de ter uma presença materna mais regular (ela não quer lhe “deixar passar” tantas coisas como fez com o filho maior), de começar sua escolaridade no momento em que os “problemas conjugais” estavam se resolvendo e por freqüentar um centro onde encontra outras crianças e onde brinca e escuta histórias, talvez esteja em uma situação mais favorável para vivenciar uma escolaridade mais feliz.

Para terminar, observaremos que o julgamento do ponto de vista escolar feito sobre Ith tem tendência, em desespero de “causas” (porque não encontramos uma causa provável para a situação), a concentrar o problema sobre um elemento natural e isolado, e assim absolutizar seus efeitos: “Ele é canhoto. Vocês me dirão: ‘Isso não é um problema’, mas finalmente, bem, tem isso também...”.

◆ Perfil 6: Dois capitais culturais indisponíveis.

*Smaïn M., nascido em Lyon, sem repetência escolar, obteve 4,4 na avaliação nacional.*

No dia do encontro marcado entramos em um apartamento após nos termos anunciado pelo interfone. Ele fica em um prédio um pouco mais “chique” que os outros do bairro. A mãe de Smaïn nos acolhe e vai imediatamente buscar a filha mais velha, de 23 anos, chamada M. Explicamos-lhe as razões pelas quais estamos fazendo esta entrevista, pois será ela quem vai responder às nossas perguntas.

Entramos em uma sala onde duas vizinhas estão sentadas em um sofá. Sentamos em uma cadeira com um pé quebrado. A irmã mais velha está sentada ao nosso lado, e a mãe, do outro lado da mesa. Não vemos muito bem seu rosto, que fica escondido atrás de um arranjo de flores. Pensamos de início que ela fosse afastá-lo, mas de

fato, ficou ali até o fim da entrevista. Portanto, a mãe fica nos olhando de um modo engraçado, durante toda a conversa, através das flores. Sua filha lhe pedirá, de vez em quando, algum esclarecimento, na língua cabila ou em francês. A entrevista se desenvolve muito bem. M. parece muito à vontade durante toda a conversa. Acha algumas perguntas estranhas ou evidentes, que lhe provocam risos ou sorrisos e que instalam uma espécie de convivência entre nós. Smaïn ficou fora, brincando com os amigos, durante a entrevista.

O pai de Smaïn, de 52 anos, vem de uma família camponesa cabila analfabeta. Está na França desde que prestou o serviço militar (há mais de 30 anos), e está trabalhando como operário especializado, soldador. Lê e escreve francês sem problemas. Sua mulher, de 43 anos, vem do mesmo meio social. Não freqüentou a escola, e, portanto, não sabe ler nem escrever. Veio para a França 4 anos depois do marido, e, assim mesmo, tem dificuldades para falar e compreender o francês, e sua filha lhe traduz algumas das perguntas.

Os filhos, à exceção de M., nasceram na França. São seis ao todo: M., de 23 anos, fez até a 8ª série, em seguida cursou uma escola profissionalizante<sup>12</sup>, e trabalha como assistente em puericultura em uma creche (“Entre parênteses, meu diploma não tem nada a ver com o que eu queria fazer (risos). Bom, depois eu queria fazer uma especialização em atividades sanitárias e sociais. Bom, aí num deu certo, porque eu tinha perdido uns documentos e toda essa história, daí esqueci a escola e entrei na vida ativa”); um rapaz de 17 anos que está na 8ª série; uma menina de 13 anos, na 6ª série; um outro de 12 anos, na 5ª série; Smaïn, de 8, que está na 2ª série, e um pequeno de 4 anos que freqüenta o maternal.

Smaïn não vive em um meio social totalmente desprovido em relação ao universo escolar. Freqüentou a escola maternal, como toda criança francesa (quando tinha 4 anos), e seus pais estão na França há mais de 30 anos. No centro da configuração familiar, o pai e a irmã despontam como os personagens mais próximos dos universos de cultura legítima.

O pai é operário especializado e militante sindical. Interessasse, ao contrário da maioria dos pais que consideramos até aqui,

através da leitura cotidiana do jornal (*Le Progrès*), acompanhando os jornais na TV ou os debates políticos, pelas atividades políticas e sociais (“Ele se interessa muito por tudo que é atualidade e essas coisas”). Se considerarmos que a indiferença em relação ao mundo político é, na maioria das vezes, um sinal de impotência em relação a ele, então o interesse do senhor M. pela política é sinal de um sentimento de menor impotência. Ele não se auto-exclui deste universo legítimo, e demonstra assim uma relação menos infeliz com os universos de cultura legítima. Sua filha o apresenta como o especialista da família em política, e diz que se dirige a ele quando não entende alguma coisa: “Ih, ele lê tudo. Si interessa, lê bastante. Cada vez qui tem um debate político na televisão, sabe, eu num gosto di política, aí eu vô imhora. Ele não, ele diz: ‘Vô olhá, quero sabê o que eles vão dizê, o que eles vão contá’. Aliás, quando eu num compreendo uma coisa de política, pergunto pra ele”. Acontece também de os dois conversarem sobre coisas que ele lê no jornal ou em algum livro: “Comigo, é quase sempre, quando ele pega um livro, aí, então ele mi diz o que tá pensando, ou quando um livro impressiona ele. Aí assim ele me diz umas frases, e como eu quase sempre já li o livro antes (*risos*), eu leio bastante, então, eu sei que ele tá falando nisso. Daí, então, a gente engata a conversa, né? Senão, mais ou menos, quando acontece alguma coisa, um crime que choca ele, ou então política, sempre igual, uma coisa que choca ele ou qui ele acha que num tá certo, aí ele diz, pensa em voz alta, aí a gente ouve e engata uma conversa, né?”.

De maneira geral, ele gosta de ler (até histórias em quadrinhos: “Ah, sim, as revistas de quadrinhos, ele gosta muito! Compra para as crianças, quando ele sai pra fazer compras, coisas assim, bom, ele passa, compra e diz: ‘É pras crianças’, mas ele lê”), e freqüentava regularmente, há dez anos, a biblioteca municipal. O que, ainda neste caso, se mostra como excepcional se comparado às outras situações em que os pais, sobretudo os homens, não colocam os pés em tal universo. Mas a leitura de livros não parece ser freqüente nele. Quando lê, trata-se sobretudo de obras sobre a geografia de um país ou romances policiais, mas não “romances do tipo Sulitzer”. M. esclara-

rece que a leitura também não é o “passatempo favorito” de seu pai (“Eu vi ele pegar livros e ler. Bom, digamos que ele não está ligado nisso, na leitura, não é seu passatempo favorito”), mas que ele prefere a televisão, que vê bastante.

Outro personagem central, portanto, em relação à cultura legítima é a irmã de Smaïn<sup>33</sup>. Ela tem um diploma profissional, lê muito e é assinante do *France Loisirs*. Tem até uma profissão, assistente de puericultura, que a aproxima dos problemas educativos. Portanto, não é por acaso que ficou encarregada de responder a um estranho que faz perguntas sobre a escolaridade. Como o pai, é responsável pelas relações externas à família, em particular, o externo legítimo. Ela diz que gosta de se ocupar dos problemas familiares: “Gosto de ver o que está acontecendo, ué. Problemas de família, tudo isso, me meto em tudo”, e confessa que nem sempre está de acordo com o pai.

É o senhor M. quem, por sua mulher ser analfabeta, toma conta dos documentos da família (“É tarefa do meu pai. Quando tem a ver com ele e com minha mãe, enfim, com a família, é com ele todos os documentos administrativos”), sem precisar de ajuda, ainda que a filha desempenhe o papel de assessor quando ele não tem tempo. É ele quem lê a correspondência administrativa e responde, quem preenche a declaração de impostos, preenche os cheques, escreve e assina os documentos para a escola, redige lembretes quando necessário e escreve “regularmente” ao irmão, que mora na Cabília. No entanto, como em muitos lares onde os homens é que são responsáveis pela escrita doméstica por conta da menor competência de suas mulheres, o senhor M. não desenvolve nada além dessas práticas de escrita e, nesse sentido, suas disposições racionais. É ele o encarregado dos documentos administrativos, mas a filha nos diz que ele não os arruma realmente: “Ele é um pouco bagunçado. A gente briga sempre por causa disso, mas pra ele, digamos, ele põe as coisas num canto, e acha depois, sozinho, mas ele não é ordenado. Põe tudo no mesmo lugar. Bem, a gente sabe que são seus documentos, sua papelada, então a gente num mexe. E daí, quando ele precisa de alguma coisa ele acha sozinho”. Ele não tem uma caderneta de contas: “Não, nada de caderneta de contas. Sabe tudo de cor, como minha mãe. Fazem todas as contas deles de cabeça, bom, eles não têm caderneta de contas. E tam-



bém, em geral ele tem boa memória, se lembra muito bem de quanto gastou, de quanto sobrô, e si esquece ou tem uma dúvida, ele pega o talão de cheques, refaz as contas, mas em geral, ele se lembra bem". Só raramente acontece de ele deixar um bilhete para alguém da família (mas isto é mais freqüente para M.): "Bom, qué dizê, meu pai, não, não muito. Num faz muito bilhete. Ou então, quando é muito importante de verdade, aí então ele tem medo que a gente num lembre, ou coisas assim, aí acontece. Mas é raro, ele sempre nos diz na véspera, as coisas desse tipo. Eu, por exemplo, tenho mais tendência de deixar, quando saio, se num vô voltá, bom, aí anoto, ou então quando esqueci de comprar alguma coisa, ou então, quando quero que alguém faça alguma coisa pra mim, bom, escrevo e deixo em cima da mesa!". Ele também não faz lista de compras ("Não, faz de cabeça") ou listas de coisas para fazer, não tem agenda e não toma notas antes ou depois de um telefonema ("Não, ele tem tudo na cabeça, ele sabe tudo e diz muito bem o que tem de dizê").

O problema de Smaïn reside no fato de que os dois capitais culturais (os dois princípios socializadores mais adequados em relação ao mundo escolar) da família quase nunca estão disponíveis. O efeito que poderiam exercer sobre ele não têm, portanto, o mesmo peso que poderiam ter se ele estivesse o tempo todo envolvido por eles. Uma irmã de 23 anos que trabalha e tem suas próprias atividades extrafamiliares com amigas; um pai que volta tarde do trabalho ou que tem atividades extrafamiliares com os amigos ("Acontece dele num ficar em casa, quando sai com os amigos"), e que, no âmbito da divisão sexual das tarefas domésticas, pouco se ocupa da educação cotidiana de seu filho. Ainda que os pais considerem que a escola seja uma coisa importante para os filhos ("É, ela (a mãe) diz muito bem, e explica pras crianças que si eles querem mesmo se esforçar, nós num podemos fazê no lugar deles. Então eles precisam se esforçar o máximo, qui si eles num fazem isso, vão sê eles qui vão sofrê as conseqüências mais tarde, né? De qualquer jeito, isto a gente explica bem pra eles"), quem fica em casa para cuidar de Smaïn é uma mãe analfabeta que não fala muito bem o francês (que fica atenta para que Smaïn vá se deitar às 21h "no máximo", a não ser quando ele não tem aula no dia seguinte e quer ver um filme) e dois

irmãos e uma irmã que estão atrasados do ponto de vista escolar (um deles tem 3 anos de atraso, e os outros dois, 1 ano de atraso). Os professores que já tiveram seus irmãos e irmãs como alunos (a menor freqüentou uma classe especial) nos informam que eles também tinham o mesmo tipo de dificuldades escolares.

Dessa forma, Smaïn encontra-se só para fazer as lições de casa e superar suas dificuldades escolares. Quando perguntamos a M. sobre a escolaridade do irmão, ela nos diz: "Bom, eu num posso responder muito sobre isso", pois é o pai quem acompanha mais sua escolaridade: "Eh, é, é ele quem assina o boletim, por isso é ele quem sabe o que está acontecendo!". M. fica pouco em casa ("Porque eu num tô quase nunca"), e a mãe, que não sabe ler, ignora todas as dificuldades de Smaïn: "Ah, não, minha mãe, como ela num sabe ler, ela num olha as notas". A irmã confessa, portanto, não saber quais são os resultados escolares do irmão: "Não posso dizer em que matérias ele vai melhor, em quais vai pior. Sei que em leitura ele tem algumas dificuldades, porque num certo momento eu dava bronca e queria que ele lesse e escrevesse melhor; então sei que nisso é difícil, mas matemática, tudo isso, num sei mesmo si ele tá na média da classe ou não". Pouco a pouco, no desenrolar da entrevista, descobrimos que as duas pessoas mais competentes da família estão pouco disponíveis para acompanhar efetivamente Smaïn em seu percurso<sup>34</sup>.

O controle escolar feito pelo pai e pela irmã é episódico. O pai verificaria as lições, "mas não toda noite". Além disso, quando Smaïn traz notas baixas para casa, o pai lhe demonstra que não está contente e lhe diz que é preciso estudar mais, mas não lhe dá nenhuma punição: "Ele dá umas broncas, e diz que ele precisa estudar mais, bom, coisas desse tipo, né? Punir, não! Não, meu pai nunca é severo demais! Não, de jeito nenhum. Meu pai dá bronca, reclama, diz pra ele que ele tem que tirar melhores notas, senão, já viu, no futuro, mas punição desse tipo, ah isso nunca<sup>35</sup>". Smaïn nunca fica depois da aula no horário de estudo livre, e faz quase sempre as lições em casa. O fato de a irmã não saber dizer quanto tempo ele leva para fazer a lição ("Num calculo muito o tempo que ele leva pra fazer a lição! Num sei!") é um bom índice de que acompanha muito pouco o irmão no traba-

lho escolar. No entanto, ela diz que, quando ele tem alguma dificuldade em fazer as tarefas, pede ajuda mais para ela que para o pai, que volta tarde do trabalho. Essa assistência deve ser, no entanto, relativamente pouco freqüente, pois quando lhe perguntamos em que consistem as dificuldades de Smaïn, não consegue dizer (“Bom, deixa ver, hum... tudo depende do problema, depende de ver o que ele tem de fazer. Tem vezes qui ele num comprede direito, tem vezes que sim”). M. acrescenta que Smaïn faz as lições por iniciativa própria, sem que lhe peçam. Mas isso pode significar que Smaïn faça seus deveres quando tem vontade e que não há ninguém que lhe diga que os faça. Aliás, os professores confirmam que o sistema de controle dos deveres de Smaïn é bastante permissivo, pois “ele tem tendência a não fazer grande coisa em casa” e “esquece muita coisa, se esquece de pedir para assinarem seus cadernos”.

Se por um lado M. e seu pai controlam os amigos de Smaïn, pois não gostam que ele “vagabundeie” com qualquer um (“Bom, confesso que é mais eu [que sua mãe]. I também meu pai, porque ele num gosta muito qui a gente fique vagabundeando sem fazê nada até muito tarde. Isto ele num gosta muito”), Smaïn passa bastante tempo (as tardes, depois da aula, quartas-feiras e os fins de semana) em atividades que não requerem necessariamente as mesmas qualidades de trabalho e atenção que as tarefas escolares: vídeo-game, bolinha de gude, *skateboard*, bicicleta, piscina... Durante as férias, parece que o programa de Smaïn é o mesmo das quartas-feiras, sábados e domingos do ano. A própria irmã, M., acha que ele passa tempo demais brincando e não muito tempo lendo (“Ele num gosta muito de ler, mas talvez seria melhor dizê pra ele, dar algumas idéias”)<sup>36</sup>, e não é de se espantar que os professores observem que Smaïn “gosta muito de brincar” e que tem “dificuldades em se concentrar nos estudos”.

Dessa forma, Smaïn desenvolve fora da escola certos comportamentos que não estão em harmonia com os da vida em aula, pois desponta, no universo escolar, como muito “disperso” e sobretudo “instável”. Podemos dizer, portanto, para resumir a informação central nesta configuração familiar singular, que Smaïn é, do ponto de vista escolar, vítima da indisponibilidade dos capitais culturais

familiares. A divisão sexual dos papéis, principalmente, contribui para manter o pai alheio às tarefas educativas e afastá-lo de uma boa parte do capital cultural familiar.

- ◆ Perfil 7: Uma perturbada divisão sexual das tarefas domésticas.  
*Martine C., nascida em Vénissieux, um ano atrasada (repetência da pré-escola), obteve 7 na avaliação nacional.*

O senhor e a senhora C. vivem em uma pequena casa no meio de um terreno com uma horta e um galinheiro. Quem nos recebe é o senhor C., que, muito nervoso, nos faz entrar na cozinha, onde, numa parede, está pendurado um diploma que obteve recentemente, de estudos profissionais agrícolas. Ele está preparando a comida antes que a mulher chegue do trabalho, e nos diz: “Muito bom o que vocês estão fazendo. É a primeira vez que alguém vem me perguntar sobre minha filha, que alguém vem me ver por isso. Muito bom”. Tínhamos marcado o encontro para antes do jantar, pois a senhora C. nos esclarecera que eles jantavam tarde.

A entrevista começa com o pai, depois continua com a mãe na presença de Martine. Os pais respondem sem reticências às perguntas que lhes fazemos. Utilizam expressões familiares e vulgares, inclusive diante da filha. Não se trata de fato de um linguajar popular típico dos meios operários, mas sim da linguagem coloquial de quem freqüentou o 1º e o 2º graus.

Atualmente o senhor C. está sem profissão definida. Trabalha com a mulher em um posto de gasolina, apenas nos fins de semana. Coursou até o final do 2º colegial de contabilidade, quando lhe propuseram que repetisse de ano. Foi nesse ano escolar que conheceu sua futura mulher e, então, decidiu parar de estudar: “Não queriam me deixar passar para o último ano porque eu não freqüentava muito as aulas de matemática, mas eu não era tão ruim assim em matemática. Além disso, não me dava bem com o professor de matemática, ele se encheu, e não quis me deixar passar. Então estourei e parei com tudo”. Ele já tinha repetido de ano duas vezes: inicialmente, a 8ª série e, depois, a 1ª série do 2º grau. Seus pais pagaram-lhe então um curso particular de digitação, e

em seguida trabalhou durante 10 anos em “informática, mas coisa pequena, digitador, coisas assim”. Foi mandado embora por razões de economia da empresa, e aí ele “abusou”, pois os empregos que lhe propunham pagavam abaixo do que recebia como salário-desemprego: “E agora estou aqui, ao deus-dará, sem saída”. Poderia ter continuado a trabalhar no setor de informática, mas não era desse tipo de trabalho de que realmente gostava: “O problema era que em informática, eu ganhava uma miséria. O que me enchia muito, mas daí deixei rolar. Tenho vergonha de dizer, mas digo assim mesmo (*risos*)”. Ele acabou de tirar um diploma profissional de estudos agrícolas<sup>37</sup>, depois de um curso de formação que durou 10 meses, pois pensava estabelecer-se como “pequeno criador” com a mulher: “A gente escreveu, nem sei mais, a uns trinta ou cinqüenta organismos que gerenciam um pouco essa coisa. A única coisa que nos propuseram foram sítios de 35 hectares. Isso não me interessa. Queria um pequeno negócio legal, né?”. Arrepende-se de não ter ido mais longe em seus estudos pois, diz, “Me deixa uma vara estar com 35 nos costados sem ter nada...”. O senhor C., que é filho único, não vem de um meio operário: o pai era suboficial no exército francês e a mãe trabalhava nos escritórios civis do exército.

A mãe de Martine, que tem 34 anos, é digitadora em um escritório de contabilidade desde 1985 (“Isto a enche muito, bom, não é bem o negócio dela. Vejam por alto a quantas andamos atualmente”), e trabalha também às vezes nos fins de semana com o marido no posto de gasolina vizinho. Antes, diz, “eu cuidava da minha filha”. Ela não trabalhou até que Martine entrasse na escola. Como seu marido, ela foi até a 2ª série do 2º grau, depois de ter repetido a 7ª série. “No fim”, diz, “eu faltava tanto nas aulas, estávamos começando a namorar, então, já viu”. Ela tem um irmão que parou de estudar na 8ª série, outro que tirou um diploma profissional em agricultura e uma irmã que seguiu só a parte prática de um curso profissionalizante de “faxineira”. Seu pai era operário, depois cuidou de colônias de férias, e, no final da carreira, trabalhou como cozinheiro em um Centro de Adaptação para o Trabalho<sup>38</sup>. A mãe trabalhou, temporariamente, como secretária em uma fábrica, na prefeitura, e num centro de convivência.

Martine é filha única. Ela faz parte das crianças que têm “sucesso” na escola, embora seu nível tenha baixado no decorrer do ano, do primeiro para o décimo primeiro lugar. Apesar disso, o professor observou que o pai veio conversar com ele e que as coisas pareciam ir melhor a partir de então. Durante um período, ela não conseguia mais aprender as lições, não mandava assinar seus cadernos e os deveres eram feitos “mais ou menos”. O professor nota que a situação “não era catastrófica, mas que era uma pena que seu nível estivesse baixando tanto”. Descrita como uma aluna “séria”, com “resultados satisfatórios” no início do ano, ela passa a ser notada no final do ano, por sua inconstância: “Ela tem muito mais capacidade. Quando quer, se aplica. Se presta atenção, seu caderno é muito apresentável. Mas no dia seguinte é capaz de fazer quinze erros em uma cópia de dez linhas”. Martine entrou relativamente tarde no maternal (4 anos e 9 meses), e repetiu a pré-escola.

Se compararmos a situação escolar de Martine com outras situações em famílias nas quais as trajetórias escolares dos pais são relativamente limitadas (este é o primeiro caso de pais que cursaram até o 2º grau), ficamos um pouco desarmados para compreender o que acontece. Martine repetiu a pré-escola, enquanto seus pais não repetiram de ano antes do ginásio (7ª série, 8ª série, 2º ano colegial), e seu nível baixou durante o ano. Poderíamos esperar que, sendo de um meio familiar no qual os pais freqüentaram até o 2º grau, onde os avós paternos não são operários e o avô materno teve uma pequena ascensão social, a criança não repetisse de ano no curso primário. Acontece que mais uma vez nos encontramos diante de um caso de capital cultural familiar que não encontra condições para ser “transmitido”. Em vez de explicarmos o “sucesso” de Martine, somos assim, paradoxalmente, levados a explicar por que este “sucesso” não é mais completo, por que esta situação escolar é tão difícil, mais do que o capital escolar familiar poderia deixar prever.

O problema central desta configuração familiar, do ponto de vista da escolaridade de Martine, deve ser buscado, sem dúvida, nos papéis parentais, que, por força das circunstâncias, foram invertidos sem que

os hábitos sociais e as disposições mentais ligadas classicamente a esses papéis fossem eles próprios modificados. O pai está desempregado e segue cursos de formação há 3 ou 4 anos, mas a mãe encontrou imediatamente um emprego do mesmo tipo de seu marido (digitadora), o que, do ponto de vista econômico, não constitui uma alteração no nível financeiro da família, pois, quando o pai trabalhava, a mãe ficava em casa cuidando da filha. Do ponto de vista econômico nada mudou, e, no entanto, do ponto de vista familiar, nada é igual a antes. A situação seria, de fato, idêntica se as competências, as disposições, os gostos entre marido e mulher fossem intercambiáveis, o que não é, evidentemente, o caso. O pai não pode, de repente, mudar para uma identidade sexual socialmente construída da noite para o dia. Aquilo que é da alçada das mulheres (ocupar-se da gestão doméstica cotidiana, da educação cotidiana dos filhos, e sobretudo do acompanhamento de sua escolaridade), o senhor C., enquanto homem, não o possui naturalmente, e suas disposições, sua identidade, o colocam em desacordo com a situação que está vivendo. Suas estruturas mentais estão mal adaptadas à situação que deve enfrentar, e esta é certamente a razão de seu mal-estar, pelo fato de que, como ele diz, “há algo que incomoda”, “ou que as coisas andem mal”.

Em primeiro lugar, é a senhora C. quem lê mais. Seu marido lê “muito raramente” jornal “pois”, diz, “me enche o saco”, e, “de uma maneira geral, não leio muito”. E acrescenta imediatamente: “Mas minha mulher sim, lê muito”. Tem mais paixão pela música e cinema que pela leitura: “É, mas música eu ouço dia e noite, estou sempre escutando, já viu, né?”. No entanto, foi leitor de revistas especializadas em música e cinema: *Actuel*, *Best*, *Rock'n Folk*, *Cahiers du Cinéma*, *Ciné Revue*, *Télé-Cassette* (“Eles falam dos novos filmes que entram em cartaz, coisas desse tipo, aí me interessa um pouco mais”), e também *La Chèvre*, uma revista especializada que lia quando pensou em tornar-se criador. Sua mulher quase não compra revistas, mas cita *Rustica*, *Femme Actuelle* (que lê às vezes na casa da mãe) e uma revista sobre *boomerang* que compraram numa época. Foi a senhora C. quem mais leu revistas em quadrinhos na infância. Lembra *Astérix*, *Tintin*, *Lucky Luke* e também quadrinhos de ficção científica. “Bom, era o meu irmão que tinha geralmente, né? Eu devorava tudo.” Mas faz muito tempo que deixou de ler.

Possuem livros sobre jardinagem e livros de culinária que ele afirma “estudar muito” pois gosta muito da cozinha exótica. Mas é ela quem é do *France Loisirs* e do *Grand Livre du Mois*\* (se bem que os livros que compra sejam para Martine) e quem lê livros (“Verdade que aí, em relação à leitura, tenho um certo receio, bom, é isso, é assim, que posso fazer?...”, diz o senhor C.). Quando acontece de ler livros de ficção científica, explica, não pode ser do tipo de “passar um terço do tempo tentando entender o que acontece, porque daí eu fecho logo. É verdade que tenho dificuldade em entrar na história quando leio romances, essas coisas”. Ele opõe, por outro lado, as leituras de “informação” que suporta e as leituras “literárias” das quais não gosta (“Sempre que pego livros é mais para ler informações, e não romances ou outra coisa, sabe. Li alguns clássicos, como todo mundo, né?, porque não teve jeito, mas não faz meu gênero. Um resumo é mais que suficiente (*risos*).”), e declara ver no cinema ou na televisão aquilo que a mulher lê. A senhora C., ao contrário do marido, diz “devorar” os livros. “Ela deve matar talvez um livro por dia.” “Meu negócio é romance policial”, ela diz. Diz também que gosta de ler “romances água-com-açúcar”, e os sarcasmos de seu marido a forçam a justificar-se: “Oh, você não me deixa falar... Eu leio isso, mas não é especialmente meu... Não peguei na coleção de ‘romances para moças’. Isto sem problemas, eu lia porque, bom, tinha oportunidade de ler. E é verdade que devorava em meia hora, é isso, ora. Mas estou aberta para tudo”. Antes de trabalhar, ela lia cerca de dois livros por semana, e agora um a cada uma ou duas semanas, toma emprestados muitos livros da biblioteca, aonde vai junto com a filha, e ajuda Martine a escolher seus livros. Foi ela também que, quando Martine era pequena, fez uma assinatura de uma revista infantil (*Poussy, l'Ours*), e é quem ainda lhe conta histórias para dormir. O pai, por sua vez, exprime seu descontentamento em relação às besteiras que são contadas às crianças, como por exemplo a história de Papai Noel: “Não gosto que lhe contem bobageiras”.

Quando Martine viu a mãe sair de casa para trabalhar e seu pai ficar, viu sair uma mãe que lia bastante e que despertava seu interesse pela leitura. Em contrapartida, herdou a presença de um pai

\* *Grand Livre du Mois*: um tipo de Clube do Livro, como o *France Loisirs*. (N.T.)

mais interessado por cinema, música e televisão. Ela própria confirma que o pai “não lê muito”, a não ser quando faz palavras cruzadas, mas em troca, insiste no fato de que a mãe lê muito, e rapidamente: “Minha mãe lê um livro desta grossura em dois dias. Fica muito tempo no banheiro porque fica lendo lá dentro. Como ontem, ela não viu televisão. Foi se deitar e então ficou lendo”. Martine esclarece à noite que não gosta tanto de ler como a mãe: “Não como a minha mãe, né? Minha mãe gosta muito. Eu gosto médio”, e declara, sem vacilar, que prefere ver televisão a ler. Martine tem sua própria televisão e seu próprio aparelho de som no quarto, e a mãe diz que *ela* foi obrigada a frear um pouco a televisão: “No ano passado, ah, de manhã precisava ligar a televisão pros desenhos animados, mas não, eu disse não e não, acabou, porque é uma perda de tempo”. As preferências de Martine demonstram que ela incorporou mais os gostos associados ao pai que à mãe, pois seus pais opõem-se quanto ao eixo leitura/televisão-cinema-música...

Os papéis econômicos foram trocados, mas os papéis domésticos não sofreram alteração. A senhora C. continua gerindo uma boa parte do cotidiano, é responsável pela correspondência e pelo conjunto dos documentos administrativos: “Deixo tudo por conta da minha mulher. É ela quem se encarrega de tudo quanto é papelada e companhia”<sup>39</sup>. É ela quem, com efeito, escreve as cartas, se bem que às vezes ele redige “o conteúdo”: “Gosto bastante de escrever, mas não gosto de procurar as frases certas, as palavras corretas, e além disso tenho uma letra bonita... (risos). Bom, escrevo melhor do que ele (risos). Portanto, na maior parte das vezes, ele não escreve nunca”. Mas a senhora C. guarda os rascunhos das cartas que manda às repartições públicas para poder reutilizá-los como modelos para as próximas cartas ou então pede os modelos para a mãe ou para a sogra. É ela quem preenche a declaração de impostos, quem paga as contas da família, quem toma conta dos documentos escolares: “Até assino por ele. Sou eu que escrevo os bilhetes para a professora. Sou eu que assino os documentos”. É ela também quem organiza os documentos administrativos, embora não os classifique de fato: “Estão na maior bagunça. Não consigo. Primeiro não temos muito lugar, e também somos bagunçados. Aviso já, levo 2 horas pra achar”.

É sempre ela quem deixa bilhetes para o marido que, no entanto, fica em casa o dia todo, para lembrá-lo de não esquecer de fazer alguma coisa (“Quando me levanto pela manhã, escrevo um bilhete: ‘Faça isso, faça aquilo’. Se tem coisas realmente importantes para fazer que tenho medo que ele esqueça ou que esqueci de pedir, porque às vezes isso pode acontecer, eu lhe escrevo uns bilhetinhos”)<sup>40</sup>. É ela quem controla as contas familiares (“Anoto tudo num bloco, e marco quanto entrou e quanto saiu. Não faço isso o tempo todo. Quando faço é porque é preciso realmente”), quem faz as listas de compras (que ele “não respeita” quando faz as compras, mas ela sim, mostrando que é mais preocupada que ele com a gestão do orçamento doméstico, enquanto ele tem um comportamento mais hedonista), que anota coisas em uma agenda (“Ponho os sábados que trabalhamos no posto de gasolina”) e no calendário (com respeito à coleira do cachorro, ao bujão de gás) e que faz anotações antes de dar um telefonema. (O senhor C. diz: “Eu não, dou uma matutada antes”). Finalmente, é ela quem arruma as fotografias nos álbuns e escreve a data em cada uma. Quanto à cozinha, a senhora C. diz que usa livros e fichas, e o senhor C., confirmando suas disposições mais hedonistas, acrescenta: “Eu vou pelo meu *feeling* na lata, sempre”. Nem suas fichas de cozinha nem seus documentos administrativos estão, no entanto, classificados. (A senhora C.: “Ah, não, a gente não conseguiria. Classificar não é bem nosso negócio...”, e o senhor C.: “Ih, a gente faz uma bagunça com estas coisas”).

Embora o casal se caracterize por uma predominância de tendências hedonistas e espontâneas, a mãe — e vemos isto muito bem através da gestão do cotidiano doméstico — desenvolve mais disposições racionais que o pai. Portanto, novamente são as disposições racionais que se afastam de Martine quando a mãe sai para trabalhar, deixando-a em companhia de disposições paternas nitidamente mais hedonistas.

Embora a senhora M. vá buscar a filha à tarde na escola (uma vizinha a leva todas as manhãs, junto com sua filha) e a ajude, às vezes, a fazer as lições, sentimos que tudo isso não lhe é muito familiar. Se bem que seja ele quem acompanhe melhor a escolaridade da filha, é

a mãe quem responde espontaneamente às perguntas em relação à escolaridade de Martine. Ela acha que Martine está indo bastante bem na escola, mas está consciente de que sua classe não é muito boa e que não podemos realmente julgar se Martine é boa aluna ou se são os outros que têm resultados muito fracos (“Precisa ver o nível da classe!”). Além disso, quando é levado a falar sobre cada disciplina, julga que a filha tem alguma dificuldade com quase todos os temas. Diz que em francês “é difícil”, “porque ela tem lacunas em conjugação, gramática”. Aliás, Martine está indo a uma fonoaudióloga, pois confunde algumas letras quando lê. Ela seria boa em matemática “se quisesse aprender a tabuada, porque é sempre igual...”, diz a mãe, deixando entender que a filha nem sempre tem boa vontade em relação à escola. Em relação a outras matérias, a mãe observa ainda outras falhas. “Em história, parece que a coisa não anda. Em geografia, também não é excelente.” Globalmente, no entanto, ficaram surpresos com os bons resultados do ano, pois Martine tinha repetido a pré-escola.

É sempre a mãe quem assina os cadernos uma vez por semana, mas observa que “agora tenho menos tempo, e olho menos que antes”. Mas é a senhora C. que, embora trabalhando fora, diz que vai tentar “retomar as rédeas” em relação à filha, pois constata, sobretudo nos sábados e domingos, quando retoma seu papel “natural” de mãe educadora, que ela nem sempre estuda como deveria: “Disse que ia retomar as rédeas, acompanhá-la mais de perto, porque ela tem tendência a dizer, assim, numa lição, por exemplo, ela veio com essa sábado: ‘Ah, mas ninguém vai me fazer perguntas, nem nada, então não preciso estudar’. Então, é por isso que eu disse: ‘Bom, agora temos que dar uma sacudida nela’. Porque, bem, ela faz suas tarefas, mas não acha útil aprender o que foi dado em aula. Mas o problema é quando tem prova. Ela precisa ter consciência que precisa aprender tudo”. Contando isso, a senhora C., sem dizê-lo expressamente, traça os limites do acompanhamento escolar feito pelo marido durante a semana.

Martine faz as tarefas em casa “sozinha, e quando tem coisas que não entende, ela chama a gente”, diz a mãe, que, entretanto, logo em seguida, especifica: “Bem, ela te chama, porque eu, em geral, não estou em casa à tarde. Bem, volto às 7 horas do tram-

po e ela já acabou, em geral”. No entanto, não somente Martine não solicita espontaneamente os pais (“Ela nunca diz: ‘Me toma a lição’”), mas o pai confessa que Martine solicita sobretudo a mãe, que raramente está disponível: “Mas como sua mãe nem sempre está em casa... (risos)”. Quando Martine traz notas baixas, mostra primeiro para o pai: “Bem, como a mamãe trabalha, então isso é com meu pai”. O sistema de sanção dos pais repousa sobretudo nas recompensas que são dadas quando os resultados são bons e, evidentemente, que são subtraídas quando são maus\*. A própria Martine nos conta que é proibida de ver televisão, por exemplo, só quando “faz besteiras”, ou então quando não arruma seu quarto. Durante as férias, ela vai para a casa dos avós maternos, no campo, onde “então, ali, faz o que quer”, e a avó tenta fazê-la estudar um pouco com cadernos de exercícios de férias, “mas é difícil, hein”; “Ela faz os exercícios, mas reclama, sim, é minha mãe”<sup>1</sup> quem faz, geralmente”.

A mãe, leitora assídua, possuindo as maiores disposições racionais e habituada, pela divisão sexual dos papéis, a tomar conta de Martine, é, portanto, pouco disponível para a filha durante a semana, e chega a ajudar o marido no posto de gasolina, em alguns fins de semana. Com a mãe fora de casa, Martine perde o benefício que poderia extrair, através de interações mais frequentes e regulares, da pessoa mais compatível com o universo escolar. Ela ganha com isso um pai pouco afeito à leitura, mais hedonista e que se adapta mal, por sua própria identidade sexual socialmente construída, ao papel imposto de “dono-de-casa”. O casal atravessa, dessa forma, uma fase difícil de vida relacionada, em parte, à dificuldade do pai em encontrar trabalho: “Atualmente, vegeto demais. Bem, aliás não sou só eu, toda a família vegeta, e todo mundo sofre com isso”. Ele próprio evoca várias vezes esse seu “mal-estar” pessoal que se reflete no conjunto da família: “Num sei se vocês escolheram a melhor família. O que eu quero dizer com isso é que as coisas estão difíceis pra nós, neste momento”.

\* “Isto é, ela tem recompensa só quando tem boas notas, e não tem mais quando tem notas baixas.”

A situação de mal-estar (econômico e familiar) permite compreender o que incomoda os pais em relação a dois grupos que para eles constituem como que atentados à sua dignidade. De um lado, percebemos aparecer uma forma de racismo em relação às populações estrangeiras julgadas demasiado numerosas na escola. O senhor e a senhora C. consideram, por exemplo, um privilégio não se comer carne de porco na cantina da escola\*. Foram até lá perguntar se a escola poderia fornecer refeições vegetarianas ou dietéticas, e a resposta foi que não era possível: “Os muçulmanos têm um cardápio especial, e se eu quiser que minha filha seja vegetariana, eles me mandam à merda. Esse tipo de coisa, já viu, né?, me irrita um pouco”. Por outro lado eles próprios sentem-se estranhos em relação ao pequeno grupo de famílias presentes nas reuniões, pessoas que se conhecem<sup>42</sup> e estão bem integradas no grupo escolar freqüentado por Martine: “É verdade que são sempre os mesmos pais, e que eu não tenho vontade de me integrar nesse pequeno grupo”. O sentimento de injustiça que sentem em relação aos imigrantes, bem como o sentimento de exclusão vivido em relação às famílias bem inseridas no grupo escolar, só podem ser os sintomas de uma situação de mal-estar familiar, devida ao fato de o pai estar desempregado, mas passando também pela confusão dos papéis familiares.

Podemos dizer, finalmente, que Martine está sendo socializada em um ambiente cultural familiar orientado globalmente em direção a gostos eudemonistas: uma mistura de descontração em moda, gosto por artes de nível médio como o cinema e a música pop ou o rock, gosto pela dietética, pelos países estrangeiros, pela cozinha exótica, ecologia, pelo retorno ao campo, que fazem parte de uma “cultura jovem” adquirida no ginásio e no colégio. O que pode, em uma configuração singular reconstruída, contribuir para descomprometer Martine de um mínimo de ascetismo exigido pelo sistema escolar: concentração, regularidade no esforço, regras a serem respeitadas... Pois o pai não disse, no final da entrevista: “Minha filha é meio

selvagem, como seu pai (*risos*)?”. Descrevendo a si mesmos ao longo da entrevista, como “zé-ninguém”, “bagunceiros”, os pais não são adeptos da regularidade (seus horários são variáveis: “Quanto a isso, é verdade, não podemos dizer que ela tenha uma vida bem equilibrada”, diz o pai), nem da ordem (os documentos não são organizados, nem os livros: “Tá em tudo quanto é lugar”). Ainda neste caso, a mãe é que é a mais racional dos dois, mas é ela também quem se relaciona menos com Martine<sup>43</sup>.

#### *Da indisciplina à autodisciplina*

De fato, o que há de mais essencial no caráter é a aptidão a se controlar, é a faculdade de parar, ou, como se diz, de inibir-se, que nos permite conter nossas paixões, nossos desejos, nossos hábitos, e fazer deles a lei<sup>44</sup>.

É nas relações de interdependência entre os membros da constelação familiar que se constroem as formas de controle de si e do outro, as relações com a ordem (e sobretudo o grau de sensibilização à ordem verbal) e com a autoridade, ou o sentimento dos limites que não devem ser ultrapassados. Essas formas de exercício da autoridade (e, do ponto de vista da criança, de sensibilização à ordem), variáveis histórica e socialmente, tornam possíveis ou atrapalham a “transmissão” do capital cultural ou a construção de disposições culturais, e são mais ou menos compatíveis com as políticas disciplinares próprias à ordem escolar.

É sempre através do controle do outro, através das formas sempre específicas do exercício do poder, que os conhecimentos e a técnica podem ser “transmitidos” ou construídos. De fato, para que a criança possa adquirir esses conhecimentos e essa técnica gerais ou especializados que farão dele um ser social adaptado às situações sócio-históricas determinadas, é necessário não somente a presença organizadora — embora a organização nem sempre seja evidentemente consciente — de adultos disponíveis (como já vimos), mas igualmente a capacidade de a criança tornar-se disponível, atenta, sensível à palavra e às ações dos adultos. É claro que, como em

\* Nas refeições fornecidas nas escolas francesas, há sempre uma opção para os alunos de religião muçulmana, que não comem carne de porco. (N.T.)

todos os círculos viciosos, são esses mesmos adultos que, através das relações de poder que exercem sobre a criança, levam-na a construir essa atenção ou essa disponibilidade.

Desde William James, os psicólogos têm destacado os fenômenos de atenção seletiva: é impossível estarmos constantemente atentos aos múltiplos acontecimentos (lingüísticos e não-lingüísticos) que nos rodeiam; e são, de fato, as interações com os adultos que ajudam progressivamente as crianças a “definir situações”, a determinar aquilo que, nessas situações, é significativo ou não, pertinente ou não, etc. Os estudos feitos por Jérôme S. Bruner, por exemplo, destacam o fato de a criança “aprender”, não conscientemente, a voltar seu olhar para aquilo que o adulto à sua frente está olhando, a “fazer coincidir seu centro de atenção com o do outro”. Nas brincadeiras, sobretudo, a criança interioriza paulatinamente um “sistema de atenção seletiva conjunta” com o adulto<sup>45</sup>.

A educação do olhar e da atenção, porém, supõe, como qualquer processo de socialização, uma forma de docilidade por parte da criança. Ao contrário do que podem fazer supor certos esquemas da comunicação para os quais uma informação é transmitida assim que o destinatário da mensagem possui o código para decifrá-la, este é ouvido só por aquele que se interessa em ouvi-lo, por aquele que, por causa das relações de poder entre destinatário e destinador, é forçado a escutá-lo. Para penetrar nas relações estáveis de construção de conhecimentos, de comportamentos, é preciso também que os seres sociais sejam controláveis. Acontece que existem casos de falhas na autoridade parental (ligadas a histórias familiares complexas), que impedem alguns pais, ainda que possuam recursos culturais, de ajudar seus filhos a construir seus conhecimentos, suas orientações cognitivas, suas práticas de linguagem..., em um sentido didaticamente adequado (cf. o Perfil 8, ou mesmo o Perfil 5).

É necessário também que as formas de autoridade parental, quando conseguem exercer seus efeitos, estejam em harmonia com as que são exercidas na escola, cada vez mais fundadas na auto-repressão e na interiorização das normas. “Somos mais obedecidos quando não precisamos repetir sempre as mesmas ordens<sup>46</sup>”, escrevia

Maurice Halbwachs, e é realmente isso que as formas de relações sociais baseadas na autodisciplina demonstram.

Os perfis agrupados nesta parte do livro evidenciam a importância da economia das relações de poder no seio das famílias. Outros perfis poderiam ter sido escolhidos como exemplos de formas de exercício da autoridade particularmente diretos ou coercitivos (Perfis 2 e 5), ou formas de exercício da autoridade bastante eufemísticas, e que repousam sobretudo sobre a auto-repressão (Perfis 13, 22, 23 e 25).

◆ Perfil 8: Recusa às coerções e “bloqueio” em relação à escrita.

*Walter O., nascido em Lyon, 1 ano de atraso na escola (repetência da pré-escola); obteve 3,1 na avaliação.*

Quando fomos marcar a entrevista, havia muita gente e muito barulho no apartamento. A senhora O. não tinha lido o bilhete, e pede ao filho para procurá-lo, mas ele não o encontra imediatamente. Enquanto explicamos, na porta, do que se trata, algumas crianças vêm espiar o que está acontecendo. A senhora O. manda-as entrar. No dia da entrevista, não aparece ninguém no horário marcado (10 horas). Passamos de novo às 10h25; a senhora O. já está em casa, e diz calmamente: “Vocês vieram às 10 horas? Eu estava no médico”, demonstrando que marcar hora para ela não significa nada de formal ou de preciso. Um sobrinho (de cerca de 18 ou 20 anos) também está no apartamento, vendo televisão. Ela pede que a desligue durante a entrevista. Assim que paramos de gravar, o sobrinho volta a ligar a televisão, e bem alto.

O apartamento tem poucos móveis. Notamos um bufê de estilo moderno, avariado em vários pontos, sobre o qual estão dispostos vários bibelôs; algumas fotos de família estão coladas em uma de suas portas. Observamos também uma pequena serigrafia sem moldura tendo como motivo uma mulher com um chapéu de véu. Uma grande televisão, um rádio, uma pequena mesa baixa sobre a qual Walter às vezes faz suas lições e um sofá em péssimo estado compõem a mobília da sala. Notamos, na cozinha, que a porta do forno está presa por uma fita adesiva marrom. Durante toda a entrevista,



o cachorro da senhora O. vem se grudar na gente e ela lhe pede várias vezes para se deitar.

A senhora O. nem sempre termina as frases, e exprime-se muito com o auxílio de mímicas, o que nos leva a perguntar-lhe várias vezes o que significam as expressões de seu rosto. Podemos ver aí, sem dúvida, o sinal de um modo de comunicação pelo qual a mensagem passa tanto através das palavras quanto fora delas. Isto demonstra, em todo caso, uma atitude diferente das que a entrevista ou o exame oral escolar presumem.

A senhora O. é uma jovem mãe de 27 anos oriunda de uma família relativamente modesta. Seu pai, argelino, trabalhava em um hospital, mas parou por invalidez quando ela tinha 2 ou 3 anos. Sua mãe, francesa da região da Alsácia, era faxineira. Em um contexto econômico pouco favorável, viveu rodeada de doze irmãos e irmãs, dos quais somente dois conseguiram diploma profissional (cabeleireira e pintor de paredes). Foi à escola até os 16 anos, onde fez o 1º ano de um curso profissionalizante (pintura de paredes). Saiu da 5ª série para frequentar por 1 ano um curso pré-profissionalizante. Qualifica sua escolaridade de “não muito boa”. Tudo o que diz da escola demonstra seu pouco interesse pelas atividades escolares durante a infância e a adolescência (“Bom, digamos que eu num tava nem aí com a escola”; “Num gostava de jeito nenhum”; “Digo francamente, a escola num me interessava de jeito nenhum”), ainda que observe ter algumas capacidades: “É, os professores me diziam que eu tinha capacidade para estudar, mas eu num queria nem sabê”.

Logo que saiu da escola conheceu o pai de seus dois filhos (dois meninos, um no último ano do maternal e Walter, que está na 2ª série). Ela não começou a trabalhar logo. Foi só quando se separou do pai das crianças que fez uns “trabalhinhos”, nunca muito estáveis: foi faxineira em uma escola, trabalhou em serigrafia e no McDonald's. O pai das crianças era entregador de bebidas em um supermercado. Ela ignora seu nível escolar. A mãe desse homem era faxineira na França, e seu pai vivia na Martinica. O atual companheiro da senhora O. é cozinheiro, e deve possuir um diploma profissional, ao menos é o que ela deduz de sua situação

profissional. Como às vezes, nos meios populares, o diploma não é um critério pertinente nos encontros com o outro, esposos ou concubinos nem sempre sabem qual é exatamente o nível escolar do cônjuge<sup>47</sup>.

Nesta configuração familiar, não estamos nem diante de um caso de fraco domínio do francês, nem diante de um analfabetismo radical, nem de uma oposição entre dois universos culturais radicalmente estranhos entre si. A senhora O. lê muito raramente os jornais, e quando lê, só se interessa pelas páginas policiais, e nunca pela política, que rejeita com veemência (“Olha, vô dizê francamente, num quero nem sabê (risos) de política. Sei que Mitterrand é o presidente; é tudo o que sei, porque eu e a política, num tô nem aí, viu?”); não lê revistas\*. Declara ler cerca de um livro por mês e ir todas as semanas com seus filhos à biblioteca para pedir emprestados livros que contem “histórias verdadeiras”: leu *Raízes* (cuja adaptação viu na televisão), que fala de racismo, a história de uma prostituta, etc. Por outro lado, não gosta de romances de amor, que, segundo ela, são besteiras: “É um horror, não vale nada. Num acredito em histórias de amor, é tudo bobagem”. É sócia, há 4 ou 5 anos, do France Loisirs onde só compra livros para seus filhos. O companheiro da senhora O. lê essencialmente romances policiais.

O princípio do “fracasso” escolar de Walter é o produto da combinação de vários traços familiares, tais como as fracas disposições racionais domésticas, a relação dolorosa com a palavra escrita, a relação da mãe com a escola, bem como a política disciplinar familiar objetiva (não-consciente, não-intencional, com todos os seus efeitos e implicações). Dito de outro modo, a forma de exercício da autoridade que estrutura as relações mãe-filhos. Nenhum elemento em si pode dar conta da dificuldade escolar de Walter. Certos elementos poderão até mesmo ser encontrados em famílias em que a criança tem “sucesso”.

A senhora O. demonstra, antes de tudo, uma fraca propensão à racionalização de suas atividades domésticas: se, por um lado,

\* Apesar de também não ler revistas, ela, no entanto, não está desprovida — ao contrário — de qualquer interesse pela leitura.

escreve lembretes sobre algo preciso que deve fazer (“Pego um papel, coloco em cima do armário ou diante da televisão, num lugar aonde vou bastante, pra me lembrá”), e faz, ocasionalmente, listas de compras que esquece quase sempre de levar ou de consultar quando chega ao supermercado; por outro, não organiza o orçamento, não faz uma lista das coisas que tem que fazer, não tem agenda pessoal, possui vários calendários dos quais nunca se serve, e nunca faz uma anotação antes de telefonar. Além disso, não classifica os documentos, que “ficam jogados em qualquer lugar”. Diz que tem “preguiça” de arrumá-los: “É verdade, quando os documentos estão bem arrumados, a gente num precisa andá de um lado pro outro, olhá no quarto, no armário, em todas as portas, prá vê si o documento num tá lá dentro, antes de encontrá, é verdade que leva um tempo danado prá encontrá, verdade qui é muito melhor classificá que colocá em qualquer lugar. Mas tenho preguiça de fazê, digo francamente, podia fazê mais, ih... tenho preguiça de escolhê, de separá, a gente tem documento demais”. O mesmo ocorre com as fotos da família: estão dispersas por todo lugar e ela não as organiza em álbuns. Prefere colocar em porta-retratos. Sua reação à nossa pergunta sobre a lista de coisas que deve fazer confirma o fraco desenvolvimento de uma disposição racional, organizacional. Prefere, quando pode, deixar que as coisas aconteçam e não agendar suas atividades: “Eu, se tenho um negócio pra fazê, eu faço, né? Si num tenho nada pra fazê, num vô ficá fazendo, como se diz, uma, uma... Por exemplo, eu digo hoje: ‘Ah, amanhã tenho de ir aqui, ali’. Eu não, si tenho alguma coisa pra fazê, eu vô e depois volto, cabô. Num fico me ocupando o dia inteiro”.

Escrever, sobretudo quando se trata de escrever algo “oficial”, exposto aos olhares extrafamiliares, torna-se um problema muito sério para a senhora O. Se, por um lado, diz que lê sozinha a correspondência (“Sei lê, né?”), é seu companheiro quem redige as cartas administrativas ou quem preenche a declaração de impostos. “Ah, prá isso me dá um bloqueio, nossa, é muito complicado, né?, quando eu preciso escrevê. Bem, às vezes tem meu amigo, ele me dá uma força, ele me diz: ‘Ora, veja, cê só tem que escrevê, tô cheio, você sabe escrevê!’, mas é ele quem escreve a maior parte da correspondên-

cia. Ou então ele me faz um rascunho e eu copio, e olha que às vezes ainda erro quando copio, aí já viu... Não, mas é verdade, eu num escrevo, *erro demais quando escrevo*.” Quando precisa escrever um texto, tem medo de cometer muitos erros: “Olha, eu consigo escrevê, mas erro demais”. Por conta disso não mantém correspondência escrita com a família ou os amigos: “Ou vou visitá ou então, si ele mora longe, si mora fora da França, bom, talvez eu escrevo, ou então num escrevo, espero que ele me escreva, *porque eu num gosto de escrevê, me deixa maluca* (risos), é verdade... erro demais, fico nervosa de escrevê”. Quando precisa mandar algum bilhete para a escola, tenta redigi-lo sozinha, sem cometer muitos erros, mas acontece de perguntar a Walter sobre alguma palavra da qual tem dúvidas. “Tento relê o que escrevi, ou então alguém que tá do meu lado lê prá mim... Às vezes pergunto pro meu filho como é qui escreve uma palavra. Mas isso me deixa muito mal, num sei, fico meia sem graça”. Isso significa que seu filho é colocado numa situação de ver concretamente a mãe em dificuldade com a escrita.

A senhora O. não faz palavras cruzadas, pois acha muito difícil. “É difícil pra mim.” Normalmente faz palavras cruzadas de um tipo mais fácil, onde só precisa localizar as palavras em uma lista e encaixá-las adequadamente nos quadradinhos. A explicação que fornece referindo-se a seu interesse por esses jogos revela a insegurança cultural que permeia a entrevista. Ela faz esses jogos porque, nesse caso, não se acha em uma situação de “fracasso” nem de “grande dificuldade”, encontrando assim uma forma de sair-se bem em algo, em contraponto à sua possível situação de vergonha cultural permanente e a uma frustração em relação à sua experiência escolar: “Bom, eu faço, *vocês vão gozá de mim, faço porque quando faço, quando acabo, fico contente porque num errei. Ao menos tem uma coisa qui eu sei fazê*, porque quando olho as outras palavra cruzada, fico olhando, precisa pensar pra fazê esta coisa. *Isto, ao menos, eu sei fazê*”.

No entanto, ela tem um certo número de práticas de escrita pessoal ou destinada a pessoas próximas, cujo julgamento cultural a amedronta menos. Preenche cheques ou ordens de pagamento sozinha, pois “num tem muita coisa pra marcá”, possui uma caderneta de endereços própria, deixa de vez em quando bilhetinhos para seu

companheiro ou para Walter na porta, para que saibam onde está quando sai (“Tô neste lugar, me esperem”, ou “Venham me encontrá”), e finalmente escreve a Walter todos os dias quando ele vai para a colônia de férias, pois sente muita falta dele (neste caso, escrever uma cartinha parece menos difícil, pois, diz, “num preciso fazê, como a gente diz isso, fazê frases, como quando *escrevo para a prefeitura ou coisas assim, porque escrevo como eu penso*”). De fato, a senhora O. poderia escrever mais, mas, por um lado, teme os erros de ortografia (“Sabe, eu fico sem jeito”), e, por outro, tem dificuldades para formular frases, redigir uma carta, quando sabe que será um adulto, principalmente se escolarizado (professor, funcionário...), quem deverá lê-la.

Quando falamos da ajuda escolar que dá a Walter, reaparece o mesmo medo de se enganar, a mesma falta de segurança. Como Walter não fica na escola durante as horas de estudo livre, faz as lições em casa. A mãe o ajuda, mas sente dificuldades e pede ajuda às irmãs: “Eu também erro, e aí peço ajuda”. Diz que antes (na pré-escola e na 1ª série) era mais simples que agora e que “aprende” coisas ao mesmo tempo que Walter. Nunca fica segura da ajuda que dá ao filho, e pede-lhe sempre para perguntar à professora no dia seguinte. “Bom, eu digo, deixa como está, si, por exemplo, no problema tem um erro ou coisa assim, ou então em francês, eu explico, eu digo pra ele: ‘Olha, Walter, você errô’. Daí eu digo: ‘*Mas num tenho certeza*, pergunta pra tua professora.’” Portanto, parece que durante as lições de casa, Walter encontra-se em uma situação em que se dá conta mais uma vez das dificuldades da mãe, de sua frágil segurança cultural.

Quanto à escolaridade de Walter, a senhora O. está totalmente a par de suas dificuldades, e chega a conversar com a professora uma vez por semana. Diz que é a escrita que lhe traz mais problemas. Mas o que chama principalmente a nossa atenção é a forma como a senhora O. se compara rapidamente com Walter. Diz assim: “Acho que ele é como eu, num qué sabê da escola”, de uma forma que faz supor que as coisas se repitam como que por fatalidade hereditária. “É porque às vezes tem coisa quando falo com sua professora qui tenho a impressão qui sou eu há 20 anos atrás. E vejo eu di novo na 2ª série, quando meus pais eram sempre chamados, assim, pela professora, e quando ela dizia: ‘A M. é isto e aquilo’, e é verdade, quando a pro-

fessora diz: ‘Ele pode estudar mais’, e as minhas professoras diziam a mesma coisa, que eu podia estudá mais, mas que num queria, e acho que meu filho é como eu.” A senhora O. também se compara ao filho quando conversa com ele: “Tô sempre brava com ele. E então digo: ‘Olha, você é um imprestável na escola’, e eu falo: ‘Olha, você vê, eu, eu...’, mostro que gostaria de voltá pra trás. Com o que eu sei hoje num teria feito as besteiras que eu fazia na escola. E digo isso sempre pro meu filho, pro Walter, eu digo: ‘Oê vai vê, agora você diz, né, que num qué nem sabê da escola, mas oê vai vê mais tarde, vai se arrependê de tudo o que você fez agora, você vai dizê: ‘Si eu tivesse sabido, eu teria estudado, como a minha mãe dizia’”.

Podemos igualmente constatar uma analogia chocante entre as palavras empregadas pela mãe a seu próprio respeito e as da professora referindo-se a Walter. A senhora O. diz ser “bloqueada” em relação à escrita e não gostar de escrever; a professora de Walter diz que “ele tem um bloqueio terrível em relação à escrita”. Quando a senhora O. nos conta que, apesar das dificuldades em escrever na escola, Walter sempre redige histórias que inventa e pede que ela leia (“Ah, escrevê, é impossível fazê ele escrevê na escola, né? Digo assim na escola, pra fazê ele escrevê, a professora pena. *Mas em casa ele gosta de escrevê umas historinhas*, assim, em cima do papel. Pra ele escrevê na escola tem que ficá em cima dele. Mas aqui ele escreve pra burro, às vezes ele pega umas folhas, faz um livrinho, e então inventa umas histórias”); poderíamos, com isso, nos perguntar se ele não estaria “repetindo” a situação da mãe, reticente diante da escrita pública, extrafamiliar. O fato de não escrever para um universo estranho ao mundo familiar (enquanto escreve para a mãe) não reiteraria, na verdade, a própria relação da mãe com a escrita que a leva a escrever só para seu círculo familiar mais próximo (seu filho, seu companheiro), por causa de um medo menor de julgamento cultural?

A mãe parece comunicar ao filho, em inúmeras situações, seu “bloqueio” inicial em relação à escrita: medo de cometer erros ortográficos, de escrever mal, e, no fundo, de encontrar-se novamente na mesma situação de julgamento escolar negativo e sentir vergonha cultural. Lemos no discurso da mãe uma relação íntima entre sua própria escolaridade (não tão distante assim) e a de seu filho.

Retoma os próprios termos da professora de Walter para falar de sua própria experiência, “identifica-se” nos julgamentos que os professores fazem em relação a Walter, faz explicitamente analogia entre as duas situações, seja em consideração a nós (“Ele é como eu”), seja em consideração à professora (“Minha mãe me disse: ‘Eu era meio assim quando era pequena, tinha o mesmo problema’”), seja finalmente em consideração a seu filho. Demonstra para com o filho (nas discussões com seu companheiro sobre as dificuldades de redigir cartas, na ajuda às lições de casa pouco segura, nas perguntas que faz ao filho sobre ortografia das palavras...) uma fragilidade em suas competências de escrita, um sofrimento em relação a qualquer documento escrito mais ou menos formal. Não estaria Walter fazendo a “dedução prática”, por analogia não-consciente, de que a escrita dirigida ao outro (sobretudo quando esse outro é exterior à família) é causa ou sinal de sofrimento, e que só a escrita para si ou para sua família seja tolerável? Não poderíamos compreender assim o “bloqueio com a escrita” de Walter no espaço escolar, e sua produção escrita espontânea no espaço familiar? Veremos, mais adiante, que essa interpretação pode vir acompanhada de outra.

Do ponto de vista das formas do exercício da autoridade parental, parece realmente que Walter soube encontrar, através de diferentes experiências familiares, os meios de contornar ou de enfrentar as obrigações que, além disso, na maior parte das vezes, são expostas, mas não aplicadas.

Quando os resultados escolares não são bons, a senhora O., que é a única que controla a escolaridade do filho (a professora nos conta o que foi dito pela mãe sobre as reações de seu companheiro, apresentado como pai, em relação às dificuldades escolares de Walter: “O pai não parece levar muito a sério, pois quando ela lhe conta das dificuldades do filho, ele acha graça”), diz que não lhe dá nenhuma punição: “Quando ele me mostrou sua classificação, é verdade que ele piorou. Eu não castiguei porque num adianta. Se ele num qué estudá, ele num vai estudá. Eu até que daria um castigo, gritaria com ele, mas num vai adiantá nada”. Com relação às lições de casa de Walter, sua mãe diz que “batalha” para que ele as faça e, mais que isso, para que anote antes os deveres que foram solici-

tados. As situações que descreve, porém, mostram que as “batalhas” não são levadas até o fim: “Tenho que brigar com ele, e às vezes brigo porque, quando ele chega em casa, mostro que confio um pouco nele. Pergunto si ele tem lição. Ele me diz que não. E então acredito, porque é verdade, a professora não dá sempre lição, estas coisas, e ele me diz não. Aí digo: ‘Si você num tem lição, tudo bem’. E de manhã vou ver a professora e digo: ‘Ele tinha lição? Tinha, claro’. Aí digo pra ele: ‘Walter, você me enganou’. Ou então ele esquece de marcá que tinha lição. Eles têm lição mas ele num anota. Ou então ele anota mas esquece os cadernos, os livros que precisa”. Da mesma forma, quando tenta que o filho estude um pouco nas férias de verão, a tarefa não parece fácil, e é ela quem acaba cedendo. Uma vez comprou um livro, *Passport pour le CP* (Passaporte para a pré-escola) e ele nem abriu (“Eu acho que num serve pra nada, né?”). Também tenta fazer ditados com ele durante as férias, mas isso não dura muito, e diz que fica nervosa com o comportamento de Walter: “Sou eu que num agüento, que deixo cair. Largo tudo, deixo as coisas: ‘Vai embora, você me deixa nervosa’”. A senhora O. parece também ter admitido o fato de “não poder” falar de escola com o filho porque ele “não quer” falar nisso: “Ele me diz: ‘Mãe, a escola já acabô, mi deixa em paz’. É, ele é assim, num posso falá de escola com ele”.

Quando chega da escola, Walter larga a mochila, em seguida ou vai direto brincar na sala de jogos (um dos quartos da casa) ou vai para a cozinha tomar lanche. Depois de ter lanchado, ele volta a brincar, e só depois vai fazer a lição, quando diz que tem: “Quando eu chamo, ele num vem. Quando diz que num tem lição e quando eu num tenho tempo de ver a professora às 4 e meia da tarde, eu deixo ele brincando”. Ainda que a mãe tenha “boa vontade escolar”, muitas vezes não age de maneira firme em relação a isso. O próprio Walter confirma que brinca quando volta da escola, e não hesita em nos dizer que às vezes esquece as lições. A maneira como avalia o tempo que passa fazendo as lições nos revela muito sobre sua relação com a escola: de hábito, 5 minutos, e 10 minutos, “se a lição for comprida *demais*”. Aliás, fala muito sobre televisão<sup>45</sup>, do fato de gostar de “sair para brincar” e do tempo que passa brincando (com um carrinho teleguiado, um

vídeo-game, de banco imobiliário, jogando cartas, de esconde-esconde, “brigando”, ou com os carrinhos, junto com a mãe).

Quando sai, a mãe é obrigada a ir buscá-lo, pois não volta nunca por si mesmo, e ela bate nele se faz “besteiras”. Por exemplo, no verão, Walter fica brincando fora até as 19 horas, 21h30 e até mesmo 22h: “Às vezes, às 10 horas sô obrigada a corrê atrás dele pra ele voltá pra casa, e às vezes ele se esconde lá embaixo”. Qualifica seus dois filhos de “demônios” ou “diabos”, que fazem tudo o que podem para “acabar com ela”: “Tenho um apartamento com três quartos, e um deles é só pra eles brincarem. Mas eles querem levar os brinquedos lá pra baixo. Aí eu digo: ‘Não, vocês ficam aprontando lá fora’. E eles me deixam angustiada, até que eu começo a gritá, e quando eles não agüentam mais de me vê gritá, aí eles me provocam até eu batê neles pra que eles se acalmem”. Segundo ela, “só batendo” é que eles se acalmam: “Uma vez eu o surpreendi com um cigarro na boca junto com um amigo, aí não me segurei, nem olhei e bati, né?”; “Eles continuam, e assim que ponho a mão neles começo a bater. Aí eles ficam calmos, juro. Pra acalmá eles, sou obrigada a batê. Tem um sobrinho que diz: ‘bate neles logo, assim eles te deixam o dia inteiro sossegada’”. Conta também que as crianças não têm mais estante de livros porque a desmontaram, e fazem isso para ver a mãe “desesperada”: “Eles desmontaram, e num adianta fazê outra. Pra me enchê. De qualquer jeito o que meus filhos fazem é pra me enchê. Eles gostam di me vê desesperada”.

A senhora O. parece não conseguir impor obrigações aos filhos, e Walter faz as coisas quando “lhe dá na telha”, e não porque a mãe exige ou lhe pede. Seria então, um acaso o fato de Walter nos dizer que gosta de escrever histórias em casa, afirmando ao mesmo tempo não gostar da expressão escrita, explicando de modo muito revelador: “Eu faço sozinho”, como que para dizer que faz voluntariamente (sem que lhe peçam), mas que não gosta da pressão da obrigatoriedade? Do ponto de vista do modo de exercício da autoridade familiar, podemos observar que, em vez de tentar impor “regras de convivência” através da compreensão, a senhora O. parece funcionar através da permissividade, cujas transgressões de limites são sancionadas por “gritos” e corretivos corporais. Estamos diante de um tipo de “liber-

dade” relativa ou de imposição de obrigações, cujo caráter tênue e débil a criança já experimentou no passado. Pouco controle permanente, mas somente limites de aceitabilidade a partir dos quais o adulto julga se a criança está realmente exagerando (passando dos limites, como se diz); e a transgressão desses limites deverá gerar uma repressão verbal ou física. As crianças, aliás, parecem estar o tempo todo buscando esses “limites”, ou seja, o momento preciso em que a mãe “fica acabada”. Mas esse funcionamento, apresentado pela mãe como ligado ao comportamento de seus filhos, depende em grande parte da maneira como ela organiza, percebe e interpreta as situações familiares. É evidente que os comportamentos das crianças baseiam-se interativamente nas reações (antecipadas pelas crianças) da mãe, e que só se explicam na relação com o adulto. A mãe coloca o produto de sua interação, de sua interdependência, no comportamento intrínseco de seus filhos. Estes têm o hábito de “fazer”, até que um adulto venha lhes comunicar, através de uma admoestação verbal ou física, que não podem mais continuar.

Esse modo de exercício da autoridade familiar é pouco compatível com o da escola que pede a interiorização das normas por parte das crianças para que façam “por si mesmas”, sem que tenham de ser constantemente lembradas da ordem e das coisas a serem feitas. A senhora O. diz que se a professora não estiver sempre atrás de Walter para ver se está escrevendo, ele não faz nada: “Enquanto seus colegas escrevem uma poesia inteira, ele não passa de duas linhas, e fica desenhando e assim que vê que a professora tá vendo ele, ele começa a escrevê”. Além disso, as brincadeiras, as distrações lúdicas, ocupam um lugar importante na vida de Walter, lugar objetivado na “sala de jogos” (a professora diz: “Ele gosta de brincar”). Walter surge, dessa forma, como uma criança cujo interesse pela escola é muito limitado: o fato de considerar que tem “lição demais”, de declarar que se esquece de vez em quando de fazê-la, de dizer claramente (em lugar de fabular, como muitos de seus colegas, conscientes da importância da leitura) que prefere brincar ou ver televisão em vez de ler, de parecer fazer distinção entre aquilo que tem vontade de fazer por si mesmo e aquilo que lhe é imposto, de preencher a vida com brincadeiras, mostra bem um dos problemas cen-

trais de Walter. Ele recusa as obrigações escolares porque não está habituado a ter um horário tão regular quanto o horário escolar.

Tudo isso é bem coerente com o que nos diz sua professora. Ele não encontra suas “marcas”, suas “referências naturais” (culturais) no espaço escolar, onde lhe pedem que realize coisas precisas em um espaço de tempo determinado e em momentos que ele próprio não escolheu. Assim sendo, Walter surge como alguém que não quer trabalhar, como uma criança que se chateia, que “despreza a escola” e que, “se a gente deixar”, como diz a professora (e não é justamente o que a mãe faz em casa?), “brincaria o dia inteiro”. Walter é claramente descrito como uma criança sem autonomia, “que não sente nenhuma responsabilidade em relação a si mesmo”, que tem “horror a impor-se uma obrigação, uma disciplina”. Se acrescentarmos a isso o pequeno grau de racionalização doméstica, visível tanto na recusa parental em impor-se horários, em classificar os documentos ou fotografias (a professora observa que “todo o material de Walter fica espalhado pelo chão”), quanto no bloqueio com a escrita, as dúvidas e vergonha cultural da mãe, percebemos bem a configuração que engendra o “fracasso” escolar de Walter. Damos conta, ao mesmo tempo, de que aquilo que se “transmite” de uma geração a outra é muito mais que um capital cultural. É um conjunto feito de relações com a escola e a escrita, de angústias e de vergonhas, de reticências e rejeições, de sistema de defesa diante de julgamentos externos, de relações com a autoridade e com o tempo...

Não podemos dizer que a mãe não se interesse pelos estudos de Walter e pelas conseqüências de seu percurso escolar negativo. Pelo contrário, é vista pela professora como “bastante presente na escola”; vem regularmente saber como Walter está indo, e chegava mesmo a ir buscar suas lições de casa quando ele estava na 1ª série. Além disso, está bem consciente da importância da escola para se encontrar um emprego interessante, e não gostaria que o filho conhecesse as mesmas dificuldades que ela: “E eu num peço grande coisa, mesmo se é faxina, si são duas horas de faxina por dia: ‘Eu faço sem problema’. Mas eles me pedem diploma e estas coisas. Tem mesmo estas firmas de trabalho temporário que num quiseram mi inscrever porque eu num tenho diploma. *A vida tá muito difícil pra*

*bancá o besta na escola, digo francamente. É verdade, ela é muito difícil, com tudo o que tá acontecendo agora. Eu num queria qui meu filho ficasse nesta situação, não. Prifiro que tenha um bom trabalho, né?”. Quando fala de seu filho e das esperanças que deposita nele, não pára de falar de si mesma, de seu próprio “fracasso” escolar e de sua frustração atual em relação a essa experiência escolar negativa: “Olha, vô te dizê francamente. Tem dias que mi arrependo di verdade de num tê terminado a escola e de num tê me preocupado com os estudos, né? E eu num quero qui meu filho seja como eu, qui tenha problema pra escrevê uma carta. Quero que ele se vire sozinho, qui num precise de alguém do lado dele pra preenchê a declaração de imposto, coisas assim”.*

A senhora O. até tem práticas que, em uma configuração familiar de conjunto, poderiam contribuir para uma escolaridade feliz: lê livros, vai à biblioteca uma vez por semana com os filhos, lê ou conta histórias para que adormeçam, acompanha a escolaridade de Walter, fala com a professora, ajuda Walter em suas lições... Mas os efeitos dessas práticas ficam como que anulados pela situação que acabamos de descrever.

◆ Perfil 9: A moral, a autoridade e a escola.

*Nabila M., nascida em Lyon, sem nenhuma repetência escolar, obteve 4,1 na avaliação nacional.*

Quando chegamos ao encontro marcado, foi a senhora M. quem nos abriu a porta. Apresentamo-nos e perguntamos se estava lembrada do encontro. Ela responde que, ao ver-nos, lembrou. Isto é muito característico de uma parcela de nossos interlocutores, que não têm, fora das obrigações profissionais, a oportunidade de pôr em prática a noção de encontros com hora e data fixas. Seu raciocínio prático no momento de marcar o encontro é principalmente do tipo: “Tal dia eu não trabalho nunca, pode passar”, ou: “Todos os dias trabalho até tal hora, pode passar depois...”. A relação com o futuro é menos precisa, menos racional. A senhora M. pede-nos para sentar na sala de jantar e conta que acabam de se levantar por causa da Quaresma. Seu marido sai do

quarto, vem nos ver e nos cumprimenta. A entrevista vai ser feita com o pai, pois sua mulher (que no telefone disse que preferia que fosse em um dia em que o marido estivesse) permanecerá ocupada nas “suas” tarefas (domésticas, essencialmente), e intervirá só de vez em quando.

No começo da entrevista, todos os filhos ficaram em torno da mesa e a televisão continuou ligada. Julgando rapidamente que havia barulho demais, o pai lhes diz para saírem, mostrando a porta e gritando secamente para o mais novo: “Vai! Saia já!”. De uma forma geral, a entrevista desenvolveu-se sem reticências da parte do senhor M. A discussão não foi perturbada por interferências, que se manifestaram só em segundo plano. Durante uma boa parte da entrevista pudemos escutar a senhora M. cozinhar ou fazer a faxina (afastar os móveis, deixar cair uma vassoura...), bem como as vozes das crianças.

O senhor M. de 43 anos, frequentou a escola dos 9 aos 14 anos, na Argélia, e comenta: “Num fiz grande coisa, né?”. Ficou 3 anos sem trabalhar, e em seguida veio para a França com seu “mano” quando tinha 17 anos. Fez um estágio de mecânica de automóveis e tirou um diploma profissional. Depois desse estágio, empregou-se na Citroën, onde está até hoje; trabalha atualmente no serviço de recepção dos carros, que consiste em cuidar deles da chegada até o envio para os clientes. O pai do senhor M. era agricultor na Argélia, e analfabeto. Sua mãe ficava em casa e ajudava o marido. Ela também não sabia ler nem escrever.

A senhora M., que tem 40 anos, cursou a escola por 2 ou 3 anos, na Argélia, e lê e escreve um pouco em francês. Nunca trabalhou. Seu pai veio para a França depois da guerra da Argélia, e trabalhou no setor de recepção de mercadorias numa empresa. Frequentou a escola e sabia ler e escrever um pouco o francês. Sua mãe, analfabeta, era dona-de-casa. “Fui eu quem foi buscá-la”, diz o senhor M. referindo-se à sua mulher, que mora na França há 11 anos. Eles têm quatro filhos: um menino de 9 anos, que está na 3ª série, uma menina de 8, Nabila, na 2ª série, um outro de 7, na 1ª série, e finalmente um menino de 4 anos, que frequenta o maternal.

Nabila é considerada, desde o maternal (onde entrou precocemente, aos 3 anos de idade), como uma criança “agradável”, “bem

adaptada”, “muito aplicada”, embora emotiva. No segundo ano, quando tirou 4,1 como média na avaliação nacional (da qual 2 em leitura-compreensão, 3,9 em produção de texto e 3,5 em exercícios numéricos), é julgada como alguém que tem “possibilidades”, “trabalha razoavelmente bem quando não fica conversando”, “escolar”, “clara” e “relativamente organizada”, mas que tem problemas com a escrita (“falta de sintaxe”), em compreensão e nas operações. Os professores observaram, no entanto, no final do ano, que estava um pouco “desatenta” e “com tendência a dispersar-se quando em contato com os outros”. Estamos, portanto, diante de um caso de aluno que consegue manter o papel de “aluno” no plano comportamental, mas cujos resultados escolares não correspondem.

Em relação aos atributos familiares, temos, primeiro, um pai que possui um diploma profissional (embora obtido tardiamente) e ocupa uma função que não o coloca diretamente em contato com a produção de automóveis, mas que, ao contrário, comporta relações com os clientes. Isto confere ao senhor M. um tom empastado, um vocabulário e uma sintaxe de frase de uma grande correção na maior parte das vezes, algo próximo aos pequenos empregados (frequentemente mulheres, tais como recepcionistas), cujo trabalho consiste, em parte, em falar com usuários ou clientes, e que obriga a um esforço de correção, de expressões de polidez...

Além disso, os pais exprimem uma fé na importância da escola. O senhor M. está totalmente consciente da relação escola-emprego, sobretudo em termos de qualidade do trabalho: “Não é possível ter uma profissão sem passar pela escola; quando se é mecânico, caldeireiro, coisas desse tipo, é porque é um cara que não se deu bem na escola. Senão ele não vai fazer isso, né? Porque quando a gente é mecânico, se suja todo, porque os caras realmente não têm escolha, né?”. Porém, vários comportamentos parentais só podem ser compreendidos se percebermos que, para eles, a escola é uma coisa séria. O pai explica, por exemplo, que não ensina jogos a seus filhos porque isso poderia desviá-los da escola: “Senão eles não conseguem, as crianças. Não pode deixar eles brincarem demais. Se eles brincam, eles não estudam. Eu, pessoalmente, não ensino eles a jogar, não”. Controla regularmente os boletins escolares e “grita” com a filha ou “bate” nela

quando traz notas baixas ou observações de mau comportamento em classe. Às vezes, como castigo, afasta-a do resto da família. “Coloco ela num canto sozinha. Ela pega um caderno ou fica lá, faz o que quiser, mas que ela não se mexa... (risos). E eu afasto ela da família.” Independentemente do que possamos pensar dos efeitos deste tipo de reação, somos obrigados a constatar que, se um pai bate em seus filhos por causa dos maus resultados ou mau comportamento escolar, é porque, para ele, a escola representa algo que não é desprezível. Os pais também controlam Nabila para que vá dormir todos os dias da semana, “varia pouco”, à mesma hora: “Nove e meia, mais ou menos, ela está deitada”, fora as vésperas dos dias em que não há aulas, quando pode ficar até por volta das 22 horas.

Infelizmente estes investimentos são contrabalançados por uma série de obstáculos. Primeiro, o capital cultural dessa família está quase inteiramente concentrado na pessoa do pai, que é pouco presente, sobretudo em relação à educação dos filhos. A mãe, que, no quadro de uma divisão sexual do trabalho bastante clássica, é responsável pela educação dos filhos, só tem 2 ou 3 anos de escolaridade e está na França há apenas 11 anos (contra 26 de seu marido). Tem dificuldade para ler a correspondência e não tem condições de ajudar os filhos a fazerem as lições de casa. Acontece que o pai chega por volta das 19h30 ou 20h, e não pode realmente cuidar dessa parte.

Aliás, de um ponto de vista global, os pais de Nabila têm práticas de escrita e de leitura muito restritas. No que concerne à leitura, o senhor e a senhora M. não têm grandes interesses. Lêem jornal muito raramente (“Não, isso num m’interessa”, diz a senhora M., e o marido esclarece: “Durante um tempo eu comprava sempre, mas agora, não compro mais”). A televisão substitui o jornal: “Tudo o que a gente olha, as notícias, as coisas, dá na televisão”. O senhor M. compra *Le Progrès* todos os domingos, mas por causa da programação de televisão. Em um primeiro momento disse que “via um pouco de tudo” no jornal, mas quando tentamos fazer com que detalhasse mais sua leitura, descobrimos que não lê nem a seção esportiva (“Não gosto de esporte”) nem a política, que lhe parece totalmente fora de sua realidade e de suas competências. Chega a opor,

de maneira muito reveladora, a sua “casa”, que é o domínio sobre o qual ele reina e de cuja política está incumbido, e a “política”, como um universo que não domina e pelo qual outros são responsáveis: “Não, a política não estou em condições, não m’interessa. Deixo aos cuidados dos que. (Risos.) Porque não serve pra nada a gente perder tempo com coisas que não domina”. “Mesmo o que está acontecendo na Argélia?” “Ah não, não m’interessa. Porque como eu vivo aqui, não m’interessa as coisas que acontecem lá. Os que vivem lá que se preocupem com isso. Meu problema é tomar conta da minha casa, o resto...”.

Também não lêem revistas, e o senhor M. evoca, rindo, somente as revistas que folheia na sala de espera de um consultório médico, bem como revistas técnicas que possui, mas que não utiliza mais desde que fez sua formação técnica. Também não lêem revistas em quadrinhos, ainda que ele, “antes”, “dava uma olhada”. A leitura de livros também não faz parte de suas atividades cotidianas. A senhora M. evoca imediatamente sua falta de interesse por essas coisas, e a elas opõe práticas que, a seu ver, são mais sérias, como cuidar da casa e educar os filhos: “É, num m’interessa. Tenho de cuidar dos filhos o dia inteiro. Já é um grande trabalho”. Ela não tem livros práticos sobre cozinha, costura, tricô, e o marido diz, para defendê-la, que “ela sabe cozinhar”; deixando entender que para ele o livro é para ser utilizado por incompetentes. Possuem um dicionário para toda a família, mas não uma enciclopédia, e o senhor M. diz que tinha um livro de preces e o Alcorão, mas não lia nenhum dos dois. Ainda que convencido de que o Alcorão diga coisas interessantes sobre o passado (“É interessante, né?, é um livro que conta histórias que aconteceram”), parece possuir estes livros enquanto signos exteriores de seu credo religioso, e não como livros que sejam objeto de uma apropriação pela leitura.<sup>49</sup>

No referente às práticas de escrita, é o senhor M. quem, por conta de suas competências, cuida de todos os documentos (“Ele é o responsável, né?”, diz a senhora M., e seu marido acrescenta: “Numa casa, é normal, ou a gente faz ou num faz”). Mas ele prefere ir direto às repartições públicas para explicar “pessoalmente” e “acertar o que tem de ser acertado, logo”, em vez de escrever uma carta



pedindo explicações (“Eu não sou complicado, então não complico minha vida”), da mesma forma que prefere telefonar para um parente a trocar uma correspondência escrita, pois isso evita esperar a resposta e permite escutar a voz da pessoa: “Como existe o telefone, então dou um telefonema, é preferível... Não é a mesma coisa que escrever num pedaço de papel e esperar oito dias pra saber (*rindo*)”. A senhora M. anota somente os números de telefone em uma caderneta e algumas coisas no calendário (consultas médicas, excursões escolares das crianças...).

Mas o leque das práticas de escrita utilizadas para aí, indicando um grau bem fraco de racionalização doméstica. Não mantêm uma caderneta de contas, nem escrevem lembretes (“Não, não, esse não é meu estilo, quando tenho alguma coisa pra fazer, eu penso nisso”, diz o senhor M.), não fazem lista de compras (“Dou uma olhada e pronto, fica gravado”), nem lista de coisas para fazer ou para levar em viagem, não anotam nada em agendas, não copiam receitas culinárias, não fazem anotações antes de dar um telefonema importante, quase não anotam nada durante um telefonema, ou depois dele (a não ser que haja uma lista grande de documentos solicitados, precisa o senhor M; “senão não adianta nada”), têm fotos dos filhos, mas não organizadas em álbuns (“Fazemos uns pacotinhos”), e não escrevem nada atrás das fotos. Também não fazem palavras cruzadas de nenhum tipo (“Não gosto”, diz o senhor M.).

Além disso, várias informações demonstram que, apesar do desejo de que Nabila “seja boa” na escola, os pais estão bem alheios ao sistema escolar e à escolaridade dos filhos. O pai não consegue dizer espontaneamente em que classes estão os filhos (“Preciso perguntar pra eles (*rindo*), porque eu...”), e nem ele nem a mulher conhecem os professores. Seu interesse pela escola é muito mais moral do que especificamente escolar ou pedagógico: retêm a figura moral (corajosa, franca, direta, trabalhadora e voluntarista) do diretor (“É *um cara legal*. Tomara que dure, que fique lá. Ele se preocupa com muitas coisas. Infelizmente não tem muitos que são assim. Ele ajuda muito todo mundo. Tem uns que não têm vontade de estudar. Eu, se tivesse a idade das crianças que ficam lá sem fazer nada, conseguiria alguma coisa, tenho certeza. Ele não se incomoda, vem

ver você quando tem alguma coisa, *ele é sincero*”), os elementos mais éticos das reuniões escolares (“Por causa das besteiras que fazem as crianças no recreio. Tem criança que leva faca na escola”), e preocupam-se mais com o comportamento da filha na escola (que brinca demais) do que com o desempenho escolar propriamente dito. Para o senhor M., se os jovens fazem besteiras “é por culpa dos pais que não tomam conta dos filhos”, empregando neste caso uma expressão tipicamente escolar, mas atribuindo-lhe, sem dúvida, mais um sentido moral e disciplinado que pedagógico.

O pai cita uma atividade escolar paralela (desenho) como uma matéria na qual Nabila se sai bem: “Ela desenha bem. Não sei por quê. Ela gosta. Prefere o desenho”. Ele também não sabe que a filha não fica na escola nas horas de estudo livre para fazer as lições<sup>50</sup>, mas sim para aprender costura. Quando evocam um exercício de leitura-compreensão, os pais demonstram também que não entendem esses exercícios “novos”, que lhes parecem difíceis para uma criança dessa idade: “É muito difícil. Nós, antes, a gente não tinha isso. É novo, difícil, né?”. O senhor M. até acrescenta “que as coisas evoluíram e que a gente não consegue acompanhar. Por enquanto dá, eles são pequenos, mas depois eles vão nos ultrapassar”.

Ao mesmo tempo, é pelo fato de ter uma visão redutora da realidade e dos “bons” comportamentos escolares que o senhor M. é levado a rejeitar tudo aquilo que não lhe parece ser “escolar”. Desta forma considera que os jogos, em seu conjunto (dos quais parece desconhecer as virtudes pedagógicas exploradas pela própria escola), e as leituras extra-escolares (que desviam dos “deveres”) são “besteiras” das quais preserva seus filhos. O senhor M. não compra, portanto, livros para presentear Nabila: “É como é que eu vou comprar livros assim, que não têm pé nem cabeça, que conta histórias? Não sei se é importante ou não é. Pra mim acho que não é importante, porque tem outras coisas que são mais importantes que isso. Fazer lição, fazer desenho, em vez de ler besteiras. Eu não gosto de ler besteiras, e então (*rindo*) não faço meus filhos lerem besteira”. Ele divide, portanto, a realidade em duas: a que é séria, que serve para a escola (os deveres de casa), e a que é vista como um luxo inútil, uma “besteira”.

Como volta do trabalho entre 19h30 e 20h, o pai reconhece que não vê o que os filhos fazem, e as lições de casa não parecem ser verificadas (e poderiam ser?). Confessa que não sabe se Nabila está mentindo quando diz que não tem lição: “Infelizmente, eles nunca tiveram lição de casa. Agora, cada vez que a gente pergunta pra ela: ‘É verdade ou não é?, ela me diz: ‘Não tenho lição’. Será que é verdade ou num é?”. Por seu lado, Nabila diz que não pede ajuda ao pai “porque ele está trabalhando”, nem aos irmãos, “que ficam brincando lá fora”, e conta que às vezes não faz a lição. O senhor M. parece pensar que, se os professores não lhe dizem nada, é porque não há problema desse nível, mas a verdade é que as lições de casa (não obrigatórias) não são sistematicamente controladas. Nabila não é forçada a estudar durante as férias, e o senhor M. acha normal que uma criança, “como todas as crianças”, pense antes de tudo em brincar: “É raro, se a gente não diz pra eles, eles não fazem. É férias, né? É férias mesmo, de verdade, né? (risos)”.

Aliás, durante toda a entrevista, o senhor M. revela sua concepção de uma infância naturalmente impulsionada para a brincadeira (à tarde, “eles passam primeiro pelo pátio, é esse o problema das crianças”), o divertimento, a procura de “liberdades”. Mas nos fala, ao mesmo tempo, da intervenção necessária e exterior do adulto, cujo papel consiste em atenuar e limitar essa natureza. O modo de exercício da autoridade parental é, portanto, direto, imediato, e se apóia na manutenção de uma obrigação externa. Nessa forma de exercício de autoridade, que se revela na maneira como falam aos filhos durante a entrevista<sup>51</sup> ou como reagem às notas baixas (nada de punição, advertência ou privação, que teriam influência, com o tempo, sobre a interiorização das obrigações pela criança, mas “berros” e surra quando as coisas andam mal<sup>52</sup>), os problemas são resolvidos, assim como os problemas administrativos, no ato, sem espera. Isto supõe uma presença constante junto às crianças, algo que os professores não fazem, sendo por isso alvo da crítica do pai de Nabila. De fato ele não compreendeu por que os professores esperaram o boletim para avisar que Nabila brincava na aula: “Eles puseram: ‘Ela brinca demais, olha’”. Segundo ele, eles deveriam tê-lo prevenido assim que as coisas não estivessem indo bem,

para que ele pudesse tomar alguma atitude: “Tem que dizer antes se eles vêem que ela tá brincando muito. Por que esperar o dia... até o dia que ela vem trazer o boletim?”. A comunicação por vias regulamentares e oficiais, como o boletim, para ele é perda de tempo. Gostou que um professor do ano anterior tivesse dito que um de seus filhos se comportava mal em aula, e conta que ele lhe deu “autorização” para “corrigi-lo”: “Então eu disse: ‘Olha eu te dou autorização. Quando ele fizer isso, o senhor corrige, e eu faço a mesma coisa do meu lado. E a partir de agora, se o senhor vê que ele vai continuar a brincar, não deixe de me convocar imediatamente’”.

O problema é que, além de tudo, ele não compreende por que lhe dizem que Nabila brinca durante a aula, uma vez que não pode fazer nada, porque não está presente. Segundo ele, quando os professores notam que Nabila está brincando, estão confessando sua falta de firmeza. Se ele não está lá, não pode fazer nada: e se ela brinca, é porque os professores deixam: “Ora, se ela brinca os professores estão lá para (risos) corrigi, né? (Risos.) Não sou eu que vou ver isso... se eu não tô lá”. Interpreta, portanto, o fato de a filha brincar como um excesso de liberdade dada às crianças: “Se eles brincam demais, como tá marcado no boletim, é que a menina encontrou liberdade. É a criança que é livre”. O pai mostra com isso que não concebe o fato de que uma educação diferente poderia levar Nabila a brincar menos em aula. E, reagindo a partir do único modo de autoridade que conhece — o direto e imediato —, diz que quando não está presente, não pode fazer nada, e o responsável é o professor. O senhor M. preferiria, portanto, que os professores “fossem severos com as crianças desde o início. Elas não têm que brincar muito na classe. Eu prefiro que eles tentem controlar mais as crianças, né?, porque... As crianças, se a gente deixa elas brincarem, é normal, elas vão brincar, né? Se a gente tentar tomar um pouco conta, elas não vão brincar”. Os efeitos não previstos dessa forma de exercício da autoridade residem no fato de que, uma vez atenuada a coerção, ou seja, assim que as crianças conseguem encontrar a “liberdade”, como diz o senhor M., seu comportamento pode ser menos controlado. Não tendo aprendido a se autodisciplinar, elas podem estar deslocadas diante de uma situação escolar que exige um mínimo de autonomia. Esses efeitos estão atenuados (ainda que presentes) no caso

de Nabila, que, pelo fato de passar por uma socialização feminina que a leva ao exercício de suas responsabilidades familiares (ajuda nas tarefas domésticas, responsabilidade educativa junto ao irmão menor), aprendeu a ser muito mais dócil e “responsável” que os irmãos<sup>53</sup>. Os professores notam que ela é “trabalhadeira”, “clara”, “ordenada”, qualificativos que poderiam ser característicos de uma “boa dona-de-casa”.

Um capital cultural pouco disponível, um fraco grau de racionalização doméstica, uma vigilância mais moral que escolar e uma forma direta e exterior de exercício da autoridade familiar: eis os traços que, combinados entre si, fornecem a configuração familiar a partir da qual Nabila consegue, dificilmente, apesar de uma adaptação relativa ao comportamento escolar, apropriar-se dos conhecimentos escolares.

◆ Perfil 10: A “escrevinhadora” disciplinada.

*Salima T., nascida em Oullins, sem nenhuma repetência, obteve 7,2 na avaliação nacional.*

Foi o senhor T. quem respondeu às nossas perguntas, pois sua mulher estava ausente durante a entrevista. Mas não é por acaso que é ele quem responde às perguntas sobre a escolaridade de Salima: como sua mulher é analfabeta, é ele quem acompanha e ajuda os filhos, na medida do possível. A entrevista aconteceu na sala de jantar, em torno da mesa. Na sala, podemos observar que os móveis são simples, e na parede há uma gravura com um texto em árabe e um calendário. O senhor T. é conciso em suas respostas e parece à vontade ao longo da entrevista. Fala muito rápido, com um pronunciado sotaque argelino, e às vezes fica difícil compreender o final das frases. Além disso, comete frequentemente erros de vocabulário ou de gramática: emprega constantemente “ele” em lugar de “ela”, os verbos permanecem no singular, enquanto o sentido da frase demonstra que deveriam ser conjugados no plural...

O senhor T., de 40 anos, é originário da Cabília, na Argélia. Nunca frequentou a escola em seu país, e declara: “Sei ler um pouco, mas não escrever”. Não escreve em árabe, nem em francês, e não lê francês. Após passar por vários empregos, trabalha em uma empresa

há 16 anos como operário em eletricidade, sem no entanto ter feito nenhum curso de formação: “Em eletricidade eu me viro. Num tenho qualificação”. Vem de uma família de onze irmãos, e seu pai era pedreiro na Argélia. Sua mulher, de 38 anos, também nunca foi à escola. Chegou à França em 1980 e nunca trabalhou. Há um ano faz algumas horas de faxina por dia. Vem de uma família de doze irmãos, e seu pai tinha um bar na Argélia. O casal tem três filhos: o mais velho, um garoto de 10 anos, está na 4ª série do 1º grau. Em seguida vem uma menina de 8 anos, Salima, que está na 2ª série, e uma menina de 7 que está na 1ª série (“A senhora\*\*\* me disse: ‘Ele é formidável!’”).

Salima entrou no maternal aos 2 anos e 8 meses. Fez cursos de fonoaudiologia durante dois anos antes de entrar para o primário. Julgada “um pouco menos rápida e brilhante” que o irmão (“ávido de conhecimentos”) pelo professor, que teve os dois como alunos, Salima é “discreta”, “alegre”, “não é barulhenta” e faz as coisas quando é preciso fazer. “Sentimos que ela quer fazer”, acrescenta o professor. Segundo ele, o pai “controla” os filhos. A única crítica que faz a Salima é de ser às vezes um pouco distraída, e um pouco “bagunceira”. Seu desempenho foi constante durante todo o ano (na última prova tirou 7,5 em francês — da qual 8 em expressão oral — e 8,3 em matemática).

O caso de Salima reúne todas as condições objetivas para um provável “fracasso” escolar. De fato, o pai, eletricitista não-qualificado, e a mãe, faxineira em tempo parcial, não foram à escola. A mãe é analfabeta, e o pai lê um pouco em francês, mas quase não escreve. E, no entanto, Salima nunca repetiu de ano, está tendo “sucesso” na 2ª série e manteve um bom desempenho escolar durante todo o ano. Ainda neste caso, será a combinação de características da configuração familiar que permitirá compreender seu “êxito” na escola.

Não será, portanto, nas práticas de leitura de seus pais que poderemos encontrar uma parte da explicação da boa escolaridade de Salima. A senhora T. não sabe ler, e seu marido lê ocasionalmente jornal (*Le Progrès*), que consegue compreender porque já ouviu falar dos acontecimentos pelo rádio ou pela televisão. O suporte escrito é, portanto, contextualizado pela mídia audiovisual: “Eu entendo, sobretudo o jornal, compreendo melhor qui outra coisa, né?”

Porque são coisas qui já ouvi na tevê, ouço falar no rádio, e então, quando revejo o artigo, por exemplo, eu vô compreendê um pouco mais". Quando o senhor T. lê o jornal, interessa-se sobretudo pelas páginas policiais, esporte e turfe ("O resto num m'interessa"). Ele não lê revistas nem histórias em quadrinhos, vê a programação de televisão no *Le Progrès*, quando o compra, ou então escuta os programas anunciados na televisão. Quando o texto é longo, como no caso de um livro, o senhor T. declara ter dificuldades para compreender: "Num posso ler, por exemplo, livros de histórias. Num consigo acabar porque tem muita coisa qui num consigo intendê". Possui, no entanto, um dicionário do qual se serve constantemente, sobretudo para os jogos de *scrabble*: "Tenho um primo, e jogo *scrabble* de vez em quando com ele. Aí procuro as palavras no dicionário. Pra encontrá uma palavra qui tenho lá no coisa, por exemplo. Sem dicionário num consigo fazê nada".

Entender as práticas domésticas de escrita também não nos abre caminho para compreender o que acontece na família. Encontramos, ao contrário, numerosos sinais de uma disposição espontânea na organização das atividades domésticas. É o senhor T. quem lê a correspondência ("Num tenho problema"), a não ser quando é um pouco complicado. Nesse caso, pede ajuda a alguém da família ("Sempre da família, é claro"). Como não sabe quase escrever francês, não é ele quem escreve em casa: "Quase num escrevo". Fora a declaração de impostos, que ele preenche, e os documentos escolares que assina, a maior parte dos documentos quem preenche é um primo. Não tem talão de cheques, pois tem medo de se enganar na hora de preencher: "Tenho medo porque num sei escrever, escrever com letras". É ele quem organiza seus documentos, mas não de uma forma muito ordenada ("Num estão tão bem arrumados, médio. Um pouco entre os dois, né?"), e declarou não poder realmente "gerir" seu orçamento, porque ganha muito pouco: "Vivemos com o dinheiro contado quase, porque com meu salário num vejo qui orçamento posso fazê. Esperamos que chegue o salário e depois o aluguel. Num tem orçamento pra gerir". Não escreve lembretes ("Mi lembro bem quando tenho um encontro, e sem escrevê nada"), listas de compras ("Nunca fiz lista de

compras. Si minha mulher vem comigo ela pega as coisas que precisa pra casa. Si vemos alguma coisa pras crianças. Di qualquer maneira pra comida num sei porque tenho que fazê lista, porque precisamos de iogurte, de pão, disso, daquilo, do que precisa, né, num tenho nada prá dizê. Num calculo, num calculo o que preciso. Pego, depois, quando num tem mais, vô comprá e acabô"), não faz listas das coisas que tem a fazer, não utiliza agenda, não anota nada no calendário e não escreve cartas para a família ("Dô um telefonema, é suficiente").

Se tem de enviar uma carta para "explicar" coisas e "é longo", ele pede para alguém. Em vez de telefonar a uma repartição pública qualquer e anotar o que dizem, prefere ir pessoalmente, pois, segundo ele, exprime-se mal ao telefone. A preferência por uma cultura oral e gestual em situação de interação face a face é nítida neste caso: "Num telefono sempre pras repartições. Prifiro estar lá que falá no telefone, porque falo mal no telefone. Então prifiro ir no lugar. Telefono por exemplo pra marcá hora. Si é coisa pouca, tudo bem, mas si tem que explicá coisas, vô lá, prifiro. Assim *frente a frente* mi explico melhor. Si eles num entenderam uma coisa, posso explicá com gestos".

No que se refere à escolaridade, é preciso observar que o senhor T. não consegue dizer em que classes estão seus filhos ("Eles vão dizer daqui a pouco quando chegar"). O que não significa que não se interesse. Pelo contrário, a escola é para ele algo muito importante: "É muito importante, sobretudo neste momento". Ele acha que, por um lado, há cada vez menos necessidade de trabalhadores braçais ("Penso que mais tarde, é a técnica que vai funcioná"), e que, portanto, a escola se torna cada vez mais necessária e, por outro lado, que "é importante aprender". O senhor T. vai ver os professores quando é necessário e estes estão muito contentes em seus filhos. No entanto, nunca viu, em especial, o professor de Salima, e é raro comparecer às reuniões da escola, pois volta muito cansado do trabalho: "Istô muito cansado porque às vezes vô trabalhá muito longe. Chego às 6 horas, e a reunião é as 6 horas, num posso í. Prifiro ficá em casa".

O senhor T. se revela um pai ativo na ordem do "saber", sobretudo para os filhos. É sobretudo a ele que se dirigem quando falam da escola, pois nem sempre sua mulher compreende o que dizem:

“Com a mãe talvez não falem muito da escola, mas comigo sim. Porque com sua mãe, eles dizem coisas que ela não compreende”. Apesar de não saber em que classe está Salima, ele conhece seus pontos fortes e fracos. Diz que ela tem problemas em leitura silenciosa e que nem sempre é cuidadosa quando escreve: “Em leitura silenciosa, bom, ela responde qualquer coisa. E sua letra é miserável. Digo: ‘Escreve devagã e bem, mas ela escreve qualquer coisa, num dá pra lê. Grande, pequeno, torto, risca demais, o senhor vê como são as coisas’. Então eu digo: ‘Tem que fazê melhor’, mas num tem jeito”. O pai parece ter um papel importante quanto ao cálculo: “Ensinei bastante cálculo pra ela, porque eu faço muito cálculo”. Apesar de tudo, ela acha “boa”, se bem que o filho mais velho seja, segundo ele, “mais instruído que ela”: “Salima tem a cabeça dura. Quando falam com ela, explicam, parece que está com a cabeça noutra lugar”. Às vezes ele se declara “descontente” com Salima, pois ela traz “notas muito baixas”, e ela própria diz que isso “acontece bastante”, mas, na verdade, os seus resultados estão longe de ser decepcionantes. Mas isso indica a sensibilidade tanto do pai como da filha para com notas (raramente) mais baixas.

Todas as noites, o senhor T. diz aos filhos para fazerem as lições, e controla regularmente suas notas. Ele os ajuda na medida de suas possibilidades, ou seja, mais em cálculo do que em leitura: “Daqui há pouco não poderei dar francês. É mais do que eu sei. Ajudo eles um pouco, explico um pouco do que eu posso. Quando num sei digo: ‘Num entendi’, e aí ela vai perguntar para outra pessoa”. Um tio de Salima, que está temporariamente vivendo com eles, a ajuda quando ela tem dúvidas em leitura. Salima e o irmão mais velho se ajudam tomando a lição um do outro. Em geral o senhor T. pede para ver quando eles terminam as lições, mas quando volta cansado do trabalho só pergunta se acabaram e diz que confia no que responderem<sup>54</sup>. Quando Salima está de férias, o pai faz questão de lhe comprar, bem como para seus outros irmãos, um caderno de exercícios.

Embora não passe a imagem de um pai que consulte frequentemente o dicionário em casa, o senhor T. (ou às vezes sua mulher) vai com os filhos à biblioteca municipal; também os presenteou recen-

temente com um livro composto por uma história para cada dia do ano e compra, às vezes, para Salima “livros de histórias, *Branca de Neve*, coisas desse tipo”. Considera evidente (“Ah, claro, felizmente”) que seus filhos possuam sua própria biblioteca.

Além disso, embora ele próprio não escreva, “obriga” os filhos a fazerem coisas que ele “não faz” (não pôde fazer) em matéria de práticas de escrita. Pede-lhes, por exemplo, para ter uma agenda para prever e lembrar-se do que devem fazer: “Forço as crianças a escreverem coisas importantes no calendário, mas eu não. Sei lá, quando tem alguma excursão com a escola, coisas desse tipo digo: ‘precisa anotar antes que...’ Quando chega o dia, a gente sabe que ele está lá. É bom pra eles, eu acho. Assim eles sabem que, sei lá, nesse dia tem que ir em tal lugar, ou noutra dia, ele vai fazer outra coisa. Por isso faço eles marcá. E também no fim do ano eles sabem o que fizeram, sei lá, coisas assim. Em princípio, eles marcam. É um calendário com umas páginas. Como chama isso? Uma agenda”. Ele também os incentiva a ter um diário das férias para contar o que fizeram, e, nesse momento, exprime seu ressentimento em relação a essas práticas que gostaria de poder ter feito, pois poderia conservar lembranças precisas de seu passado. Salima é que parece ter interiorizado melhor os desejos paternos: “Eu os obrigo quando saem de férias. Eu digo pra eles: ‘Tem que fazê um diário, o que vocês fizeram de dia, por exemplo, o que vocês fizeram durante nas férias, essas coisas’. Bom, o mais velho num faz nunca. É raro si escreve um bilhete, mas ela (Salima), tô certo que quando ela ficar de férias, ela pode fazer um diário enorme. Sou eu que digo pra ela fazê. Eu falo: ‘Porque é bom pra vocês’. É legal, si eu pudesse ter feito, ah, que pena! Porque eu me arrependo de não ter lembranças de toda minha juventude, sabe? Porque é uma pena. Si tivesse escrito, taria tudo escrito, né? O que a gente escreve fica”. Existe, portanto, entre o senhor T. e seus filhos, laços que passam pela escrita. Seria um acaso o fato de o filho ser “ávido de conhecimentos” e a filha, que gosta de escrever histórias a partir do que lê, desejar ser “escrevinhadora” (“Tenho vontade de ser escrevinhadora quando for grande”; “Invento muito”, ela diz, falando de histórias)<sup>55</sup>? Os filhos sabem que dão prazer ao pai quando se saem bem na escola e escrevem para ele<sup>56</sup>.

Porém, as exigências do pai em matéria de leitura, de escrita e, de forma mais ampla, de escolaridade são mais eficientes junto aos filhos na medida em que ele se mostra igualmente preocupado em estabelecer boas relações com eles, em sair, brincar, ainda que, cansado do trabalho, nem sempre tenha vontade: “Bom, às vezes num tô com vontade, mas faço por eles, porque, bom, tô cansado, chego, tô morto, mas eles são jovens, precisam se mexê, né?”. Responde também a desejos deles por atividades, inscrevendo-os em clubes esportivos (“Quería levar eles na ginástica, mas é muito longe. Num tenho tempo de chegar às 5 e meia e levar eles até lá. Então coloquei eles no futebol pra que eles se soltem um pouco”), ou então deixando-os participar de excursões organizadas pelo centro social durante as férias.

De modo geral, o pai parece exercer uma autoridade baseada não na violência física, mas na interiorização da legitimidade de suas palavras pelos filhos. Assim sendo, ele não bate quando os filhos trazem notas baixas, e “xinga” moderadamente, com a preocupação de não os colocar contra ele ou piorar a situação: “Num quero dizer coisa demais. Num sô tão violento. Grito com eles, mas... Grito pro bem deles, mas não demais”. Vimos também que o senhor T. verifica as lições de casa à noite, mas, quando não o faz, demonstra confiança nos filhos. Isso não significa falta de autoridade. Sabemos que ele sabe fazer-se respeitar rapidamente, e que as crianças interiorizaram o respeito ao adulto. Uma passagem da entrevista nos fornece um belo exemplo disso. De fato, quando as crianças chegaram da escola, durante a entrevista, Salima perguntou se podia brincar lá fora, e o pai respondeu-lhe uma só vez, pela negativa: (“Não, e feche a porta, Salima”). Ela não fez nenhum comentário, e não insistiu<sup>57</sup>. A nosso pedido, o senhor T. comentou esse acontecimento mais tarde durante a entrevista, dizendo: “Em princípio, quando digo pra eles fazerem alguma coisa, eles não dizem não. Porque são jovens. Quando lhes digo qualquer coisa, é qualquer coisa. Aí eles num podem me dizer não. Digo: ‘Vai fechar a porta, vai buscar tal coisa’, ele num vai me dizer não. Nenhum dos três vai me dizer não. Estão habituados”. Esse modo de exercício da autoridade familiar está sem dúvida bastante ligado à capacidade, observada pelo professor, de começar a estudar quando ele lhe diz, de ser discreta, de não fazer barulho,

de não ser indisciplinada, em resumo: “Você lhe dá trabalho para fazer”, diz o professor, “ela começa e pronto, sem discutir”.

Mas talvez a figura central do pai explique também por que Salima é julgada, do ponto de vista escolar, um pouco menos “brilhante” que o irmão. O pai descreve uma divisão sexual de papéis bastante clássica. É ele quem fica atrás do filho, incitando-o a virar-se quando, por exemplo, um pneu de sua bicicleta estourou: “Eu, por exemplo, si sua bicicleta quebrou, eu digo: ‘Olha’. Eu dô as peças e eu digo: ‘Ti vira, eu ti comprei cola, você monta a peça’. Mas uma vez montei uma peça pra ele”. Em contrapartida, é sua mulher quem é a responsável por uma parte da educação das meninas, sobretudo ensinando-as a cozinhar um pouco: “Sobretudo as meninas, eu digo pra sua mamãe, ‘porque elas são meninas num sô eu que vô tomar conta, é a mãe, de ensinar a cozinhar, de fazê elas cozinhare, fazerem umas coisas, num vai fazê mal pra elas’”. Na construção social de sua identidade sexual, Salima tem de ajustar-se a uma mãe bastante alheia à cultura escrita e ao universo escolar.

#### *Sentimento de inferioridade, sentimento de superioridade*

Minha intuição me dá a certeza de que, finalmente, tudo irá bem, e atribuo isso ao enorme sentimento de segurança que experimentei enquanto filho único, graças ao amor de meus pais<sup>58</sup>.

Em certos casos de “fracasso” escolar, podemos dizer que o conflito cultural é duplo para a criança. Enquanto ser socializado pelo grupo familiar, ela transporta para o universo escolar esquemas comportamentais e mentais heterônimos que acabam por impedir a compreensão e criar uma série de mal-entendidos: esse é o primeiro conflito. Mas, vivendo novas formas de relações sociais na escola, a criança, qualquer que seja seu grau de resistência para com a socialização escolar, interioriza novos esquemas culturais que leva para o universo familiar e que podem, mais ou menos conforme a configuração familiar, deixá-la hesitante em relação a seu universo de origem: esse é o segundo conflito. O “fracasso” escolar é, então, o produto de um conflito tanto entre a criança e a escola (entre a “família” e a “esco-

la”, como se diz freqüentemente de maneira lapidar, mas essa forma sumária de colocar o problema desvia o olhar da sutileza do duplo conflito vivenciado na intersecção de duas redes de interdependência) quanto entre a criança e os membros de sua família.

Por conseguinte, a maneira como os membros da configuração familiar vivem e tratam a experiência escolar da criança, revivendo, às vezes, através dela, sua própria experiência escolar passada, feliz ou infeliz, se mostra como um elemento central na compreensão de certas situações escolares. Os adultos da família, às vezes, vivem numa relação humilde com a cultura escolar e com as instituições legítimas e podem transmitir à criança seu próprio sentimento de indignidade cultural ou de incompetência (cf. os Perfis 11 e 12 e também o Perfil 8). Mas, ao contrário, podem comunicar o sentimento de orgulho que experimentam diante dos bons resultados escolares da criança, ou então olhar com benevolência a escolaridade da criança, apesar da distância que os separa do mundo escolar (cf. os Perfis 13 e 14 e também os Perfis 16 e 25).

O apoio moral, afetivo, simbólico se mostra tanto mais importante quanto sejam pequenos os investimentos familiares (por exemplo, o caso dos pais analfabetos). Ele possibilita à criança sentir-se investida de uma importância exatamente por aqueles de quem ela está em via de separar-se. Com efeito, como sublinhava Maurice Halbwachs a propósito da dor (psíquica ou física), esta se mostra mais suportável quando podemos imaginar “que ela pode ser experimentada e compreendida por várias pessoas (o que não seria possível se permanesse uma impressão puramente pessoal e, então, única)”, pois nos parece, então, que “transferimos uma parte de seu peso para os outros, e que eles nos ajudam a suportá-la”<sup>59</sup>. E, se a criança consegue, no ponto de cruzamento da configuração familiar e da configuração escolar, tornar o trabalho escolar o local de construção de seu valor ou de sua legitimidade própria, então as “desvantagens” de origem podem até tornar-se uma fonte de desafio suplementar para a criança.

A “herança” familiar é, pois, também uma questão de sentimentos (de segurança ou de insegurança, de dúvida de si ou de confiança em si, de indignidade ou de orgulho, de modéstia ou de arrogância, de privação ou de domínio...), e a influência, na escolaridade das crian-

ças, da “transmissão dos sentimentos” é importante, uma vez que sabemos que as relações sociais, pelas múltiplas injunções preditivas que engendram, são produtoras de efeitos de crenças individuais bem reais.

- ◆ Perfil 11: Um sentimento de “inferioridade cultural”.

*Alberto C., nascido em Bron, sem nenhuma repetência escolar, obteve nota 3,3 na avaliação nacional.*

A entrevista é feita com os pais de Alberto. Estamos sentados em volta da mesa da sala de jantar. A peça tem poucos móveis: um televisor, uma cômoda baixa onde estão colocados numerosos bibelôs e uma Virgem no centro, um pequeno aparelho de som e um pequeno sofá num canto. Depois da entrevista, o senhor e a senhora C. nos oferecerão vinho do Porto, de sua terra natal, com orgulho, e, quando formos embora, nos agradecerão.

O senhor e a senhora C., inicialmente, estão muito intimidados. Ficam à nossa frente com as mãos sobre a mesa, quase como numa situação de exame. Por diversas vezes, demonstram que estão prestando atenção no que estamos dizendo e que querem parecer “bons pais”. Permanecem muito prudentes em suas respostas, que são sempre razoavelmente curtas, e, na maior parte das vezes, parecem ter por princípio a vontade de “responder bem”. Ao mesmo tempo, tudo na atitude deles evoca a humildade, o sentimento de não ser muito importantes. Parecem sempre espantados quando lhes fazemos perguntas sobre leitura ou escrita, mas nunca ousarão contestar a legitimidade das perguntas ou a utilidade de falar das práticas que evocamos.

A família C. é portuguesa. O pai, 32 anos, paisagista (ou “jardineiro”, como diz em um determinado momento), chegou à França há 10 anos. Foi à escola primária durante 4 anos, em Portugal, e gostaria de ter continuado os estudos. Entretanto, seu pai não queria que ele continuasse, pois “era preciso trabalhar”, e foi o que ele fez depois dos 11 anos, no sítio da família. Na verdade, seu pai e sua mãe são lavradores, analfabetos, e todos, na época, trabalhavam com eles na propriedade em que eles eram meeiros. O senhor C. viveu com seis irmãos e irmãs. Destes, o que foi mais longe na

escola concluiu o primário. Foi durante férias em Portugal que o senhor C. conheceu sua futura mulher.

A senhora C., de 28 anos, atualmente está trabalhando como operária numa fábrica de encerados de caminhão e cortinas de lona. Veio de Portugal para a França com a idade de 4 anos. Foi à escola até a 4ª série do 1º grau, e tinha, segundo ela, 15 anos (o que indica ou uma escolaridade particularmente difícil — 5 anos de atraso — ou uma superestimação da idade de saída da escola primária). Em suas palavras, ela oscila entre o arrependimento de ter parado de ir à escola e a ausência de arrependimento: “Bem, eu fui até a idade de 15 anos. Até a 4ª série, e depois parei. Não tava indo muito mal. Mas também não tava indo muito bem, não. Ah, me virava. Das vezes, os jovens, a gente se enche da escola e então pára, a gente prefere trabalhar. Foi o que aconteceu comigo. E depois, mais tarde, a gente se arrepende, ora. A gente fala, se a gente tivesse ido mais adiante”. “A senhora se arrepende?” “Não, acho que não, não necessariamente. Não, não me arrependo.” Na ocasião, ela tinha vontade de trabalhar, e foi o que fez. Faz 12 anos que está empregada na mesma empresa. Seu pai é paisagista no mesmo local que seu marido. Foi ele quem conseguiu que o senhor C. fosse contratado. A mãe da senhora C., que também é a “babá” de Alberto, nunca trabalhou (exceto fazendo algumas “faxinas”). Não lê nem escreve em francês, só em português; na maioria das vezes, fala em sua língua de origem. A senhora C. tem um irmão e uma irmã que, dos três filhos, é a que foi mais longe nos estudos (7ª série).

O “fracasso” escolar de Alberto (que é a única criança depois da morte, no início do ano escolar, de sua irmã) pode ser explicado, como em todos os casos observados, não por uma causa decisiva, única, mas pela combinação singular de características familiares bastante gerais. Inicialmente, trata-se de pais que tiveram uma experiência escolar extremamente curta (caso do pai) ou infeliz (caso da mãe). Por causa de sua socialização escolar, não desenvolveram um grande interesse pela leitura e, entre outras, pela leitura de livros, totalmente ausente de suas práticas. O pai lê jornal “não todo o tempo” e só o compra muito raramente. Afirma que foi nos jornais diários que aprendeu a ler o francês sozinho, mas que “é muito difícil”; declara ler nos jornais “um pouco

de tudo” (“E depois, se vejo que me interessa, continuo; senão, viro a página”), mas sem grande convicção. A mãe diz que não lê porque não gosta de política (“Principalmente política, não me interessa, então... Ah, tenho horror disso”), associando, dessa forma, espontaneamente “jornal” a “política”. O senhor C. lê, todas as semanas, revistas, que ele chama de “livros”, sobre automóveis (*Auto-Plus*), e sua mulher compra o que ela chama de “romances”, que são “fotonovelas”, mas “só quando me vem na cabeça”, precisa ela. Eles também compram um guia de TV (*Télé 7 Jours*), que ele declara ler inteiro (“A gente lê tudo, hein, eu leio tudo”), e ela diz ler apenas a parte da programação.

Fora disso, ambos não lêem. Ele não tem livros práticos ou técnicos, e ela tem um livro de receitas, mas não o consulta (ela diz que cozinha “assim” — subentendido de cabeça ou “por intuição”). Não lêem romances ou histórias em quadrinhos, nunca foram assinantes de uma organização de venda de livros por correspondência, não vão à biblioteca e não têm biblioteca em casa. Se têm um dicionário (mas não enciclopédia), é apenas para Alberto usar. Eles não o utilizam nunca, e constatam que Alberto também não o utiliza muito: “Bem, o dicionário a gente comprou principalmente pra ele. Porque uma vez ele pediu um. A gente comprou e depois, no fim das contas, ele não usa muito ele. Ele diz: ‘Mãe, preciso de um dicionário’, e, no fim das contas, ele só usou uma vez e nunca mais”. Esse dicionário que tem em casa, e que não tem nenhum usuário pelo lado dos pais, é o exemplo típico da situação de ruptura que Alberto pode estar vivendo. Os livros que, no universo escolar, estão investidos de um grande valor (e Alberto não se engana quando escolhe, no decorrer de sua entrevista, antes a leitura do que a televisão) permanecem em estado de “letra morta” no âmbito do universo familiar. Os contextos de leitura que se oferecem a ele no interior de sua família são raros e pouco variados. Se a mãe se espanta sinceramente com o fato de que Alberto apenas utilizou o dicionário uma vez, já que o comprara porque ele tinha pedido, ela não imagina que é a relação entre a criança e o dicionário que não é suscitada (como nas famílias em que os pais dão o exemplo natural de uma utilização cotidiana do dicionário) ou organizada pelos adul-



tos. O senhor e a senhora C. compram-lhe livros “de tempos em tempos”, mas dão o exemplo de *Picsou* (revista de história em quadrinhos), de *Martine* (álbum) ou de álbuns com figuras para colar (das tartarugas Ninja), mas não pequenos romances (ele próprio diz não pegar livros sem imagens).

As práticas familiares de escrita deles também não são muito frequentes. Como sempre acontece nos meios populares, é a senhora C. quem se encarrega de escrever as cartas administrativas, de preencher o formulário de impostos ou cheques da família, de escrever os bilhetes para a escola ou de assinar os papéis da escola. É ela ainda que, às vezes, deixa bilhetinhos para o marido (“Às vezes, sim, deixo um bilhete. Por exemplo, quando preciso que compre alguma coisa, porque vou chegar mais tarde: ‘Será que você pode fazer isso pra mim?’”), que anota coisas num calendário ou que, às vezes, faz as anotações prévias para um telefonema quando há várias coisas a pedir. Seu marido se encarrega apenas das cartas em português, quando precisa escrever para uma pessoa de sua família em Portugal (a senhora C. não sabe escrever em português).

Mas não fazem exatamente suas contas (a senhora C. conhece um colega de trabalho que as tem num caderno), não redigem listas de coisas a serem feitas, a serem levadas numa viagem (“À medida que a gente arruma a mala, pega as coisas, põe dentro”) ou listas de compras (“Não, não. Sei mais ou menos, abro o armário, olho e sei mais ou menos o que está faltando. É raro quando faço uma lista, ora.”). Com seu modo de responder, o senhor e a senhora C. nunca ousam, entretanto, dizer coisas que poderiam questionar a legitimidade das perguntas: as práticas, mesmo as mais distanciadas do universo cultural deles, nunca são rejeitadas como inúteis ou incompreensíveis. As respostas sempre revelam a mesma humildade, que consiste em dizer que “talvez é útil”, mas que nunca “pensaram” e que mostram que eles não se sentem, diante de nós, em posição de julgar sobre a utilidade de tais práticas. Da mesma forma, se não fazem palavras cruzadas diretas, e não jogam *scrabble*, é porque acham isso muito difícil para eles (“Tentei uma vez, não consegui, larguei”, diz a senhora C.). Parecem, assim, diante de nós, experimentar como que um sentimento de inferioridade cultural que transparece ao

longo da entrevista, numa espécie de humildade e de grande timidez. O discurso do pai, fora da entrevista, sobre os “pobres” que têm de “se calar” e os “ricos” que decidem por eles realmente indica a maneira como ele se percebe.

Os pais de Alberto vivenciam, além disso, uma série de defasagens em relação à escola que indicam a que ponto estão excluídos do universo escolar, apesar da vontade de ajudar o filho da melhor maneira possível. É ainda a senhora C. que mais responde às perguntas referentes à sua escolaridade. Com efeito, no âmbito de uma divisão sexual, bastante clássica, dos papéis familiares, é ela quem cuida da sua educação. É ela quem vai às reuniões (ele não conhece o professor) e diz que Alberto tem muita dificuldade em ortografia, matemática e leitura, mas julga que “está indo melhor” na escola desde que está indo à fonoterapia (“No final das contas, é graças a ela que ele aprendeu a ler, porque não sabia absolutamente ler. Ele ainda precisa progredir muito, mas se sai razoavelmente”). Enquanto os resultados e os julgamentos escolares permanecem constantemente negativos (“É um desastre”, diz o professor). Os pais foram convocados uma vez pelo professor, e a mãe imediatamente acreditou que ele tinha feito uma “bobagem” (“Minha reação foi: ‘Que bobagem você andou fazendo, que besteira você aprontou?’ E ele me disse: ‘Nada, não fiz nada’. E eu lhe disse: ‘Mas se o professor me convocou, é porque você fez alguma coisa. Você deve saber’. Ele disse: ‘Não, não, não fiz nada’”), quando se tratava dos resultados escolares de Alberto.

É ela quem “controla”, todas as noites, sua mochila para saber se ele tem tarefas, quem o manda fazê-las se ele ainda não as fez antes de ela ter ido buscá-lo, à tarde, na casa de sua própria mãe, e é enfim ela quem verifica suas notas. Ela o manda refazer as tarefas (“Se não está bem feito, como aconteceu comigo várias vezes, risco e depois mando ele refazer”), se o que fez estiver errado, e, às vezes, lhe faz ditados. A maneira como a senhora C. julga a ortografia correta das palavras mostra, nesse aspecto, também uma defasagem em relação às exigências escolares: “Eu falo pra ele: ‘Bem, você pega um caderno que, depois, vou te fazer um ditado, pra ver o que você sabe’. *Ele esquece uma letra e muitas vezes põe uma a mais. Mas ele sabe.* Não

sei como ele faz, mesmo das vezes que ele não aprende, ele sabe”. A senhora C. julga corretamente ortografada uma palavra mesmo que esteja com “aproximadamente uma letra” errada, ao passo que a escola considerará que um erro por palavra é sinal de um péssimo domínio da ortografia.

Os pais também não compreendem as novas regras pedagógicas que abalam um pouco certezas e transtornam as poucas referências, ligadas à sua própria experiência escolar, que tinham em relação ao sistema escolar. Criticam a escola por não dar muita tarefa, como na época deles (“A gente acha em relação à nossa época — é, a gente compara —, a gente acha que... eles não têm muita tarefa como a gente, antes”), e acham que há pouca severidade (mesmo que pensem que, em sua época, fosse muita (“E a gente, na nossa época, o que a gente levou um chute. E isso não é método”, diz o senhor C.) e pouca aprendizagem “de cor”. Criticam também o método de aprendizagem da leitura mais global (eles não empregam essa palavra), que não lhes parece bom, e ao qual parecem atribuir a responsabilidade da dificuldade de leitura do filho. O senhor C. diz: “Eu não aprendi assim. Aprendi começando a aproximar as letras. O senhor vê, ele não. Ele, é tudo de cor, ora. Não gosto disso. Eu comecei aprendendo palavrinhas, mas letra por letra, e depois a gente aprendia bem e depressa, enquanto agora... Não aprendem mais nada”; e a senhora C.: “E eles não aprendem o alfabeto como a gente na nossa época. E a gente pensa que se ele tivesse aprendido o alfabeto como a gente, teriam o método que a gente tinha antes, penso que ele teria conseguido ler. Não precisaria da fonoaudióloga”. Demonstrem, assim, uma forma de desespero diante das mudanças pedagógicas que não dominam.

Mas as regras de vida ou as exigências escolares impostas a Alberto são também muito raramente aplicadas de forma muito rigorosa. A análise das palavras dos pais faz surgir elementos que entram em contradição com a vontade real declarada por outro lado. Por exemplo, Alberto não fica no horário de estudo livre, mas vai à casa de sua “vovó”. Sua mãe diz que ele “tem” de fazer suas tarefas até ela ir buscá-lo depois que sai do trabalho (por volta das 18h), mas, freqüentemente, quando ela chega, encontra-o brincando. Assim que chega

em casa, a senhora C. é obrigada a repetir-lhe várias vezes, até erguendo a voz, para que ele comece a estudar (“Ele é teimoso, sim. É preciso pelo menos que eu lhe diga três vezes: ‘Alberto, faz as tarefas’”. E logo depois, bem, assim que ergo um pouco a voz, que comece a ficar aborrecida, então, ele começa logo em seguida”). A avó materna, que cuida dele desde seu nascimento, durante os períodos de férias e todas as quartas-feiras (ela o leva à fonoterapia e ao catecismo, a cada quinze dias), é analfabeta em francês, só fala com Alberto em português e não pode, pois, ajudá-lo a fazer as tarefas. Ela também não parece querer obrigar o neto a fazê-las. Da mesma forma, nas férias, os pais de Alberto compram-lhe um caderno de tarefas, “mas, se eu não obrigo ele a fazer, ele não faz”, diz a senhora C. Ele quer brincar, e diz à mãe que as férias não são feitas para estudar: “Ele só quer brincar. Ele diz: ‘É as férias, não é pra estudar’”.

Quando traz más notas da escola, seus pais “ficam bravos” com ele, mas sem serem “maus”. Eles lhe pedem que melhore, mas nunca o punem: “A gente não diz: ‘Bem, vais ficar de castigo, sem televisão, vamos te deixar de castigo por isso’”. Da mesma forma, Alberto vê muito televisão (A senhora C.: “Assim que chega a casa, se aboleta em seguida. Antes de colocar a mala (riso), liga a televisão”) e pode deitar quase que a hora que quiser. O pai diz que seu filho “nunca tem pressa” de ir deitar-se, e freqüentemente acontece de ficar com eles até as 22h. As palavras um tanto quanto vagas sobre as horas de deitar-se parecem indicar que elas dependem da atitude mais ou menos coercitiva dos pais conforme as noites: “Acontece dele se deitar tarde. Principalmente se a gente não diz nada”. O próprio Alberto diz, ainda a respeito da televisão, coisas aparentemente contraditórias que podem ser aproximadas do “falso rigor” dos pais em relação à hora de dormir. Com efeito, às vezes diz que não “pode ver televisão à noite”, e “quando quero, vejo”. Isso só se mostra contraditório se não fizermos a distinção entre “ter o direito formal” e “saber que se pode ficar se se quiser”, isto é, entre o discurso empregado pelos pais e as práticas efetivas. De modo geral, os pais, portanto, não reprimem Alberto rígida e sistematicamente, e, quando a senhora C. lembra a conversa que teve com a professora sobre o caráter “fechado” de Alberto, des-

venda, em grande parte, o que transparece por trás de um conjunto de respostas: “Ela queria saber por que ele se tinha fechado e se havia alguma coisa que incomodava ele na escola, seus colegas, ou em casa. Eu disse a ela: ‘*Não, em casa, de fato, a gente deixa ele fazer o que quer*’. Então, não sei por que ele era assim, fechado”. As regras de vida existem, mas Alberto tem o hábito de transgredi-las bastante freqüentemente, na medida em que nenhuma punição reprovará essas transgressões.

Em uma tal configuração, sem exemplos de contextos de apropriação da escrita nem sistema muito rígido de coações, na interação socializadora com uma avó analfabeta que se dirige a ele em português e com pais de passado escolar curto e infeliz e que também falam com ele, em geral, em português, Alberto não pode criar outra vida senão essa que seu lugar nas relações de interdependência familiares lhe esboça. Repetindo, sem dúvida, as angústias familiares diante da escola (sua mãe conta que tinha “dificuldades em matemática, na escola”, e a professora de Alberto nota que ele tem “um sério problema com números”) e das práticas de escrita, Alberto é descrito pela professora como uma criança “ansiosa”, “completamente bloqueada”, “sempre na defensiva”, “muito inquieto”. Um elemento suplementar pode contribuir para justificar essa inquietação e tiques nervosos de Alberto, ou seja, a morte de sua irmã, no início do ano letivo. Mas tal tipo de acontecimento, que pode permitir melhor esboçar o perfil de um “fracasso” e que, freqüentemente, é citado nos discursos dos pedagogos, nada diz em si mesmo e por si mesmo. Nossas análises provam que nenhum elemento pode ganhar o *status* de causa, e que cada elemento só tem *sentido* e *efeito* em configurações familiares singulares.

Tanto para a mãe como para o pai, a escola, no entanto, é uma coisa importante. Esperam que Alberto possa ir mais longe do que eles, e estão conscientes da necessidade do diploma na situação do mercado de trabalho. Visam ao “diploma de 2º grau” para o filho, mas timidamente, também sem muito acreditar nisso. Em um diálogo que conclui a entrevista, encontramos, de maneira condensada, a mistura de realismo e de esperança, de resignação e de vontade, que caracteriza o discurso do senhor e da senhora C. Se esse trecho nos parece particularmente pungente, é porque os

pais terminam transferindo suas esperanças para a “vontade” de Alberto e para a sua capacidade pessoal de “mudar”, enquanto este, preso a uma interdependência familiar, não pode, sem dúvida, mudar sem que mude a constelação de pessoas que constituem seu universo:

- Sra. C.: O que a gente quer para ele é que aprenda. Que aprenda bem e que vá mais longe do que... do que a gente foi. A gente quer que vá mais longe, se não é... se for possível. Mas isso depende dele, se tiver vontade, que ele tenha diploma, que vá mais longe, ora. Porque agora, agora, não é, se a gente não tem diploma, não tem nada, não é...  
 E: E o que é que vocês chamam “será que há um mínimo”, vocês querem dizer: “É preciso que ele atinja um mínimo, para...?”  
 Sra. C.: Bem, a gente gostaria muito que ele terminasse o 3º colegial, mas não dá pra pedir muito, não é...  
 E: É, pelo jeito de vocês, parece que não têm muita certeza...  
 Sr. C.: É que ele já tá pensando em trabalhar comigo.  
 E: Já?  
 Sr. C., *rindo*: Sim, mas... ele tava me falando disso... Me fala disso sempre.  
 Sra. C.: Ah, é.  
 Sr. C., *dirigindo-se ao filho*: “E então, você que ir com o pai? Veja bem, heia, lá não é... não é a escola”.  
 Sra. C.: É mais duro que a escola.  
 E: Vocês acham que seria bom que ele terminasse o 2º grau, mas, no momento, vocês não acreditam muito nisso, se é que estou entendendo bem?  
 Sra. C.: Sim, não, mas não acredito muito. Principalmente com, bem..., como ele tá se comportando na escola e com as notas que tem.  
 Sr. C.: Ele vai mudar. Não é, Alberto?  
 Sra. C.: A gente espera, pra ele, que ele mude.

- ◆ Perfil 12: Uma reencarnação social.  
*Robert F., nascido em Lyon, um ano de atraso (repetência da pré-escola), obteve 4 na avaliação nacional.*

No momento da marcação do encontro por telefone, o pai de Robert nos pergunta se estamos vendendo algo. Quando lhe expli-

camos que se trata de seu filho, de sua vida na escola e na família, nos diz então: “Se é pelo meu filho, me interessa”.

No dia do encontro, estamos um pouco adiantados, e começamos a entrevista em torno da mesa da sala de jantar, com a mãe, que fala muito baixo e parece estar intimidada. Ela chama Robert, que está em seu quarto. Ele chega, nos dá bom-dia, permanece um instante atrás da mãe e, depois, senta-se à mesa, e não se mexerá mais até o final de nossa conversa. Intervirá em alguns momentos, principalmente sobre as questões de escolaridade e de atividades extracurriculares, porque seu pai demonstra dificuldade para falar destas de maneira detalhada. Quando o pai chega, desculpa-se por estar atrasado (apenas dez minutos). Começamos a entrevista com a mãe, continuamos com os dois pais e, depois, apenas com o pai (a mãe tem uma hora marcada no fisioterapeuta), e enfim a terminaremos com o casal. No decorrer da entrevista, o pai nos oferecerá algo para beber. Ele e a mulher nos agradecerão por nossa visita ao sairmos.

O pai de Robert, de 46 anos, nasceu na Itália, e conserva um forte sotaque italiano, assim como os estigmas de uma apropriação tardia do francês (por exemplo, enuncia “pourquoi” para dizer “porque”, “il” para “ele”...)\*. Na Itália, foi à escola, mas não tirou nenhum diploma. Muito jovem, foi colocado para trabalhar como pintor de paredes. Quando veio para a França, com 17 anos, trabalhou como operário montador, e em seguida, depois do serviço militar, como fresador em uma empresa de fabricação de tubos de aço para cadeiras. Desde os 22 anos está na mesma empresa, onde galgou todas as escalas e, atualmente, é OP2<sup>60</sup>. Seu pai era sapateiro na Itália, sabia ler e escrever, e tinha até uma “bela caligrafia”. Sua mãe transportava água de uma aldeia para outra e lavava roupas para algumas pessoas.

A mãe de Robert, de 42 anos, abandonou a escola com 12, “por causa da guerra da Argélia”. Ela, na verdade, é francesa da Argélia. Entre os 10 e 13 anos, tomou conta de crianças, depois obteve um Certificado de Aprendizagem Profissional de Corte e Costura. Em

seguida, trabalhou com costura até a idade de 20 anos, casou-se e nunca mais voltou a trabalhar (à exceção de alguns trabalhos como empregada doméstica), até hoje. No momento da entrevista, acaba de retomar um trabalho de babá e de faxineira que a ocupa da manhã até as 16h. Diz que na escola era “zero”, “nula”, principalmente em cálculo: “Em cálculo, tinha zeros de enfiada”. O pai da senhora F. morreu quase no nascimento dela. Era pintor numa empresa e sabia ler e escrever. Sua mãe era empregada doméstica, e foi à escola até a idade de 12 anos: “Eles a puseram pra trabalhar muito nova”. Robert a encontra regularmente.

Robert é o caçula de uma família de três filhos. Tem duas irmãs mais velhas. A mais velha, com 21 anos, que repetiu a pré-escola e saiu da escola no “1º colegial”, vai se casar, e está preparando sua licença de monitora de auto-escola. A segunda, de 19 anos, repetiu a 3ª série, está como aluna interna num colégio agrícola, onde estuda para obter um diploma de técnica agrícola. Teria ido à escola até a 8ª série, mas a mãe se confunde um pouco nos anos: não sabe mais realmente se ela foi até o fim da 8ª série ou se está no 3º ano do Curso Técnico Agrícola: “Espere, 6ª, 7ª (silêncio de 3 segundos; respira). Não sei dizer exatamente”. Antes de Robert, a senhora F. esclarece que teve outra filha, mas que a perdeu muito nova.

A análise do caso de Robert é interessante pelos efeitos escolares das relações socioafetivas pais/filhos que deixa transparecer. Robert vive num meio que realmente podemos qualificar de “modesto”, em todos os sentidos do termo. Seus pais dão provas, pelas palavras como também pela voz e no modo de comportar-se, de humildade, de modéstia e de uma espécie de retraimento. O senhor F. não faz uma aposta em corridas de cavalos, faz uma “apostazinha”. A senhora F. não tirou um Certificado de Aprendizagem Profissional, ela conseguiu um “diplominha de corte e costura”. Tem uma atitude muito humilde que até a faz entender, às vezes, nossas perguntas em outro sentido. Assim, quando lhe dizemos que a interrupção de sua escolaridade não foi “porque ela quis”, ela responde: “Não, não foi por minha culpa, não”. Sente-se, na maneira como nos respondem, que temem dizer coisas que não estejam corretas.

\* *Pourquoi*, em francês, é empregado para uma pergunta (por que), e *parce que*, para uma resposta (porque). *Il* e *elle* são, respectivamente, ele e ela. (N.T.)

A mãe, principalmente, nos olha ao responder, esperando como que um sinal de confirmação de que o que está dizendo é legítimo.

Atitude modesta, mas também práticas modestas de leitura. O senhor e a senhora F., ambos, lêem jornal (*Le Progrès*), duas vezes por semana (aos sábados e domingos). Ela lê a rubrica Necrologia (“Porque digo pra mim que pode ter pessoas que conheço”) e um pouco das ocorrências policiais, mas não sobre política: “Ah, não, num quero saber. É tudo blá-blá-blá, então. E ainda é desmoralizante”. Ele olha, em primeiro lugar, o resultado das corridas de cavalos, porque tenta regularmente a sorte, um pouquinho de política, embora esteja “cansado” desde a subida de Mitterrand ao poder (“Mas enfim, tou começando a me cansar. Por causa que são tudo igual, mas se quero vê um homem político, escutá seu discurso até o fim, não. Dois ou três minuto, e... chega. Eles tão sempre certo. Quando tem os debate dos home político, bem, os dois qué tê razão”), e o horóscopo, sem acreditar muito, de fato. Quase nunca lêem revistas. Em matéria de livros, enquanto o senhor F. não lê nenhum (“Não, não sô apaixonado”), a senhora F. “gosta muito em relação a documentação, a história”, e lê também um pouco a Bíblia, mas nunca romances. Ela esclarece, aliás, que começa os livros, mas nunca os termina: “É, eu começo, mas não acabo. Nunca acabei um livro, nunca”. Durante 2 ou 3 anos, a senhora F. foi associada ao France Loisirs, mas desligou-se há um ano por razões financeiras. Têm um dicionário, mas respondem “Sim, o dicionário *Le Robert*, temos um”, indicando com isso que, para eles, a utilização não é muito freqüente (o senhor F. não o utiliza nunca, e sua mulher o olha, às vezes, para conhecer a definição de palavras “esquisitas” que ouve). Espontaneamente, no momento de falar dos livros, os pais de Robert evocam o irmão da senhora F., que trabalha como telefonista numa empresa, leitor voraz que lê quase um livro por dia e que os oferece a Robert. Robert gosta principalmente de histórias em quadrinhos, pois a imagem, diz ele, “me dá uma idéia do que vai acontecer depois”. Mas compara-se, bem explicitamente, com sua mãe quando lembra os livros de escola (livros de história e de ciência) de que gosta (“como eu”).

O senhor e a senhora F. conservam ainda as marcas de percursos escolares relativamente curtos e, sobretudo, infelizes. A senhora F.,

em particular, apresenta uma série de dificuldades em relação à leitura, à escrita e a todas as situações oficiais um tanto quanto formais nas quais parece perder suas capacidades. Tem grandes problemas de cálculo, mesmo simples (de onde advém a divisão do trabalho de preenchimento do formulário de impostos segundo a qual ele se encarrega dos “números” e ela das “letras”, insistindo no incômodo diário do qual se ressentido) (“Aliás, ainda tenho alguns problemas em calcular. O cálculo, aliás, me dava medo, e ainda me dá sempre medo”<sup>61</sup>); tem grandes dificuldades para lembrar-se de coisas que aconteceram no próprio dia, sai dos órgãos administrativos sem ter compreendido ou retido as explicações que lhe são fornecidas (“Por exemplo, minha mulher, se tem de ir a algum lugar com, por exemplo, cortaram a luz, ou pior ainda, se enganaram, bem, minha mulher, ela é incapaz de ir lá e explicar por que tem... Então, eu é que preciso ir. Por causa que ela me diz: ‘Se vou eu, entro e, quando saio, não sei nada’. É isso que ela me diz. Ela manda sempre eu por causa que não sabe explicá”), tem dificuldades para compreender as cartas administrativas e deixa que o marido cuide delas (“Eu pego a carta, dou uma olhada, enquanto ele pega a carta e fica em cima dela uma hora”).

Ambos têm problemas de compreensão de certas cartas administrativas, e apelam para o irmão da senhora F. quando as coisas estão fora do alcance deles. Em relação às cartas aos órgãos administrativos, é antes ele que diz o que tem de ser colocado, e ela é que redige, pois ele escreve muito pouco em francês: “É minha mulher, por causa que ela escreve, portanto sabe escrever. Eu não sei bem. A gente faz ela os dois. Quando a gente consegue se virá, a gente faz. Eu dito e ela escreve”. Se, de fato, eles não conseguem, recorrem ao irmão da senhora F. Não têm um caderno de contas, mas a senhora F., que se encarrega de fazer as contas de tempos em tempos, diz que seria melhor fazê-lo, “assim, a gente sabia pra onde vai o dinheiro”. Não têm agenda, praticamente nunca escrevem cartas à família ou a amigos, mas telefonam, e não fazem listas das coisas a serem feitas ou listas das coisas a serem levadas em viagem: “Bem, se a gente se põe a fazê tudo isso! (riso)”.

É ela, enfim, quem, no âmbito de uma divisão sexual clássica do trabalho de escrita doméstica, mantém atualizada a caderneta de endereços e de números de telefones, escreve lembretes, deixa bilhetes

ao marido ou aos filhos (“Quando ela não tá quando volto pra casa, pior, quando tenho que fazê alguma coisa, então ele me escreve. Até pro Robert.”), redige listas de compras, anota algumas coisas no calendário da família, guarda fichas de receitas e as classifica, cuida dos álbuns de fotos e anota coisas atrás das fotos (Robert diz que “atrás das fotos, ela escreve coisas, os nomes da pessoa que está na foto”). O senhor F., por sua vez, se mostra saudoso de uma Itália rural menos burocratizada do que a França urbana contemporânea, e onde havia menos papéis e incômodos administrativos: “A Itália não tem papelada. Enfim, acho que antes era melhor. A gente esquenta muito a cabeça, de verdade, hein. A vida que a gente tá levando hoje não dá pra acreditar”.

Além disso, o senhor e a senhora F. demonstram mal-estar em relação à escola primária, que não se assemelha mais à que conheceram. O pai, por exemplo, parece perdido e quase escandalizado diante da tabuada que pediu para o filho ir buscar e que nos mostra. São as linhas de “0” que lhe parecem aberrantes, inúteis. De qualquer forma, não foi assim que ele aprendeu, e parece um pouco espantado com as “mudanças pedagógicas”: “Zero, zero, zero, zero. O que é esses zero? Então por que põem os zero aí? Pra mim, a escola quando eu, partia de 1 igual a 1. Sim, mas se a gente tira tudo isso, não é melhor pro menino pra decorá? Então, ele precisa decorá o zero na cabeça. Ele começa de zero. Não é melhor tirar isso? Bem, eu não sei, mas é bobo isso. Podiam tirá os zero, é mais simples. Quanto mais simples, o menino decora, é isso. Bem, num sei não”. Além disso, a escola tem como missão, do ponto de vista deles, instruir, transmitir conhecimentos necessários para sair-se bem na vida. Para eles, fica claro que é a alfabetização que tem a primazia, e que todas as novas atividades escolares (esportivas, culturais) lhes parecem supérfluas. Por exemplo, a senhora F. pode compreender por que Robert está aprendendo a nadar, pois é “útil”, mas não para que lhe fazem praticar a luta. Quanto ao pai, ele acha útil saber que tal país fica ao norte de outro (“Concordo, isso serve”), mas inútil estudar história.

Ao mesmo tempo, o senhor e a senhora F. não estão privados objetivamente de investimentos culturais. Ela tem um Certificado de Aprendizagem Profissional, e ele pouco a pouco se tornou ope-

rário qualificado. A escola é importante para eles, pois “é realmente preciso tomar o caminho certo” para “conseguir um emprego depois”, mesmo que o discurso deles esteja matizado de uma forma de realismo fatalista que mostra que, de certa forma, não acreditam muito nisso: “Por que não?, mas... Se isso melhora, por que não? Eu não sou contra. Pelo contrário, se ele pode escolher um belo emprego e pode ganhar seu pão sem ter que se esforçar muito, por que não?”. A preocupação deles em relação à escolaridade de Robert é também inegável (no final da entrevista, o pai procura saber o que há “de bom para a escola” no que nos disse). A análise dessa configuração familiar, mais uma vez, questiona a idéia de uma omissão parental e do desinteresse dos pais para com as coisas escolares. Eles conhecem as dificuldades do filho (“Não é forte, hein?”) e o estão levando à fonoaudióloga há um mês (“E depois, ele está se aplicando. A gente vê isso”). Sua mãe nota que, como ela, ele está tendo dificuldades para lembrar-se das lições. É ela quem toma conta de sua escolaridade, controla suas tarefas, explica, quando pode, ao filho (o pai também, mas unicamente quando se trata de cálculo, assim como sua irmã, quando vem no fim de semana) e o faz repetir em voz alta as lições (“Bem, eu falo ela muitas vezes. E depois, eu fecho o caderno, dou à mamãe e depois eu falo ela prá minha mãe. E ela me diz se tá bom ou não tá bom”). Durante as férias escolares de verão, os pais compram também um caderno de exercícios para Robert, para que ele continue fazendo um pouco de exercícios, mesmo que seu pai diga que “é preciso correr atrás dele para mandar ele fazer”, pois, se não, ele só brincaria (“Ele não pegava nele nunca, só pensava em brincá”). O pai até que se diverte, às vezes, em dar-lhe multiplicações para fazer: “E das vez, a gente se diverte: ‘Papai, me dá conta de multiplicá’, por exemplo. Então, eu dô pra ele alguns número, e não é que ele fais?”.

Quando ele vem para casa com notas ruins, o pai diz que eles não “ralham com ele”. O senhor F. explica a razão pela qual nada diz a Robert: “Eu não falo nada pra ele, o senhor sabe por quê? Porque meus pai nunca me dissero nada, então eu num quero ralhá com ele. Então, eu digo: ‘Robert, cê tem que fazê tuas tarefa, hein?’. A gente não se cansa de falá pra ele”. O pai nota que Robert, às vezes,

não quer fazê-las, e quando não consegue, fica nervoso: “Quando a mãe dele diz: ‘Não, não é assim!’, e pronto, ele fica nervoso”.

Os pais cuidam de que Robert se deite cedo (20h30) toda noite anterior aos dias de aula. Também são muito prudentes quanto às saídas de Robert (quase inexistentes) no âmbito de um novo contexto (até as últimas férias de verão, a família F. morava na Isère, onde tinham uma casa), mais urbano, que lhes causa medo (medo das arruaças, da ausência de conhecimento das crianças que brincam na rua, dos “palavrões”). Robert parece ter interiorizado as vontades dos pais, pois ele próprio não tem vontade: “Não é porque a gente proíbe ele, hein?, é ele mesmo, ele também. A gente num gosta, e ele também num gosta”; “Num gosto de sair por causa que tem muito palavrão que se ouve. É eu num gosto de ouvi palavrão”.

O que se entende, em realidade, nessa configuração, é que, de certa maneira, Robert repete as dificuldades de sua mãe, de quem, particularmente, parece sentir-se próximo. A mãe, que toma conta de sua escolaridade, que lhe contava histórias quando era pequeno e que escuta suas histórias, parece lhe ter transmitido seus complexos, suas angústias, suas próprias dificuldades escolares, ao mesmo tempo que suas preferências. Por exemplo, Robert diz que o que ele prefere na escola é história, geografia e ciências, que são os assuntos de que a senhora F. nos diz gostar. Robert até precisa que é sua mãe quem o ajuda nesses três aspectos, e que ela gosta de ler livros de história e de ciências “como” ele. Robert também participa muito dos trabalhos de casa, ajudando a mãe, e diz, como ela, que gosta de cozinhar. A própria senhora F. diz que, quando era mais jovem, era “muito tímida, como Robert”.

A comparação está presente ao longo da entrevista. O pai até lembra as dificuldades mnemônicas de Robert, próximas às de sua mãe. Mas tudo se esclarece mais ainda quando se escuta os professores falarem de Robert e de suas dificuldades escolares: “Ele tem muita dificuldade em matemática e, para mim, é um tanto incompreensível, pois é um menino muito aberto, que conhece muitas coisas de ciências, de geografia. Ele sabe muitas coisas, mas tem *um bloqueio em relação a matemática*. Ele diz: ‘Eu vou errar, não vou saber fazer’<sup>62</sup>; “Ele é muito tímido, muito apagado em classe”; “Ele tem um problema de memória”. As analogias entre a mãe e o filho são

extremamente recorrentes para que se possa crer no acaso: tímido, apagado, bloqueando-se em matemática, embora conheça muitas coisas de ciências e geografia, construindo um complexo de inferioridade ao pensar que vai se enganar, e que não vai saber fazer, tendo problemas de memória, tantas características que também serviriam muito bem para descrever sua mãe. Assistimos, pois, a uma verdadeira reencarnação social dos problemas (e também das preferências) da mãe na pessoa do filho<sup>63</sup>.

É como se, por amor à mãe, ou em virtude da relação socioafetiva que o une a ela, Robert não pudesse permitir-se passar (ou pensar) por cima dela. Da mesma forma que ela lhe transmite suas preferências, transmite-lhe suas dúvidas, sua total falta de segurança, seus problemas de memória, seu bloqueio em cálculo... Um pouco como no caso da senhora O. (Perfil 8), assistimos a uma troca entre duas experiências: a do filho e a da mãe. Aliás, os professores apontam um ligeiro progresso no decorrer do ano devido a diversas intervenções que, sem dúvida, contribuíram para dar a Robert confiança em si. Ele está indo à fonoterapia, é acompanhado em horário de estudo livre durante três meios-períodos por semana, e seus professores notam mudanças positivas: “Ele progrediu”; a classe de recuperação “lhe fez um bem enorme”; “Ele não mais escreve qualquer coisa” em matemática; “Agora, ele até utiliza um procedimento de reflexão”; “É muito mais legível”. E o termo “bloqueio”, utilizado por um professor para evocar as dificuldades em matemática, nos parece particularmente adequado, na medida em que Robert interiorizou, no decorrer das relações intrafamiliares, uma série de complexos.

O que se mostra, por conseguinte, aos professores, como um problema “médico” num dado momento, isto é, como um caso que não dizia respeito apenas à competência pedagógica deles (“Nós não somos médicos, não temos muita coisa a fazer”) é apenas um caso cultural de interiorização particularmente forte de relações familiares com a escola sociologicamente compreensível; uma tal situação não pode, sem dúvida, encontrar melhor solução escolar que não seja pela construção de outras relações sociais que possibilitem a Robert encontrar outros pontos de apoio (extrafamiliares) para vencer seus complexos e seus “bloqueios”.

- ◆ Perfil 13: Vigilância moral e auxílio mútuo familiar.  
*Souyla B., nascida em Saint-Priest, sem nenhuma repetência escolar, obteve 6,6 na avaliação nacional.*

O pai aceitou “marcar um encontro”, dizendo: “Estou aqui o dia inteiro, se você marcar uma hora, talvez estou aqui, talvez não. Passa à tarde”. No dia marcado, chegamos diante de uma casa, construída pelo senhor B., que, externamente, não está rebocada. É sua filha de 17 anos quem nos recebe. Não está a par, como também não estão suas duas irmãs, de nossa visita. Quando chama o pai, ele chega visivelmente espantado. Estava vestindo sua roupa de serviço e, sem dúvida, iria sair para trabalhar em torno da casa (o que fará quando formos embora). Convida-nos a sentar à mesa da cozinha e a começar a conversa. Enquanto termina de se preparar, a filha de 17 anos nos oferece um café e pergunta, com ar preocupado, se há algum problema com Souyla. Nós a tranquilizamos, explicando-lhe em duas palavras o porquê de nossa visita. Durante a entrevista, o senhor B. fala conosco visivelmente com prazer. Suas intervenções verbais são, às vezes, muito longas e sempre muito implícitas, com frases nem sempre muito corretas gramaticalmente. A senhora B. vem um instante nos cumprimentar. Parece falar bem francês, mas, visivelmente, não é de sua alçada responder a nossas perguntas. Quanto às irmãs de Souyla, parecem ocupadas em ver televisão. Depois da entrevista, o pai nos acompanhará até a grade do jardim e nos falará de seu jardim e do cão, que causa estragos na grade...

O senhor B., de 65 anos, é aposentado. Veio para a França em 1946, graças a seu sogro, que era mineiro perto de Saint-Étienne. Trabalhou durante 6 meses como mineiro, depois em obras públicas, como pedreiro: “Então, um pouco de construção, pá e enxada sempre. E a gente coloca cercas e tudo, e é uma trabalhadeira, é pesado”. Insiste muito na dureza de seu trabalho, porque “antes a gente fazia tudo na mão”, e fala dos problemas de saúde que tem desde então: “É duro, no meu trabalho. Agora, tô com dor nos rim, veja bem. Desde das 10 hora, vô tentando se levantá e acabo se levantando agora. O senhor tem dor nas costa? — vixe, as costa, os

braço, a noite inteira eu não dorme, fico esquentado. Ah, tô sempre se sentindo mal. Puxa, é fogo. E então, como chuvia. A gente trabaia sem pará. Nós faz 8 hora na merda, o tempo intero. E então, bem, ainda bem, desde novembro até agora, num trabaio. Tô aposentado, ora”. Fez um estágio de 6 meses em curso de formação de adultos, mas aprendeu seu trabalho essencialmente na prática (“Foi trabaiaando”). Parece contente em poder nos falar de sua experiência profissional. Foi à escola na Argélia até a idade de 7 anos, e diz ter aprendido o árabe, mas não sabe ler e escrever nem em árabe nem em francês. Esclarece que era preciso ter dinheiro para ir à escola, e que seus pais, ambos analfabetos, não o tinham. Seu pai trabalhava para alguns meeiros como assalariado agrícola, e a mãe não trabalhava (eles tinham cinco filhos).

A mulher do senhor B. nunca trabalhou, e não sabe ler nem escrever. Seu pai, analfabeto, trabalhava como mineiro em Saint-Étienne, e a mãe, também analfabeta, cuidava do lar. De seu marido, a senhora B. teve onze filhos. Os dois mais velhos nasceram na Argélia; os outros, na França. A frátria é composta de nove mulheres e dois homens. Uma das filhas é quem avançou mais na escola, até o 1º ano da Faculdade de Direito. O nível escolar mais baixo é o Certificado de Aprendizagem Profissional. Dois filhos obtiveram um Certificado de Curso Profissionalizante de 1º grau, e um tem um Diploma de Conclusão do 2º grau Profissionalizante. Três filhas estão no 2º grau, duas na 2ª série de Administração e Contabilidade, e uma, na 1ª.

Souyla faz parte dos alunos em “êxito” escolar que tiveram irregularidades de desempenho no decorrer da 2ª série do 1º grau. Desde a pré-escola, os professores observam um problema de regularidade no trabalho. Na 2ª série do 1º grau, quando da primeira entrevista com o professor, este observava que, havia duas ou três semanas, ela não estava fazendo “mais nada”, esquecia sempre os livros e não mandava mais assinarem os cadernos. Os pais tinham sido, então, convocados. No final do ano, o professor observa que, depois de ter-se encontrado com os pais (o pai e também a irmã), “funcionou”: “Fui eu que convoquei, justamente porque ela não mandava mais assinar nada. Os pais não estavam mais a par do que estava acontecen-



do. Seu pai veio ter comigo, e depois foi talvez uma irmã mais velha que passou um dia, me parece. Portanto, como era preciso, eu lhes pedi que prestassem muita atenção para que fosse tudo assinado, e que olhassem um pouco as tarefas à noite. Pelo menos o essencial, digamos. Aparentemente, isso deve ter sido feito, uma vez que se recuperou e tudo. Penso que não tem grandes problemas”. A família, portanto, desempenhou um papel eficaz em relação a Souyla<sup>64</sup>.

Fora essas irregularidades no comportamento, e mais raramente nas notas, Souyla é considerada, desde o maternal, como uma boa aluna. Destacamos sua capacidade de fazer um trabalho com aplicação, sua motivação pela leitura, seu interesse pelo trabalho feito em classe e sua vivacidade (que, às vezes, pode se tornar “conversa”). Na última avaliação do ano, ficou em terceiro lugar, provando que seu “sucesso” permanece estável.

O caso de Souyla é o exemplo de um “sucesso” escolar numa configuração familiar que, em relação aos critérios sociológicos habitualmente considerados (profissão, nível de diploma dos pais, número de filhos), não parece poder preparar eficazmente para bons desempenhos escolares. Pais analfabetos, um pai aposentado, ex-operário de obras públicas, com um discurso muito implícito, dominando fracamente o francês, não conhecendo o sistema escolar (suas exigências, as classes de seus filhos, seus desempenhos), pais que vivem uma ruptura cultural e, principalmente, lingüística com os próprios filhos<sup>65</sup>, onze filhos... não seria preciso tanto para compreender uma situação de “fracasso” escolar, principalmente quando se compara, segundo os critérios que acabamos de enumerar, essa situação familiar em relação a outras configurações familiares já analisadas. E, no entanto, estamos com um caso, realmente, de “sucesso”.

De início, esse caso prova que o investimento pedagógico não é a única e exclusiva chave para conseguir que, do ponto de vista, as crianças, em meios populares, tenham “êxito”. Os pais, neste caso, exercem uma vigilância moral que ultrapassa muito o caso da escola. Não podendo ajudar os filhos na escola, o importante para eles é fornecer-lhes boas condições de vida, dar-lhes o que precisam, para que trabalhem o melhor que possam: “Não fui na escola. O que é que vô dizê? Tenho minha filha, hein, eu num entendo nada, o que

é que vou mandá lê? Hein? Se vocês é capaz, vocês tão certo. Mas se não, bem, se vocês estuda, é pra vocês, não é pra mim. Bem, vocês tão bem-vestido, come bem e tudo, não farta nada pra vocês! Só tem que estudá. Mas se você num consegue, o que é que cê quê? Tá bem, mas o que é que eu tenho que fazê? Não aprendi lê em francês e lê e escrevê. Num consigo, e como é que vô fazê? Hein?”.

Eles interferem, assim, mais na periferia da escola do que na escola. É o pai que leva e vai buscar Souyla na escola (alternando esse papel com um vizinho), e conhece as crianças com as quais ela brinca, pois são crianças da vizinhança. Quando ela tem aula no dia seguinte, os pais ficam atentos para que Souyla vá se deitar, no mais tardar, às 21h30. Eles a mimam se ela tem bons resultados e, principalmente, se são respeitados por ela. O senhor B. diz que se ela gosta de brincar com amiguinhas, ele, entretanto, não tem de que “reprová-la”, pois ela o “respeita”: “Dizem, ela é um pouco a queridinha do papai, ela, e da mãe também. Sim, mesmo quando ela discute comigo de verdade, me respeita, tá vendo”. Os pais “gritam” (“Grita um pouco, assim mesmo”), “oprimem”, “privam”, “maltratam”, se for preciso, no momento certo (“Souyla, no momento, tá indo bem, mas se começar a... precisa oprimi ela um pouquinho, precisa estudá. Ele me diz pra mim, eu digo pra ela o que precisa (*sorrindo*) fazê. Num posso ficá vigiando ela. Se você marcá qualquer coisa no caderno, tá certo”), tanto quando ela faz bobagens quanto quando ficam sabendo (raramente em seu caso) que há um problema na escola, mas parecem, por outro lado, estabelecer um contrato de confiança com os filhos. Por exemplo, o senhor B. se mostra absolutamente compreensivo em relação às vontades de seus filhos. Na quarta-feira à tarde, Souyla queria praticar esporte na escola, e o pai conta que se limitou a assinar e dar o dinheiro: “[Souyla] vê o que faz à tarde, é divertido, o esporte. E ele diz: ‘Papai, eu fiz isso’. Num posso dizê sim ou não, então, ele queria o esporte, eu disse sim. Num vô dizê não. Eles, eles faz o que querem, heim, então eu num posso dizê, é eles que escolhe. Então, ele diz isso e, bem, eu dô o dinheiro pra ela. E é só: ‘Se você qué o dinheiro’, como o esporte, nós pagô 50 franco, hein?”.

É claro que, em relação à escolaridade de Souyla, são as três irmãs mais velhas presentes na casa que desempenham um papel

central. Elas estão no 2º grau, foram assinantes, há alguns anos, de *Science et Vie*, gostam muito de ler romances e, nesse aspecto, são aconselhadas pela irmã mais velha, que foi à universidade<sup>66</sup>, ajudam Souyla e constituem, com a mais velha, exemplos concretos de possíveis escolares para ela. Poderíamos nos perguntar (sem ter respostas) como se engendrou o “sucesso” escolar da irmã mais velha, que chegou à universidade. Para as outras, uma das chaves da compreensão reside num sistema muito eficaz de auxílio mútuo familiar. Com efeito, no que diz respeito à escola, o senhor B. se mostra incapaz de dizer as classes nas quais se encontram seus filhos (“Ah, não sei ao certo, não, nisso, eu disse a verdade”), ou de emitir um julgamento sobre a escolaridade de Souyla: “Bem, eu, quanto a isso, eu não posso dizer se tá indo bem ou se num tá indo bem. Então, eu pergunto como, ele diz: ‘Tudo bem, papai, tudo bem’, e é só”. É, portanto, uma das irmãs mais velhas presente no dia da entrevista (17 anos, 2ª série do 2º grau de Administração e Contabilidade), a que se encontrou com a professora e o diretor, que responderá a nossas perguntas. Ela nos informa que é Souyla quem vem mostrar suas tarefas às três irmãs (na 2ª série e na 1ª série do 2º grau) para saber se o que ela fez está certo: “Não, nem precisamos perguntar a ela: ‘Você acabou o trabalho?’ ou ‘Você não tem tarefas?’, porque é ela quem chega, abre o caderno e me diz: ‘Ei, dá uma olhada’. Quando está errado, ela me pede para explicar, é isso”<sup>67</sup>. Ela destaca também a existência de uma grande solidariedade familiar entre os filhos, da qual também se beneficiou: “É o que é legal na minha família é que todos, eu sei que, eu me lembro, quando tinha a idade de Souyla, comigo, todo o tempo era minhas irmãs mais velhas que se debruçavam comigo e depois me ajudavam. Portanto, isso faz com que...”.

É também, sem dúvida, pela interação com as irmãs que Souyla construiu seu gosto pela leitura. Ela vai à biblioteca municipal, assim como à biblioteca da escola, e lê contos, histórias em quadrinhos e pequenos romances (da coleção “J’Aime Lire”). Diz que fala sobre eles com as irmãs e que também conta histórias ao pai para que ele pegue no sono: “Eu falo pra ele: ‘Papai, você quer que eu te

conte uma história?’, porque ele não consegue dormir. Depois, eu conto pra ele, bem no meio da história, ele dorme”. Da mesma forma, ela pede que uma das irmãs leia uma história para ela, para poder lembrar-se à noite e sonhar: “À noite, eu conto a história pra mim, na minha cabeça. Eu gosto muito porque eu chego a não sonhar, a ter pesadelo, então me vem a história”.

É ainda a mesma solidariedade familiar que faz com que os filhos ajudem o pai em todos os documentos. Quanto a tudo que diz respeito a dinheiro, o senhor B. diz que se vira muito bem, e que não conseguem “enrolá-lo”, porque ele conhece bem os números: “Eu não leio. Se tem algumas coisinhas assim, consigo manipular o dinheiro. Se, por exemplo, eu te dou um cheque e pra fazer ele, cê quer dar uma de esperto, cê não consegue, porque eu sei a soma que cê tá colocando e tudo o mais. Alguma coisa não consigo, mas, ao contrário, com coisas assim, eu consigo muito bem”. A filha mais velha se encarrega dos documentos da família desde a idade de 10 anos (o pai pedia também a colegas de trabalho), e foi ela principalmente que se ocupou em cuidar dos papéis para a aposentadoria do pai. Atualmente, é a filha de 17 anos, que está na 2ª série do 2º grau de Administração e Contabilidade e que gostaria de tornar-se contadora, quem o acompanha quando vai ver a assistente social: “É sempre uma filha. É uma filha que vai ir comigo”. É graças às filhas que o senhor B. consegue limitar as situações de humilhação que todos aqueles que não sabem ler nem escrever e que dependem de maior ou menor boa vontade de outrem são, inevitavelmente, levados a vivenciar. Ele conta, por exemplo, que às vezes, quando pede a funcionários da administração para preencherem os papéis em seu lugar, eles recusam: “Eu tava lá, em Saint-Priest, para enviar uma ordem de pagamento, e falei: ‘Senhora, bem, a senhora poderia preencher isso’. Ela me disse: ‘Não, meu senhor, é proibido’. Então, voltei pra cá e, à noite, quando meus filho viero, foi as criança que fez. Ah, sim, ele diz: ‘Não, não, num posso preencher’, ele fala: ‘Num te obriguei, obrigado’ (*diz, sorrindo*)”. É depois do relato dessa história que o senhor B. diz que “é duro” quando não se sabe ler e escrever: “Ah, sim, isto é, pra quem num sabe lê e escrevê, escrevê então, é duro”.

Através desse sistema de auxílio mútuo, mostra-se a Souyla a importância social, simbólica, no próprio seio da estrutura de coexistência familiar, dos que sabem ler e escrever. Aliás, Souyla não se engana quanto a isso. Ela inventa, na entrevista, dizendo que os pais lhe pedem para ler a correspondência e escrever as cartas. Mostra, assim, que se identifica com o papel das irmãs mais velhas e que dá valor ao fato de saber ler e escrever. Ela até diz que procura palavras nos dicionários para as irmãs, afirma que sabia ler aos 3 anos e que escreve desde a idade de 5 anos, lembrando-se de uma história lida: “Eu copio elas. Depois, às vezes, leio um livro, coloco ele na minha mala, vou nalgum lugar e depois escrevo o que tenho na cabeça. É porque preciso me lembrar das coisa aqui na minha cabeça. Mas eu só copio o que preciso mais. E depois, cada vez mais, antes, quando comecei com 5 ano, tive a idéia assim, e eu lia livros porque já sabia ler bem com 3 anos. E depois, com 5 ano, eu disse, bem, agora eu leio e depois escrevo, e se não sei eu torno a ler, leio, leio, como se fosse um autoditado pra mim mesma, o que precisava saber. Agora, eu leio duas vez e depois me lembro das coisa”. Ela conta também que chega a escrever poemas. Todas as histórias que podemos descobrir em Souyla não deixam de ser interessantes na medida em que deixam transparecer sua identificação com as irmãs. Isso se traduz, na realidade e não mais no discurso ficcional, pela escrita freqüente de cartas quando está em férias, o que, até agora, nunca encontramos em nossas entrevistas (“Tem semana que a gente recebe duas, três”).

Podemos acrescentar, para completar o perfil familiar, que o próprio fato de o senhor B. ter construído uma casa mostra uma vontade de instalação definitiva, ao passo que, em outras famílias magrebins, a situação era mais ambígua. A casa também é sinal de um distanciamento em relação aos grandes conjuntos urbanos. Enfim, Souyla é a última de uma família de onze filhos<sup>68</sup> e é considerada como a “queridinha” por seus pais, isto é, beneficia-se de uma atenção específica da qual todos os outros irmãos e irmãs de uma família tão grande, sem dúvida, não puderam beneficiar-se (por exemplo, a mãe de Souyla não a deixa fazer serviços de casa). Essa atenção específica dada a ela, no âmbito da configuração fami-

liar descrita<sup>69</sup>, traduz-se, na entrevista, por uma espécie de apresentação de si muito positiva, muito especialmente sobre questões escolares: “Eu sabia ler bem com 3 anos”. Essa maneira de apresentar-se, que revela uma grande segurança, uma grande confiança em si, é, evidentemente, o produto interiorizado do olhar de todo um grupo familiar.

◆ Perfil 14: Um afável confinamento simbólico.

*Samira B., nascida em Villerbanne, sem nenhuma repetência escolar, obtve nota 7,1 na avaliação nacional.*

Quando a entrevista começou, o senhor B. tinha acabado de fazer a sesta. Ele está fazendo o ramadã e, além do mais, tem horários de trabalho cansativos (das 4h às 11h). Ele e a mulher são pessoas sorridentes, calmas, acolhedoras. É o senhor B. quem responde a nossas perguntas. Sua mulher fica, durante quase toda a entrevista, afastada, numa cadeira isolada. Só raramente participa da conversa, apenas para rir ou confirmar o que seu marido diz, com um movimento de cabeça ou rápidas palavras. Dá mamadeira durante longo tempo a seu bebê, escutando-nos falar. Apesar de sua dificuldade em falar o francês, o senhor B. o compreende muito bem, e raros são os momentos em que há mal-entendidos. Estamos sentados em torno da mesa da sala de jantar. O cômodo parece vazio, tendo em vista os poucos móveis e a ausência de enfeites ou bibelôs. No final da entrevista, o senhor B. agradecerá por termos ido vê-los.

O senhor B., de 40 anos, nunca foi à escola em seu país, o Marrocos (“Era a miséria, quando a gente nasceu. Nós num era nada nada. É por isso que nós num foi na escola. Não tem como mandá os filho pra escola”), e não sabe ler e escrever nem árabe, nem francês. Viveu nas montanhas e em condições muito difíceis, sem água nem eletricidade. Nem mesmo sabe ao certo a data de seu nascimento, porque a família não tinha registros de nascimento na época: “Mas não é bem certo ainda que eu nasci em 51, porque meu pai não tinha o registro, e a gente não tinha nada de nada! Eu é que pôs a data”. O pai do senhor B., que tinha três mulheres, mor-

reu quando este tinha 8 anos. Era um pequeno lavrador, caçava um pouco (com cachorros nas tocas) e possuía alguns animais. Nem ele nem a mãe do senhor B. aprenderam a ler e escrever. Antes de vir para a França, com a idade de 18 anos, o senhor B. trabalhou no Marrocos como servente, na construção civil e na funilaria de automóveis. Um de seus irmãos trouxe-o para a França mediante um contrato de trabalho para ser sucateiro. Depois, ele trabalhou, a partir de 1974, numa empresa de fabricação de almôndegas e aí ficou desde então. Fez exame de motorista na França, sem saber ler ou escrever, numa época em que o exame era oral. Sua mulher, a senhora B., com 31 anos, também é analfabeta. Veio para a França há 11 anos e nunca trabalhou, exceto quando ajudava, em sua aldeia, a moer cereais. Seu pai e sua mãe eram pequenos lavradores analfabetos das montanhas marroquinas.

Eles têm cinco filhos, cujas datas de nascimento o senhor B. sabe de cor. De modo geral, o senhor B. é, aliás, extremamente preciso quanto às datas. Têm uma filha mais velha, A., nascida em 1978, no Marrocos, que repetiu de ano uma vez (a 2ª série do 1º grau ou a 4ª série) e que está na 7ª série do 1º grau, em Curso de Educação Especializada<sup>70</sup>. Depois vem Samira, nascida em 1983, que está na 2ª série do 1º grau (“Eu acho que Samira é melhor que A.”), um menino nascido em 1984, que está na 1ª série do 1º grau (o pai declara que o professor lhe disse que ele era o primeiro da classe), uma menina que morreu aos 6 meses e 7 dias e cujo lugar, que deveria ocupar entre os irmãos e irmãs, o senhor B. lembra como se ela estivesse viva, uma menina nascida em 1987 que está no maternal e, finalmente, uma outra nascida em janeiro de 1992 (tem aproximadamente 3 meses no momento da entrevista).

Samira entrou bastante cedo na escola maternal (com 2 anos e 6 meses) e nunca foi, de fato, apontada como uma aluna com dificuldades. Globalmente, é considerada como “uma boa aluna” numa classe de 2ª série do 1º grau/3ª série, cujo nível médio já é bastante elevado. É uma aluna qualificada como “interessante”, que “compreende muito rápido”, “trabalha bem”, “aprende bem”, “toma a palavra” (“ela se exprime bem, é inteligente, não fala à toa, sempre tem idéias, boas idéias”<sup>71</sup>) e “participa”. O caso de Sami-

ra pode, portanto, revelar-se como um caso sociologicamente espantoso. Com um pai e uma mãe analfabetos (os únicos livros presentes na casa são os da escola e da biblioteca que as crianças trazem), um pai operário não-qualificado, uma mãe sem profissão e, enfim, uma irmã mais velha escolarizada em Curso de Educação Especializada, podemos efetivamente perguntar-nos onde Samira encontra os apoios para responder adequadamente às exigências escolares.

Inicialmente, fica claro que a configuração familiar confere uma posição legítima à “criança letrada”. O senhor B., em vários exemplos, mostra confiar em seus filhos em matéria de leitura e de escrita. Ele próprio preenche seu formulário de impostos, porque sabe ler e escrever os números sem problema (dizem-lhe onde tem de preencher e ele escreve as importâncias). Aprendeu isso com colegas quando estava no alojamento e tinha o hábito de dividir os gastos: “Sim, porque antes, a gente mora sozinho, não tem mulher, não tem nada. No alojamento, tenho amigo, também árabe, e francês também, a gente come junto e daí, no fim do mês, a gente divide o que comeu. Marca tudo. Ele é que marcava, e por isso aprendi os número. A gente marca, por exemplo, hoje nós comprô um frango e uma bengala de pão, marca a data, por exemplo, amanhã de novo, e no fim do mês, ele me fala: ‘Isso foi o que nós comeu’. Ele faiz a conta, por exemplo, 500 franco, divide por dois e dá 250 franco pra cada um”.

Caso contrário, ou ele vai diretamente às repartições para ter explicações e mandar preencher seus papéis (“Explico cara a cara com uma senhora, assim. Nunca escrevi. Por exemplo, na prefeitura ou como você tá falando, no departamento de salário-família, eu é que vô pra ter explicação, porque, como num sei lê nem escrevê, as vez vô eu mesmo”), ou pede a seus vizinhos argelinos (Perfil 2), cujo filho mais velho ajuda os pais para escrever as cartas em francês (“Sim, às vez eu falo pra ele: ‘Vem aqui em casa’, assim. A gente confia, são vizinho”), ou, enfim, pede à sua filha mais velha, A., ou a Samira, que lê mas ainda não escreve a correspondência: “Sim, faz, ela escreve mais ou menos bem, como precisa. Mas ela ainda não preencheu nenhuma ordem de pagamen-

to. Mas às vez vai chegá uma carta como essa, não sei, talvez um salário-família ou mesmo imposto, da televisão, não sei, bem, ela me explica. Ela fala: ‘Papai, quando precisa pagá, presta atenção, precisa passar lá bem na data’. Ela, entretanto, às vezes, preenche ela mesma os documentos da escola”.

O senhor B. não tem talão de cheques, e, quando precisa preencher uma ordem de pagamento que envia à família, é sempre A. que se encarrega disso. Quando era ele que se encarregava de arrumar os documentos, estes não eram classificados: “Das vez procuro um papel qualqué, levo 15 minuto”. Desde que A. o faz, ela os arruma numa grande pasta: “Agora, como A. está no colégio, é quem cuida quase de tudo agora, os documentos. Ela comprou uma pasta grande assim. Tem folhas lá dentro em branco, e ela, por exemplo, pões as conta de luz de um lado, os impostos de outro, as ordem de pagamento de outro, os *holleriths* de outro, tudo ao lado. (Riso.) Ela marca, isto é, põe um paperzinho assim, cola ele, faz isso pros imposto, esse é pras conta de luz, esse é pro aluguel, tudo. É bem arrumado. (Riso.) Antes, eu punha no troço assim. Quando começo a procurar alguma coisa, tenho que procurá por tudo lugar”. A., portanto, introduziu classificação, organização na família. A utilização de pasta faz pensar que a escola, com sua lógica de diferenciação em matérias, em disciplinas, em horários, não está alheia a essa prática, e que contribuiu para a racionalização dos documentos familiares. O senhor B. guarda todos os números de telefone na cabeça (“Tenho todos eles na cabeça, tudo!”), mas A. anota todos os números num caderno (“Ela marca tudo, A., agora”). Enfim, o senhor B. diz que, freqüentemente, utilizam os calendários para anotar os compromissos (“Ah, sim, claro. Os compromissos assim, a gente marca, claro”), e ainda é A. quem se encarrega de anotá-los.

Samira só participa dos atos de leitura e escrita da família modestamente em relação à irmã mais velha (ela confirma que é antes a “irmã mais velha” quem se encarrega), mas contribui assim mesmo a esse auxílio mútuo familiar, e vê, por intermédio da irmã, a importância simbólica conferida pelo pai às competências de leitura e de escrita dos filhos. Ela mesma conta, orgulhosamente, que, na medida em que seu pai “sabe ler um pouquinho, algumas palavra, mas

não tudo”, ele pede à irmã, assim como a ela própria, para ler para ele cartas em francês: “E quando ele recebe cartas em francês, bem, é nós quem lê elas”.

Mas o segredo do sucesso escolar de Samira reside essencialmente no *ethos* familiar muito coerente que é posto em prática com muita regularidade e sistematicidade. Os pais exercem um controle moral em todos os instantes, e o controle escolar surge como uma parte entre outras do controle exercido mais amplamente em todos os setores da existência.

Os pais são, inicialmente, muito rigorosos em relação às horas de deitar-se (Samira se deita, no mais tardar, às 20h45 e declara ela própria comer às 7 em ponto). Fixam limites que não devem ser ultrapassados, que se aplicam a todos os dias da semana, exceto o sábado, quando as crianças podem ver os desenhos animados na TLM<sup>72</sup> (os pais exercem uma censura sobre os filmes vistos) e deitar-se às 21h45. Em seguida, Samira, assim como o irmão ou as irmãs, não sai para brincar sozinha no bairro (“Ele não sai nunca, só se eu saí com”), e os pais a levam e vão buscá-la na escola. O fato é apresentado, tanto pelo lado do pai quanto de sua filha, como sendo uma escolha da parte dos filhos. É Samira quem não quer sair para brincar fora (“Não tenho vontade. Gosto mais de ficar em casa do que de sair”), é ela quem não gosta de ir às excursões escolares sem os pais, é ela também que, durante as férias, não quer ficar longe da família. O pai esclarece que é ela quem não quer sair, mas que ele prefere que as coisas sejam assim. Estamos, pois, na esfera da coerção bem interiorizada pelos filhos. E essa interiorização só é tão perfeita<sup>73</sup> porque a ação familiar é constante. Os filhos vivem principalmente (fora da escola) num universo de referências morais, cuidam de todos os seus possíveis impostos e ignoram ou rejeitam as coisas impossíveis ou contraditórias. Mas o *confinamento simbólico* no universo familiar só é possível se os pais (“Eu faço apenas pros meus filho, pra mim num interessa”, diz o pai) oferecem aos filhos momentos de descontração, passeios: “A gente sai. Num é preciso ficá sempre em casa, parecendo *uma prisão*. (Riso.) Durante as férias você tem o direito de sair um pouquinho pra tomá ar, prá mudá”<sup>74</sup>.

Se o senhor B. leva os filhos para passear ou brincar longe do bairro, é porque ele o considera um lugar pouco exemplar: “São sozinha, isso nunca. E já tô aqui desde 85, elas nunca saíro sozinha, só comigo. Levo no parque, é tudo. A gente fica lá a tarde inteira e voltamo. Mas eles nunca saíro sozinho. Das vez sai, mas fico olhando da janela assim dois ou treis minuto, depois eles sobe. Eles num tão acostumado. Mas é melhor assim, porque se eles sai, ficam acostumado. Hoje, eles brinca aqui, amanhã vão longe, depois mais longe, mais longe, e depois é uma baderna, depois quebra os carro, e depois, como sempre. Não deixo eles no bairro. Vô um pouco mais longe, quando acho que é mais ou menos limpo, a gente come lá”. O pai, portanto, sai com eles para fazer passeios, jogar um pouco de bola, e Samira joga tênis, basquete, anda de patins de rodas, pula corda. Durante as férias, ele os leva para passear todos os dias, fazer piqueniques, brincar<sup>75</sup>. E também, nas noites de verão, os filhos ficam com os pais na grande sacada do apartamento da família.

O pai se destaca das outras famílias árabes que moram no bairro (“Eu também sou árabe, mas...”) e critica os jovens que fazem bobagens, quebram, roubam (“E se você estive lá, eles te degolam”). Esses atos constituem para ele uma degradação moral. Segundo ele, os pais desses jovens não tomam conta deles, e nos conta que algumas crianças ficam fora de casa do final das aulas, até as 21h. Os pais jogam o lanche deles por uma janela e ficam tranqüilamente em casa vendo televisão. Nessas condições, diz ele, “a gente pode ter seis, sete, oito, nove filho”. A maneira como o senhor e a senhora B. interpretam a finalidade da entrevista é, aliás, igualmente reveladora de seu modo de ver as coisas. A mãe nos diz: “É pra falá os que cuida de seus filhos e os que não cuida” — mostrando assim que adota um ponto de vista muito próximo do da instituição escolar, ainda que sua orientação seja mais moral do que especificamente escolar — e nos pergunta se estamos fazendo isso para saber se o que os pais fazem “está certo ou não está certo”.

O senhor B. diz que a escola é importante para ele: “Ah, sim, lógico, é importante. Sim, importante 100%. É normal”. Ele pró-

prio tem ressentimentos em relação a uma escola que não conheceu (“É claro, senti muito. Quando era pequeno, num sabia o que queria dizê ir pra escola, porque a gente era como animal, parecido”) e em relação ao curso de alfabetização que não frequentou quando teve a possibilidade no alojamento (“Era jovem e babaca (*riso abafado*). Nunca escutava”). Mas vemos muito bem, ao longo da entrevista, que a escola nunca é percebida como um universo autônomo, mas antes como um local onde se deve, também, antes de mais nada, comportar-se bem. Assim, se o senhor B. julga que Samira é a mais “inteligente” de todos os seus filhos, é porque “ela nunca teve problemas na escola. Ela estuda, faz seu trabalho, nunca foi má com seu professor ou professora”<sup>76</sup>. Ser “inteligente” é exatamente comportar-se na aula, não ser mau e fazer os trabalhos. E mais adiante, na entrevista, o senhor B. dirá também que Samira, freqüentemente, lhe pergunta se pode rezar com ele, e é por isso que ele gosta muito de Samira: “É por isso, tô te dizendo, Samira é legal (*riso*). Me pede pra rezá comigo”. Talvez, portanto, quando ele diz que Samira é a mais “inteligente” de todos, ele também esteja pensando na inteligência de comportamento da filha, que, por si própria, caminha em direção à sua cultura.

O pai verifica se o trabalho escolar está feito, apoiando-se nos controles mútuos que estimula entre seus diferentes filhos, uma vez que ele mesmo não pode verificar nada: “Das vez, quando eles têm trabalho e fizeram mal, eles olha, voltam pra casa, mexem nas mala e depois vem pra mim e diz: ‘Veja, papai, o que ele fez’, e se ele num fez, por exemplo, meu filho vai chegá daqui a pouco: ‘Pai, ele não fez certo sua tarefa’; Samira é igual, ela olha<sup>\*\*\*</sup>, se ele não fez certo, vai chegá: ‘Papai, ele não tá bem, ele enganô, escreveu errado porque escreveu depressa, pra ir vê televisão’ (*riso*). Portanto, eles controla entre eles, hein”. Samira faz suas tarefas quase sozinha, em casa. De qualquer forma, sua irmã a ajuda um pouco, mas, juntas, elas brigam freqüentemente. Quando ela tem notas baixas, seu pai lhe diz que é preciso não brincar e que é preciso escutar o professor. Com isso, indica que, para ele, o “bom comportamento” é a chave do “sucesso” escolar, e dá como exemplo à filha sua

própria atitude no trabalho: “Bem, eu falo pra ela: ‘Não tem que ficá brincando, não tem que ficá rindo na escola. Quando você vai na escola, é a escola. Num precisa ficá brincando com as criança. Precisa escutá o que a professora tá dizendo’. Eu expliquei: ‘Vê eu, fáiz quanto tempo tô na fábrica? Quase deiz ano. Nunca cometi um erro, nada, nada, nunca. Tô bem onde tô trabaiano, sô educado com o patrão, o chefe, porque nunca fiz uma bobagem, nunca’. Eu falo: ‘Cum voceis é igual. Se voceis estudá bem, escutá professora ou escutá bem, nunca vai vê os pai, eles fala que não trabalha bem, eles fazem bobagem, não escuta’”.

Os pais já estiveram com o professor de Samira, e o senhor B., às vezes, vai às reuniões escolares. Diz que é melhor encontrar-se com os professores do que confiar nos filhos: “Ah, sim, é interessante, claro, porque nisso, é preciso não confiar, as crianças, tudo o que eles fala disso. Melhor é ir vê o professor”. Mas o senhor B. também pergunta, freqüentemente, aos filhos sobre o que aconteceu na escola, se está indo tudo bem, se não fizeram bobagens, para expressar-lhes que se interessa por ela, que não é indiferente ao que possam estar fazendo na escola: “Ah, todos os dias, isso, todos os dias. Sim, é obrigatório, porque se a gente não pergunta, eles volta pra casa, eles diz: ‘Boa-tarde, papai!’ e depois a gente não se fala: ‘O que é que você fez na escola?’; Bem, no dia seguinte, eles fala: ‘É, papai num me falô nada. Ele num me fala da escola’. No dia seguinte, vão fazê bobagem e ninguém fica sabendo. Depois, vão batê em alguém e ninguém fica sabendo. Por isso eu pergunto sempre: ‘O que é que você fez na escola? Num fez bobagem? Que que você fez, que que você tem com teu professor? Foi educado com ele? Você é ruim?’; Faço as pergunta, é necessário. *Nóis, a gente num sabe lê, nem escrevê, mas a gente pergunta assim mesmo, é necessário.* De maneira que se eles faiz como qué, porque as criança, cê sabe, é preciso vigiar, mesmo assim, *é preciso falá, é preciso vigiá, é preciso perguntá,* porque que que eles faiz na escola? Que que fazem? Que que tão pensando na cabeça deles?”. De modo geral, escutando e questionando o pai, Samira está numa configuração familiar em que o lugar simbólico do “escolar” é legitimado. Seu pai também escuta quando ela lhe conta

o que leu (ela lhe falou, por exemplo, do que leu sobre a história, há “100 ou 200 anos”)<sup>77</sup>.

De modo geral, o senhor e a senhora B. estabelecem sua autoridade na interiorização, pelas crianças, de disciplina e dão um lugar essencial à atenção e ao diálogo. Mesmo que o pai não possa exercer vigilância direta nas questões escolares, o diálogo que mantém acerca da escolaridade possibilita a integração simbólica no seio do universo familiar da experiência escolar de Samira. Além disso, para o senhor B. “num serve pra nada batê neles” para lhes modificar o comportamento. Segundo ele, é preciso falar com eles, eventualmente gritar para causar-lhes medo ou puni-los, mas não bater neles. Quando lembramos os casos de famílias muçulmanas que proibem os filhos de falarem à mesa, ele chega a dizer: “É, é verdade, existe isso, mas nós, a gente se fala” e acrescenta: “Com as crianças, cê não consegue parar as criança. (*Rindo.*) Não consegue. Pára uma, depois a outra começa. (*Riso.*) Cê deixa tudo pra lá (*rindo*)”.

Além dessa ordem moral familiar, o pai calcula o orçamento, separa uma quantia de dinheiro para a poupança, para poder enviar ordens de pagamento à família, mostrando, assim, uma relação com o tempo pessoal, feito de paciência e ascetismo: “Sim, das vez, a gente pensa assim: mais ou menos 2000 franco pro aluguel, num sei, pra luz 400, telefone 300 mais ou menos, a gente faiz as conta assim. A gente fala, por exemplo, 4000 exato pro aluguel, luz e imposto, e tudo, e deixa um pouco na caderneta de poupança, e quando a gente precisa, a gente tira, é isso”. Ele até mandou construir uma casa no Marrocos, durante 12 anos (entre 1968 e 1980), sinal de uma disposição para poupar e ter paciência: “Doze anos, porque eu faço devagarinho, porque não tinha como”. Pouco a pouco, separando uma quantia de dinheiro, ele conseguiu pagar os serviços de pedreiro.

Desde o maternal, os professores notam o fato de que Samira “se preocupa muito com os outros, em detrimento de seu próprio trabalho (seja ajudando, seja avisando pequenas coisas)”. Na pré-escola, as professoras observavam que ela tomava conta de seus colegas. Na 1ª série do 1º grau, esse comportamento persiste, uma vez que a professora diz que ela é “muito prestativa”, “muito amável”,

“sempre pronta para fazer favores”. Essa característica de comportamento (ou de caráter, como se diz comumente) é, sem dúvida, o produto de uma socialização familiar que estimula as crianças (principalmente as meninas) a cuidar das coisas do lar (Samira tira a mesa, passa o aspirador, arruma a cama, “esquenta um cafezinho, um chazinho” de vez em quando para o pai...), da correspondência e de seus irmãos e irmãs. Desde o maternal, Samira tem tendência a cuidar de seus colegas de escola, sinal de que, muito cedo, teve de cuidar do irmãozinho. As tarefas domésticas ou educativas lhe dão responsabilidades, assim como o hábito do trabalho e da ordem. Entretanto, há certamente um limite para essas atividades, que podem tomar tempo do trabalho escolar (a irmã mais velha, que cuida principalmente dos trabalhos domésticos com a mãe, está com muita dificuldade escolar).

A situação escolar de Samira só é, portanto, muito favorável porque a configuração familiar não é contraditória (os pais são coerentes entre si, não há vários princípios de socialização que se superponham ou se choquem) e exerce seus efeitos regular, sistemática e permanentemente. A ausência de capital escolar é compensada pela presença de uma ordem de vida que, direta (na produção de crianças disciplinadas, que respeitam as autoridades) ou indiretamente (pela produção de situações em que as crianças são incitadas a ir, por si mesmas, em direção a uma cultura escolar ausente da família) se harmoniza com o universo escolar. Mas vemos que, nesses casos, o “êxito” nunca está definitivamente assegurado. Samira chegou a ter uma queda no ano: “Não era catastrófico, mas era menos bom”. Ora, essa queda, em janeiro e fevereiro, corresponde exatamente ao nascimento de uma irmãzinha (no dia 18 de janeiro). Nada de espantoso se, numa situação tão excepcional, a modificação da economia das relações afetivas no seio da família devida a um nascimento pôde pôr em perigo o equilíbrio de uma situação escolar. Talvez Samira tenha se sentido menos ouvida, menos envolvida. Talvez os pais tenham diminuído sua vigilância durante um curto período. De qualquer forma, a mãe foi chamada, disse que falaria com o pai e, como diz a professora, “depois, voltou ao normal”, sinal de que os pais souberam restabelecer o equilíbrio inicial.

### *Configurações familiares heterogêneas*

Em todas essas formas, a coerência assim descoberta desempenha sempre o mesmo papel: mostrar que as contradições imediatamente visíveis nada mais são do que um reflexo de superfície; e que é preciso reduzir a uma origem única o jogo de reflexões dispersadas [...]. De qualquer forma, a análise tem de suprimir, tanto quanto possível, a contradição<sup>38</sup>.

Assim como a história das idéias que, como escrevia Michel Foucault, atribui ao discurso um “crédito de coerência”, as concepções globalizantes que vêem em cada família um pequeno mundo totalmente coerente, unitário, às vezes uniforme, subestimam, frequentemente, as diferenças de investimentos, de disposições, de orientações e de interesses que caracterizam os diversos componentes da configuração familiar.

É claro que tudo é uma questão de ponto de vista e de escala dos contextos que o pesquisador se propõe reconstruir. Pode ser útil caracterizar a família com indicadores muito gerais, tais como a profissão do chefe do lar, assim que se pretenda compreender as linhas gerais de uma situação social global. As correlações estatísticas entre variáveis nos dão como que visões panorâmicas, conforme ângulos específicos. Se esse ponto de vista revela o espaço em suas linhas gerais, suas estruturas mais genéricas, ele, entretanto, não possibilita esclarecer as múltiplas particularidades mais finas, apagadas sob o efeito do distanciamento. Pode, por conseguinte, ser muitíssimo útil heterogeneizar o que parecia homogêneo aos olhos da visão estatística.

A atenção para com fenômenos, tais como o fato de pertencermos, simultânea ou sucessivamente, a vários grupos ou como a transformação progressiva dos grupos aos quais participamos, o que implica que nunca estamos totalmente no *mesmo* grupo em momentos diferentes da história desse grupo (duas crianças que pertencem a uma *mesma* frátria não nascem e não vivem nunca exatamente na *mesma* família), ou tais como o fato de frequentarmos segmentos ou fragmentos singulares de certos grupos, já está bem presente no traba-



lho de um sociólogo como Maurice Halbwachs, preocupado com o cruzamento e os laços íntimos entre o psicológico e o social:

Para fazermos uma idéia, ao contrário, da multiplicidade das memórias coletivas, imaginemos o que seria a história de nossa vida se, enquanto a estivermos contando, nós a interrompêssemos sempre que nos lembrássemos de um dos grupos pelos quais passamos, para examiná-lo em si mesmo e dizer tudo o que dele conhecemos. Não bastaria distinguir alguns conjuntos: nossos pais, a escola, o colégio, nossos amigos, os homens de nossa profissão, nossas relações em sociedade e, ainda, uma dada sociedade política, religiosa, artística à qual poderíamos nos ter ligado. *Essas grandes divisões são cômodas, mas respondem a uma visão ainda exterior e simplificada da realidade. Essas sociedades compreendem grupos bem menores que ocupam apenas uma parte do espaço, e foi apenas com uma seção local de um dentre eles que estivemos em contato. Eles se transformam, se segmentam, de modo que, mesmo que permaneçamos num grupo e que dele não saíamos, acontece de o grupo tornar-se, pela renovação lenta ou rápida de seus membros, realmente um outro grupo que tem apenas poucas tradições comuns com aqueles que o constituíam no início*<sup>79</sup>.

As famílias reunidas aqui (cf. também os Perfis 4, 6, 9 e 13), às vezes numerosas, constituem como que leques, mais ou menos amplos, de posições e de disposições culturais, de preferências, de comportamentos, de relações com a escola, de princípios socializadores heterogêneos. Às vezes, até observamos um conjunto de matizes muito sutil na experiência escolar dos diversos membros da constelação familiar.

Essas diferenças, esses desvios ou essas contradições no seio da família (algumas contradições se apresentam, às vezes, até mesmo nos indivíduos) são também relações de forças, tensões entre diferentes pólos familiares, e a escolarização da criança depende, então, do produto dessas relações de forças modificáveis pela evolução dos destinos individuais (nascimento de outra criança, morte de um adulto, partida ou chegada de um dos membros da família).

◆ Perfil 15: As contradições.

*Souyla B., nascida em Lyon, sem nenhuma repetência escolar, obteve 3,3 na avaliação nacional.*

Quando da marcação da entrevista, a senhora B., jovem mulher argelina, nos recebe na soleira da porta; atrás dela, a mãe, vestida tradicionalmente. Aceita a entrevista, mas espera que ela seja feita na escola. No dia marcado, ela não está lá. O diretor nos diz: “Me espanta M. ..., ela não esquece esse tipo de coisa”. Ela foi sua aluna, e ele a conhece muito bem. Telefona para a casa dela e pede à mãe mandá-la à escola assim que chegar. Quando ela chega, em abrigo esportivo, beijam-se e fica claro que ela tinha esquecido completamente o encontro, pois diz: “Assim que soube que M\*\*\* queria me ver, vim”. Existe uma relação muito íntima entre a senhora B. e a escola e, particularmente, com a família do diretor. Quando a deixarmos, ela vai para a reunião de preparação da quermesse organizada pela escola.

A senhora B. tem um defeito de pronúncia que, às vezes, torna difícil a compreensão de suas palavras, e os erros de francês são permanentes em seu discurso. Qualquer que seja a “boa vontade cultural” expressa por ela no decorrer da entrevista, vemos como se inscreve em seu discurso a distância objetiva que a separa do universo do falar escolar. Souyla, tal como a mãe, tem um defeito de pronúncia: ela fala “ch” no lugar de “se” ou “ce”.

A senhora B. tem 29 anos e vive na casa dos pais com a única filha, Souyla. Teve uma escolaridade difícil, que a levou a fazer em 2 anos a 7ª série, numa classe pré-profissional de aceleração, e mais 2 anos para obter o Certificado de Aprendizagem Profissional de corte e costura, parando, finalmente, os estudos antes de fazer o exame: “Não terminei. Tava me enchendo. A escola não me dizia nada, ora. Preferia trabalhar”. Explica que não tinha vontade de fazer corte e costura, mas que foi influenciada pelos pais: “Foi quando estava na classe pré-profissional de aceleração que eu quis fazer um curso profissionalizante. Sempre gostei de datilografia ou mecânica, mas meus pais: ‘Não, costura, costura’. E eu, não era meu caso”. Trabalhou como faxineira e depois ficou desempregada, após um período de doença. No momento da entrevista, ela faz um estágio de reinserção há 5 meses: “Agora, estou fazendo um estágio, com reinserção. É uma reciclagem. A gente tem o vídeo, tem ecologia, tem expressão oral. Isto é, esse estágio é pra ir pro Marrocos, e a gente faz esporte. À tarde, a

gente faz sempre esporte. Isto é, o que a gente quer é escalar o Atlas do Marrocos, o maior Atlas do Marrocos. É isso que é meu estágio”.

A senhora B. é mãe solteira, e não mencionará o pai de sua filha, que nunca a conheceu. Nasceu na França, mas sua nacionalidade é argelina. Seu pai, chegado em 1954, hoje é aposentado, foi operário em fundição. Ele nunca foi escolarizado, e não sabe ler nem escrever (em francês ou em árabe); fala misturando palavras francesas e árabes. Sua mãe, na França desde a idade de 16 anos, nunca trabalhou e é analfabeta como o marido (“Lá, ela nunca pôde ir à escola; seus pais não deixaram”). Os irmãos e irmãs da senhora B. tiveram resultados desiguais na escola: ela tem um irmão que completou o 2º grau, uma irmã que tem um Certificado de Aprendizagem Profissional de cabeleireiro, dois outros irmãos que pararam os estudos depois do ginásio e um último que está na última série do 2º grau (contabilidade). Compreendemos por que a senhora B. marcou o encontro na escola. Vive na casa dos pais e divide um quarto do apartamento com a filha. Sem dúvida, a escola, mais do que o espaço familiar, lhe possibilita falar mais livremente.

O caso de Souyla está longe de ser simples. Mesmo a nota na avaliação não é das mais confiáveis no que diz respeito a ela, na medida em que, em três campos, não fez trabalhos por causa de faltas: conhecimento do código, produção de texto e resolução de problemas. Essas ausências parecem ser o centro do problema de Souyla. No final do ano, o professor nos indicou que estava em 14º lugar, numa classe de 24 alunos. Não estamos, portanto, neste caso, tratando de uma situação catastrófica, mas de uma aluna “bastante média”, como dizem os professores, no seio de uma classe de nível “bastante médio”.

Desde o maternal, para onde entrou muito cedo, com 2 anos e 6 meses, Souyla tem uma frequência à instituição escolar muito irregular, por causa, principalmente, da saúde. Os professores dessa época já evocam uma “criança apagada e integrando-se pouco na vida da classe por causa de suas ausências”. O professor de Souyla, da 2ª série do 1º grau, destaca o problema: Souyla está “muitíssimas vezes ausente”, “perdeu numerosas provas”; “há semanas

em que ela falta dois ou três dias”. Esse problema envolve a configuração familiar e, principalmente, o papel da avó materna: “Falei com a mãe dela, então ela já está sabendo. Não sei por que ela está sempre ausente assim. Aparentemente, ela ficaria na casa da avó, deve ter muitos problemas de saúde, enfim, ou então, basta ter qualquer coisinha, não vem. E além disso, tenho a impressão que é a sua avó quem cuida dela quase sempre. A mãe não está, e quando a mãe não está, se ela não tem vontade de vir, a avó parece que não diz nada. Porque a mãe dela, outro dia, me disse: ‘Não estarei no mês de junho, então fique atenta para que ela venha, porque é a minha mãe que vai cuidar dela, e, muitas vezes, se ela não quer vir, ela não vem’. Então, ela me disse: ‘Precisa telefonar nessa época’. E, aparentemente, se Souyla não pode vir, a avó não diz nada, ora”. O aviso da mãe é interessante na medida em que deixa transparecer a diferença de percepção da importância da escola entre ela e a avó analfabeta. Esta não tem, portanto, um papel de socialização nulo (mesmo que se trate de uma personagem pouco lembrada nas entrevistas com a senhora B. e com sua filha), uma vez que sua percepção da escola tem implicações práticas consideráveis na frequência escolar da neta.

O professor observa, portanto, um “trabalho irregular” e contradições no comportamento de Souyla, que ora pede exercícios suplementares, ora não faz os exercícios normais: “É uma menina que um dia vem me pedir exercícios suplementares e, no dia seguinte, quando só tem um exercício de matemática pra fazer, ela não o faz. Então, bem, eu digo a ela: ‘É bobagem me pedir mais, se você não faz o que eu lhe dou’”. Apesar disso, mesmo que não julgue tais comportamentos muito sérios, o professor observa, com espanto, que “ela se vira relativamente bem” com números, que “não é de todo catastrófica” na resolução de problemas, e que, finalmente, “apesar de todas essas ausências, não é totalmente catastrófica, porque não sei como ela faz para se recuperar”.

Nesse aspecto, as contradições apontadas pelo professor são compreensíveis quando se reconstitui a configuração familiar da criança. A pequena Souyla vive concretamente em relação de interdependência com pessoas que representam universos cultu-

rais e princípios socializadores muito diferentes e cujas relações com a escola são extremamente heterogêneas (essencialmente sua mãe, os avós, um tio que está na última série do 2º grau e uma tia). As oposições entre ausência escolar e trabalho em casa, pedido de exercícios suplementares e tarefas de casa irregularmente realizadas colocam em jogo diferenças entre membros da constelação familiar. Para a mãe de Souyla, a escola é algo importante, e ela gostaria que a filha continuasse, pelo menos, até onde foi seu tio: “Ora, ela os instrui. E depois, na vida, falo dos que não esteve na escola... Tenho um colega, ele não foi na escola. Ele tava pouco se lixando. Bem, ele não sabe ler, nem escrever. E então, prum documento, bem, ele precisa procurar o diretor do alojamento ou qualquer outro e isso que eu falo que é pena. Falo, é melhor que a gente tenha uma possibilidade de ir na escola, melhor a gente ir. Por mais tarde que seja, ela nos serve. Eu gostava que terminasse o colegial pelo menos. E depois, ela própria, ela diz pra ela: ‘Sim, eu vô até onde como meu tio, até o fim do colegial’, ora. Ela diz isso na cabeça dela. Bem, então eu falo: ‘Precisa estudar para chegar até lá’. É isso que eu tento fazer ela entender”.

A senhora B. conhece relativamente a escolaridade de sua filha, encontra-se regularmente com o professor e parece acompanhá-la bem de perto, mesmo que fiquemos sabendo, pouco a pouco, que não é ela, definitivamente, quem cuida, no mais das vezes, das tarefas de Souyla. Ela olha as tarefas com a filha durante o fim de semana (pode, por exemplo, pedir que ela revise as tabuadas), ou então diz à filha para pedir ao professor. Durante a semana, é o tio de Souyla (3ª série do 2º grau de Contabilidade) quem corrige suas tarefas e, se erradas, faz com que ela refaça: “Deixo o encargo a meu irmão mais novo, sim, como é mais instruído do que eu, então deixo que ele se encarregue um pouco”. A senhora B., assim como Souyla, até conta que o tio lhe ensina divisão, ao passo que o professor ainda não a abordou. É sempre o tio que lhe diz para reler, a fim de compreender melhor, ou que lhe dá outros exemplos para que ela compreenda. A tia (CAP) ou a mãe podem também ajudá-la quando não estão trabalhando. A senhora B. até comprou para a filha cadernos de exercícios para com-

pensar as repetidas ausências. Espera acompanhá-la, para que ela não perca pé na escola: “É verdade que ela está sempre doente, mesmo. Então, eu gostaria que ela não ficasse atrasada nas aulas. Bem, ontem ela recuperou todas as aulas de uma semana. Bem, eu falo pra ela: ‘É melhor você recuperar as aulas, pelo menos entender, assim você será como todos os outros’”. A senhora B. diz que ela está sempre “atrás dela” (verificando se fez as tarefas), mas ficamos sabendo pelo professor “que acontece dela esquecer as tarefas”. Nós, entretanto, compreendemos como Souyla consegue “recuperar-se”: os cadernos de exercícios paradidáticos, o tio no último colegial que ajuda em tarefas, corrige, explica e até lhe ensina coisas que ela ainda não viu na escola, o controle e a vigilância mais ou menos regulares da mãe, tudo contribui para compensar, em parte, as ausências frequentes de Souyla, que parece viver quase como as crianças que fazem cursos por correspondência e fora do sistema escolar.

Além do acompanhamento escolar, a mãe, assim como os avós, ficam atentos às atividades e às companhias de Souyla. Na quarta-feira pela manhã, ela tem aula de dança, e à tarde pratica esporte na escola. No sábado e no domingo, a senhora B. passeia com ela e deixa que ela desça para brincar fora, mas não o tempo todo, por causa do bairro, que apresenta, segundo ela, perigos: “A gente vê muito jovem que a gente não conhece. E depois, nos momentos que tem essas baderna que a gente vê nos bairros, então eu prefiro evitar pras crianças, pra minha filha e também pros outros, prefiro que subam, que ficam aqui se tem baderna. Como ontem, aconteceu uma baderna no bairro”. Ela vigia sempre a filha por uma janela: “Ela desce, depois tem suas amiguinhas que descem, bem, é verdade que estou na janela e não saio dela um minuto, ora”. O avô de Souyla vai buscá-la na saída da escola, ao meio-dia, e é sua mãe quem a leva pela manhã e vai buscá-la à tarde: “A gente não deixa ela sozinha nunca”. Se a mãe de Souyla se opõe à avó em matéria de percepção da importância da escola, ela própria é perturbada por uma contradição entre diferentes aspectos de suas experiências (presentes ou passadas) e de suas disposições sociais. De um lado, seu percurso escolar infeliz, seu percurso profissional difícil, irregular, seus

erros de sintaxe e suas imprecisões léxicas, suas dificuldades com o texto escrito e com um conjunto de coisas que lhe lembram, de perto ou de longe, a escola, sua pouca prática de leitura; por outro lado, uma boa vontade cultural recente, uma particular atenção em relação à escolaridade da filha (ela a leva à biblioteca, compra-lhe cadernos de exercícios...), suas ambições profissionais e as que pensa para a filha, mesmo que possam mostrar-se um tanto vagas (ela gostaria que a filha concluísse o 2º grau para “ser cabeleireira” ou “professora primária”).

A senhora B. parece estar em plena fase de mutação ou de motivação cultural, por causa do estágio que está fazendo. Expressa suas aspirações quanto a um trabalho como monitora, para ajudar os jovens na rua, depois da obtenção de um BAFA<sup>80</sup>, e declara que, agora, a escola lhe interessa: “Os estudos, pra mim, antes não me dizia nada, enquanto que agora, bem, tô fazendo uma reciclagem, e me interessa cada vez mais. *E eu acho que tenho, parece que, o professor de francês, ele me disse que eu avaliei [por evolui] de verdade, comparando com o início que ele me viu*”. Mas diz, no final da entrevista, que gostaria também de alpinismo, mostrando o frágil realismo de suas esperanças profissionais (“É verdade que o alpinismo, bem, antes, eu não conhecia, e, então, estou começando a descobrir o alpinismo. Acho que é legal mesmo, ora. Depois, escalar uma rocha de verdade, ver o que é, comparar com uma parede artificial, então eu prefiro ter uma rocha de verdade. *(Riso.) É, acho que é bonito, ora, principalmente quando a gente chega no alto e depois olha a paisagem. Eu acho que é legal*”).

Encontramos a mesma ruptura entre um “antes” (o estágio) e um “agora” referente às suas práticas de leitura. A senhora B. diz que lê o jornal todos os dias, há algum tempo: “Todos os dias eu leio agora. É, todos os dias. Antes, eu não me interessava, mas agora eu pego todos os dias”. Ela compra *Le Progrès* e *El Moudjahid* (jornal argelino em francês). A primeira das coisas que declara ler são “os classificados” (para encontrar um trabalho mesmo durante as férias) e as notas policiais. “Sempre” dá uma olhada no horóscopo, “nunca” a política. No *El Moudjahid*, ela se interessa pelos anúncios (em relação a casas de campo, para passar férias na Argélia) e notas poli-

ciais. Também lê revistas, como *Maxi* ou *Femme Actuelle*, que denomina de “livros”. Em geral, “evita” as páginas sobre os “problemas” das pessoas, mas olha principalmente as receitas (“É o que gosto mais”). Tem o programa da televisão no *Le Progrès*, mas diz não o consultar, pois isso não lhe interessa. Essa declaração pode, entretanto, estar matizada, na medida em que talvez nada mais seja do que o produto de um efeito de legitimidade que a excita, particularmente num período de “reciclagem” e de contato com a cultura legítima. A senhora B. diz, com efeito, que só deixa a filha ver televisão entre 20 e 20h30, durante a série *Madame est servie*, ao passo que a filha esclarece que liga o aparelho quando tem “vontade”, e prova, em todo o caso, que não está inventando a esse respeito, citando os títulos dos programas a que assiste: os desenhos animados *Club plus*, *La Petite Maison dans la prairie*, *Flipper le dauphin*, *Drôles de dames*, *Madame est servie* e o filme das noites de terça-feira para as crianças. E acrescenta: “Se eu quero, fico acordada” e “Quando tem coisa legal na televisão, eu vejo”. Isso, portanto, põe em dúvida uma parcela das palavras da mãe, que, sem dúvida, são incitadas pelo desejo de “falar bem”.

Seu interesse pela leitura de livros parece ter-se constituído, recentemente, pelo estágio de reinserção. No momento, relacionado ao projeto de alpinismo no Marrocos, está lendo um livro sobre esse país (“Bem, agora, estou debruçada sobre o Marrocos, para ver o que é que nos espera lá. Como não conheço o Marrocos. Então é pra ver as tradições deles, é. E depois, de vez em quando, ele nos explica o que eles comem e o que tem que ser respeitado, o que não tem de ser respeitado. Como a gente não conhece a vida deles, é diferente da nossa. É isso que estou fazendo nesse momento sobre o Marrocos”), mas ela não gosta de romances (“Não me diz nada de nada, ora, não gosto de jeito nenhum”). Ela fala do que está lendo com seu professor de francês, com quem se encontra duas vezes por semana e que parece ser a principal pessoa para ela nessa nova fase de sua vida: “Eu, finalmente, falo sobre isso com meu professor de francês, *porque sei que ele é atencioso, ele nos escuta*, nos diz: ‘Se vocês têm algo, bem, a gente pode discutir o livro’”. Ela também usa dicionário, sobretudo nas aulas.

Se a senhora B. vai à biblioteca municipal com a filha, todas as quartas-feiras, é “sobretudo por Souyla”. Pede à bibliotecária que lhe sugira livros para a filha, e retira, assim, um livro de receitas para crianças e livros para a escola. Também compra livros como presentes de Natal ou na época dos aniversários (ultimamente cinco livros de contos).

Seguindo os conselhos do irmão mais novo do 3º colegial, faz a filha ler uma página de livro todas as noites e, desde a idade de 3 anos, lê para ela histórias à noite: “Meu irmão me disse: ‘Vou te dar uma fórmula pra que a pequena guarde bem o que você lê pra ela. É comprar um livro e ler ele. Os contos, aos 3 anos, entram um pouco na cabeça’. Bem, é verdade, nessa idade não é simples, mas devagarinho, devagarinho, ela começava a entender. E agora está entendendo bem”. A esse respeito, a filha faz um julgamento escolar negativo sobre o modo de ler em voz alta da mãe, explicando-nos que “ela lê depressa”, ao passo que ela própria lê como “precisa” ser lido (“Eu faço como precisa ler”). As mesmas contradições se apresentam à senhora B., principalmente no leque de suas práticas comuns de escrita: a regularidade das práticas de escrita passadas ou recentes caminham lado a lado com a rejeição de certas formas do texto escrito, e o desejo de escrever pode, às vezes, ser paralisado pelo medo de cometer erros ou a angústia de ter de encontrar palavras...

A ajuda buscada para determinados textos escritos é, inicialmente, sinal de pouca habilidade de escrita. A senhora B. redige as cartas às repartições com as quais tem envolvimento, com seu guia de correspondência (“Pego o modelo. É, leio bem o modelo e, depois, escrevo minha carta”), e também pede ajuda ao irmão mais velho; o mesmo acontece com os bilhetes endereçados à escola, pois tem dificuldades com ortografia. É também o irmão quem lhe preenche a declaração de impostos. Da mesma forma, quando resolve caça-palavras; não gosta, porém, de palavras cruzadas, por causa das definições que lhe lembram suas dificuldades escolares. É nesses momentos que se percebe que a recentíssima boa vontade cultural encontra limites nas experiências escolares infelizes: “Já as definições, não consigo encontrar elas eu mesma. Como não era boa em francês, as

definições não consigo encontrar. Então tem uma palavra que não sei o que quer dizer. Tem uma, não sei o que quer dizer, então desisto. Então, não consigo. As palavras embaralhadas, é mais prático pra mim”. Também diz nunca ter tido diário pessoal. Gostaria, mas acha que é muito difícil pôr por escrito. Também foi apenas recentemente que aprendeu, no estágio, a escrever começando por um *brainstorming* (“Então, o que eu aprendi ultimamente é fazer um *brainstorming* [sic] sem medo, e depois tudo o que sinto, tudo o que me vem na cabeça, numa folha e, depois, trabalhar em cima disso, é. É isso que estou fazendo agora”).

Ela não faz listas de coisas a serem feitas, não gosta de agendas, porque diz não suportar ver as semanas passarem, não escreve cartas à família ou a amigos (“Não me diz nada escrever”), exceto se os pais lhe pedem para ter notícias da família na Argélia, e “nunca” faz listas das coisas a serem levadas numa viagem (“Tudo de improviso, eu improviso no último momento. Não esquento a cabeça com isso”). Também não redige listas de coisas a serem ditas antes de telefonar, e conta que foi censurada por isso no estágio. A preparação escrita, que retira a espontaneidade do discurso, incomoda a senhora B. Portanto, ao mesmo tempo, diz de sua dificuldade diante dessa planificação escrita do que vai dizer e de sua preferência pela espontaneidade da fala, pelo *sensu lingüístico prático*: “O diretor lá onde eu fazia meu estágio me disse: ‘É melhor anotar, dizer antes para saber o que se quer dizer a um chefe’. Mas eu improviso no último instante. Não esquento a cabeça. Não gosto de anotar toda vez e, depois, olhar minha lista. Isso me perturba um pouco. Eu, é verdade, eu, esses negócio, não gosto de jeito nenhum. Isso me incomoda muito. Tentei. A gente queria organizar uma viagem para os desempregados que recebem o RMI, então, a orientadora nos preparou a lista, então, como era eu que telefonava, aquilo me incomodava muito. Então, eu falei: ‘Eu prefiro improvisar’. Então, ela me falava: ‘Não, não, é importante saber ponto por ponto’. Então, aquilo me incomodava, mas não era simples. Precisava eu telefonar uma segunda vez para tornar a me explicar como é preciso. Mas, depois, eu fiz sem a folha, hein?, não agüentava mais. (Riso.) É duro pra mim”.

Ela também nunca faz anotações depois ou durante um telefonema: “Nunca. (Riso.) Não, eu tento memorizar na minha cabeça. Depois, mesmo que tiver de fazer de novo, de repetir duas vezes, porque sei que tem sempre alguém do meu lado. Bem, quando é pra uma viagem ou qualquer coisa, tem uma pessoa do meu lado, ela escuta. Mas, de outro jeito, não, hein?”. Em relação às receitas culinárias, arranca as que estão nas revistas e as põe em plásticos, ou num livro de receitas, mas não as copia. Também tem álbuns de fotografias, mas não escreve nada em cima (nem datas, nem comentários: “Não, não coloco nada, nunca escrevo nada. (Riso.) Enfim, eu, acabo reconhecendo quando ela foi feita, a foto, mas não diz nada pra mim marcar num álbum”).

Em contrapartida, a senhora B. mantém um caderno de contas, desde que aprendeu a fazê-lo no curso de preparação ao CAP de costura (“Eu gosto bastante de fazer isso. Marco minhas despesas no mês. Sim, escrevo o que gasto, o que retiro, o que ganho. Eu comecei, bem, ensinaram pra gente isso quando eu estava no curso CAP de costura. Foi ali que ensinaram pra nós, e depois eu conservei isso e acho interessante”), escreve, às vezes, lembretes ou deixa bilhetes aos irmãos. Também escreve, “o tempo inteiro”, listas de compras, anota coisas num calendário e tem, enfim, uma caderneta pessoal de endereços e de números de telefone.

As contradições presentes no âmago da configuração familiar e que passam pela senhora B. são visíveis também em sua própria rede de interdependência. Ela vive num universo de pessoas muito heterogêneas do ponto de vista da relação com a cultura legítima e a escola: os pais analfabetos e uma parte pouco escolarizada de sua frátria se acham lado a lado com o diretor da escola, o professor de francês (várias vezes citado, e que representa um novo modelo de identificação possível) e uma outra parte mais escolarizada de sua frátria. Essas contradições entre personagens familiares ou extrafamiliares, entre o passado e o presente da senhora B., entre seus diversos comportamentos, interesses ou preferências, são contradições que podem muito bem explicar os resultados “médios” de Souyla, que vive, muito concretamente, no interior dessas múltiplas oposições.

Podemos concluir dando a palavra ao professor, que, ignorando o conjunto das características singulares da configuração familiar, mas medindo os “efeitos” através dos comportamentos e dos resultados escolares de Souyla, declara: “O problema é, principalmente, as ausências, porque *tenho certeza de que ela teria melhores resultados se estivesse sempre presente, regularmente, e também se fizesse o trabalho regularmente*. Porque é a mesma coisa, um dia não vem e fez as tarefas; no dia seguinte, vem e não fez as tarefas. É, humm... muito, muito irregular”.

Mas podemos facilmente imaginar que a situação das relações de interdependência no seio das quais se acha inserida Souyla é suscetível de se transformar. A mãe pode encontrar um trabalho mais valorizador ou ver a boa vontade cultural frustrada com os resultados de seu estágio ou de suas tentativas de volta ao emprego. Os irmãos podem deixar o domicílio familiar, e Souyla se achar mais solitária diante dos problemas escolares. A senhora B. pode instalar-se num apartamento com a filha, e Souyla pode ser forçada a uma maior presença escolar, e assim por diante. Quando tudo (a situação escolar positiva ou negativa da criança) só se mantém por um fio, por causa de uma ausência de investimentos culturais e econômicos suficientemente fortes, recorrentes, para impedir qualquer acontecimento perturbador, a menor modificação das relações de força entre elementos contraditórios pode se transformar em “sucesso” ou em “fracasso” escolares.

◆ Perfil 16: Entre inquisição e indulgência.

*Kamel B., nascido em Lyon, sem nenhuma repetência escolar, obteve 4,3 na avaliação nacional.*

Chegamos ao encontro por volta das 14h50, em vez de 15h. O senhor B. abre-nos a porta, dá-nos a mão e nos convida a sentar. Sua mulher está lá, assim como Kamel, que está doente desde a manhã e não foi à escola. O senhor B. é um homem muito acolhedor, que fala muito e conta inúmeras anedotas detalhadamente. Sua mulher fala menos, e freqüentemente sua palavra é cortada pelo marido, quando seu discurso é um pouco longo. O senhor e a

senhora B. discutem muito facilmente durante toda a duração da entrevista e não parecem incomodados nessa situação. Conservam um forte sotaque de seu país de origem, a Argélia, e cometem numerosas incorreções sintáticas e léxicas (ela mais do que ele), mas, no geral, são bastante compreensíveis.

No final da entrevista, o senhor B. se desculpa por não nos ter oferecido algo para beber, pois está fazendo o ramadã. Conclui: “Bem, a gente falamos muito. Num sei se tá certo mas...”, e nos agradece. Respondemos que somos nós que agradecemos, mas ele afirma que não, “tá certo”, a entrevista lhe fez passar o tempo, e que, depois da nossa visita, é exatamente a hora da prece, “portanto, está bem”. Sua mulher, ao final da entrevista, foi para a cozinha, e ouvimos e sentimos que estava preparando a refeição. Antes de sair, damos a mão ao senhor B., a Kamel e à senhora B.

O senhor B., de 55 anos, não foi, durante muito tempo, à escola: “Eu, falando sinceramente, não fui na escola”. Ficou 3 ou 4 meses na escola do Alcorão, recebeu uma paulada na cabeça e nunca mais voltou: “Eu não tinha chance. Tinha um mestre que era muito ruim na escola árabe, só sabia batê. No primeiro dia que estava na escola, foi o primeiro dia que recebi uma paulada na cabeça. Num sei se ele que um dia me pegou quando tava na escola e me disse: ‘Vamos lá, diga como é que as otras crianças que tão na escola falam’. Eu num sei o que é que eles fala. Eu falei: ‘Num sei não’. ‘Você não sabe nada’, pimba! (*Um gesto acompanha a fala.*) Eu falei bem, então, e vi que tinha sangue. ‘Professô, posso i no banheiro?’. Ele me falou: ‘Pode, pode, vai’. Saí pro banheiro, fui embora, nunca mais voltei na escola. Meu pai, então, dizia o tempo intero: ‘Vamo, é preciso i na escola’. Eu falei: ‘Não, escola não’. Ele, portanto, aprendeu apenas a ler um pouco em árabe com o pai e os irmãos. O senhor B. não sabe ler nem escrever em francês. Sabe apenas escrever e ler números.

Trabalhou nas terras do pai e guardou os carneiros e as cabras até a idade de 17 anos. Fez o serviço militar na França, por volta dos 19 anos, depois começou a trabalhar na França, em obras públicas, com “o senhor Francis Bouygues, o melhor patrão, aqui, na França”. Está

trabalhando há 13 anos, numa empresa de fabricação de aquecedores elétricos. É operário P1, na função de regulador. Seu pai, que foi à escola árabe “como devia”, fazia a oração para as pessoas da aldeia e possuía terras cultiváveis e animais. Sabia ler e escrever em árabe e estava sempre com os livros: “Pra ele, não tinha a fronteira. Ficô o tempo intero na escola. É, lia o tempo intero os livro, assim. Sempre com os livro. É, memo casado, o tempo inteiro lia eles, o tempo inteiro, até morrê. Se eu me lembro bem, o tempo inteiro com seu livro (*riso*), olhava, ele falar cosas [coisas], explicava pra nós como a gente nasce, precisa sê amável, não pode roubá, precisa segui o Alcorão, isto é, provocá as pessoa, você precisa sê amável, enfim cosas assim”. A mãe do senhor B. não foi à escola e nunca trabalhou fora.

A senhora B., 36 anos, nunca foi à escola. Como sua mãe era doente, ela é que cuidava da casa (“Mamãe é doente, eu ficar na casa, faz o serviço de casa”) e trabalhou com máquinas de fiar a lã entre 14 e 16 anos. Veio para a França em 1977, com a idade de 23-24 anos, e às vezes trabalhou como faxineira: “Trabalho, vez ou outra, nas casa”. Seu pai era zelador de escola, e ela nos diz que ele sabia “lê um poquinho”. A mãe não trabalhava e não sabia ler nem escrever. O senhor e a senhora B. têm quatro filhos: uma menina de 12 anos e um menino de 10 anos que estão na 4ª série, Kamel, de 8 anos, que está na 2ª série do 1º grau, e uma menininha de 4 anos, no maternal.

Kamel freqüentou a escola maternal durante 1 ano apenas (entrou com 4 anos e 11 meses) e é descrito, na época, como uma criança “fechada”, “pouco envolvida com a classe” e cuja freqüência era “irregular” por causa de crises de asma. O “grau de maturidade para aquisição da leitura” foi julgado, na época, “medíocre”. Entretanto, apesar de seu fraco desempenho na avaliação nacional da 2ª série do 1º grau (nota 4,3), Kamel nunca repetiu de ano, é considerado “um aluno muito interessado pelo que está fazendo”, consegue lembrar ao professor que ele não corrigiu seu caderno, “que tem o senso da operação”, “mostra uma certa autonomia na vida de todos os dias”, “se vira” e “não tem de fato grandes deficiências”, mesmo que nem sempre faça as tarefas. Ele é o

aluno que, no grupo dos que consideramos “em fracasso”, parece ter progredido mais.

Podemos considerar o caso de Kamel relativamente espantoso se o compararmos a outros “fracassos” mais significativos em que os pais têm, entretanto, um capital escolar não negligenciável (CAP, por exemplo). Entretanto, o capital cultural não é transmitido mecanicamente. A possibilidade de sua transmissão tem condições sociais (relacionais). Mas examinemos os problemas pela ordem. Por que Kamel está com dificuldades? Por que ele, com um capital cultural familiar no grau zero, tem menos dificuldades que outras crianças oriundas de meios mais bem-dotados?

O “fracasso” relativo de Kamel é compreensível se considerarmos o conjunto do capital cultural familiar à sua disposição. Inicialmente, tem pais que falam um francês muito aproximativo e que não o põem em contato com uma cultura comum da escrita. O senhor e a senhora B. não sabem ler e quase não possuem nenhum livro. Não têm o Alcorão, mas conhecem preces “de cabeça”: “Assim, como a gente diz: ‘A, B, C, D’. Assim, de cabeça”. Não compram livros para os filhos (“Ah não, não vou menti. Não, acho que não comprei, hein, Kamel?”), exceto quando eles lhes pedem (caso de um livro de cálculo). A leitura está tão longe de suas preocupações comuns que, quando perguntamos ao senhor B. qual de seus filhos lê mais, ele responde: “Ah, isso a gente não prestô atenção”. Kamel declara que gosta de ler “médio” e não hesita em dizer que prefere ver televisão a ler. Se toma emprestadas histórias em quadrinhos na biblioteca da escola (*Astérix e Obélix, Lucky Luke...*), não conta para ninguém em casa.

Quanto à escrita, o senhor e a senhora B. se viram com a ajuda de uma rede de vizinhos conhecidos. Quando há cartas um pouco complicadas de escrever ou formulários de impostos a serem preenchidos, “a gente pede a vizinhos”, a “chefes” no trabalho, que são “muito amáveis”, ou então aos filhos (essencialmente a filha mais velha). Os bilhetes destinados à escola são redigidos pela filha mais velha (“Ela é meio inteligente”), assim como as guias médicas e as ordens de pagamento que têm de ser preenchidas. É sempre ela quem anota coisas num calendário árabe, a pedido da mãe: “Porque

as mulher, não é como a gente, tem cosas pra anotá ali (*riso*)”. O senhor B. tem um talão de cheques, mas pede aos caixas que preencham seus cheques. Entretanto, cuida das contas familiares e consegue calcular “de cabeça” muito bem: “Tudo coa minha cabeça, tudo, mesmo, não sei lê nada de nada, mas sei quanto eu devo e quando sobra, sei mais ou menos. A gente não tem dinheiro, dá exato, tenho minhas dívida. Antes de recebê o pagamento, o dinheiro das criança, paga isso, paga aquilo e o resto, não sei quanto sobra. Vô fazer as compra. As coisa, a gente não pode comprá todo mês, hein? Tem vez que eu compro. Das vez, falta um poquinho, das vez sobra um poquinho. Pergunto no banco quanto ficô. Como tenho minha casa, é lá que paga, o apartamento comprei a prazo, então sô obrigado a perguntá quanto eles cobrar do apartamento, algumas prestação também. Fica quanto, fica isso, e quanto fica eu anoto. Vixe, os número, sim, sim, eu sei, eu sei calculá, quanto e tudo”. Quanto aos números de telefone, o senhor B. diz que tem alguns marcados numa caderneta, “ou então, minha filha vai procurá no livro [a lista]. Acha logo de cara”. Mas a senhora B. sabe aproximadamente cerca de vinte números de telefone de cor. Quanto às compras, o senhor e a senhora B. não têm listas de compras: “De cabeça, assim. Das vez, a gente acaba esquecendo alguma coisa”.

O senhor e a senhora B. têm um conhecimento apenas muito vago da escola. O senhor B. não consegue citar as classes nas quais seus filhos estão escolarizados, e é Kamel quem responde em seu lugar. As dificuldades de Kamel não são, de fato, percebidas, por ainda não ter sido reprovado e por estar em séries iniciais: “Isto é, ele, não sei ainda, porque ainda não tá na secundário. No momento, tá indo bem ele. Tá bem na escola. Não é como seu irmão. Seus irmão começa a caí. Ele, até agora, sempre ele me traiz o boletim, ele tá contente e tudo: ‘Olha, papai, 9, 10, 9, 8, droga’. Pra ele, vai bem. Os problema pra mim, pra mim, é a menina”. O senhor B. parece representar as dificuldades escolares como dificuldades crescentes, à medida que as crianças crescem. É evidente que os pais não podem ajudar Kamel em suas tarefas, e ele fica nos horários de estudo livre: “É é lá que ele faiz a tarefa. É melhor pra eles, porque eu, se tem



alguma coisa que não entendo, eles pode perguntá pra professora. E aqui, o que é que ele pergunta? Papai não sabe nada. Assim é melhor". A irmã ou o irmão que estão na quarta série é que o ajudam em suas tarefas e verificam se ele as fez.

Além do mais, Kamel fica entre o pai, que ocupa o pólo da indulgência, e a mãe, que, não aprovando o laxismo do marido, detém o pólo inquisitorial em todos os campos, mas principalmente nos do trabalho escolar e das regras familiares. O pai tem tendência a não puni-lo quando tem notas baixas (ameaça-o, apenas se repetir, de trancá-lo no porão, e lhe promete, se passar, comprar-lhe "alguma coisa que gosta muito"), pois, não sabendo ler nem escrever, não se sente legitimado a forçá-lo a ler: "Eu, é por isso que eu não vigio muito eles. Porque não sei lê. O que é que vocês querem que eu digo, hein? Se eu, se eu dizê pra ele isso ou aquilo, ele me diz: 'Ocê num sabe lê'". Ele só pergunta raramente sobre as tarefas ("Eu não pergunto muito não"), e não o obriga a fazê-las durante as férias ("Ah, não! Nunca! Nem ele, nem seu irmão. Ele fala: 'Tô de férias'"), ao passo que sua mulher está sempre atrás de Kamel a esse respeito. Também a propósito da televisão, o senhor e a senhora B. têm atitudes diferentes. A senhora B. acha que "é melhor a escola" do que a televisão. Seu marido diz: "Ah, sim, eles vê televisão, o tempo intero! O tempo intero assim, ela fala pra eles: 'Prá cama!'. Eu falo: 'Não, deixa, deixa, deixa eles vê'. Eu é que tô errado, eu sei".

O senhor B. se mostra mais como uma espécie de "supervisor" em relação aos resultados escolares: é ele quem assina o boletim de notas e é a senhora B. que tem a responsabilidade da exigência cotidiana de vigilância, a fim de construir uma certa disciplina familiar (principalmente em relação ao universo escolar). Ela se encarrega de controlar as horas de dormir, as tarefas, as refeições, com rigor: "Eu, o tempo intero, o tempo intero, é a bagunça. Ele nada, vê televisão, a luta de boxe, o futebol, tudo isso ele". O senhor B. parece ter confiança na ação da mulher: "É por isso que eu não esquento a cabeça, porque tô vendo o que que ela tá fazendo. (Riso.) É por isso que eu falo que num fico atrás deles, por causa que é ela. Ela fala tudo, e eu falo pra ela: 'Você é verdadeiro um fiscal!'". A senho-

ra B. reconhece facilmente que as crianças preferem a atitude do pai: "As criança, eles gostam dele, não de mim. Eles gostam dele, hein?, por causa que ele não bate nelas, é isso", tem, portanto, um papel difícil de desempenhar. Às vezes, acontece de ela até ter de recorrer à força para fazer ouvir seu "ponto de vista": "A cinta, a cinta. Ela bate, bate, bate". Kamel, portanto, vive entre esses dois pólos, e não encontra no comportamento paterno o meio de "se apegar" ao trabalho escolar que, dados os investimentos familiares, não é nada natural para ele.

Mas a situação não é simples. Inicialmente, o senhor B. é analfabeto, mas não complexado por sê-lo. Os filhos desempenham, diante dos pais, papéis de intermediários culturais. Os pais legitimam, assim, seus conhecimentos escolares. Por exemplo, o senhor e a senhora B. recebem uma programação de televisão, mas são as crianças que a consultam e lhes indicam os programas: "Pra vê o que é que tem, é obrigado, é as criança. Porque eles é que sabe lê, é eles que fala: 'Papai, tem um bom filme assim, ou um filme que num é bom'". Também não sentem nenhuma vergonha em pedir à filha mais velha para ajudá-los com alguns dos documentos, e consideram, ao contrário, que isso é um sinal de "inteligência". Da mesma forma, durante a entrevista, a ajuda de Kamel é solicitada pelos pais para ler o título dos livros que estavam na sala de jantar: "A gente tem um, cê vai buscá ele, Kamel?"; "O que é isso, Kamel, o que que tem aí dentro?"; "Vai buscá otro lá atrás na esquerda". Assim, existe, no seio dessa configuração familiar, um lugar legítimo para escolares. E isso não é nada. Na impossibilidade de ajudar os filhos, esses pais sem capital cultural também não têm tendência a transmitir-lhes uma relação dolorosa com a escola e a escrita.

Em segundo lugar, a mãe é analfabeta, mas frustrada por não ter podido ir à escola ("É pena, é pena quanto à escola"), o que a teria levado, pensa ela, a não ficar reduzida a cuidar da casa: "Tá vendo eu, sem ler, casa, sempre casa na vida. Precisa não sê como eu, precisa lê", repete ela para o filho. Além disso, ela tem exemplos familiares de possíveis escolares e profissionais que estão relacionados a situações de grande controle das crianças. Com efeito, tem em mente o "sucesso" de primos ou de seu irmão ("Ler, ele é bom nisso.

Não é como eu”) que galgaram as escalas da hierarquia social por causa do investimento escolar significativo (seu irmão completou o 2º grau, e alguns dos primos são médicos, dentistas ou engenheiros). Cuida, portanto, continuamente, das horas de dormir, das tarefas, das saídas da escola, da televisão, das horas das refeições: “Ela vê isso [o “êxito” dos primos da mulher], ela esquenta a cabeça, ‘Por que não meus filhos?’. Então, começa a bater quando eles se faz de idiota”, resume o pai.

Mas apenas ela está empregando, com pulso, uma concepção moral, central na entrevista, que o marido divide com ela: é preciso agir corretamente, obedecer, não fazer bobagens, não roubar, não insultar, não ferir<sup>81</sup>... A escola, entre outros, faz parte dos locais onde é preciso comportar-se bem; o investimento ou a “mobilização” familiar não são, estritamente, de ordem pedagógica ou escolar, mas moral. Por exemplo, o pai conta, no decorrer de um longo relato, como brigou com uma caixa de loja que não queria acreditar que lhe tinha devolvido dinheiro demais, e faz questão, com esse relato, de provar-nos a honestidade que emprega na vida cotidiana. Ele também diz ter ficado desgostoso e afirma ter tido vergonha ao ficar sabendo que um professor foi espancado por um árabe, numa festa da escola: “Nunca vi isso! É uma vergonha! Bater num mestre que ensina as crianças na escola, isso não existe aqui em casa. Isso, com os árabes, isso não existe. Ah, juro que não existe! Bater num, olha eu, a prova, eu já disse pra voceis, que ele me abriu a cabeça e que que meu pai fez, ele me falou: ‘Bem feito pra você’. Com a gente, normalmente, a gente não dá queixa na polícia quando um mestre bate num menino, não, isso não existe! Quando me contaro isso, eu fiquei loco, tinha vergonha, eu até nem mais queria ir na escola. Foi minha mulher quem me empurrô. Não precisa dizê bestera, é. Eles nos dão a escola e tudo pra fazer meus filho inteligente, e tudo, e batem na gente, isso nunca. Um mestre, a gente num bate num mestre, não existe batê num mestre, oh<sup>82</sup>!”. O senhor B. insiste, enfim, nas amizades dos filhos: conhece os amigos com quem Kamel brinca na rua, e sabe que os pais dessas crianças as “educam bem”, senão não o deixaria brincar com elas.

Além do mais, Kamel, e é o próprio pai que o diz (“Ele é menos difícil que os irmão, porque os irmão já passô por isso. Ele, se tem um problema, pergunta pros irmão, mais o problema é a menina, porque é ela que é a mais grande. Se ela pergunta alguma coisa, ela vai perguntá pra quem? Eu num sei lê, a mãe num sabe lê, é obrigada a ir nos vizinho pra pedi pras meninas mais grande”), não está na situação de sua irmã mais velha, que não tinha ninguém para ajudá-la nos afazeres escolares. Com o irmão e a irmã escolarizados na 4ª série, ele tem, de qualquer forma, próximas a ele, duas pessoas capazes de dialogar com ele sobre problemas escolares. Essa é uma razão suplementar que possibilita compreender o fato de que Kamel esteja em “fracasso”, mas não mais do que outras crianças que pertencem a meios sociais objetivamente mais bem dotados.

◆ Perfil 17: Uma relação de força cultural.

*Yassine M., nascido em Bron, sem nenhuma repetência escolar, obteve 7 na avaliação nacional.*

No dia do encontro, são as irmãs mais velhas de Yassine que nos abrem a porta. A mãe estava fazendo bolachas com outras mulheres e pára para nos vir cumprimentar. Vendo que vamos gravar, as duas irmãs decidem fazer a entrevista em seu quarto, para evitar o barulho das panelas e da televisão. A prima delas as acompanha. No quarto, há duas camas e uma pequena escrivaninha, uma estante com fitas-cassetes, cerca de trinta livros de bolso e uma coleção completa de “Tout l’Univers”, que, visivelmente, foi muito usada e foi comprada para ajudar as crianças em sua escolaridade.

No início da entrevista, a mãe nos traz café e bolachas que está assando. As meninas não comem porque estão fazendo o ramadã. A senhora M. voltará para oferecer mais café, e iremos embora com um saco cheio de bolachas. Em alguns desses momentos, nós lhe faremos perguntas, que ela responderá, metade em dialeto cabila (traduzido pelas filhas), metade em francês. O pai está presente no apartamento durante a entrevista, mas está em seu quarto dormindo. Assim mesmo, a mãe irá ao quarto pedir-lhe uma informação, apesar de nossas diversas tentativas de lhe dizer para não incomodá-lo.

São, portanto, as duas irmãs que respondem às nossas perguntas. Falaremos delas dizendo “primeira irmã” e “segunda irmã”. A primeira tem 16 anos, nunca repetiu e está na 2ª série do 2º grau (contabilidade). A segunda tem 18 anos, repetiu a 3ª série do 1º grau, tirou um diploma nacional de salvamento, está se preparando novamente para poder conseguir o Certificado de Conclusão do Curso de 1º Grau Profissionalizante de Secretariado, pois foi reprovada no ano anterior e gostaria, eventualmente, de se tornar enfermeira de ambulância ou então conseguir obter o Diploma Técnico Profissional de 2º Grau de Secretariado.

O senhor M., na casa dos 50, é operário qualificado, eletricista da Companhia de Eletricidade de Lyon. Chegou à França em 1962 e, na Argélia, tinha ido à escola até a 5ª série. Lê e escreve em francês e fala francês com os filhos, com uma pronúncia nem sempre muito “correta” (“Quando ele fala francês, tem vezes, ele deforma palavras”). Seu pai trabalhou na França como operário, e a mãe ficava em casa. A senhora M., de 45 anos aproximadamente, não trabalha. Nunca foi à escola, é analfabeta, fala francês com muita dificuldade (“Ela entende razoavelmente bem, mas tem dificuldade pra expressar-se”) e fala dialeto cabila com os filhos. Chegou à França com eles, há 17 anos. Seu pai era servente de pedreiro, tinha ido à escola e sabia ler e escrever em francês. A mãe não trabalhava e era analfabeta. A família M. é composta de sete filhos, que vivem todos no mesmo apartamento: o mais velho, um rapaz de 23 anos, que chegou à França com a idade de 6 anos, teve uma escolaridade difícil (realizada principalmente em classe pré-profissionalizante de aceleração: “Meu irmão mais velho, que tem 23 anos, bem, quando ele chegou na França, ele tinha 6 ou 7 anos, e não sabia falar nada de francês, portanto tinha dificuldades de se adaptar.”) e está trabalhando como temporário (“Ele volta pra casa, come e, depois, volta a sair, e, depois, a gente não sabe o que ele faz”); a “segunda irmã”; “a primeira irmã” (da qual a “segunda irmã” diz: “Em casa, era a caxias. (Riso.) Me lembro que, no 1º colegial, ela estudava até meia-noite, 1 hora, e ficava cansada, ora.”); uma garota de 15 anos, na 8ª série (série que está “repetindo”), e que fez duas vezes a pré-escola; uma garota de 14 anos, que está repetindo a 6ª série (“primeira irmã”: “Ela não estuda

muito”; “segunda irmã”: “Ela não se interessa pelas aulas. A gente não sabe como fazer com ela. Não sei se é o período de adolescência.”); um menino de 8 anos, Yassine, e, enfim, um último menino de 7 anos que está na 1ª série do 1º grau (“Precisa ajudar ele”).

Yassine, que, é importante dizê-lo, freqüentou a escola maternal bastante precocemente (2 anos e 7 meses), de maneira regular, é, segundo sua professora, um aluno “perfeitamente integrado no sistema escolar”, “muito sério”, “concentrado”, “muito estudioso”, “muito atento”, que “procura saber”, “quer tudo”, tem “sede de aprender” e não tem “grandes pontos fracos”, à exceção de sua “base lingüística”, qualificada de “frágil”. Segundo ela, “na base, deve ser sólido, deve haver uma boa estrutura familiar”. Entretanto, não é tão simples assim. Yassine é cercado por uma constelação de pessoas muito diferentes do ponto de vista dos percursos escolares. A configuração familiar na qual vive não é absolutamente coerente, homogênea culturalmente. Estamos diante de um caso típico em que é difícil falar de uma conformação exterior familiar coerente, produtora de disposições gerais inteiramente orientadas pelos mesmos princípios de direção. Yassine vive, concretamente, no seio de um espaço de socialização familiar com características variadas e exigências variáveis, onde exemplos e contra-exemplos estão lado a lado, onde princípios de socialização contraditórios se entrecruzam.

Por um lado: uma mãe analfabeta, que fala francês com dificuldade e se dirige aos filhos, no mais das vezes, em dialeto cabila, um pai que não lê quase nada (salvo a correspondência e a programação da televisão), um irmão mais velho que teve grandes problemas escolares e tem muitas dificuldades com a língua escrita ainda hoje (“Ele não sabem escrever bem, hein? Enfim, sabe escrever, mas tem palavra que ele modifica”), uma irmã na 6ª série, que parece não apreciar a escola, uma irmã que está fazendo de novo o último ano para conseguir o Certificado Profissionalizante de 1º Grau, irmãos e irmãs que, freqüentemente, repetiram de ano e que, no todo, não são leitores particularmente assíduos ou apaixonados (“A gente não lê muito”), além das obrigações escolares (a “segunda irmã” até diz que tem “horror” de ler). Por outro: exemplos, todavia, de acesso ao ginásio ou ao colégio, um pai que é operário qualificado

(mesmo que seja do primeiro nível da hierarquia: P1), que foi à escola até a 5ª e cuida de todos os documentos familiares, e uma irmã de 16 anos (a “cabeça” da família) que lê um pouco mais do que o resto dos filhos (mais livros de “aventuras”, tais como *Jamais sans ma fille*, de Betty Mahmoody).

Yassine tem, portanto, o exemplo de um pai escriba, absolutamente autônomo. Exceto os bilhetes referentes à escola que as duas irmãs redigem, na medida em que são elas que cuidam da escolaridade de Yassine, e que ele se contenta em assinar, o pai escreve “sozinho” as cartas às repartições, preenche o formulário de impostos e os cheques da família, mantém as contas por escrito, deixa, às vezes, um bilhete aos filhos quando sai com a mulher, classifica as fotografias nos álbuns (“Ele gosta bastante de classificar”) e organiza de maneira bastante precisa os documentos (“Ele tem uma pasta só pra isso. Tem repartições onde faz a separação. E todo mês, ou a cada dois meses, faz uma separação”). As filhas insistem particularmente no caráter ordenado de um pai que não gosta que se deixem desorganizados os documentos. “Segunda irmã”: “Não, todas as notas do carro e tudo, elas são arrumadas em ordem, é classificado. Meu pai é bem rigoroso na classificação. Ele gosta mesmo que tudo que é de carro, de um lado; médico, de outro. Precisa tá bem arrumado, é preciso não desarrumar, precisa deixar ele sossegado. Gosta muito que nós, a gente não tire. Enfim, a gente classifica também, ele gosta muito disso”; “primeira irmã”: “Ah, sim, ele classifica. Ele gosta muito de classificar. É bem arrumado. Ele não é severo, mas é severo para... Ele gosta que esteja bem separado, bem arrumado para um dia que a gente tem de procurar alguma coisa, a gente ache logo, não tem que desembalar tudo”.

Mas, se Yassine tem diante dos olhos o modelo de um pai escriba, vive, entretanto, numa oposição de comportamento entre o pai e a irmã de 16 anos: o pai não pune os filhos por causa de maus resultados escolares (“Ele não gosta muito de berrar com eles sobre isso. São os dois queridinhos”), tratando os dois filhos mais novos com indulgência, ao passo que a irmã “berra” com eles, como diz (“Bem, eu, pessoalmente, eu berro”), e acha que, embora Yassine tenha “facilidades”, que “na 1ª série do 1º grau e na pré-escola fosse o primei-

ro da classe” e “vá indo pra melhor”, de qualquer forma, é preciso “ficar atrás dele” (parece ter o sentimento íntimo do esforço a ser feito para conseguir manter a vantagem escolar durante muitos anos); o pai deixa o filho ver televisão à noite, ao passo que a irmã o obriga a ir deitar-se (“Às vezes, a gente obriga eles, mas porque meus pais mimaram muito eles. Eram os últimos”), porque tem aula no dia seguinte (a relação de força é, neste caso, mais a favor do pai: “Ah, deixa eles, deixa eles, mais cinco minutos, dez minutos, deixa eles, são pequeno ainda”. “Mas a gente os obriga, grita: ‘É, amanhã você tem aula, começa às 8 e meia, já devia estar na cama’. Depois, ele não nos escuta, ora, visto que nossos, seu pai...”); o pai não se preocupa com a escolaridade de Yassine (“primeira irmã”: “De jeito nenhum, até poderia dizer”), mas antes tem vontade de brincar com ele, ao passo que a irmã se preocupa (“Só eu que olho”, controla as tarefas.) (“Todas as noites verifico o que ele faz”), ajuda-o, dá-lhe explicações, manda-o refazer (“É preciso forçar ele o tempo inteiro. O tempo inteiro é assim”), fá-lo falar em voz alta as lições ou recitar suas poesias (“Porque ele, às vezes, esquece a lição, o tempo inteiro mandamos ele repetir em voz alta as lições, mas, bem, se for uma poesia, bem, ele aprendeu ela, muito bem, mas se ele não acertar a entonação, eu explico pra ele como é. Sempre que tem um ponto, precisa abaixar o tom. Explico tudo isso pra ele. Depois, quando ele sabe mais ou menos, deu entonação, bem, está bom”), fá-lo ler e verifica se entendeu<sup>83</sup>, não acredita piamente nas palavras do irmão quando lhe diz que acabou as tarefas no horário de estudo livre (“Sempre fica faltando alguma coisa. Sempre fica, mas ele mente, diz que acabou. E eu sei muito bem que ele não terminou, portanto obriggo ele a deixar eu ver o que ele fez”) e fá-lo voltar para casa para mandá-lo fazer as tarefas — “primeira irmã”: “Sempre, eu berro com ele por causa disso...”<sup>84</sup>.

Sabemos que o pai não foi sempre tão flexível com todos os seus filhos. As irmãs eram muito mais acompanhadas, controladas por ele, inclusive em relação a questões de escolaridade; a “segunda irmã” lembra o trabalho que ele a mandava fazer: “Eu, ele me fazia de verdade estudar. É, eram multiplicações, divisões. Gritava por causa disso...”.

As irmãs explicam essa transformação pelo fato de que Yassine é considerado, junto com seu irmão menor, como o “queridinho”, o caçula. Podemos pensar que o fato de que seja um garoto contribui muito para a relação que o pai mantém com ele. O senhor M. parece ter um carinho especial por Yassine e seu filho caçula, brincando com eles, indo ao parque com eles no verão, levando-os para comer salgadinhos na beira do lago... Com isso, o pai não exige dele o que exigia das filhas, principalmente em matéria de organização ou classificação. Yassine não “faz nada” em casa, não arruma nada, ao contrário, deixaria suas coisas espalhadas (“Ao contrário, ele deixa tudo espalhado pelo chão”), ao passo que as irmãs participam regularmente do trabalho doméstico, desde a idade de 12 anos, aproximadamente. O pai, que gosta bastante, como sabemos, de que seus documentos estejam bem separados e de que suas filhas façam o mesmo, não exige tanto rigor do filho, que, com isso, não consegue beneficiar-se de uma qualidade escolar a mais (o rigor, a ordem).

Yassine está, portanto, colocado diante de um amplo leque de posições, de preferências e de comportamentos possíveis no conjunto dos membros de sua constelação familiar. Mas, principalmente, nos matizes das experiências escolares de seus irmãos e irmãs, na relação cultural de forças que perpassa pela família, ele se beneficia muito, entretanto, da presença de um capital escolar e, sobretudo, de uma vigilância enérgica, escolarmente orientada, da parte de uma irmã de 16 anos, considerada “a cabeça” da família<sup>85</sup>. Yassine parece, por exemplo, ter uma preferência pela leitura, graças à ação socializadora da irmã: “Yassine, ele gosta bastante de ler, Yassine. O tempo inteiro na biblioteca, gosta bastante de trazer livros e ler eles”<sup>86</sup>. Podemos dizer que suas qualidades — percebidas em nível escolar — de seriedade, de atenção, de concentração, de curiosidade dependem de uma situação familiar estável, voltada para o “êxito” social (mais amplamente do que escolar) dos filhos, mas, principalmente, do papel da irmã que se atribui a missão de estar atenta às condições de uma boa escolaridade para os irmãos, persuadida que está da importância da escola (“É por isso que fazemos eles darem duro”), “para encontrar trabalho”, “para o futuro principalmente”, mas também “para aprender alguma coisa, para ter conhecimentos”: “É bom saber coisas”<sup>87</sup>.

### *A criança no centro da família*

Se pudermos sonhar, é para o futuro. Para esse futuro hoje já presente: a criança<sup>88</sup>.

Conhecemos, a partir dos estudos de Philippe Ariès, o importante papel desempenhado pela escola na invenção social da “infância”, do “sentimento da infância”.

Agrupando juntos indivíduos segundo sua idade biológica, mantendo, durante muito tempo, os alunos excluídos das atividades dos adultos, numa situação de imaturidade social, de irresponsabilidade provisória, da mesma forma que adaptando os conhecimentos e as maneiras de ensinar conforme a idade (o próprio princípio da pedagogia), a escola participou da construção da infância como categoria social de percepção e organização. Com a educação escolar, “a família começa [...] a organizar-se em torno da criança, a atribuir-lhe uma importância tal que ela sai de seu antigo anonimato”<sup>89</sup>. Entretanto, a desigualdade em matéria da duração do tempo de frequência à escola, conforme o meio social de origem, explica que “o sentimento de uma infância curta permaneceu ainda muito tempo nas classes populares”<sup>90</sup>.

Não é, portanto, espantoso que a escolaridade obrigatória e o alongamento progressivo da duração da escolaridade tenham acarretado transformações nas famílias populares.

A vontade parental de preservar os filhos e de fazer com que atinjam aquilo que não se pôde conseguir se traduz, às vezes, por uma verdadeira *doação de si*, um *sacrifício de si mesmo* em benefício dos filhos, isto é, do futuro (cf. o Perfil 25). O sacrifício é, inicialmente e antes de tudo, financeiro. Priva-se a si mesmo para comprar para os filhos tudo aquilo de que têm necessidade (para a escola ou para seu conforto pessoal). Recusa-se que eles sofram as conseqüências de uma situação econômica difícil ou modesta, e faz-se de tudo para colocá-los em posição de privilegiados. Algumas crianças vivem, assim, graças à ação voluntarista de seus pais, como pequenos-burgueses ou burgueses no seio de meios populares.

O mundo da criança se torna como que uma pequena ilha de riqueza e de luxo no seio de um universo na verdade pobre, e a crian-

ça-rei se torna, então, objeto de um verdadeiro culto familiar. O sacrifício é, evidentemente, também uma doação parental de tempo consagrado ao auxílio escolar da criança.

Mas, reverso da medalha do sacrifício parental, mimadas, papariçadas, as crianças, vivendo em tais universos, podem, apesar de tudo, experimentar algumas dificuldades escolares, mostrando-se escolarmente como muito “nenéns”, muito voluntariosas, muito desprovidas de senso de responsabilidade. Da mesma forma, paradoxalmente, os pais protetores podem acabar, por causa de seu elevado investimento na criança, percebendo a escola como uma rival educativa.

Essa reação é o sinal de uma vontade parental de controle da socialização dos filhos e de uma resistência objetiva em relação a qualquer ação das instituições legítimas de socialização sobre estas<sup>91</sup>. Em todo o caso, estes perfis mostram a que ponto os “sucessos” em meios populares nunca são simples.

◆ Perfil 18: Uma situação com dupla face.

*Michel B., nascido em Lyon, sem nenhuma repetência escolar, obteve 6,3 na avaliação nacional.*

Chegamos um pouco adiantados ao encontro. Um homem vem abrir a porta para nós, é o senhor B. (que chamaremos “seu marido”, falando com a senhora B.: na realidade, eles vivem maritalmente). A entrevista comportará três momentos: primeiro, começamos com o casal, depois o senhor B. sai para buscar Michel, que estava viajando o dia inteiro com a escola, e continuamos com a senhora B., e, enfim, terminamos a entrevista novamente com o casal. Durante todo o tempo da entrevista, a televisão permanece ligada. Quando lhes dizemos que estamos gravando, o senhor B. nos diz que vai abaixar o som. De vez em quando, dão uma olhada na imagem, sem deixar de nos dar atenção.

A mãe de Michel, 48 anos, foi à escola até a idade de 14 anos, depois trabalhou numa fábrica de bonés até seu casamento. Não obteve o certificado de conclusão de curso, pois faltou muito: “Nunca consegui ele, porque minha mãe não me mandava sempre pra escola para ficar tomando conta de meus irmãos menores ou qualquer

coisa assim”. Atualmente, está recebendo o salário do seguro-desemprego. Durante seu casamento teve seis filhos (o mais velho tem 28 anos), dos quais Michel é o último. Seus filhos estudaram muito pouco (“Eles não continuaram, num tivero nada, nada”): apenas uma conseguiu um CAP (de cabeleireira). Todos ocupam posições profissionais pouco elevadas ou precárias (prendas domésticas, para as mulheres; pequenos empregados, músico de baile...). O pai da senhora B., fabricante de bonés, tinha freqüentado a escola primária. Não o conheceu muito, pois ele morreu quando ela ainda era muito nova. Sua mãe, sem emprego assalariado até a morte do marido, trabalhou em seguida como fabricante de bonés. Foi à escola primária.

O senhor B., de 34 anos, foi escolarizado em colégio de freiras até a 6<sup>a</sup> série. Fez a escola de jóquei, se formou e depois fez um CAPA<sup>92</sup>. Foi jóquei profissional, mas, depois de um acidente, começou a trabalhar como enfermeiro, depois como coordenador de estágios durante 10 anos (conseguiu o diploma de habilitação para as funções de coordenador) e principalmente como diretor de colônia de férias: “Fui coordenador de estágio, diretor, copeiro, fiz de tudo”. Recentemente, fez estágios na ANPE (Agência Nacional para Emprego) (principalmente sobre administração e manutenção de restaurantes, com a senhora B.), e ele também participa do programa de seguro-desemprego no momento (como assegurado, está tirando sua carta de motorista). Seu pai tinha ido à escola até 14 ou 16 anos e trabalhava como cabeleireiro num hospital em Salon-de-Provence: “Ele foi o primeiro cabeleireiro em Salon-de-Provence que fazia cortes com navalha. E depois trabalhou no hospital. Teve seu salão e tudo. Depois trabalhou durante anos e anos. Ganhou a medalha de ouro do trabalho, pois era conhecido no hospital e em Salon”. Sua mãe também foi à escola primária, mas não trabalhava.

O senhor e a senhora B. tiveram, no início, um pouco de vergonha de “confessar” que ambos fazem parte do programa de seguro-desemprego (dizem, inicialmente, que estão fazendo “um estágio oficial”), e querem ter certeza de que o que vão dizer vai permanecer confidencial (“Não que a gente tenha coisas pra esconder, hein?”). Parecem temer os mexericos (“As pessoas extrapolam depois e,

então...”), tanto a esse respeito quanto sobre a diferença de idade entre eles (ela tem catorze anos a mais que ele).

Michel, que freqüentou por 2 anos a escola maternal (entrou com 3 anos e 9 meses), é considerado por sua professora como uma criança que permanece muito “infantil”, “que se distrai muito, muito rapidamente”, “não consegue fixar a atenção”, às vezes é “catastrófico do ponto de vista comportamental”, mas que é “original”, “inteligente” e “tem idéias”. Ora, a reconstrução da configuração familiar possibilita compreender o conjunto dessas características escolares positivas e negativas.

Quanto aos investimentos, podemos classificar, sem ambigüidade, as disposições sociais dos pais em matéria de leitura. Ambos, que passaram pela Juventude Operária Cristã, têm uma preferência declarada muito grande por leitura de qualquer gênero. O senhor B.: “Estou acostumado, leio muito desde menino, e depois, quando fui enfermeiro, eu também lia muito, acontece, então, que perdi o hábito”. Compra o jornal (*Le Progrès*) todos os dias, mas esclarece que, não faz muito tempo, comprava *Le Monde*. Diz que lê tudo no jornal, “da primeira à última página”. Sua maneira de falar dos jornais mostra uma concepção um tanto quanto enciclopédica do saber como soma de informações sobre o mundo: “Gosto bastante de ler sobre esporte, atualidade, notícias policiais. Gosto de tudo, porque quero estar a par de tudo, para ter conhecimentos”. A senhora B. lê mais as notícias policiais e as notas de falecimento — “Porque a gente chega, nos falecimentos, a ver pessoas que a gente conhece” —, o horóscopo, embora não acredite de fato nele (“Olho assim, mas pra me divertir, afinal”), mas não política: “Não, não me interessa, fico perdida nesse assunto, não sei nada”.

Têm também muitas revistas que lhes são dadas pelo ex-sogro da senhora B. São revistas variadas, mas comportam uma parte de “imprensa marrom”: dentre elas, encontramos *Déetective*, *Ici Paris*, *France-Dimanche*, *Le Hérisson*, *Paris-Match*, *VSD* e também *Seleções do Reader's Digest* (Ela: “Bem, aí tem histórias, dramas da vida real, histórias verdadeiras que aconteceram”). A senhora B., entretanto, quase como em relação ao horóscopo, faz restrições em relação à imprensa marrom: “Quando a gente lê essas porcarias (*risos*), sim, por-

que é bobagem, no fundo, esses jornais. A gente vê assim, mas, no fundo, não precisa. A gente não vai perder tempo com isso. É idiota, não?”. O senhor B. diz que assina o *Nouvel Observateur*. É difícil dizer com que intensidade essas revistas são lidas ou vistas, mas o senhor B. diz, falando de todas as revistas que lhes dão: “A gente folheia”.

A propósito dos livros, a senhora B, assinante há pouco tempo de *France Loisirs*, diz que lia muito mais antes do que agora, pois teve uma rápida diminuição da visão de um olho. Diz ter lido todos os livros de Bernard Clavel e de Guy des Cars, assim como vários de Konsalik, que qualifica de “romances água-com-açúcar”: “Mas, enfim, gostava muito assim mesmo”. O senhor B., que declara conseguir ler dois livros em uma semana, gosta de histórias verdadeiras, reais, e não lê ficção científica. Aprecia o que o padre operário Guy Gilbert faz, de quem fala como se fosse seu amigo, as histórias que falam de crianças (*“Summerhill — Liberdade sem medo: é muito bonito”*), os livros de Marcel Pagnol e os livros de história (tem uma coleção sobre os grandes processos da história: “Isso nos faz conhecer um pouquinho quem foram essas pessoas”; obras sobre os tiranos da história, “do tipo Hitler”). Leria um romance de aventuras “se a aventura fosse verdadeira, sim, mas se é uma aventura inventada, não me interessa. Gosto do que é verdade, do que é real, ora”. Apesar de sua declarada paixão pelos livros, o senhor e a senhora B. dizem nunca discutir suas leituras e nunca terem trocado livros entre si. Ele: “Eu leio o livro pra mim”. Enfim, possuem dois dicionários que dizem utilizar quando estão jogando — “muito, muito” *scrabble*.

Os jornais, revistas, livros ou autores citados não possibilitam duvidar das palavras de nossos entrevistados. Entretanto, o efeito de legitimidade está constantemente presente na entrevista. Marque-se, inicialmente, por uma tendência do senhor B. em superestimar certas práticas em detrimento de algumas outras (por exemplo, a leitura em relação à televisão — a senhora B. diz, quando seu cônjuge saiu, que ele vê televisão freqüentemente<sup>91</sup>), selecionando, em seu passado ou em seu presente, as atividades mais legítimas, as que valem ser declaradas (*Le Monde*, *Le Nouvel Observateur*...). Em sua entrevista, Michel, aliás, não fala de um pai leitor de livros, mas faz

o perfil de um leitor de jornais e até diz que não há grandes livros na casa. O efeito de legitimidade se marca ainda no modo como a senhora B. não pára de fazer restrições em relação a certas leituras que percebe, imediatamente após tê-las enunciado, como mais ilegítimas (os “romances água-com-açúcar”, o horóscopo visto “para rir”, a imprensa marrom que contém “porcarias”). Mas o fato de que o efeito de legitimidade estrutura a entrevista não é desinteressante para nós. Isso marca a crença dos pais na cultura escrita legítima. Entretanto, é preciso situar as práticas de leitura de Michel num contexto sem dúvida menos “letrado” do que nos faz pensar o discurso dos pais à primeira vista: ele não vai à biblioteca municipal, não lê muito regularmente (“Depende dos momentos. Tem momentos que Michel lê mais, depois, em outros momentos...”), e a mãe diz que algumas vezes deve ler “muito rápido”, pois não entende o que está lendo.

Segundo investimento importante: em matéria de práticas domésticas de escrita, os pais de Michel não têm nenhum problema particular. A maneira como eles dividem o trabalho faz, entretanto, despontar, por um lado, uma divisão sexual das tarefas bastante clássica<sup>94</sup> (a mulher cuida dos documentos do seguro social e dos documentos da escola; o homem, do formulário de impostos; quanto às cartas, o homem dita ou dá as idéias — “Às vezes, ele dita”; “Se eu dito, sai melhor. Faço frases mais elaboradas, tenho tempo para analisar o que quero dizer” — e a mulher contribui com “sua bela caligrafia”: “Não, porque ele, às vezes, não gosta de escrever. Então, pra eu fazer pra ele, ele me diz: ‘Bem, você escreve melhor’”), e, por outro lado, uma oposição entre as disposições racionais da senhora B. e as disposições mais espontâneas e hedonistas de seu cônjuge. É ela que faz uma lista das coisas que o filho leva quando de uma viagem (não para evitar esquecer algo, mas para verificar se ele trouxe realmente tudo de volta), que escreve ou copia freqüentemente receitas, que cuida da caderneta de números de telefone e de endereços. É ainda ela que faz a lista de compras, na ordem das gôndolas (“Não vou pôr sabão em pó, por exemplo, e depois açúcar, e depois manteiga. Tudo o que é de laticínio, junto, e o que é enlatado, junto”), e ele quem faz as compras. Apesar de sua lista “racional”, a senho-

ra B. observa o pequeno grau de rigor do companheiro: “Leva sempre três horas. E no entanto escrevo direitinho no papel dele, mas não sei como ele se vira. Ele roda, roda, em vez de percorrer prateleira por prateleira”.

O senhor e a senhora B. não têm um caderno de contas (ele: “Não, porque a gente sabe. A gente sabe, assim”; ela: “A gente presta atenção”), não anotam nada nas agendas que possuem nem no calendário, não fazem anotações prévias para um telefonema (é ainda ela quem se encarrega de telefonar para as repartições), e raramente depois de uma chamada telefônica. Em contrapartida, ambos escreveram poemas. Quando era jovem (“Era menina”), a senhora B. tinha o hábito de escrever poemas (“Eu tentava, eu gostava muito, afinal”), mas não sabe se conseguiria ainda fazê-los (“Mas agora não sei mesmo se ainda teria idéias”). Há apenas 15 anos, ela inventou a letra para uma música, e “depois, eu gravei pra mim”, diz ela. O senhor B. ainda continua a escrevê-los (“Ele é muito poético”) e, às vezes, com Michel: “E, às vezes, fazem os dois juntos. Michel também gosta bastante de poeminhas ou inventa músicas”. Aliás, o próprio Michel diz gostar de poesia (“Adoro a poesia”) e tentar inventar poemas. Mas acha isso difícil, explica: “Não sei bem o negócio, pra rimar”. Já aconteceu de ele escrever cartas para sua avó paterna ou para a prima com a ajuda dos pais (“A gente lhe faz um rascunho e depois ele copia”), ou então redigir “cartinhas” para os pais e escondê-las debaixo das almofadas: “Eu escrevo pra eles: ‘Eu te amo’”. Michel está, portanto, num universo familiar em condições de lhe transmitir uma cultura da escrita.

A senhora B. diz que na escola “está muito bem” em matemática e em conjugação, mas que o filho teria problemas para compreender certas palavras (não consegue lembrar-se do nome da “matéria”: leitura-compreensão). Diz também que Michel “estuda bastante, mas é muito lento”. Os pais parecem bastante cuidadosos quanto a Michel fazer bem suas tarefas. A senhora B. diz que “seu pai olha a mala dele todos os dias, todos os dias, todos os dias, para ver se não tem papéis para assinar. Porque, às vezes, ele pode esquecer de dizer: ‘Olha, tem isso pra assinar’, ou coisas assim”, e que “a gente pergunta pra ele todos os dias” acerca do que fez na escola. Quan-



to às tarefas, Michel pergunta mais para o pai do que para a mãe (“A gente ajuda bastante ele nas tarefas”). Os exemplos que a senhora B. dá provam que eles, efetivamente, acompanham sua escolaridade. Quando os resultados são menos bons, a senhora B. diz não conseguir puni-lo: “Eu não gosto disso”. É antes o senhor B. que “deixa ele sem jogar” durante uma semana. Os pais cuidam também de que Michel vá para a cama por volta das 21h15 quando tem aula no dia seguinte. Conhecem muito bem o professor de Michel, vão vê-lo “regularmente” (“O mais freqüente possível”) para saber se tudo está indo bem e também comparecem às reuniões da escola.

Mas os pais de Michel parecem, sobretudo, um pouco confusos com as novas formas pedagógicas, embora tentem adaptar-se para melhor ajudar Michel escolarmente. A senhora B. diz que ela gostaria de ter continuado os estudos, pois não consegue “acompanhar” os “garotos de agora”, e o que lhes pedem em aula. Ela dá exemplo da divisão: “Eles não fazem como a gente fazia na escola. Eu vejo quando ele faz as contas de dividir. A gente lhe dizia: ‘Não, não é assim’, e depois ele provava por A mais B pra nós que era daquele jeito. E efetivamente ele [seu companheiro] perguntou então ao professor, eles não fazem, não sei (*suspiro*). Aliás, não sei como eles conseguem encontrar o resultado. Não sei nada, não entendi nada, eu”. A escola se torna, então, a escola dos pais. O professor conta: “Me aconteceu, por exemplo, de lhe [ao senhor B.] explicar como se aprendia a multiplicação ou como se aprendia a divisão, quais eram as diferentes etapas. Bem, porque eu senti que ele tentava fazer a seu modo, portanto, para que o menino não ficasse hesitante, ou eu hesitante em relação ao menino, bem, eu lhe expliquei como a gente fazia”.

É o senhor B. que mais cuida de Michel do ponto de vista escolar. Ora, o senhor B. tem um perfil cultural bastante particular, que é o produto de sua trajetória escolar e profissional. Tem todas as características do autodidata um pouco espontâneo, criativo, “poético”, como diz a senhora B. Ao longo da entrevista, dirá “ser apaixonado” ou “não ser apaixonado” por essa ou aquela coisa e responderá às nossas perguntas dizendo que lê “tudo”, olha “tudo”, se interessa por “tudo”... Poderíamos dizer que o senhor B. tem o estilo do criador aventureiro com conhecimentos heteróclitos. Seu conhe-

cimento (que ele próprio concebe como uma soma infinita de informações sobre o mundo) não foi principalmente construído na relação com os livros e com os exercícios escolares clássicos, mas se constituiu através dos múltiplos encontros de uma vida de boêmio (“Ah, você gandaiô bastante! (*riso*)”, lhe diz a senhora B.) em que nada pôde ser capitalizado (jôquei, enfermeiro, copeiro, coordenador, diretor de colônia, desempregado recebendo o seguro-desemprego). Quanto à questão de religião, o senhor B. insiste no fato de que a fé deve ser sentida do interior pela criança e não imposta pelos adultos, mostrando com isso suas disposições espontâneas e sua visão antiascética do mundo: “Uma criança que é batizada é uma criança que não sabe se vai ter fé mais tarde ou não. Uma criança que a gente manda pro catecismo fazer sua comunhão e tudo, as pessoas, é mais pra fazer uma festinha, pros presentes, é negócio ou oba-oba. Eu falo, se a gente mandar ele pro catecismo, é pra fazer ele sentir se tem fé ou se não tem. E depois não precisa forçar uma criança a fazer o que ela não quer. Portanto, se amanhã ele me fala: ‘Eu quero ir no catecismo’, matricularéi ele no catecismo. Se ele quer ir na igreja, levo ele na igreja. Se ele quer ver um padre, ele vai se encontrar com um padre, porque eu tenho amigos padres”. Ele gosta de contar histórias a Michel para que adormeça, com, às vezes, um “fundinho musical”, recuperando com isso hábitos adquiridos nos meios de coordenação (“Como eu fazia quando estava na colônia”). Enfim, escreve poemas com ele. Será, então, um acaso esse padrasto “poético” produzir uma criança “original”, que “tem idéias”, que “adora a poesia”, mas que, às vezes, não consegue entretanto “concentrar-se” numa tarefa escolar precisa, que “não consegue prestar atenção”?

As disposições espontâneas do senhor B. (já visíveis nas práticas de escrita), mistura de disposições culturais adquiridas no curso de uma trajetória feita de encontros e de uma ideologia pedagógica da criatividade existente em certos meios de coordenação, o levam assim a reprovar na escola o fato de elas darem “muita” tarefa às crianças, que não mais têm tempo para “levar sua vida de criança”, para conversar ou brincar com os pais. Sua visão antiascética do mundo se torna, às vezes, uma visão antipedagógica (sendo o exercício percebido como oposto à vida). É sem dúvida isso que leva os pais

de Michel a não insistirem muito para que ele faça tarefas durante as férias. Se a mãe tem em vista “agora, que está começando a ficar grande”, comprar-lhe cadernos de tarefas de férias, até então, durante o verão, os pais não obrigaram Michel a fazer trabalho escolar: “Vai depender, às vezes vai ter vontade, às vezes não”. Esse trabalho parece depender dos desejos de Michel, e seus pais realmente o precisam: “Às vezes, a gente vai dar um empurrãozinho nele; às vezes, a gente vai deixar ele um pouco”. Conjugada à atitude pouco autoritária da mãe, essa visão das coisas pode afastar Michel, considerado um aluno “que se distrai muito, muito, rapidamente”, do mínimo de ascetismo escolarmente exigido (“É preciso que eu esteja atrás dele sem parar”, diz o professor).

Se quisermos, em tal caso, separar as características familiares positivas e negativas, nos defrontaríamos com a seguinte dificuldade: os investimentos comportam seus reversos negativos, e uma prática ou disposição familiar pode ser considerada tanto como um elemento favorável quanto desfavorável. Por exemplo, Michel se mostra, aos olhos do professor, como uma criança “paparicada”, “mimada”... Podemos dizer que Michel é objeto de uma espécie de culto familiar: possui sua própria televisão, uma multidão de brinquedos (“Ele tem brinquedos por toda parte. Tem aqui, tem dentro dos armários”), numerosas fitas de vídeo (“Estão vendo todas as fitas que tem aqui, é tudo praticamente de Michel”), é dele a maior parte dos álbuns de fotos — “A gente tira muitas fotos de Michel. Até observei com meu filho que ele é bonito, ele é bonito, é isso (*riso*)” — e é dispensado de qualquer tarefa doméstica por sua mãe: “Eu paparico muito ele. Eu é que fazia tudo, afinal. Não deixava ele fazer nada”<sup>95</sup>. Ela o considera também como uma criança “muito evoluída”: “Michel, o que ele gosta de ler também é o dicionário, e desde que era pequeno. Ele tinha que idade? Devia ter 3 anos, porque era um garotinho, bem, não é porque é o meu garotinho, mas ele é muito, muito, muito, muito evoluído, e ele começou a falar bem, bem cedo”. De modo geral, Michel, tendo o lugar de “caçula”, está colocado no centro de todas as atenções e de todas as admirações do casal.

Assim, esse fato faz com que os pais acompanhem de perto seu filho, dêem-lhe o que deseja, cuidem escolarmente dele, o ajudem

em suas tarefas, vão buscá-lo na saída da escola, procurem o professor para saber se tudo está indo bem, evitem que ele tenha más companhias ou problemas com outras crianças, cortando-lhe qualquer (má) amizade (“Não deixo ele brincar lá embaixo”)... Mas, ao mesmo tempo, é esse universo privilegiado no seio de uma família modesta que contribui para torná-lo “infantil”, desprovido de senso de responsabilidade em relação ao que está fazendo.

É preciso observar que Michel faz parte das crianças em “êxito” que tiveram quedas no ano. A diminuição de rendimento mais importante está ligada a uma permanência prolongada nos horários de estudo livre. A senhora B. conta: “Ele, no final das contas, nem chegava a fazer as tarefas, não sei, devia brincar, não sei o que ele ficava fazendo. Também, é um pouco por nossa culpa, porque antes ele não ficava. Não faz muito tempo que está ficando no horário de estudo livre. A gente falava: ‘Ele fica no horário de estudo, portanto, está fazendo suas tarefas, não precisa olhar’. Como a gente estava errado. E, afinal, ele não fazia as tarefas. Tivemos sorte, porque o professor percebeu logo em seguida e, portanto, nos avisou”.

Esse acontecimento nos permite destacar a parcela de responsabilidade escolar nas ações que podem fazer a balança dos desempenhos escolares pender para um ou para outro sentido. Desentendimentos sobre o que está acontecendo nesses horários de estudo, sobre o grau de adaptação das crianças e sobre o grau de confiança que se pode depositar na instituição escolar em matéria de verificação das tarefas, tudo isso pode contribuir para fragilizar a situação escolar mais para boa de certas crianças que já estão vivendo no limite. Para a maior parte dos pais, alheios às sutilezas dos serviços oferecidos pela instituição escolar, o termo “horário de estudo livre” pode portanto provocar confusão.

Durante cerca de quinze dias, Michel não fez as tarefas, e foi só porque o professor se deu conta de que a situação podia voltar a ser controlada pelos pais<sup>96</sup>. Mas as coisas nem sempre acontecem assim, e podemos dizer que a escola participa, sem o saber, da produção de certos mal-entendidos prejudiciais à escolaridade de algumas crianças.

Para concluir, observaremos que se trata de um casal numa situação econômica muito precária que tem um filho mais para o “suces-

so" escolar, ao passo que outros meios menos privados economicamente têm crianças em "fracasso". Isso significa que o capital econômico não está, de forma alguma, isolado das disposições sociais e da organização familiar capazes de gerá-lo e orientá-lo num ou noutro sentido. Neste caso, a preocupação com a criança leva o senhor e a senhora B. a privilegiarem Michel e a criar e manter para ele um universo dourado no seio de uma configuração familiar com pouco dinheiro.

◆ Perfil 19: A criança-rei num reino modesto.

*Nicole C., nascida em Lyon, 1 ano de atraso (repetência da pré-escola, mas tendo entrado nela com 5 anos e meio), obteve 6,9 na avaliação nacional.*

Batemos à porta de entrada. A senhora C. vem abrir e nos convida, com um leve sotaque italiano, a entrar. De imediato, temos a impressão de estar à frente de alguma dessas caricaturas de habitação popular. Estamos numa minúscula sala de jantar de um apartamento de dois quartos que parece estar em muita desordem: um sofá-cama de cor verde (ficamos sabendo, no decorrer da entrevista, que se trata da cama dos pais), uma mesa redonda preta e cadeiras, numerosos bibelozinhos em prateleiras de parede, vários quadros (dentre os quais algumas daquelas crianças típicas de Montmartre), uma televisão, um cachorro dormindo no chão... Não é nada espaçoso.

O senhor C. está sentado no sofá-cama, de calção, sem camisa e falando ao telefone; quando desliga, desculpa-se por nos receber daquele jeito. Oferece-nos um café que aceitamos. As migalhas de pão de cima da mesa — restos do almoço — são limpas com uma esponja pela senhora C., e o senhor C. dá uma vassourada rápida para retirar as que haviam caído no chão. Não consegue ir muito longe, porque o espaço entre as cadeiras é exíguo. Depois, veste-se quase diante de nós. Começamos a entrevista com o casal, depois o senhor C. sai para um compromisso, desculpando-se. Sua fisio-nomia é fechada: sentimos que teve, como se diz, "uma vida dura". No decorrer da entrevista, a senhora C. se levantará diversas vezes para acender um cigarro e nos oferecerá Coca-Cola.

A entrevista é bastante fluida e não revela reticências por parte dos entrevistados. Estes dão a impressão, ao longo da conversa, de

estar interessados nas perguntas que lhes são feitas e, em certos momentos, até parecem arrebatados pelos assuntos abordados. Com idéias bem determinadas em relação à educação de seus filhos, a senhora C. desenvolve, em vários momentos, suas concepções com ardor.

O pai de Nicole, de 33 anos, foi à escola até a idade de 13 anos. Nessa época, começou um curso de formação de horticultor numa Escola Agrícola, mas não concluiu o curso e entrou diretamente, "sem ir à escola", como aprendiz numa cavalaria. Formado na prática até a idade de 18 anos, parece ter atualmente adquirido uma posição hierárquica simbolicamente valorizada. A senhora C. diz que o marido "tem o mais alto grau" entre os cavaleiros-jóqueis, pois ele é "primeiro-cavaleiro de Lyon", abaixo dos primeiro, segundo e terceiro jóqueis, mas responsável pela cavalaria. Seu trabalho consiste em treinar os cavalos, limpá-los, cuidar deles e, às vezes, aos domingos, "montar" neles, "participando das corridas". Seu salário não é muito alto (cerca de 5 000 francos por mês), mas as corridas que faz lhe rendem numerosos prêmios que lhe possibilitam "arredondar o mês" (seu salário é de, aproximadamente, 9 000 francos por mês, e chega, no verão, perto de 12 000 francos, pois ele faz mais corridas). Seu pai era agulheiro na Companhia de Estradas de Ferro, ele ignora seu nível escolar, mas diz que ele não "lia muito". A mãe era faxineira, de vez em quando, em salas de cinema. Não tinha diploma, mas lia "muitos romances, e principalmente fotonovelas. Lê muito, ora, é seu passatempo".

A mãe de Nicole, 33 anos, tinha 6 anos e meio quando veio para a França. Aprendeu o francês numa escola particular mantida por religiosas e diz que sabe ler e escrever em italiano. Tem um Certificado de Aprendizagem Profissional de cabeleireira, e trabalhou, durante sete anos, como cabeleireira até o nascimento de seus filhos (a mais velha tem 10 anos). Seus pais, que atualmente são, ambos, fiscais de seguro, exerceram muitas profissões na vida, mas tiveram êxito em numerosas empresas que nos descreve com inúmeros detalhes para destacar o fato de que levou uma vida luxuosa e despreocupada durante toda a juventude: "Meu pai, antes de ser fiscal, era cozinheiro-chefe no Palais de la Méditerranée de Nice. É um grande cassino. Quando ele vem aqui e vê que estou morando aqui, fica

louco, hein? Ah, é, é sim (*ela ri*), ele me diz: ‘Mas onde é que você foi cair, não é possível!’. Eu sempre tive casas, eram palácios, hein? O tempo inteiro a gente era mimada, hein? A gente não tinha a noção de dinheiro. A gente era tão mimado, a gente vivia como rico. Tinha tudo o que a gente queria, saíamos de férias três, quatro vezes por ano, tínhamos casas, era um sonho. A gente tinha grana. Bem, é, a gente estava acostumado com o luxo. Então, a filha dele, de início, foi parar num apartamento tipo COHAB (*riso*), mas isso me... Eu não era uma pessoa inconseqüente. Passei do luxo ao outro extremo sem me queixar. No entanto, acreditem-me, a gente tinha luxo, a gente vivia realmente como burgueses, hein? Aliás, meus pais têm modos burgueses em tudo. Eles não comem como eu. Minha mãe não come qualquer tipo de carne. Não come se não for feito de certo jeito. Ela foi tão acostumada com luxo que acabou sendo assim, minha mãe”.

Assim, ela está vivendo hoje uma situação muito mais difícil, que diz aceitar, embora percebamos, no todo, um pouco de saudades em relação a seus anos mais dourados. Seu pai estudou até a idade de 22 anos (com uma interrupção durante a guerra), e a mãe possui um diploma de esteticista.

O senhor e a senhora C. têm quatro filhos: uma menina de 10 anos, na 3ª série (que está na mesma classe que Nicole, pois trata-se de uma classe de 2ª série do 1º grau), Nicole, com 9 anos, na 2ª série do 1º grau, um menino de 7 anos, na pré-escola, e uma última filha de 6 anos, no último ano do maternal.

Como em outros casos, apenas a consideração da situação profissional e do capital escolar não possibilita compreender o que distingue essa configuração familiar de outras no seio das quais a criança está em “fracasso” escolar. O pai, cavalariço-jóquei, foi à escola até a idade de 13 anos e não tirou nenhum diploma, a mãe tem apenas um CAP de cabeleireira e não trabalha. Podemos, portanto, nos perguntar o que, na socialização de Nicole, é relativamente compatível com a socialização escolar.

Em todo o caso, não é nas práticas pessoais de leitura dos pais que encontraremos uma resposta a essa pergunta. O senhor C. lê os jornais hípicos em seu trabalho para conhecer os resultados das

corridas, os contratos dos cavalos e, de tempos em tempos, dá uma olhada num jornal regional de esportes, mas nos diz não gostar de ler: “Porque ouço bastante as notícias todas as noites. Ouço um pouco as informações, porque senão, não sou muito de ler. Não gosto de ler. Não é uma coisa que eu gosto, não. É uma coisa que nunca me agradou”. A senhora C. não lê jornais; algumas vezes, lê revistas tais como *Nous Deux*, *Intimité*, *Femme Actuelle*, e não tem livros de receitas (“Não, porque uma vez que eu fiz duas ou três vezes a receita, num preciso mais delas, hein? Bem, eu me lembro delas, hein?”) ou de tricô... Em contrapartida, diz gostar dos romances de Agatha Christie (“É isso que eu leio mais”), mas, na verdade, lê alguns textos de Agatha Christie que são publicados em *Nous Deux* e, talvez, muito mais histórias de amor: “Às vezes, tem algumas historinhas. *Nous Deux* é fotonovela, mas lá tem histórias escritas. Belas histórias. Gosto disso, é, histórias de amor principalmente (*rindo*). Se fosse assim na vida real, seria bom (*risada*)”. Seu marido até esclarece, dirigindo-se a ela: “Mas cê num compra livros”. “Os únicos livros que compro é as enciclopédias”, declara a senhora C. Têm duas que compraram “para os filhos”, para ajudá-los quando têm determinadas tarefas para fazer: “Eles copiam a tarefa neles”. Têm também três dicionários que são mais utilizados principalmente pelas crianças e pela senhora C.

De maneira totalmente clássica, é essencialmente a senhora C. quem cuida dos documentos, mostrando às crianças a imagem de uma mãe escriba (“Freqüentemente, é ela quem cuida dos documentos, mais do que eu mesmo”). É ela quem redige as cartas administrativas (com exceção do formulário de impostos)<sup>98</sup>, quem cuida dos papéis da escola, quem controla as contas, sem caderno (“Até o gerente do banco ficou espantado, porque nunca precisei que me tirasse um extrato da conta pra me dizer se isso foi pago, se aquilo foi pago. Ah, não, não, sei quase que centavo por centavo o que estou devendo”), quem faz as listas de compras “com os preços ao lado, porque sei os preços de cor” e quem classifica os documentos administrativos em pastas: “Tudo o que é orçamento, escola, filhos, tudo isso, é eu”. Como eles não escrevem lembretes, não fazem listas das coisas a serem feitas ou levadas numa viagem, não têm agendas (a senho-

ra C. esclarece que suas duas filhas mais velhas têm uma agenda e “marcam o aniversário delas, as amiguinhas que vão convidar, o número de suas amiguinhas”) ou não escrevem nada no calendário, é a senhora C. quem constitui a memória viva familiar: “Eu é que tenho que lembrar ele de tudo o que ele tem de fazer (*riso*)”.

Além disso, marido e mulher deixam pequenos bilhetes um para o outro (“Entre eu e meu marido, porque ele se levanta às 5h (*rindo*), e eu estou dormindo. Ou sou eu à noite, antes de me deitar, quem lhe deixa bilhetes pro dia seguinte. Sei lá, alguma coisa assim: ‘Bom dia, amor. Como está? Beijos’, ou então: ‘Estou indo trabalhar’, ‘Você tem que pedir isso e isso a teu chefe’ para que ele não se esqueça”<sup>99</sup>), e a senhora C. às vezes escreve poemas para os filhos ou para uma amiga: “Chego a criar coisas com muita facilidade. (*Rindo.*) Aliás, nem sei por quê. Não sou poeta, hein? (*Risos.*) É um dom, ora. Tenho até uma colega de 20 anos, ela precisava fazer um poema de uma página, e fui eu que fiz o poema pra ela, e ela tirou 9. Fui eu que fiz. Estou assim comendo, começo a pensar e invento, assim, num estalo. É verdade que já fiz uns bem bonitos, mas pra mim, não, eu nunca... Pra inventar um, me vem instantaneamente. Da última vez, inventei um poema sobre as mães. Era realmente bonito, e me vinha assim, sozinho. Não sei como é que essas coisas me vêm”.

É sempre a mãe quem cuida dos filhos. Ora, oriunda de um meio social não operário, ela não tem absolutamente as mesmas disposições sociais que seu marido. Em primeiro lugar, a senhora C. viveu num meio familiar muito abastado, foi mimada, adquiriu e desenvolveu, nesse meio, duas atitudes que perpassam o conjunto de suas palavras: por um lado, uma concepção da infância que tem de ser, segundo ela, uma infância dourada, despreocupada, luxuosa, e, por outro, em relação à existência em geral, consiste em querer ser independente e não se deixar enganar ou “se deixar insultar”.

Na casa deles, os filhos vivem, portanto, como reis. São os soberanos de um pequeno reino onde os indivíduos fazem de tudo para ocultar as dificuldades econômicas. A vontade de preservar as crianças e de fazê-las alcançar aquilo que não se conseguiu por si mesmo traduz-se, neste caso, por uma verdadeira *doação de si*, um *sacrifício de si* em proveito dos filhos, ou seja, do futuro<sup>100</sup>. O sacrifício é, de

início e antes de tudo, financeiro, e não é exagero dizer que as crianças vivem, graças aos pais, como pequeno-burgueses ou burgueses. O mundo da criança se torna como que uma ilhota de riqueza e de luxo no seio de um universo, na verdade, modesto<sup>101</sup>.

Tudo demonstra, com efeito, que os filhos ocupam um lugar essencial na vida dos pais, e estes sacrificam muitas coisas para comprá-lhes o que desejam. “Eu sofri muita privação quando era pequeno, então tento não privar eles de nada”, diz o senhor C. Eles têm aparelho de vídeo, duas enciclopédias (uma das quais custou 10 000 francos). O filho de 7 anos tem uma televisão no quarto, um aparelho de vídeo-game (de 3 000 francos). As duas filhas mais velhas têm, em seu quarto, uma televisão pequena, um aparelho de som, um radiotoca-fitas... Os pais até dormem na sala de jantar, no sofá-cama, pois deixaram o quarto para os dois mais novos. A mãe esclarece que eles até podem comer menos para que os filhos sejam mimados (por exemplo, um quarto de hotel a 900 francos a diária. “Com as crianças, gastamos muito dinheiro”). O lugar central dos filhos pode ser visto também nos álbuns de fotografias, que são dedicados exclusivamente a eles; na maneira de fazer a lista de compras, consistindo em anotar, primeiro, as compras que são destinadas a eles (“Começo primeiro por tudo o que é para as crianças. Sim, leite, Nescau, iogurte, bolacha, tudo o que é para eles primeiro”); no fato de os pais não possuírem carro para buscar os filhos na escola, que é o que eles desejam; no fato de que são as crianças que decidem sobre o que vão comer no almoço (“E também meus filhos comem o que querem. É meus filhos que decidem o que vão comer, não eu. Aliás, por causa disso, sempre sou muito criticada por minhas amigas. Porque eu, às vezes acontece de ter que fazer três coisas diferentes para o almoço. É, porque P. e Nicole querem uma coisa, X. e J. querem outra, meu marido e eu queremos outra. Eles não comem todos a mesma coisa, e isso me acontece muito. Aqui, parece até que estamos numa lanchonete”), ou ainda nos dois PEP<sup>102</sup>, feitos para os dois mais velhos.

A senhora C. não gosta de regras muito rigorosas em relação aos filhos. É preciso, segundo ela, deixá-los viver, e não coagi-los como no exército: “Tenho uma amiga assim. Eu a chamo de Gestapo, aliás.

Tenho horror, tem de chegar às 8, às 8h05 tem de fazer isso. Aqui em casa não é muito rigoroso, exceto a hora de deitar, às 8 e meia, e só. Mas tenho horror disso. Na minha casa não era assim. Bem, tem certas mães que até dizem: 'O armário de bolachas, eu fecho às 4h e meia, agora você não vai comer porque passou da hora'. Ah, não, não, pra mim eles comem o dia inteiro se quiserem. Eles voltam às 4h e meia e tomam lanche, e as 5h e meia tomam outro. Eles abrem, fecham, fazem o que querem, não tem... A gente não está no exército. Eu conheço gente assim. Às vezes, eu digo a elas: 'Mas não é possível, eles não estão no exército, deixa eles viverem!'".

Por outro lado, a senhora C. dá provas de uma relação crítica, desencantada, para com as instituições legítimas (principalmente a escola), contra as quais ela, freqüentemente, parece oferecer resistência. Assim, ela não suporta que os professores possam "encostar a mão" em sua filha ou mesmo "gritarem" com ela. Para ela, a função da escola tem de limitar-se à tarefa de ensinar e não ocupar-se com a educação disciplinar das crianças<sup>103</sup>: "Aliás, sou muito rigorosa com os professores, hein? E na escola não tem nenhum professor que vai gritar com meus filhos ou tocar neles. Porque, e isso aconteceu não tem muito tempo aliás, o senhor\*\*\*, meu marido foi lá pra quebrar a cara dele, é verdade. Ele levantou a mão pra minha filha. Eu não admito isso. Isso, pra isso, a gente é muito rigoroso. Nem sendo diretor de escola como ele é, não admito de forma alguma, ninguém, hein? (*Com firmeza.*) Nem meus pais, ninguém tem o direito de tocar em meus filhos. É só o meu marido que tem direito. É primeiro os meus. Isso não admito de forma nenhuma. Acho que um professor está lá pra ensinar-lhes, e ponto final. Eles acham que são pessoa importante, mas fora ensinar-lhes a escrever, ler e as lições deles, fora isso, eles não têm o direito de fazer nada. Talvez eles tenham esse hábito aqui porque, é verdade, tem muitas mães árabes que não falam o francês. Batem nos filhos delas e tudo e elas não falam nada. Mas comigo, eles se deram mal, hein? (*Num tom firme.*) Com isso, eu sou muito rigorosa. Eles não têm o direito de gritar com meus filhos, por exemplo, na escola, ou de dar-lhes um tapa, isso nem pensar!"<sup>104</sup>.

Afirma bem alto que são seus filhos e que os professores têm tendência de esquecer-se disso quando querem "obrigá-los" a fazer as

coisas: "Agora, eles impõem coisas. Não param de dizer pros meus filhos: 'É obrigatório'. E eu não paro de dizer pros meus filhos: 'Não é obrigatório, é se EU quiser!'. Esquecem que SÃO MEUS FILHOS PRIMEIRO, EU decido. Enquanto que para meus filhos, eles não têm o direito de ficar dizendo sempre: 'É obrigatório!'. Os meus filhos, eu falo pra eles: 'Obrigatório, eu não conheço. É obrigatório se papai ou mamãe quiserem. Se papai ou mamãe não quiserem, não tem obrigação que se segure. Fui EU que te pus no mundo (*rindo*), não foi o senhor\*\*\* [professor] nem o senhor\*\*\* [diretor]'".

Também critica sucessivamente os professores que não ficam muito tempo explicando várias vezes às crianças ("Agora, a gente até podia dizer que se chateiam em ficar explicando às crianças duas ou três vezes a mesma coisa. E é só isso que eles têm que fazer, ora"), a maneira de ensinar a nadar ("Eu acho que eles não sabem de forma nenhuma ensinar as crianças a nadar. Aconteceu com minha filha Nicole, que já se afogou, hein? Levaram um ano pra recuperar ela, fazer ela perder o medo da água, hein?"), o método de aprendizagem da leitura que compara com o que ela conheceu ("Comigo, era primeiro o alfabeto. Eu aprendia que "m" e "a" dava "ma". Meu filho lê como um papagaio. Lê um milhão de vezes a mesma frase, e depois de um milhão de vezes, ele sabe de cor a frase. Vê ela num jornal e reconhece ela. Uma vez, eu disse aos professores: 'Vocês lêem como papagaios'"), e observa que, às vezes, os professores ensinam às crianças coisas que não estão "certas".

A senhora C. tem o mesmo tom crítico em relação à instituição religiosa, confirmando a existência de uma relação rebelde mais ampla com relação às instituições: "Sou católica, mas não acredito nem em padres, nem em freiras. Ao contrário, não posso nem vê-los. Representantes de Deus, aqui, ó, nada mais são do que ladrões, eles, hein?". Mas sua crítica à instituição escolar não impede que a senhora C. compreenda a escola como um meio de acesso à independência econômica: com a obtenção de uma "boa profissão", e, quando se é mulher, tornando-se independente do marido. Ela própria confessa ser totalmente dependente de seu cônjuge, e diz que, se um dia não der mais certo entre eles, ela ficará sem dinheiro e sem trabalho. Independente em relação às instituições, a

senhora C. também deseja a independência para as filhas. Essas duas atitudes de proteção dos filhos e de controle familiar da socialização deles (que leva à crítica de alguns aspectos da escola) se traduzem por uma série de ações socializadoras que estão longe de limitar-se à dimensão escolar. O “investimento” da senhora C., se é que podemos empregar esse termo por demais economista, é muito mais global do que estritamente escolar. Leva, principalmente, a uma vigilância física e moral. Quando Nicole sai da escola, a mãe vai sempre buscá-la (“Estou sempre lá”), e quando ela sai para brincar, a mãe diz que tem que ficar vendo-a de uma janela e a chama assim que começa a anoitecer.

Também controla especialmente as amigas, e nunca aceitaria que sua filha fosse brincar ou dormir na casa de uma colega cujos pais ela não conhece: “Ah, sim, sim, conheço os pais, os irmãos, as irmãs. Nunca irá na casa de alguém que não conheça, nunca. Aliás, meu filho, tem um passeio no mês de maio, pelo menos devia ter. Recusei inscrevê-lo. Ele iria na casa de seu correspondente. Eu não sei na casa de quem ele está indo. Não sei quem são os pais dele. Não sei quem são seus irmãos e irmãs. Quem me diz que não são crianças torturadas pelos pais, eu, hein? No telefone, eles podem ser bem amáveis, mas na vida, se a gente for ver, não é nada disso”. Ela diz que “presta muita atenção” nisso e acrescenta: “Pra isso, sou uma chata”. Fica atenta para que Nicole vá deitar-se todas as noites às 20h30<sup>105</sup>, exceto nas noites que precedem os dias sem aula, em que ela pode deitar-se mais ou menos entre 22h30 e 23h.

Fica claro que a mãe é até mais rigorosa com questões morais do que com questões estritamente escolares, perdoando facilmente maus desempenhos, mas não transigindo com as faltas de respeito, os roubos, as colas escolares... “Às vezes, ela me diz: ‘Se você fez o que pôde, não tem importância’, ou ela me diz: ‘Não tem importância, você não tem muitas notas ruins’. Ou às vezes ela me diz pra tentar ter menos notas ruins. Senão, ela diz que vou ficar reprovada com as notas ruins, não terei festa de aniversário. Mas é o que ela diz. Às vezes, ela nos fala alguma coisa, mas às vezes ela não faz. Não, ela não castiga por causa das notas baixas. Mas ela não quer

que a gente fale palavrão, coisas assim. Não quer que a gente falte com o respeito com as pessoas, e, *nisso, ela é muito brava*. Ela não quer que a gente roube e que a gente cole”<sup>106</sup>.

A mãe desenvolve, portanto, entre outras coisas, uma atenção no campo da escolaridade. É ela quem cuida disso, porque o marido “perde a paciência muito mais rápido” do que ela se as coisas não estão indo bem. Sabe as classes de seus filhos e acompanha de perto a escolaridade de Nicole. Olha seus cadernos todas as noites — “Assim que eles chegam da escola, olho nas malas deles!” — e esclarecendo: “Nisso, sou mito rigorosa”. Nicole só pode sair para brincar com suas colegas ou ver televisão depois de ter acabado as tarefas: “Primeiro as tarefas, depois a televisão”<sup>107</sup>.

Ela, portanto, faz as tarefas em casa com a mãe, que a ajuda: “Eu mando eles fazerem, e depois, quando acabaram, eu falo para eles: ‘Você entendeu como você fez pra chegar nesse resultado?’. Então, se ela me diz sim, bem, pergunto pra ela como ela fez e tudo. Se ela me diz não, eu explico pra ela”. Às vezes, quando a própria mãe não compreende, ela telefona a uma “colega” que tem 20 anos e que ainda está na escola. A senhora C. diz que ela não deixa os filhos fazerem sozinhos as tarefas, e afirma ser especialmente obrigada a ficar lembrando Nicole de fazê-las (“É preciso dar um empurrãozinho nela, hein? pras tarefas”), pois para ela “é uma obrigação”.

A mãe, que, como vimos, não tem uma prática pessoal de leitura muito intensa, em contrapartida lê muito para os filhos. Lê para Nicole, por exemplo, pelo menos uma vez por semana, contos de fadas, antes que ela durma. Mas desenvolve principalmente o controle de leitura da filha, lendo ela própria os livros emprestados e fazendo-lhe perguntas para saber se ela leu bem ou compreendeu bem: “Quando elas retiram um livro da biblioteca, eu leio ele primeiro. E depois, quando elas me falam que acabaram de ler ele, pergunto a elas do que se falava, se elas entenderam, se gostaram ou se não gostaram, para ver se elas compreenderam o que leram. Depois, bem, assim eu posso ver se elas sabem ler direito ou se, na verdade, lêem assim, pra ficar fazendo alguma coisa, ou... E eu pergunto pra elas sobre o que elas leram, ora”. Ela vai à biblioteca da escola a cada quinze dias para ajudar uma professora a atender às

crianças que devolvem e retiram livros e, reforçando o trabalho pedagógico, pergunta em casa, como a professora na biblioteca da escola, do que elas gostaram e por quê: “Eu pergunto pra elas o que acharam. Se elas me falam: ‘Não gostei’, pergunto a elas por que não gostaram”. Nicole evoca também, muito exatamente, no decorrer de sua entrevista, a maneira como são os encontros na biblioteca da escola e a maneira como eles são preparados pela mãe: “Com os livros que a gente pega na segunda-feira com a senhora\*\*\*, assim que eu acabei de ler, eu dou ele pra mamãe. Falo pra ela se gostei ou não gostei. Se eu não gostei, eu falo pra ela por quê, e se eu gostei, eu falo também por quê, mas sem contar pra ela a história, porque a senhora\*\*\* fala: ‘Vocês vão nos explicar por que gostaram dele, mas não precisam contar a história inteira’. Ela nos pergunta se a gente gostou ou não gostou, e, às vezes, perguntam se a gente indicaria ele ou não, e eu falo pra ela se eu indico ou não”<sup>108</sup>.

A mãe pode até ajudar a filha a tornar mais complexa a primeira leitura que tinha feito de uma história: “Eu, da última vez, tinha lido o livro e tinha gostado dele. Tinha achado que era uma história bonita. E elas não tinham gostado, e eu acho que elas não tinham gostado porque não tinham compreendido o sentido da história. Era uma história de racismo. Numa escola infantil, havia crianças negras, crianças árabes e francesas, e era uma criança árabe que roubava na escola. Roubava o lanche da vizinha, da colega e dos colegas, então ninguém gostava dele. Então elas me disseram: ‘Não gostei desse livro porque esse menino é mau’. E eu disse a ela: ‘Mas você entendeu por que ele é mau, esse menino, será que você entendeu por que ele fazia aquilo?’. Então, ela não tinha entendido. Então, quando eu lhe expliquei, ela me disse: ‘Ah, é!’. Na verdade, ele fazia aquilo porque tinha uma família de onze pessoas. Seus pais, os dois, estavam doentes e davam de comer aos irmãos e irmãs. Ele não fazia aquilo porque era um marginal, ora. Ao passo que ela, imediatamente, bem em seguida: ‘Ah, não, ele rouba e tudo, não gosto dele. Eu não gostei desse livro, não’”.

Escolarmente, Nicole é percebida como uma aluna “aplicada”, “discreta”, “estável” em seus desempenhos<sup>109</sup>, mas em quem se sente que “o que ela assimila vem muito da escola”. Na verdade, o julga-

mento escolar está errado pelo menos num ponto: não é apenas a escola que dá cultura a Nicole, mas toda uma configuração familiar que, com todos os investimentos objetivos realmente não muito excepcionais, consegue construir, entretanto, um lugar significativo para a experiência escolar dos filhos.

Mas algumas disposições relativamente favoráveis para a escolaridade têm também sua vertente “negativa” no universo escolar. Sabemos que, tendo entrado um tanto quanto tardiamente na escola maternal (4 anos e 9 meses), Nicole apenas a frequentou muito irregularmente, por “negligência dos pais”, observam na época. Assim, Nicole era julgada “defasada na vida da classe por causa de suas numerosas ausências”. Acompanhando seu percurso escolar, damos conta de que Nicole só se adaptou à escola e às suas obrigações progressivamente. Aliás, a mãe observa que, quando ela passou para a pré-escola, foram as tarefas o que ela absolutamente não suportou.

O fato de que os filhos sejam socializados com o hábito de fazer principalmente o que querem e sem preocupação com a maneira de obter o que desejam não contribui, ao mesmo tempo que isso os protege no seio de um universo modesto, para desequilibrá-los em relação às exigências e pressões escolares coletivas que se impõem a todos igualmente (não fazemos o que queremos na escola, mas o que está previsto fazer de tal a tal hora...)? A senhora C. expressa, aliás, seu temor de que a filha não continue na escola além dos 18 anos, pois, para ela, a escola é uma “obrigação” e não uma paixão. A disposição que consiste em querer controlar as situações socializadoras nas quais são colocados seus filhos leva também a senhora C. a ver na escola uma rival educativa que tenta ter a penhora sobre seus filhos, e a adotar, com isso, comportamentos nem sempre muito favoráveis à escolaridade. Assim, a senhora C. diz que, se não houvesse escola, ela ficaria mais contente ainda, pois gostaria de poder cuidar sozinha dos filhos. Isso a levou a querer conservá-los com ela durante o maior tempo possível, em vez de colocá-los na escola maternal, sinal, sem dúvida, de uma maneira de “ficar livre” dos filhos, como ela o diz claramente a propósito dos horários de estudo livre e da cantina<sup>110</sup>.



Em conclusão, faremos duas observações a propósito desse perfil. A primeira é que, se as trajetórias da mãe e do pai fossem exatamente inversas, no âmbito da própria divisão sexual dos papéis, o “sucesso” de Nicole estaria, sem dúvida, muito comprometido. A segunda é que a reconstrução da configuração familiar não possibilita ver uma separação clara entre as características familiares favoráveis à escolaridade da criança e as características familiares desfavoráveis a essa escolaridade, mas que algumas práticas socializadoras são ambivalentes do ponto de vista dos efeitos escolares, nem totalmente positivos, nem totalmente negativos.

#### *Investimento familiar positivo ou negativo*

Na situação social contemporânea, caracterizada por uma muito grande proporção de assalariados e de exigências cada vez mais elevadas em matéria de cursos de qualificação, o diploma se torna uma condição necessária (mesmo que insuficiente) de entrada no mercado de trabalho para o conjunto dos grupos sociais. Mesmo o filho do lavrador que quiser assumir a propriedade familiar tem de passar pela escola e submeter-se a suas exigências. Com a crise do emprego, o diploma até se torna particularmente determinante para se conseguir um emprego estável. No âmbito dessa nova configuração social e escolar, onde tudo é oposto à situação do século XIX (onde o acesso ao emprego e, por conseguinte, às posições sociais se organizava, para muitos, independentemente do tempo de escolarização), o “fracasso” escolar ganha, imediatamente, o sentido de uma relegação socioeconômica, e os pais dos meios populares vão, pouco a pouco e em graus diferentes conforme os recursos e as trajetórias familiares, investir na escola como um importante desafio. Em certos casos, a escola até pode invadir a família, que, com isso, destina a maior parte de seus esforços e de suas atenções para a criança.

Assim, supomos, às vezes, que é no grau de conscientização e de mobilização familiares em relação aos desafios escolares que reside o princípio das diferenças entre as escolaridades em meios populares. De um lado, temos aqueles que, buscando explícita e intencionalmente (e, às vezes, racionalmente) um objetivo, desenvolvem estra-

tégias educativas em torno de um “projeto escolar” e conduzem os filhos nos caminhos do “sucesso” escolar; de outro, aqueles que não têm os recursos objetivos e subjetivos para pôr em prática determinadas estratégias e determinada mobilização, e cujos filhos experimentam as dificuldades escolares. Esse quadro se mostra simples e esclarecedor, mas a realidade se revela um tanto quanto rebelde.

Em primeiro lugar, todos os casos de “sucesso” escolar encontrados não dependem, ao contrário, desse modelo de mobilização familiar em torno de um projeto escolar: o grau de intencionalidade nas condutas familiares, assim como o grau de investimento familiar especificamente voltado para a escolaridade, é extremamente variável. Em segundo lugar, quando existe, a mobilização familiar não ocasiona automaticamente o “sucesso” escolar. Como as condutas que são classificadas na rubrica “mobilização” podem ser muito diversas e como essas mesmas condutas não são sempre coerentes com outros aspectos das práticas familiares, os efeitos positivos na escolaridade das crianças são, ainda aqui, extremamente diferentes.

Alguns pais podem, portanto, ter uma elevada expectativa escolar para seu filho e, com isso, controlar sua escolaridade, acompanhando-a e conhecendo-a em detalhes, fiscalizando e corrigindo as tarefas, fazendo estudar durante as férias com material comprado com essa finalidade, encontrando-se regularmente com os professores, sancionando ou demonstrando seu descontentamento quando os resultados escolares parecem insatisfatórios, etc. Mas a rentabilidade escolar desses comportamentos de investimento varia conforme a configuração familiar considerada.

Em alguns contextos familiares perpassados por contradições (entre as expectativas escolares e os meios concretos para sua realização, entre as palavras e os atos, entre os princípios alardeados e os princípios postos em prática), em que os pais punem quando de maus resultados escolares sem verdadeiramente conseguirem ajudar ou dar o “bom exemplo”, e só incitam o filho para o trabalho escolar em forma de sanções, a mobilização familiar produz efeitos negativos não controlados (Perfil 20). Em outros casos, também, a arrebatada mobilização familiar e as numerosas pequenas

estratégias educativas postas em prática mal conseguem compensar as dificuldades familiares objetivas (cf. o Perfil 21 e também o Perfil 19).

Enfim, em outras condições materiais e culturais e outras configurações familiares, alguns pais podem, a partir às vezes de um pequeno capital escolar, cuidar da escolaridade da criança como que para fazê-la chegar a um rendimento máximo (cf. o Perfil 22 e também os Perfis 17, 24, 25 e 26).

◆ Perfil 20: Um superinvestimento escolar paradoxal.

*Johanna U., nascida em Lyon, sem nenhuma repetência escolar, obteve 1,8 na avaliação nacional.*

Foi com o pai de Johanna que marcamos o encontro. De início, estava desconfiado, reticente. Pede-nos um documento, “uma cartão” e só aceita a entrevista quando vê o bilhete que mandamos através da escola e que sua filha não tinha mostrado (sinal da forma pela qual os documentos circulam entre a escola e a família).

A entrevista acontece na sala de jantar. O cômodo parece entulhado — há uma mesa, um jogo de sofás, uma televisão e móveis diversos — e nele se circula com dificuldade. Durante a entrevista, a televisão está ligada, e as crianças passam inúmeras vezes (para as tarefas escolares, para ouvir o que se está falando), bem como vizinhos. O pai sai no decorrer da entrevista (e era principalmente ele quem estava respondendo às perguntas), porque a prima de sua mulher vem procurá-lo para que ele saia com ela de carro. A mãe toma seu lugar. Muitas das vezes, ela responde em poucas palavras ou balançando a cabeça. Definitivamente, a entrevista é mais uma cena corriqueira do que um momento formal, um parêntese no ritmo doméstico cotidiano no qual as pessoas se dedicariam inteiramente a responder a questões ou no qual as condições nas quais a conversa se concretiza seriam controladas (limitar os ruídos, as passagens das pessoas...).

A família é originária da Martinica. O avô paterno é apresentado, por seu filho, como “subdiretor de obras públicas” e “responsável por tudo”. A avó fazia, antes de morrer, “servicinhos” em

fábricas ou ficava em casa. O contexto familiar (sete filhos, contando o pai de Johanna) pode explicar a situação do senhor U., quarto filho, que é eletricitista. Com a morte de sua mãe, o filho diz que se tornou “responsável pela família”: “Perdi minha mãe, e então tive que trabalhá, ora”. Uma de suas irmãs (o terceiro filho, com diploma de 2º grau) trabalha, atualmente, nas Antilhas como “diretora de telecomunicação, na pesquisa”. Ele não tem condições de falar de todos os outros irmãos com os quais não manteve nenhuma relação. Seus irmãos e irmãs foram à escola durante maior ou menor tempo, mas não estão privados de qualquer capital escolar. É, entretanto, necessário observar que, em vários momentos, o senhor U. parece confundir os níveis escolares: o de um irmão que está “no 1º colegial ou na 7ª série, qualquer coisa assim”, ou seu próprio nível escolar que afirma ser a “6ª série” e, depois, em outro ponto da entrevista, quando sua mulher declara ter ido até o colegial, “a 7ª”: “É, é mesmo, não era 8ª, me enganei, era o *mais ou menos* a 7ª”. Tem 37 anos, trabalha como eletricitista em uma empresa de obras públicas com a qual é obrigado a deslocar-se inúmeras vezes (uma em cada duas semanas). Chegou à metrópole há 12 anos, fez um curso de formação profissional e obteve um Certificado de Aprendizagem Profissional de eletricitista. Depois, fez um estágio de formação em eletrônica. É muito sensível em relação às diferenças entre profissão qualificada e profissão não-qualificada (falando do trabalho da irmã de sua mulher, ele diz: “Não é uma coisa mecânica, ora. Tem uma diferença entre ser uma coisa mecânica e, pior, ser, bem...”).

Em relação aos avós maternos, a situação parece menos favorável: dois filhos que viviam sozinhos com a mãe, que “trabalhou em fábrica”. A irmã da senhora U. foi até o 2º colegial, mas ela só foi até o 1º. Gostaria de ter continuado os estudos, mas a situação familiar não o permitia. Tem 35 anos e trabalha como auxiliar de enfermagem num hospital de Lyon. Não tem em vista tornar-se enfermeira porque “agora é muito tarde”: “Com três filhos, não vou muito longe”.

O senhor e a senhora U. vivem maritalmente. Têm três filhos, dentre os quais um está escolarizado na 6ª série (um menino), um na 2ª série do 1º grau (Johanna) e um no maternal (um menino).

O maior já está 1 ou 2 anos atrasado, e o pai parece falar, a respeito dele, um tanto quanto incoerentemente, quando lhe perguntamos como está indo sua escolaridade: “De modo geral, a gente tem, bem, não vou batê palma pra ele, mas tá indo mais ou menos bem, mas, nesse momento, não está lá assim”. Não sabemos realmente no que é que ele quer insistir: no fato de seu filho não ter problemas na escola ou no fato de estar atravessando uma fase ruim na escola. Mas já até fala no passado sobre as expectativas profissionais que tinha para ele. Ele “teria preferido” (mas o filho ainda não completou a escolaridade) que o menino fosse mais longe que ele escolarmente, que tirasse o diploma de 2º grau, ou, melhor ainda, que fizesse o “mestrado” para tornar-se médico ou advogado, e não gostaria que ele se tornasse eletricitista, pintor ou mecânico.

Do ponto de vista das condições familiares objetivas, nada nos parece poder explicar o “fracasso” de Johanna na 2ª série do 1º grau. Um pai operário qualificado e uma mãe empregada, um pai detentor de um CAP e uma mãe que foi até o 1º colegial. Tudo isso distinguiria mais positivamente essa família de outras famílias objetivamente menos bem-dotadas. Não apenas do ponto de vista das condições da vida familiar, mas também do ponto de vista do que alguns chamam de a “mobilização familiar”, estamos diante de um caso em que tudo deveria correr bem. Mas este não é o caso. Johanna é exatamente a aluna de nossa amostragem que obteve a nota mais baixa na avaliação nacional. Experimenta, em final de ano, grandes dificuldades em todas as matérias. Assiste-se, claramente, neste caso, a um caso paradoxal de superinvestimento escolar que não leva aos efeitos esperados. É como se houvesse uma distorção objetiva entre os fins visados e os meios utilizados ou detidos para chegar a eles. Numerosos índices mostram, contrariamente ao que se imagina frequentemente, que não há nenhuma “omissão” dos pais, nenhum “abandono”. O pai deseja para o filho um belo futuro escolar, gostaria que se saísse melhor que ele na vida, aplica sanções quando ele cai escolarmente, diz a seu respeito, como sua mulher a propósito de Johanna, que “é preciso a gente ficar atrás dele”. A mãe controla constantemente a filha, manda-a fazer as tarefas, verifica se as fez corretamente, controla suas notas, sua frequência, pune-a ou bate nela

quando não faz as coisas corretamente, compra-lhe cadernos de exercícios de férias, vai ver os professores para fazer-lhes perguntas, pôs a filha na fonoterapia (há 2 anos)... Até podemos destacar a prática do catecismo todas as quartas-feiras pela manhã (forma escolarizada de transmissão da religião: com leitura, audições, diálogo...) e a frequência ao centro de atividades extra-escolares, indicando uma participação em instâncias educativas externas. E as palavras do professor responsável por Johanna confirmam realmente essa impressão: “Sua mãe se expressa bem, hein?”; “ela é muito acompanhada pela mãe, que se preocupa com ela, leva-a à fonoterapia”.

Mas as mobilizações ou os investimentos familiares, assim como os investimentos objetivos dos membros da família, são impotentes, parece, para modificar o desempenho desta aluna. Com efeito, isso não é totalmente exato. Tanta coerção familiar não deixa de ter um efeito sobre o comportamento escolar da criança. Não é por acaso que o professor observa que, apesar de seus maus resultados, “ela tem vontade”, “tenta, de qualquer forma, progredir”, “é esforçada”, “procura saber”, e que é “uma menina muito, muito amável, que não tem nenhum defeito”, ou que, “se aprende uma regra de gramática”, “sempre se lembra ou é capaz de aplicá-la”. De qualquer forma, alguns vestígios dos comportamentos familiares permanecem: ela não é uma aluna instável, indisciplinada. Entretanto, podemos ficar espantados com o baixo rendimento escolar que uma tão grande mobilização familiar produz. Na verdade, tudo isso só pode se tornar surpreendente se permaneceremos num nível muito abstrato de definição de um comportamento de “mobilização”, de “superescolarização” ou de “superinvestimento escolar”. É preciso considerar um pouco mais de perto as práticas e os comportamentos familiares, assim como a economia psíquica particular das relações pais-filhos.

O pai é operário qualificado, mas tem práticas de leitura inconsistentes. Prefere ver o jornal televisionado a ler o jornal. Quando o lê, interessa-se pelas notícias policiais e pelo futebol, mas não, tal como sua mulher, pela política (“A política eu não gosto muito, não é meu campo”), da qual se sente muito afastado. Foi fã de histórias

em quadrinhos populares na infância (*Blek le Roc*, *Zembla*, *Akim*). Quando ele diz: “Antes, outrora, lia muito”, sua companheira começa a gargalhar, contradizendo-o, com isso, imediatamente. Ele, então, acrescenta: “Agora não tenho mais tempo, sou mais televisão, ora”. A senhora U. parece ler um pouco mais que seu companheiro<sup>111</sup>. Ela compra revistas (*Match*, *Maxi*, *Femme Actuelle*) para ler “no serviço”, lê *Télé-Poche* inteiro, é assinante de *France Loisirs* e declara ler um livro por mês. Entretanto, não é, de fato, capaz de dizer o gênero de livros de que gosta. Como seu marido, enrola-se um pouco em suas explicações: “Quando tenho tempo também, porque quando a gente trabalha, hein?, mais durante as férias, ou então quando tenho um tempo”. E, mais adiante, torna a acrescentar ainda: “Eu gosto bastante de ler, porque então, agora, eu leio menos porque não tenho tempo”.

Ambos crêem que a enciclopédia é para seus filhos e não para eles. Quase nunca a utilizam, tanto quanto não utilizam os dois dicionários (“Mais para enriquecer eles, porque ele [o filho] nos faz uma pergunta, ele só tem que olhar lá”). Ora, uma enciclopédia como a deles não é, sem dúvida, muito acessível a crianças, mesmo às de 6ª série (principalmente para um aluno com dificuldade escolar). Trata-se de um patrimônio cultural que quase não é mobilizado pelos pais e para o qual as crianças estão, sem dúvida, totalmente despreparadas. É um patrimônio cultural morto, não apropriado e impróprio. Mas haverá metáfora mais perfeita para um patrimônio cultural morto do que a disposição que nós, imediatamente, constatamos ao entrar na sala de jantar? Os volumes exibem, a quem os esteja olhando, o seu corte de frente, e não a lombada.

Nem o pai nem a mãe vão à biblioteca municipal e também não levam os filhos ali. Johanna “está começando a ler”, segundo sua mãe, mas não lê livros sem imagens. Ela não tem assinatura de alguma revista para crianças e nunca pede livros, salvo quando está num supermercado. Não tem um espaço pessoal para colocar os próprios livros, que se espalham por toda parte em seu quarto (eles parecem não estar arrumados).

Se postularmos a hipótese de que, como muitos operários qualificados na prática e tardiamente (em estágio de formação, por

volta dos 30 anos, mais do que na escola por volta dos 16-18 anos), ou como muitos empregados em contato direto com pessoal mais qualificado (a auxiliar de enfermagem, oriunda do pessoal de limpeza, está em contato com a enfermeira e com o médico), o pai e a mãe mantêm uma relação ambivalente com a cultura escolar, impregnada de reverência mas afastada da maioria de seus pontos de referência, compreenderemos, então, o próprio estilo da entrevista. Por um efeito de legitimidade, os entrevistados sem dúvida orientaram, consciente ou inconscientemente, suas respostas para os pólos mais legítimos. Não é por acaso que a mãe não consegue deixar de rir quando o marido diz ter lido muito “antes”. Ela também não deixará de fazer o mesmo (aliás, o marido não estava mais ali) a propósito de suas leituras de romances, sobre os quais não conseguirá dar muitos detalhes. Podemos, afinal de contas, perguntar-nos que valor devemos atribuir às declarações dos pais a respeito de seus níveis escolares.

Outro ponto central na compreensão desta configuração familiar: a relação dos pais com a escrita. Dizem explicitamente não gostar de escrever e preferir telefonar (“Não gosto de escrever”, diz principalmente a mãe, “toma tempo”). O pai raramente se envolve com a escrita doméstica e pede explicações à mulher sobre a maneira de preencher o formulário de impostos (ela declara isso quando ele se ausenta por um instante). Mesmo que haja um evidente desequilíbrio do ponto de vista das tarefas domésticas de escrita “a favor” da mãe (“Sim, tudo, papelada é comigo”), esta, organizando, mais do que o companheiro, a vida familiar (por sua posição na divisão sexual do trabalho doméstico, ela gerencia o cotidiano doméstico e é forçada a recorrer à escrita: lembretes, agenda para o estudo e para a cantina dos filhos, cartas às repartições, bilhetes para a escola, formulários de impostos ou de seguro social, listas de coisas a serem levadas em férias, caderneta de números de telefone e de endereços), quando não se vê forçada, também não utiliza realmente a escrita (“Sim, no trabalho sim, a gente é obrigada, hein?, é, é, escrever no trabalho, escrever aqui, assim de vez em quando, é...”): nenhuma lista de compras, pois estas são feitas espontaneamente ao passar pelas gôndolas (“Vou, passo em cada prateleira, vejo o que tá

faltando (*riso*) e pronto, tá pronto”), nenhuma lista de coisas a serem feitas (exceto para dizer aos seus para fazerem o que ela própria não pode fazer quando está trabalhando), nenhuma nota no calendário-agenda, que, outro detalhe revelador, está na data errada quando da entrevista, nenhum livro ou caderno de contas, nenhuma nota antes de um telefonema importante, etc.

Essas ausências marcam uma organização doméstica muito pouco centrada na racionalização, na previsão e no cálculo. Outro índice disso também é o fato de que a mãe reconhece não ser muito “organizada”: ela realmente não arruma os documentos familiares, que tem dificuldade de encontrar, e faz os próprios filhos arrumarem os quartos, recusando-se a intervir: “Não é fácil, hein?, pra eles, bem, mas eu deixo eles fazerem, hein?, e eu não arrumo, hein?”. Confessando que os filhos têm dificuldades para arrumar o quarto (Johanna chora para não fazer isso), faz pensar que os diferentes cômodos devem ficar freqüentemente em desordem. Da mesma forma, os horários de deitar, de higiene corporal e de refeições são freqüentemente variáveis, indicando com isso uma irregularidade nos ritmos familiares. A ausência de disposição racional marcada, visível tanto na ordem dos cômodos ou nos ritmos familiares quanto na maneira de gerenciar a atividade doméstica, pode revelar-se importante para a compreensão do “fracasso” escolar de Johanna. Aliás, vemos um efeito direto dessas características familiares nas palavras do professor, referindo-se a Johanna, que gosta “de ter muitas coisas em volta dela”.

Enfim, os modos de intervenção do pai em relação ao filho (foi ele quem puniu o filho quando seu resultado escolar baixou) e da mãe em relação à filha parecem ser muito coercivos. Quando as coisas não vão bem na escola, os pais reagem rapidamente, mas através da punição, da chantagem, da sanção, da privação, da coerção. Quando as notas de Johanna são ruins (e elas o são freqüentemente), a mãe diz que ela “leva uma surra”, que ralha com ela ou que faz chantagem com ela com os presentes de aniversário, embora confesse que isso não funciona durante muito tempo, pois Johanna é qualificada de “cabeçadura”. É preciso constantemente, segundo a mãe, lembrá-la de fazer as tarefas, estar sempre “atrás dela”, senão ela só quer brincar.

Nesse aspecto, se ela não fizer as tarefas, a mãe também ralha com ela. A mãe até explica que, às vezes, a filha fica estudando até as 21h30, e que não vai se deitar enquanto não tiver terminado. Ou então ela a chama às 6h da manhã para que termine as tarefas. A mãe chega a esclarecer que é muito mais a prima de Johanna (21 anos, Certificado de Conclusão do 1º Grau Profissionalizante de costura, agente de serviço no hospital) que se encarrega de ajudá-la, pois ela própria acaba ficando nervosa e batendo nela. Aliás, a filha se dirige mais à sua prima, por causa do comportamento da mãe: “Quando, às vezes, já lhe expliquei duas ou três vezes e ela me acaba fazendo a mesma bobagem, então isso me enerva e eu bato nela”. Podemos dizer que, para as crianças, a escola e tudo o que dela decorre (especialmente as tarefas) podem se mostrar, pelas experiências familiares que têm, como uma ocasião de sofrimento, de punição, de sanção, de privação, de nervosismos, de surras, e assim por diante. Johanna freqüentemente esquece os cadernos na escola, vendo-se, assim, ameaçada pela mãe (“Freqüentemente, sim, sim, então mais ameaças também: ‘Você vai levar uma surra’, ah, mas é freqüente, hein?”), e podemos nos perguntar se o esquecimento dos cadernos ou dos livros não é um ato falho sociologicamente compreensível da parte da menina: é fácil esquecer de levar objetos que são a origem de uma experiência dolorosa<sup>112</sup>.

Num ponto de vista superficial, poder-se-ia ver, nas práticas de vigilância, de controle, de chamada à ordem, os índices de uma mobilização familiar positiva<sup>113</sup>. A mãe conhece bem a situação escolar da filha, sabe que não repetiu, está também a par de suas dificuldades escolares, que começaram na pré-escola, “em todas as matérias”; na sua opinião, é o ditado que lhe traz mais problemas — e o professor observa, com efeito, grandes dificuldades em ortografia. A senhora U., aliás, vai regularmente ver o professor, faz perguntas a ele sobre o trabalho da filha, pergunta-lhe se ela está progredindo, se ela é “ajuizada” ou “distraída” em aula, vai às reuniões da escola com o marido e acha que é útil porque ficam sabendo “o que está acontecendo na escola”. Durante os longos períodos de férias, Johanna fica em casa com a prima ou

então viaja para a Martinica; compram-lhe cadernos de exercícios de férias e ela tem de estudar 2 horas todos os dias, apesar do fato de ela “rebelar-se”.

Mas vemos, ademais, numa tal configuração familiar perpassada por contradições culturais (por desejos e expectativas para cuja realização não se encontram os meios concretos), os índices de uma mobilização familiar de efeitos negativos não controlados. As crianças parecem estar submetidas a um sistema de *double bind*\* com pais que punem sem dar o “bom exemplo” e que incitam exclusivamente em forma de sanções. Os princípios ou as vontades apreçados pelos pais diante de nós ou diante dos filhos podem também nem sempre ser colocados em prática. Enquanto a mãe diz que é obrigada a lutar para que a filha faça as tarefas, em vez de ver televisão, esta fica ligada durante quase todo o tempo da entrevista: está ligada sem que alguém em particular a esteja vendo, quase como uma emissora de rádio que se teria posto como fundo sonoro.

No decorrer da entrevista com Johanna, esta apresenta suas ações depois da saída da escola na seguinte ordem: lanche, tarefas, televisão, brincar com o irmão — prestando bastante atenção para colocar as tarefas antes da televisão, como a mãe não pára de lhe repetir. Mas se Johanna afirma também preferir leitura a televisão (interiorizou bem a legitimidade relativa das duas práticas), fala mais dos programas a que assiste (“Vejo *Madame est servie* e *Sauvé par le gong*, e *Prof et tais-toi*”) do que dos livros que lê. Da mesma forma, a mãe diz, primeiro, que a filha não pode descer para brincar; depois, diz que vai brincar, às vezes, com o irmãozinho; e acrescenta, mais adiante na entrevista, que, nos fins de semana, quando o tempo está bom, ela “a manda descer”.

Além disso, a mãe diz, o que pode parecer contraditório com o investimento escolar, não “falar muito” da escola com Johanna, com exceção do que eventualmente tenha acontecido no recreio (acerca das outras crianças que possam estar incomodando a filha).

Entretanto, talvez não seja tão contraditório assim: o diálogo familiar a respeito da escola parece reduzir-se a um monólogo dos pais

sobre os estudos de Johanna (vigilância, acompanhamento, controle, chantagens, punições...), e Johanna, de fato, não ter nunca oportunidade de falar de sua experiência escolar ou de “ter explicações” calmamente, sem excesso de nervosismo, isto é, que as tentativas de trabalho escolar não estejam associadas sistematicamente com experiências infelizes<sup>14</sup>.

Apesar da maneira “correta” como os pais falam, sentimos a fragilidade das informações e a frágil coerência de algumas de suas palavras. Por exemplo, é como se o pai quisesse empregar uma retórica, expressões, fórmulas, palavras (“mestrado”, “laboratorista”...) que dão aparência da “boa linguagem”, da “boa maneira de falar”, sem dominá-las de fato. Com isso, o emprego delas é um pouco vago ou aparece em contextos sintáticos ou semânticos nem sempre muito pertinentes. O que as palavras dizem, e os valores que elas parecem encerrar, entra imediatamente em contradição com o emprego que delas se faz. Isso também acontece com sua mulher, cujo discurso se caracteriza por imprecisões léxicas e raciocínios um tanto quanto imprecisos. Aliás, a entrevista com Johanna revela uma menina bastante tímida, que fala baixo, quase sussurrando, como que para não fazer barulho, e que sente, como os pais, certa dificuldade de falar de maneira coerente e explícita<sup>15</sup>. Na entrevista, alguns “eles”, “a gente”, “nós” remetem a pessoas raramente explicitadas, salvo pedido de nossa parte. Como em relação a seus pais, podemos dizer que há imprecisões em sua linguagem, e que ela tem formas de raciocinar um pouco surpreendentes. Quando lhe perguntamos, por exemplo, o que prefere na escola, ela inicialmente responde que é “francês” e “matemática”. Depois diz que o que gosta menos são “os exercícios”. E finalmente acrescenta, depois de um pedido de esclarecimento: “Fora os exercícios de matemática e francês, não gosto dos exercícios de, de... (*silêncio de 7 segundos*) gramática”. Além disso, Johanna não domina a noção de tempo (duração e horas): não consegue avaliar quanto tempo dura seu trabalho escolar da noite, diz que deita às 9h da noite, mas não sabe a que horas se deita nas noites em que fica acordada até mais tarde: “Depois de *Équalizeur*”<sup>16</sup>.

Se quisermos acrescentar um último retoque ao perfil familiar, é preciso, sem dúvida, considerar o fato de que ambos os pais traba-

\* Em inglês, no original. (N.T.)

Iham, a mãe com horários variáveis e o pai viajando durante uma semana em cada duas. Mas essas situações profissionais que apenas possibilitam pouco tempo de dedicação aos filhos não explicam nada em si mesmas. É apenas recolocado no seio da configuração familiar de conjunto que esse último aspecto pode adquirir um sentido particular.

◆ Perfil 21: Os limites da despesa familiar.

*Kaïs H., nascido em Villerbanne, um ano atrasado (repetência da 1ª série do 1º grau), obteve 6,7 na avaliação nacional.*

Estamos adiantados para o encontro; a senhora H. acaba de chegar do trabalho e se apressou para estar em casa antes de nossa chegada. Está um pouco maquilada, usa roupas modernas. A casa, bem cuidada, parece-se, em sua decoração, mais com um lar europeu do que outras casas magrebina visitadas<sup>17</sup>.

Durante a entrevista, ficamos sentados num sofá. À nossa frente, a senhora H. sentou-se numa poltrona. Entre nós há uma mesa baixa. A irmã mais velha de Kaïs também está sentada no sofá, à nossa direita. Menina sorridente, amável, responde, algumas vezes, às nossas perguntas e se expressa como um adulto. Sua mãe fala arrastando os “r” e pronuncia “lé” por “le”, “pé” por “peu”, “ti” por “tu”, “journi” por “journée”... Tem, portanto, um forte sotaque tunisiano, mas se faz compreender. Quase no final da entrevista, a irmãzinha, Kaïs e o irmão mais velho chegam e se instalam, por algum tempo — os meninos atrás da mãe, a menor a seu lado —, para escutar nossa conversa. O funcionamento da entrevista é perfeitamente revelador da configuração familiar: o pai está no trabalho, a irmã mais velha responde às perguntas junto com a mãe e os meninos estavam fora e só intervirão quando chegarem, no final da entrevista.

O senhor H., de 45 anos, nunca foi à escola na Tunísia. “É a família dele, é um pouco pobre e tudo. Ele não encontrou os meios. Sua mãe trabalhou um pouco nas casas para ajudá-lo um pouco. Ele não chegou a estudar ou algo assim.” Fez vários tipos de serviços (“Em qualquer lugar, quando ele acha alguma coisa de bom, ele faz, hein?”) antes de vir para a França, há quase 20 anos. Desde o início, está

trabalhando como pedreiro na construção civil. Aprendeu francês quando chegou à França, mas não sabe ler nem escrever (nem em árabe, nem em francês). Seu pai, lavrador na Tunísia, morreu antes mesmo de ele nascer. Sua mãe estava gravemente doente, e depois “ficou inválida”. Era o filho que a ajudava financeiramente.

A senhora H., de 35 anos, foi à escola na Tunísia durante 6 anos. Durante 3 anos estudou apenas árabe, e depois o árabe e o francês, por mais 3 anos. Sabe ler e escrever em árabe, e lê e escreve com dificuldades em francês (“Tem erros”). Conheceu o marido quando este estava de férias na Tunísia, há 13 anos, e, desde então, vive na França. Faz 5 meses que ela começou a trabalhar como faxineira em diferentes locais, emprego que a obriga, às vezes, a horários até tarde da noite. Seu pai teve mais ou menos o mesmo nível escolar que ela e, antes de aposentar-se, era caminhoneiro por conta própria (transportava frutas e legumes). Sua mãe, analfabeta, não foi à escola.

O senhor e a senhora H. têm quatro filhos: uma menina de 11 anos, escolarizada, na 5ª série; um menino de 10 anos, escolarizado, na 3ª série (série em que ficou retido no ano anterior); Kaïs, escolarizado, na 2ª série do 1º grau, e uma menina de 6 anos, escolarizada, na pré-escola, e a propósito de quem eles nos explicam, de imediato, que é a primeira da sua classe.

O caso de Kaïs nos fornece o exemplo de um meio social que, aparentemente, apresenta todas as características do meio “desfavorável”. Se falarmos a linguagem das variáveis e se objetivarmos esse meio com a ajuda de variáveis sociologicamente clássicas, nos encontraremos em face de uma situação objetivamente desfavorável. O pai, pedreiro, é analfabeto. A mãe, faxineira, com um pequeno capital escolar (em relação a outras configurações familiares em que a criança estava em “fracasso”), domina o francês com dificuldades e, caso tenha lido na juventude, não lê quase mais nada: “Antes de me casar, eu pegava em árabe, às vezes em francês, e tudo, eu leio. Mas desde que... Estou ocupada, não sei, não encontro tempo (*ela ri*)”. De vez em quando, compra um jornal tunisiano, em francês (“Para saber, nosso ministro, o que é que ele conta”) e uma programação de televisão. O senhor e a senhora H. possuem o Alcorão, mas apenas o lêem raramente, pois aprenderam preces de cor na infância.

Esse tipo de situação pode levar a duvidar da importância da “origem social” ou do “meio social” do aluno para compreender sua escolaridade. Em verdade, é sinal de que essas categorias globalmente (estatisticamente) pertinentes camuflam as múltiplas relações sociais, os múltiplos processos que tornam possíveis um “sucesso” ou um “fracasso” escolares. Os fracassos investimentos são, neste caso particular, compensados por maneiras de fazer, por organizações e orientações familiares. É a mãe quem, a partir de um modesto capital escolar, opera um trabalho de intermediário entre os filhos e uma cultura da escrita. A senhora H. leva e vai buscar os filhos na biblioteca municipal (“Ontem eu levei dois... minha filha e uma outra filha. Levei lá até as 7h. Fui buscar elas. Eu... eu não fiquei. (Rindo.) Estou sempre ocupada aqui em casa”), às vezes lê um livro com eles e olha os que eles trazem da biblioteca. Ela manda-os ler, revezando-se, páginas de uma história (“E de vez em quando também eu falo pra ela, está bem, ela pega o livro e o outro lê, lê uma página, o outro lê uma página. É sempre assim, essa é a página de K..., essas é as página de Kaïs, a gente divide entre eles assim pra ler um livro numa ou duas hora, assim mesmo. É bom, assim ele lê, mesmo não querendo, eu falo pra ele, é preciso isso e você num vai sair”), ou manda a mais velha ler histórias em voz alta durante as férias para os irmãos e a irmã: “Minha filha de vez em quando me lê alguma coisa”. Quando Kaïs era pequeno, ela lia para ele ou contava-lhe também histórias em francês antes de ele dormir. Da mesma forma, às vezes, ela manda os filhos escreverem pequenas histórias, e Kaïs, como veremos, que tem tendência a chorar quando tem de fazer tarefas extra-escolares; escreve sem problema, pois isso ganha a forma de um jogo: “Às vezes eu digo pra eles assim: ‘Imaginem que vocês estão com um menininho pobre ou qualquer coisa, contem o que é que ele fez ou um rico pra saber onde ele vai’. De vez em quando, quando eu mando eles faz assim, pra fazer historinha assim. Cada um faz a história que sabe. [Kaïs] Ele faz coisas assim, sim. Não chega a fazer uma grande coisa, mas só três ou quatro linha”. Enfim, resolve com os filhos palavras-cruzadas, joga “Trivial Pursuit” e “Deux Mille Mots”. A senho-

ra H. opera, com todas essas práticas, todo um trabalho de pôr os filhos em contato com uma cultura da escrita.

Dá prova também, além de suas práticas de gestão da escrita, de um gosto pela escrita que pode desempenhar um papel incitador junto aos filhos. Redige freqüentemente (ainda que menos freqüentemente do que quando não estava trabalhando) cartas em árabe para a família (“Sim, freqüentemente, ora! Não faz nem dois ou três dias, escrevi quatro, cinco cartas para a família, como meu cunhado e minha mãe, para minha família e para minha irmã”), gosta de copiar receitas em uma caderneta, troca pequenos bilhetes em cumplicidade com a filha mais velha: “De vez em quando, sim, com minha filha, assim, a gente escreve bilhetes secretos”. É ela também quem arruma as fotografias, indicando, quando tem tempo, a data, e até afirma ter tido, quando era jovem, uma espécie de diário íntimo: “Antes, fazia às vezes, assim, pra passar o tempo, gosto bastante de contar minha vida, assim. O que acontece com meus pais, em volta, tudo. Escrevo três, quatro folhas...”.

Foi ainda a senhora H. quem pensou imediatamente, quando começou a trabalhar, em compensar sua ausência, recorrendo a uma estudante que ajudasse os filhos todas as noites: “Eu falo, é isso, eu não tenho todo o tempo, eu pago ela *para que ela fique no meu lugar*”. Mas acrescenta que a estudante pode contribuir com uma ajuda mais eficaz do que ela: enquanto seus filhos estavam em séries bem iniciais, ela podia ajudá-los (“Porque eu, antes, as coisa fáceis, eu conheço, mas...”), mas, segundo ela, a filha mais velha, agora, já sabe mais do que ela. Foi sempre ela quem soube manter com a filha uma relação de grande cumplicidade e quem a estimulou a cuidar escolarmente dos irmãos e da irmã. Esse conjunto de ações, que poderia assemelhar-se a um verdadeiro plano educativo premeditado, apenas é o produto do sentimento que a mãe tem da importância da escola para acesso a empregos mais decentes do que o de seu marido ou o seu. Aliás, freqüentemente cita o exemplo do trabalho muito cansativo do marido para dizer aos filhos que é do interesse deles estudar bastante em aula: “Vocês tão vendo como o pai de vocês trabalha, é muito duro. Ele trabalha muito. Se vocês trabalham um pouquinho assim, depois vocês vão descansar um pouquinho. É melhor ser



um professor assim, ou qualquer outra coisa, no quentinho, no limpo, não é como meu marido. No inverno, precisa vestir três, quatro coisa”. Ela própria surge como uma pessoa um pouco frustrada com a escola, até confessando aos filhos que, se estivesse no lugar deles e não tivesse se casado, teria continuado os estudos, pois, na França, os professores são amáveis (“A amabilidade conta também pras crianças”), ao passo que, na Tunísia, eles batem nos alunos com bastões, se não souberem as lições de cor. Com uma grande energia e uma grande fé na escola<sup>116</sup>, ela faz, portanto, frutificar seu pequeno capital escolar para além do que ele parece poder produzir, apoiando-se, para tanto, na filha mais velha e na estudante.

Pelas razões que conhecemos, é a mais velha quem responde espontaneamente às perguntas sobre as dificuldades escolares de Kaïs. Ela, na verdade, está muito próxima do irmão em matéria de escolaridade. Diz que Kaïs, assim como o irmão mais velho, tem maiores dificuldades em francês do que em matemática (isso, aliás, se confirma nos resultados da avaliação nacional, em que Kaïs obteve 6 em francês e 7,4 em matemática). Kaïs “às vezes pede à irmã para ajudá-lo nas tarefas”, e esta esclarece de fato que nunca as faz em lugar dele: “Eu explico pra ele e deixo ele se virar. Antes de explicar pra ele, eu falo pra ele: ‘Se você me pedir pra fazer pra você, num vô fazer’. Então ele me fala: ‘Tá bom, então me explique’”. Quando o irmão termina o trabalho, ela o “corrige”. Este só quer fazer o que os professores pedem, mas não outros exercícios que a irmã ou a estudante lhe dão (“Se eu falo pra ele, toma lá, ele chora: ‘Não, não, eu não preciso disso, não é o professor, ele não disse’”); ele chora frequentemente, mesmo quando tem de aprender as lições. A mãe acrescenta que os resultados de Kaïs são irregulares. Quando tem notas baixas, ela lhe diz “que precisa prestar bastante atenção no professor”, e o priva também de televisão para que vá fazer as tarefas: “Sim, de vez em quando, tem desenho animado o dia inteiro, então eu falo: ‘Taí, vou desligar a televisão. Vão pro quarto estudar um pouquinho’. De vez em quando eu digo: ‘É, é quarta-feira ou algo assim — é de manhã —, deixa um pouquinho de televisão à tarde’, é isso, eu desligo. No sábado à noite, ele põe uma fita que ele aluga ou algo assim. E no domingo, assim, a tarde inteira eu falo pra ele: ‘Chega, teve televisão o sábado inteiro.

É isso, chega, hoje é estudar um pouco, eu desligo a televisão”<sup>117</sup>. Aconselhada pelo professor dele da 1ª série do 1º grau, durante as últimas férias, a senhora H. comprou-lhe um caderno de férias. De vez em quando, também a irmã mais velha brinca de professora e manda os irmãos e a irmã fazerem pequenos exercícios escolares, e depois atribui notas a eles.

A senhora H. passa a imagem de alguém que é, ao mesmo tempo, o comandante do barco familiar, direcionando-o, e o simples grumete que cuida de todas as manobras a bordo (“Ele [seu marido] está ocupado desde a manhã até a noite, vem lá pelas 7h. Está cansado do seu dia”). Assim, é ela quem cuida dos documentos familiares: “É eu que faço eles, porque meu marido num tem tempo e não sabe muito bem. Então, eu sei um pouco mais que ele. Eu me viro um pouquinho pros documentos, pra preencher o cheque e tudo, porque o trabalho dele é duro, quando ele chega, é isso, ele descansa um pouco”. Ela nunca pede ajuda a alguém. Quando morava em um bairro mais central de Lyon (há 4 anos), sua vizinha a ajudava um pouco, mas não mais agora. É ela quem preenche o formulário de impostos, quem cuida da caderneta de endereços e de números de telefone, quem faz resumos para cuidar de todas as atividades familiares (“Às vezes, porque esqueço um pouquinho, ao lado da escrivania de minha filha ou algo assim, eu falo, é isso, para quando eu voltar, eu vejo logo em seguida. Se eu tenho uma hora marcada ou algo assim no médico, para as crianças ou qualquer coisa. É preciso eu vê diante de mim, se não, esqueço (*ela ri*)”), quem classifica os documentos (“Eu pus em saquinhos todas as fichas de pagamento, com um letra grande assim, as coisas assim, eu classifico de vez em quando”), quem escreve coisas no calendário (compromissos...) e quem faz anotações após uma chamada telefônica (endereços ou números de telefone).

Não tem caderno de contas, mas verifica, de qualquer forma, os extratos bancários a cada 15 dias para saber o que foi retirado e o que fica, e tem uma preocupação evidente (junto com o marido) de calcular, de prever, de antecipar as coisas futuras, que a leva a refletir mesmo durante a noite: “Não, mas, ora! A gente sabe o que a gente tem. Se tem 4 milhão, então, é preciso deixar 3 milhão pras férias. É para as despesas de 2 ou 3 meses. Ainda tem 3 ou 4 meses

pra chegar, o que é que a gente vai fazer mais ou menos? E se acontece alguma coisa... Sei lá, uma coisa qualquer pra comprar pra casa ou qualquer coisa. Então, deixa 1 milhão ou coisa assim de lado. Não é uma grande soma, das (riso) de patrão. A gente pode calcular sozinha assim, de cabeça. Sim, tudo, sempre assim, quando a gente tá sentada à noite, assim um pouquinho, a gente calcula tudo. Precisava isso, precisava aquilo. O que é que a gente vai gastar? O que é que precisava deixar um pouco de lado?”

O papel da senhora H. consiste em cuidar da família, em fazer que tudo funcione da melhor forma possível (levando, por exemplo, os filhos à biblioteca e voltando para continuar o trabalho da casa). Em sua brava vontade de promover os filhos, a senhora H. até se mantém a distância no bairro (“mal freqüentado”, segundo os termos da filha). No entanto, eles compraram o apartamento onde estão morando e têm um financiamento de 10 anos: “A gente procurou em outro lugar, mas não era, é menos caro aqui, depois, a gente tava aqui e então a gente comprou. Tá fazendo, é, quase 4 anos, ou por aí, a gente comprou aqui, mas...”. Entretanto, ela esclarece que, se tivesse as condições financeiras, não ficaria nem um ano num bairro como aquele, onde se põe fogo em carros: “Agora, os jovens, então, você olha pra eles assim, olha por acaso, assim. E então, ele se zanga, fala qualquer coisa. Por que você está olhando pra ele? Por quê? Não sei, eles são tão cheios de si! Isso é que me dá medo aqui. Eu procurava tanto me mudar daqui, mas o meio é... Se fosse diferente, ora, eu não ficava aqui nem mesmo um ano”. Aliás, ela não deixa Kaïs sair muito freqüentemente para brincar fora por todos esses motivos, e previne-o de que se houver uma baderna, mesmo que não tenha sido ele a começar, é ele quem vai ser castigado. Tendo morado num bairro de Lyon onde também havia famílias francesas, ela pensa que ali as crianças teriam mais oportunidades para ter “sucesso”. É difícil, segundo ela, “aprender” num bairro com uma grande proporção de imigrantes, pois como tem muitos filhos de imigrantes nas classes, isso se torna mais duro: “É duro que a gente é tudo imigrante. É duro deixar eles bem na escola. É a primeira vez que estou morando aqui. Tudo é mais duro porque a gente era tudo imigrante aqui. É, é duro pra você aprender o francês como os

outros. Um nasceu aqui, o outro nasceu na Turquia ou na Tunísia, depois tudo fica misturado e tudo. Isso é duro”.

Sempre com a preocupação de que os filhos tenham “sucesso” na escola, ela também gostaria que os horários de estudo livre da tarde fossem mais eficazes, mais organizados e mais sérios. Kaïs fica no horário de estudo desde que a mãe começou a trabalhar, mas ele próprio diz, assim como o irmão mais velho, que não consegue estudar lá, porque tem barulho e todo mundo fica brincando. A senhora H. crítica, portanto, o horário de estudo para dizer que não é sério; ela até estaria disposta a pagar para ter horários de estudo em que as crianças fossem fiscalizadas quando estivessem fazendo as tarefas, ajudadas quando não compreendessem e corrigidas no final do horário.

Sabendo de tudo isso, podemos considerar que as palavras do professor de Kaïs a respeito de seus pais constituem uma espécie de injustiça interpretativa em relação à intensa energia empregada pela mãe, que acompanha regularmente a escolaridade, oferece meios aos filhos além de suas próprias capacidades, vai ter com os professores quando é convocada, trabalha fora freqüentemente até as 20h ou 20h30 e, às vezes, só volta para casa depois de 21h: “Não, os pais, a gente os vê raramente. A mãe essencialmente quando há necessidade, bem, a gente a chama, ela vem. Por outro lado, tem esse crédito de confiança que se dá, que é positivo por um lado e negativo por outro, e que faz com que a gente não a veja se não for chamada. Nós é que somos os professores, temos de fazer nosso trabalho”.

Da mesma forma, a recusa da mãe em aceitar que a filha mais velha fosse viajar para ter aulas de iniciação ao esquí, no ano anterior, no momento em que esta estava com dificuldades na 4ª série, mostra o profundo mal-entendido entre alguns pais, voltados para a atividade escolar estrita e conhecendo os esforços consideráveis despendidos para chegar a resultados corretos, mas nem sempre brilhantes, e professores, com, sem dúvida, uma pedagogia objetivamente voltada para meios sociais mais bem-dotados, para os quais os “fracassos” escolares são relativamente improváveis. O antigo professor da 3ª série da irmã conta, com um toque de condescendência: “Ela tinha ido mal no início do

ano anterior, e a professora queria fazer uma excursão com seus alunos para aulas de iniciação ao esqui, e a mãe não permitiu porque não entendia. *É também um pouco o problema com esses pais, é que ela não entendia.* Ela me tomou por testemunha (eu tinha tentado explicar-lhe) de que comigo, eu era um bom professor, porque comigo ela ia bem e com a professora, era uma má professora, porque só dava aula de ginástica e só fazia excursões e tudo, e assim, ela não estava estudando mais”.

Kaïs só foi durante 4 meses à escola maternal, e prova, com sua adaptação escolar rápida, o papel do modo de socialização familiar. Na 2ª série do 1º grau, ele é descrito como um aluno que não é “mau”, “bastante amável, apagado” que, “às vezes, tem dificuldades de compreensão”, mas que, de qualquer modo, “não deixa” de acompanhar, faz as tarefas, “sabe a tabuada de cor”, é “calmo”, “atento”, “cuidadoso”, não cria problema na aula, fica sempre calado, às vezes “fica no mundo da lua” e “é um pouco autônomo”. Essa é a situação escolar, correta, mas apenas correta, de uma criança cuja mãe desenvolve numerosas estratégias educativas. É preciso, portanto, muita energia materna para atingir resultados corretos.

É importante, para compreender ainda mais a situação escolar de Kaïs, observar que sua irmã mais velha era, segundo os professores do primário, “uma aluna muito boa, muito escolar”, que tinha “algumas dificuldades, mas era muito estudiosa”, “era muito aplicada” e “cuidava bastante” de seu trabalho. Temos, pois, com a irmã mais velha, como que uma variante mais brilhante do modelo comportamental das crianças dessa família. Ao contrário, o irmão mais velho de Kaïs é julgado por esses mesmos professores como um aluno que tem “enormes dificuldades escolares”, que é “preguiçoso em relação a seus irmãos e irmãs” e não “se interessa” pela escola. Mas os meninos são apresentados pela mãe como os que têm os maiores problemas escolares: “Tento para os meninos se melhoram um pouquinho”. Sabemos também que eles lêem menos e gostam menos de ler do que as irmãs. Kaïs vai à biblioteca municipal e à biblioteca da escola, mas a irmã mais velha diz que ele não gosta de romances e de contos, pois não aprecia os livros nos quais há muito texto e que demoram para ser lidos: “Um livro assim em 20 minutos, ele lê um

livro, assim sim. Mas quando você dá pra ele um livro de um ou dois dias ou algo assim...”. A mãe também constata que é preciso mandá-lo ler, e que não fará isso por gosto próprio: “Trabalha bem na escola, mas pegar um livro assim, sozinho, num canto... *Nunca é pra ele, mas (rindo) pra mim.* Se você fala pra ele: ‘Lê!’, ou então eu forço ele: ‘Toma, precisava te trazê cinco livro’. Eu falo: ‘Todo dia você vai ler um ou algo assim’, então ele lê. Mas é só assim, não por seu gosto”. Em contrapartida, as duas meninas parecem ter interiorizado o gosto pela leitura, e a senhora H. confessa ficar espantada, às vezes, com as palavras empregadas pela mais nova, “primeira da classe”, extraídas de suas leituras: “Da outra vez, disse num sei o quê pra sua irmã. Eu falei: ‘O que é isso? As palavras, é muito grande pra cabeça dela’, eu brinquei”.

Será que este não é o caso do efeito da diferença sexual dos papéis no seio da família? As meninas têm a possibilidade de construir sua identidade sexual sobre o modelo de uma mãe que conjuga o fato de cuidar dos documentos e gostar de escrever, de se preocupar com a escola e de ter sido frustrada com ela... Observamos, principalmente, a cumplicidade estabelecida entre a senhora H. e a filha mais velha, que desempenha, em determinados campos, o papel de uma segunda mãe (escreve os bilhetes para a escola, consulta um dicionário quando a mãe tem necessidade de escrever uma palavra, troca bilhetes com ela, cuida da escolaridade dos irmãos e da irmã...). Apesar das incitações da mãe, os meninos devem construir sua identidade sexual com um pai analfabeto, ocupado com um trabalho estafante, domesticamente voltado para a recuperação de sua força de trabalho e totalmente alheio aos problemas escolares.

◆ Perfil 22: O investimento escolar.

*Sabine G., nascida em Bron, sem nenhuma repetência escolar, obteve 7,5 na avaliação nacional.*

A senhora G. é uma mulher acolhedora, que gosta muito de falar. Com ela, fizemos uma das entrevistas em que as respostas eram as mais longas. Manda-nos entrar na sala de jantar do apartamento. O cômodo, espaçoso, está bem-arrumado e possui um jogo de sofás

de couro, uma mesa redonda com cadeiras, um *living* e uma televisão colocada sobre um móvel. Notamos, numa das paredes, uma foto do senhor G. montado num cavalo. Conversamos sentados em volta da mesa, e a senhora G. se levantará uma vez para ir buscar um volume de uma enciclopédia. Por volta das 18h, Sabine e o irmão chegam da escola.

A senhora G., de 35 anos, fez a maior parte dos estudos em escolas particulares. Ficou num internato de freiras na 3ª e 4ª séries (“Eu aprendia bastante na escola. Não era uma menina difícil”) e continuou os estudos até a conclusão do 2º grau, na área de matemática e ciências naturais, no ensino particular. (“Não fui brilhante, mas terminei, hein?”). Depois de um ano de faculdade, em curso de biologia, pouco decisivo, a conselho da avó que foi quem praticamente a educou, prestou concurso público e foi aprovada: “Minha avó tinha a cabeça bem no lugar. Veja isso, era uma avó que aprendia bem na escola, teria conseguido... Foi à escola durante muito tempo. Falava muito da professora dela, hein? a minha avó. É, a mãe de meu pai. Aliás, depois, quando a gente saía do internato nos fins de semana, a gente ia pra casa de minha avó, hein? Portanto, a gente teve boa base para a vida com ela, e então, ela falava: ‘Bem, você devia prestar concurso para entrar no funcionalismo’, e então, foi o que fiz”. Num primeiro momento, passou num concurso que exigia diploma de 1º grau, depois em outro com nível de 2º grau, o que lhe possibilitou ser secretária administrativa. Seu pai, inicialmente agricultor, se tornou operário, primeiro numa fábrica de rolinhos de plástico, depois no *Progrès de Lyon*. Tinha um certificado de conclusão do primário. A mãe da senhora G. morreu quando ela só tinha 5 anos.

O senhor G., de 37 anos, “é apaixonado por cavalos”. Trabalha desde os 14 anos com cavalos de corrida. É “auxiliar de viagens” e cavalariço. Quando não os está transportando, “é ele quem prepara os cavalos para que corram”. Obteve o certificado de conclusão do primário e depois fez um estágio prático no campo do hipismo: “Não é que não aprendesse na escola. Bem, preciso dizer-lhes que ele também perdeu a mãe com 8 anos. Ele tinha o pai, enfim, bem, não quero ficar criticando, mas um homem em casa com os filhos

talvez cuide menos do que uma mãe, para as tarefas, hein? estou querendo dizer”. Seu pai era agricultor. O senhor e a senhora G. têm dois filhos: um menino com a idade de 10 anos, na 4ª série, e uma menina, Sabine, que tem 8 anos e está na 2ª série do 1º grau.

Tendo entrado muito cedo na escola maternal (2 anos e 5 meses), Sabine, desde o início, adaptou-se à escola. E isso continuou na pré-escola e na 1ª série do 1º grau. Na 2ª série do 1º grau, o professor só tem elogios a lhe fazer: “Se a gente tivesse só criança assim, bem, não terminaríamos o dia com a cara no chão. É uma flor. Se todos eles fossem iguais... É, ela é amável, acompanha, estuda, tem senso de humor. Não tem problemas. Perfeitamente integrada à escola, ela só vê vantagem em vir à escola de manhã. Sente que a mãe confia nos professores, estuda bem”.

Tendo estabelecido nossa população em função, antes de tudo, da categoria socioprofissional do pai, deparamo-nos, neste caso, com um casal socialmente misto: o marido é um pequeno empregado, “auxiliar de viagem”, possuindo apenas um certificado de conclusão do primário, ao passo que a mãe é secretária administrativa e tem o 2º grau completo. O pai, que freqüentemente está viajando a trabalho e que não se preocupa nem em gerenciar o cotidiano da família, nem com a escolaridade, parece apenas desempenhar um papel secundário na economia das relações familiares. Assim, por causa do importante papel desempenhado pela mãe em numerosos campos, temos a impressão de estar diante de uma família mais de classe média.

A balança pende muito mais a favor da senhora G. em relação às leituras. O senhor G. só lê o jornal: de vez em quando, compra *Le Progrès* e, todos os dias, compra *Paris-Turf* para acompanhar de perto o mundo das corridas: “Ah, ele, quando ele lê, é sempre sobre os cavalos. Lê tant... (riso)”. A senhora G. compra e lê *Le Progrès* todas as quartas-feiras por causa do suplemento infantil que ela tenta fazer o filho e a filha lerem: “Eu leio *Le Progrès des Enfants*, e falo pras crianças: ‘Vocês deveriam ler’. Então, de vez em quando, eles lêem, mas enfim, como digo a eles, talvez um dia na cabeça deles aconteça alguma coisa, não é? Não é sempre, é raro, mas agora que eles pegaram o hábito, nem que seja só às quartas-feiras, acho que eles sentiriam falta se eu não fosse comprar o jornal. Então eu falo,

é melhor eu fazer esse esforço, mesmo que eles não leiam, e depois, é verdade que eu gosto bastante de ler o jornal infantil, então não está perdido pra todo mundo. Acho que ele é bem-feito". Às vezes, ela recorta "folhetos", que põe na bolsa para ler no trabalho. Também lê revistas (*Femme Actuelle*, *Voici*), principalmente no verão.

Apenas ela lê livros ("Não, ele, é preciso cutucar"<sup>120</sup>), aproximadamente seis por ano, e é associada a France Loisirs desde a idade de 19 anos. Diz: "O que eu gosto é romance. O bom romance, não os água-com-açúcar, hein?, o bom romance, os Barbara Cartland, ah, não, não agüento, hein?". Ela gosta de Henri Troyat (*Le moscovite*), Nicolas Hulot, Nicole Avril, Régine Deforges (*La bicyclette bleue*), e gostaria de ler livros de Paul-Loup Sulitzer. Diz que voltou a ler durante o ano, fora dos períodos de férias: "Eu me obrigo a reler romances, talvez eu só leia três páginas à noite, mas leio".

Precavendo-se de qualquer pretensão quanto ao futuro dos filhos e quanto a seu "nível cultural", assim como o de seu marido (ela insiste, por várias vezes, no fato de que eles não são "intelectuais", de que não discutem política em casa, pois eles não gostam de "dar uma de intelectuais" ou de "consertar o mundo", e de que ela é "bem pé-no-chão", que ela não "se atreve" a dizer até onde irão os filhos na escola...)<sup>121</sup>, a senhora G. organiza, rigorosamente, a vida familiar em torno da escolaridade dos filhos, traduzindo os julgamentos ou conselhos escolares em práticas familiares. Gosta muito de todos os professores da escola ("Eu gosto deles todos"), e fala com eles para poder dar a seus filhos exercícios suplementares. Aliás, foi a conselho de uma professora do maternal que começou a ler histórias para os filhos à noite: "No maternal, ela mandava fazer isso. Então é por isso que eu ia buscar os livros na biblioteca e, à noite, lia uma história". Foi também depois que viu na escola uma enciclopédia e achou que "podia ajudá-los", que ela comprou uma em oito volumes para os filhos. Está persuadida de que os filhos, hoje, têm de "apostar" ou "investir" na escola, e pensa que não é mais possível, como em certa época, sair-se bem apenas com um "simples certificado de frequência".

Ela própria conheceu um regime escolar muito rigoroso (fez a maior parte dos estudos em escolas particulares católicas). Acom-

panha sozinha a escolaridade dos filhos ("Isso, a escola, sou eu, 100%, hein?") e tem dificuldades para dizer quais são os pontos fracos da filha, pois esta tem bons resultados escolares: "Não posso responder muito bem, porque acho que ela está indo bem em tudo". Só reprova nela o fato de não se aprofundar muito, às vezes, nas leituras. Todas as noites, ela olha os cadernos de Sabine, que faz as tarefas quase sozinha: "De qualquer forma, olho o tempo inteiro o que eles fizeram. Pergunto pra eles o que eles tiveram. Quero mesmo saber o que fizeram". Verifica se as tarefas estão corretas (o que pode fazê-la ler, às vezes, dez páginas de um livro) e as corrige, se necessário<sup>122</sup>. As crianças sabem que fazer as tarefas é uma regra absoluta: "Eles sabem que é proibido ir à escola sem saber a lição. Então, ora, se um dia eles não sabem a lição bem, bem, eles têm que... Normalmente, é proibido. Então, é raro que vão à escola sem saber a poesia, por exemplo. É raro, isso nunca, hein! Então, às vezes, tem algumas que são mais difíceis que outras, mas eles se levantam quinze minutos mais cedo de manhã, às vezes, para revisar. Eu parto do princípio de que não tem motivo. Então, é isso. Não é ser muito severa! É ser lógica, eu acho". Quando falamos com a mãe a respeito das atividades da filha durante as férias escolares, é ela própria quem lembra, espontaneamente, as tarefas de férias que os filhos fazem com "fichas escolares" que ela compra.

A senhora G. também atribui uma particular importância à leitura. Vimos que ela lhes comprava regularmente *Le Progrès des Enfants* e que adquiriu uma enciclopédia para eles por ocasião do Natal. Podemos acrescentar que ela comprou dicionários para eles como presentes de aniversário e que assinou para eles, durante certo tempo, revistas infantis. Mas, principalmente, ela obriga os filhos a lerem um pouco todas as noites<sup>123</sup> ("Nisso, as crianças, eu as obrigo todas as noites. É, todas as noites, bem, eles vão se deitar por volta das 8h e meia, 9h, bem, azar, eles lêem na cama, não é? Eu deixo eles sozinhos, mesmo que apaguem a luz às 9h e meia, eles lêem sozinhos na cama, e assim eles se acostumam, não é?"), e "obrigou" a filha, no início, a ir sozinha à biblioteca: "Eu nunca comprei montes de livros pros meus meninos. A gente ia na biblioteca". Ela também lê os mesmos livros que eles, para poderem falar

disso depois: “Então, a gente leu o livro, os três. Bem, a menina não acabou, não é? porque tinha também, não sei, tinha talvez 100 páginas. Bem, todos nós lemos o livro, e, de fato, pude falar sobre isso com eles. E depois, eu falei, mas as histórias são muito, muito boas”<sup>24</sup>. E mesmo eles, às vezes, lhe perguntam o que ela está lendo. Às vezes, o “acaso” faz com que ela discuta com os filhos o assunto de um livro que está lendo, porque pode haver uma relação com o que eles estão estudando na escola (“Como *Le moscovite*, foi engraçado, não é? Tinha a retirada da Rússia, ele [o filho] estava decodando um texto sobre a retirada da Rússia. É bem estranho. Então eu falei: ‘Bem, olha, o que você tá aprendendo aí é o que estou lendo’, tá vendo? Eu falei pra ele: ‘Veja, os soldados na neve, no frio’, coisas assim, mas não pra ficar enchendo a cabeça deles, não é?, mas quando dá certo”). E além disso as duas crianças vão ao catecismo todas as quartas-feiras pela manhã, onde continuam, de outra forma, o trabalho escolar (têm textos para ler ou para copiar).

A senhora G. verifica regularmente as notas, conversa frequentemente sobre a escola com os filhos (todas as noites, ritualmente, Sabine conta um pouco sobre seu dia na escola para a mãe: o que comeu, o que fizeram em classe, as notas que tirou) e mantém contatos regulares com os professores. Ela é até uma espécie de apoio da escola. Presente no bairro há dez anos, conhece muito bem os professores e o diretor, e vai a todas as reuniões escolares: “Eu gosto bastante, sim. Pois isso nos ensina, nos ajuda a nos conhecer. E também acostuma a ver a equipe de professores, mesmo que seu filho não esteja numa classe. Você vê tudo, vê o que está acontecendo. E depois, ora, você entrega seus filhos lá, então, não é”. E é assim que o professor de Sabine fala da senhora G.: “São pessoas que, principalmente a mãe, a gente a vê muito, todas as tardes está na saída, esperando os filhos, conversamos muito, e neste ano nos encontramos fora da escola. Por iniciativa da senhora G., fizemos um almoço para nos encontrarmos todos. São pessoas que a gente encontra todos os anos na quermesse, que a gente encontra sempre na saída. A senhora G. não é uma senhora complicada, a gente sente que ela tem alguma coisa na cabeça, que ela sabe muito bem o que quer. Muito amável, muito meiga, mas sabe o que quer, sabe muito bem levar seu barco, sabe muito bem onde

está. O marido eu conheço muito pouco, não posso dizer muita coisa sobre ele, não é com ele que a gente se encontra”.

Além disso, a disciplina familiar passa principalmente pelo autocontrole: as crianças sabem, por exemplo, que é proibido ir à escola sem ter aprendido as lições e interiorizam isso em forma de necessidades pessoais. E quando, excepcionalmente, Sabine tem notas ruins, sua mãe lhe diz que, na próxima vez, ela vai “pensar melhor”, mas não fica brava com ela. Desse ponto de vista, a maneira como se dá a entrevista é muito reveladora da autodisciplina familiar. Quando as crianças chegam da escola, não fazem barulho, brincam com seu vídeo-game no cômodo em que estamos conversando, mas tendo o cuidado de tirar o som da televisão e não falando, tudo isso sem que a mãe tivesse dito o que quer que fosse. Mesmo a entrevista com Sabine revela uma menina calma, educada, até um pouco tímida, que fala com muito zelo, cometendo poucos erros de francês, e que interiorizou bastante profundamente as normas de boa educação.

Também a senhora G. cuida sozinha dos documentos familiares, desenvolvendo um grande número de práticas de escrita. Lê a correspondência (“Ele lê também, mas, bem, os assuntos de casa, eu é que ponho em ordem”), escreve as cartas às repartições, preenche o formulário de impostos (ele se contenta em assiná-lo), cuida dos documentos da escola, arruma os documentos administrativos (“Bem, tudo vai para um cesto. Durante um ou dois meses, eu amontoô. Quando tem muito (*riso*), faço uma triagem, e tem uma pasta”), tem um caderno onde anota suas contas (“Então, agora, eu faço, em vez de fazer em pedaços de papel, faço num caderno, como um caderno de rascunho. Mas não é por isso que fiquei mais rica, hein?! (*Riso*.) Então, é isso, faço e depois risco”), escreve lembretes (“Agora mesmo tem um lá na lousa”), redige listas de compras com cuidado (“Bem, isso também faço na lousa, e depois copio direito, porque não vou levar a lousa”), na ordem das gôndolas do supermercado, e vai assinalando as compras (“Depois de um tempo, não sei mais direito onde é que estou, e pra ver se não esqueci nada, começo a marcar tudo o que peguei, vejo o que está faltando. Depois, bem, é um hábito que a gente adquire com o passar dos anos, tudo

isso, não é? Não acredita? A gente até não fica pensando mais quando faz isso, não é?, mas *precisa fazer*, é claro”), escreve coisas no calendário da família (“Porque é mais fácil pra mim. O calendário fica diante de nós quando estou comendo à noite”) e, num bloco-calendário que tem no local de trabalho, guarda receitas coladas num caderno (“A gente retira, eu tenho um caderninho meu. Frequentemente recorto e colo”) em ordem alfabética (“É bem-arrumado”), troca-as com as “colegas”, faz anotações depois de uma chamada telefônica, troca pequenos bilhetes com o marido e deixa alguns para os filhos (“Mesmo pras crianças, outro dia deixei um pra eles”).

A senhora G. dá mostras de grandes disposições racionais na organização do cotidiano familiar e utiliza frequentemente, para tanto, escritos domésticos. Em contrapartida, o marido deixa tudo por conta dela (“Ele berra quando não tem mais dinheiro”, diz ela falando dele com humor), e ela aceita a situação como se fosse uma evidência: “Acho que é, de qualquer forma, da minha natureza, não é?, fazer assim. Nunca me perguntei”. Será, portanto, um acaso se a mãe observa que a filha “se organiza quase sozinha” para as tarefas? (“Ainda ontem, ela me disse: ‘Ah, bem, eu tenho tempo, é pra sábado que vem, eu vou fazer’.”) Para ela, é porque ela é uma menina (em sua cabeça, uma menina é, necessariamente, ordenada, ansiosa, preocupada): “Porque é as meninas, não é?, com as meninas tem outra coisa, é tudo mais ordenado. E também, ela é preocupada, ansiosa, fica aflita, então, ela também tem suas confusões. Eles têm o livro de textos e ela entende rápido, como tem de ser. Ela é esperta. São as meninas”. Será um acaso ter sido a filha quem pensou por si mesma em escrever na lousa da família o que estaria faltando (“Pilhas para o *walkman*”) e a mãe ter esclarecido que o filho nunca teria tido essa idéia (“Mas foi ela que inventou isso, porque o maior, ele não teria pensado assim”)? Será ainda um acaso se o filho é, escolarmente, um pouco menos “brilhante” que a irmã (ele, principalmente, foi à fonoaudióloga: “O irmão também estuda bem, mas ela tem, talvez, mais facilidade do que ele. Ele talvez tem um pouco mais de dificuldades em francês, é menos expansivo que a irmã. A irmã está bem à vontade”)? Ninguém duvida de que as nuances de escolaridade

entre Sabine e o irmão provenham dos modelos sexuais de identificação totalmente diferentes.

Se, por uma ou outra razão, tal como encontramos em outras configurações familiares, o senhor G. gostasse de imprimir muito mais a própria marca nos filhos, a situação não seria absolutamente a mesma para eles. A configuração das incitações socializadoras se acharia muito modificada. Na situação descrita, o senhor G. parece desempenhar o papel de um capital econômico que delega à mulher toda a gestão das questões familiares, dentre as quais as questões escolares. A situação é, portanto, relativamente coerente para os filhos, pois a delegação de autoridade leva ao esmaecimento do caráter relativamente contraditório das características familiares, ligado à miscibilidade social do casal.

#### Os “brilhantes” sucessos

Conclui-se que, mesmo que a família não o “obrigue” muito, é ele quem “se obriga” com todas as suas forças e para além de qualquer medida<sup>125</sup>.

Os últimos perfis de famílias agrupados agora (pode-se também ler o Perfil 22 na mesma perspectiva) são casos de verdadeiros “êxitos”, sem defeitos, que os professores percebem como “brilhantes” sucessos em meios populares. Por sua diversidade, estes exemplos são uma prova do fato de que não há um estilo familiar único que leve à conclusão da escola primária. Estes casos se mostram, pela regularidade, pela linearidade dos resultados, como fatos excepcionais. Todas as crianças parecem ter interiorizado precocemente — por razões de singular economia socioafetiva que a análise sociológica das relações de interdependência tenta reconstruir — o “sucesso” escolar como uma *necessidade interna, pessoal*, um motor interior. Assim, elas têm menos necessidade de solicitações e de advertências externas do que outras crianças, e até parecem, às vezes, mais mobilizadas do que os pais (p. ex., Perfil 23).

A autobiografia de Richard Hoggart<sup>126</sup>, intelectual oriundo das classes populares inglesas, nos dá um bom exemplo dos casos de “sucesso” improvável (o Perfil 25 apresenta numerosos pontos em comum

com a situação familiar vivenciada pelo autor) e, mais amplamente, da maneira como podemos justificá-lo. Com efeito, num gênero particular de escrita, distinto do gênero literário que consiste em sempre dar prioridade à vida e aos sentimentos do autor, Hoggart nos oferece uma autobiografia que não está exclusivamente voltada para um percurso individual isolado, mas que nos apresenta, através de um minucioso trabalho de reconstrução, as diferentes condições sociais de produção de sua pessoa. A autobiografia, para ele, só pode ser a descrição de si mesmo visto, e incessantemente formado, constituído, num tecido de relações sociais, de múltiplos vínculos de interdependência.

Hoggart viveu muito pouco com os pais: seu pai, pintor de paredes, que teve muitos períodos de engajamento no exército, morre antes da idade de 40 ou 45 anos, e a mãe, originária de uma família de Liverpool, considerada pelo lado paterno como de “classe melhor”, morre quando seu filho tem apenas 7 ou 8 anos. Essa mãe, verdadeiro “princípio organizador do lar”, se caracteriza, antes de tudo, por uma recusa constante, ligada provavelmente a sua origem social menos popular, da “negligência”, do “desleixo” e da “indulgência”, características de outras famílias também deserdadas. Vivendo em condições materiais muito precárias e, sob muitos aspectos, humilhantes (a família Hoggart, composta da mãe e de seus três filhos, fica sob a responsabilidade da paróquia, da Comissão da Guarda Civil e da assistência social da municipalidade), ela, com o pouco dinheiro de que dispõe, gerencia, como pode, uma vida familiar concentrada em si mesma.

Quando Richard Hoggart, com a morte da mãe, foi separado do irmão e da irmã, ficando na casa da avó paterna em Hunslet, na Rua Newport, 33, integra então um meio que também se caracteriza por um “apego crispado e contínuo à respeitabilidade, produto do temor de soçobrar sem deixar vestígios”<sup>127</sup>. Essa “classe popular respeitável” se personifica nos traços de sua tia Ethel, guardiã intransigente das exigências da “não-negligência”, do controle de si e da respeitabilidade, da sua avó “imensamente enfamiliarizada”, desprovida de qualquer ambição pessoal, que quer que o neto “siga seu caminho” e, “acima de tudo”, “saiba manejar as palavras” e “aprenda”,

e enfim de sua tia Annie, que, como a avó, tem para com ele “um amor desinteressado”. Mesmo a figura contrastante de seu tio Walter (que “esbanja” seu talento bebendo álcool) não é totalmente negativa: Hoggart se lembra de que, num universo social bastante distanciado da cultura escrita, seu tio Walter escrevia histórias “conforme o modelo que podia ser encontrado nas baratas revistas semanais da época”<sup>128</sup>. Da mesma forma, o avô paterno (morto antes que ele se integrasse à família), caldeireiro e “bem acima de um operário não-qualificado”, ficou na memória da família como um homem caracterizado por um orgulho profissional.

E se acrescentarmos a importância de um diretor de escola primária e de um professor da Universidade de Leeds que foram solícitos em ajudar materialmente e em encorajar o jovem Hoggart (com injunções preditivas do tipo: “É preciso que você vença, meu jovem”), compreenderemos todos os pequenos elementos, materiais e simbólicos, que contribuíram para tornar possível um improvável “sucesso” escolar. No entanto, é necessário esclarecer que esses múltiplos elementos não se *somam* uns aos outros, mas se *combinam* para criar a realidade, tão evidente à intuição quanto rebelde aos esforços de objetivação, que um “clima familiar” escolarmente favorável constitui. Não estamos, neste caso, diante da lógica dos investimentos que se somariam entre si, onde o número mais ou menos elevado de investimentos determinaria o grau de “sucesso” escolar.

As análises estatísticas de alguns percursos escolares de “êxito” em meios populares fazem, aliás, realmente evidenciar-se dois pontos fundamentais<sup>129</sup>. Por um lado, nenhum fator explica por si só o “sucesso” dos alunos: avós não-operários, uma relativa estabilidade profissional e uma comodidade financeira de um pai mais para operário qualificado, uma mãe ativa ou com uma situação profissional mais elevada do que o pai, uma família pouco numerosa, uma trajetória de imigração dos pais..., tudo isso pode contribuir para explicar certas trajetórias escolares, mas nenhum desses investimentos se mostra claramente determinante. Por outro lado, quando se tenta ver se o acúmulo de investimentos mais sólidos pode possibilitar uma melhor compreensão dos casos observados, constata-se que raras são as famílias que acumulam os fatores mais favoráveis, e encontram-se até casos de alu-



nos que acumulam mais investimentos do que outros e que são ou foram escolarizados em escalões menos nobres.

- ◆ Perfil 23: Aqui, tudo é ordem e regularidade...  
*Bun Nat V., nascido na Tailândia, tem, sem dúvida, dois anos a mais do que a idade declarada. Obteve 7,5 na avaliação nacional.*

Quando chegamos à casa do senhor e da senhora V., o marido ainda não tinha voltado do trabalho. Sua mulher, que estava conversando com uma vizinha cambojana, manda-nos sentar na sala de jantar e nos oferece um café. O apartamento no qual entramos se distingue dos outros interiores visitados pela clareza e grande ordem que nele reina. Nada está jogado pelo chão ou sobre os móveis. No cômodo, iluminado pela luz do dia, há um grande sofá, uma mesinha branca encostada na parede e um televisor Sony de excelente qualidade. Percebemos uma nesga da cozinha, que fica ao longo da sala, limpa, arrumada, clara. Uma simples cortina separa a sala de estar de um quarto de crianças.

Começamos a falar com a mãe, explicando-lhe o que gostaríamos de saber. Ela parece muito cansada, e observamos, em volta de seu pescoço, uma cicatriz, vestígio da vida no Camboja sob o regime de Pol Pot. A irmãzinha mais nova de Bun Nat (no 2º ano do maternal) está ali. Faz-nos gracinhas e vai esconder-se, como numa brincadeira. Quando as outras crianças chegam da escola, uma a uma, olham-nos, mas não dizem nada, e não farão nenhum barulho. No final da entrevista, tomaremos um café com o senhor V., café que nos foi trazido por sua mulher. Por duas vezes, a senhora V. nos pergunta, preocupada, se nós nos encontramos apenas com refugiados em nossa pesquisa, e nos explica, por antecipação, que seus documentos se queimaram no decorrer da imigração que, do Camboja, os trouxe para a França, passando pela Tailândia.

O senhor e a senhora V. falam, com um carregado sotaque cambojano, um francês cujo domínio é muito imperfeito do ponto de vista sintático e léxico, e que, às vezes, temos dificuldade em compreender. Mas compreendem bem as perguntas e, em caso contrário, não hesitam em pedir esclarecimentos. Não transparece nenhuma reticência. O ambiente é tranqüilo, às vezes pontuado

por breves gargalhadas. De modo geral, não se afastam da pergunta feita, e suas respostas são, em conjunto, bastante curtas, mas sempre precisas.

O senhor V., de 42 anos, veio para a França em 1985. É originário do Camboja, onde vivenciou o regime *khmer* vermelho de Pol Pot. Entrou para a escola com 9 anos, onde permaneceu até os 24, na última série do 2º grau, onde estudava matemática. Trabalhou inicialmente no Camboja como policial, depois como “auxiliar de mecânica” na aeronáutica. Quando veio para a França, conseguiu emprego como operário não-especializado e permaneceu nesse cargo desde então. Seu domínio precário do francês e o fato de ter perdido todos os seus documentos que provam seu nível de estudo o impedem de encontrar um emprego mais qualificado. Seus pais eram comerciantes num pequeno armazém e trabalhavam também como agricultores nos arrozais. Seu pai sabia ler e escrever, mas apenas o que se referia aos assuntos de sua loja (ele não escrevia “cartas muito longas”), e sua mãe não sabia ler nem escrever.

A senhora V., de 38 anos, foi à escola até os 21, na última série do 2º grau de ciências. Ia entrar para a faculdade de direito quando o regime de Pol Pot se instalou. Ela nos descreve as condições de vida no tempo de Pol Pot que reduzia as pessoas à escravidão nas “cooperativas” de trabalho forçado. Todas as escolas foram fechadas, e todos trabalhavam 14 horas por dia, sem salário, apenas por um pouco de comida e uma roupa por ano. Desde então, por causa do esgotamento, tem problemas de memória e de coração. Antes do regime de Pol Pot, estava empregada como agente de impostos. Desde que chegou à França, em 1987, trabalha como costureira em domicílio. Seu marido a ajuda nos trabalhos de costura, à noite, quando volta da fábrica. Os pais da senhora V. eram comerciantes um pouco mais abastados que os de seu marido. Também eram agricultores e possuíam tratores. Os dois escreviam e liam bem, e seu pai até poderia ser professor primário, “porque eles vão à escola durante muito tempo”, “mas ele não quer fazer”, “ele quer fazer comerciante”. O senhor e a senhora V. também poderiam ser professores primários, pois haviam concluído o 2º grau, ao passo que, para tanto, bastava o 2º ano.

O senhor e a senhora V. têm quatro filhos. O mais velho é um rapaz de 14 anos, escolarizado na 6ª série. Depois vem um outro menino de 10 anos, na 4ª série; Bun Nat, de 8 anos, na 2ª série do 1º grau, e a última, de 4 anos, no maternal. Entretanto, há uma dúvida em relação à idade das crianças. O professor de Bun Nat nos disse, com efeito: “A idade oficial não é a sua idade real. Na verdade, ele deve ser de 81 (e não de 83), acho. Na realidade, é mais velho, e, freqüentemente, entre os cambojanos ou os vietnamitas, eles enganam sobre a idade para poder recuperar o nível escolar. E ele deve ser de 81. Ele diz isso abertamente, ingenuamente”.

Bun Nat é descrito, na 2ª série do 1º grau, como um “superbom aluno”, “muito escolar, perfeito, cuidadoso, impecável”, que escreve bem. Ele até é visto como uma criança “muito minuciosa” e que realiza “belos grafismos” desde a escola maternal, que freqüentou durante 2 anos. Termina o ano seguindo as aulas de matemática com os alunos da 3ª série da classe, campo em que ele é particularmente excelente. De qualquer forma, tem algumas lacunas na expressão oral e escrita, isto é, nos campos em que o domínio preciso da língua francesa está em jogo (confunde, na linguagem oral, os masculinos e os femininos, por exemplo). Não contente de ser um excelente aluno em matemática (10 na maioria das provas: “Em matemática, ele realmente domina o assunto”)<sup>10</sup> e um muito bom aluno em francês (mesmo assim, ele tem 8,2 como média geral de francês, ou seja, 8 em leitura-compreensão e 7 em expressão escrita), Bun Nat desenvolve qualidades de competidor: “Ele quer ser o primeiro, quer vencer. Seu objetivo é sempre fazer o melhor possível, vencer os outros”. Tem um “temperamento de competidor”, “compara-se sempre com os outros”, vai solicitar a classificação (que o professor não entrega publicamente na classe) e, “se não tiver a melhor nota, não fica satisfeito”. Além disso, não se nota nenhuma queda no decorrer do ano: “Foi excelente do começo ao fim. É sempre muito bom”. O mesmo professor teve como aluno um irmão mais velho (o que está na 4ª série), e diz que se tratava de um “aluno do mesmo tipo”, prova de que o “sucesso” escolar de Bun Nat está relacionado a uma configuração familiar singular que produziu efeitos em, pelo menos, outro

filho. Não é considerando, rápida e superficialmente, as características objetivas e as práticas dos pais que se conseguirá explicar um “sucesso” escolar tão admirável.

Se examinarmos, inicialmente, as práticas de leitura, ficaremos sabendo que, apesar de o senhor e a senhora V. terem aprendido francês na escola no Camboja, eles o lêem com dificuldade. A senhora V. diz que há frases que ela não entende (“Ela não entende o sentido para as frases”, explica o marido). Mas eles não têm nenhum tempo livre para ler, pois ambos trabalham muito (o pai, desde que volta do trabalho, ajuda a mulher a costurar: “Não muito tempo para ler assim. Trabalho depois assim”; “Não, porque o senhor sabe, como a gente trabalha sempre, trabalho muito, não posso fazer tudo sozinha. Meu marido ajudar um pouquinho quando sai trabalho, ele ajudar para costura assim”), e não lêem, portanto, nenhum jornal, nenhuma revista e nenhum livro em francês ou em cambojano. Quando evocamos a possibilidade de ler histórias em quadrinhos, riem e nos dizem que os filhos deles possuem algumas, mas que eles não têm tempo para esse tipo de coisa (“Nunca ler. Nunca ter tempo para ler assim”), nem mesmo, segundo eles, para os jornais distribuídos gratuitamente nas caixas da correspondência.

Apenas olham, de vez em quando, os livros de matemática e de física do filho mais velho, pois se interessam por isso: “Como o livro de matemática, sim, eu leio muito porque tem interesse para mim. O física também. Sim, assim”. Acha que os métodos mudaram, mas “eu sigo sempre”, diz a senhora V.: “Os métodos, diferente um pouquinho, mas leio um pouquinho e depois entendo”, diz o senhor V. Eles compraram uma enciclopédia para que os filhos, quando crescerem, possam fazer as tarefas (“Sim, muitos volumes, sim, para meus filhos também, depois da saída da escola, e voltam pra casa, não tenho muito tempo pra ver, para acompanhar a tarefa assim”), e sabem perfeitamente bem que ela não é um instrumento de trabalho para as crianças que estão no primário, mas mais para as crianças que cursam o ginásio e acima. Também têm um dicionário, que consultam de vez em quando (o senhor V. diz: “Se eu não compreender, ablo o dicionário, explicar assim, mas não tenho muito tempo para ler assim), mas que é, sobretudo, para as crianças: “Ah, não, é meus

filhos! (*Ela ri.*). A senhora V., às vezes, também os leva à biblioteca municipal, para que eles retirem livros, e os compra quando eles têm necessidade, mas trata-se unicamente de livros escolares: “Sim, se ele quer livros como matemática, como ortografia ou gramática, leva na loja para comprar, sim, sim, ou ler alguma coisa também, se ele quer”.

Quanto à correspondência, o senhor e a senhora V. tentam resolvê-la entre si sempre que possível, sem a ajuda das crianças. É mais ele quem cuida da correspondência e a redige, pois veio para a França dois anos antes da mulher e domina melhor a língua escrita, mas é ela quem solicita a ajuda da assistente social quando se trata de documentos mais complicados que o normal, em relação ao salário-família. Quando não consegue, o senhor V. pode recorrer, numa primeira vez, a alguém, mas depois é ele mesmo quem faz: “A primeira vez, mas a segunda vez já sei bem”. São eles que preenchem o formulário de impostos, que fazem os cheques (“Sem problema”), que fazem os bilhetes para a escola (“Sim, sim, a gente pode fazer isso. Porque é bilhete sempre. Não é complicado! (*Ela ri.*) Se complicado, não posso fazer”), que classificam os documentos, que colocaram numa folha de papel, e em ordem alfabética, os nomes das pessoas com os números de telefone (“Sim, marcado numa folha, folha grande assim, marcado o nome na orde A, o B, o C, o D, o nome assim, bem grande, é mais fácil para olhar. Sim, é melhor assim”). Ambos anotam pequenos recados dados pelo telefone e a senhora V. escreve, num calendário, os compromissos dos filhos e deles. Ambos também escrevem, uma ou duas vezes por mês, cartas em cambojano para a família. Enfim, têm muitas fotografias (“A gente tem bastante”), classificadas em ordem cronológica em álbuns.

Em relação à escolaridade de Bun Nat, o senhor V. diz que “ele é sério para aprender”, mas “tímido um pouquinho”: “Ele tem muito medo, assim”. É ele quem acompanha seus resultados, e nos diz que ele é mais fraco em francês (ortografia e leitura) do que em matemática (Bun Nat lê, “mas não bem” e “não muito depressa”). Entretanto, o senhor e a senhora V. não conhecem o professor de seu filho (a senhora V. diz: “Não, eu nunca ir com, conversar com ele nunca”), e apenas participaram, por falta de tempo, de uma ou duas reuniões esco-

lares relativas aos quatro filhos. Além disso, falam raramente sobre a escola com os filhos, somente quando há algum problema: “Não é sempre não. Como tem um problema sim, se não tem problema..., problema com as tarefas, com meus filhos. E com problema assim. Sigo todos os tirimeste assim. Vejo a caderneta da escola. Se as notas baixa que o mês antes, eu falo: ‘Por que as notas baixar um pouco assim. Precisa aprender bem’, eu converso com ele assim para...”.

Bun Nat não fica nos horários de estudo livre e faz as tarefas em casa. O pai diz que não tem muito tempo para ajudá-lo: “Se eu tenho um pouco de tempo, acompanho as tarefas com meus filhos, assim. E depois, cansado, eu descanso!”. Bun Nat, às vezes, lhe pede explicações (“Das vez, meu marido, ele exprica. Sim, se tem alguma coisa assim. Sim é meu marido que expricar que mostrar sim, mas não tempo inteiro”). Quando perguntamos ao irmão mais velho presente se ele ajuda Bun Nat, ele responde laconicamente: “Não, deixo ele se virar”. Quando tem notas menos boas, seu pai lhe diz para ler mais e aprender: “Ele chegava na casa e eu falo a ele para aprender, para ler assim, olha bem a gramática, ortografia. E depois, para fazer os ditados com seu irmão também”. E, finalmente, Bun Nat não faz trabalhos escolares durante as férias.

Com um pai operário não-especializado e uma mãe costureira que falam francês com dificuldades e se dirigem aos filhos em cambojano, que nunca lêem livros, revistas ou jornais, que têm práticas de escrita em francês pouco trabalhosas, que realmente não têm tempo para cuidar da escolaridade dos filhos e, principalmente, para acompanhar regularmente as tarefas, que não obrigam os filhos a fazer trabalhos escolares durante as férias, que não conhecem o professor de Bun Nat e que quase nunca vão às reuniões escolares, não dispomos da chave para interpretar o “sucesso” escolar da criança.

O senhor e a senhora V. têm um nível escolar equivalente ao do 2º grau completo. Se não tivesse parado em sua progressão pela instauração do regime de Pol Pot, a mãe teria até entrado na faculdade de direito. Ela estudou ciências e o pai, matemática. E, sem dúvida, não é por acaso — mesmo que não captemos, de imediato, com a entrevista, as modalidades da transmissão de um tal saber — que Bun Nat é particularmente forte em matemática. A

mãe até parece ser de extrato social relativamente abastado, uma vez que seu pai tinha formação para ser professor primário e preferiu ser comerciante para ganhar melhor a vida.

Entretanto, o capital escolar dos pais não parece ser transmitido de forma pedagógica dentro do ambiente familiar. Neste caso, não estamos tratando com pais que sempre têm tempo para ajudar nas tarefas ou assegurar que tenham sido bem feitas (Bun Nat confirma que ninguém o controla). E, no entanto, sabemos também que Bun Nat faz bem todas as tarefas e assumiu a escola de forma competitiva. Temos, portanto, um caso, se assim podemos dizer, de superinvestimento escolar de Bun Nat, sem superinvestimento escolar por parte dos pais. Por que meios, então, os pais “transmitem” essas disposições escolarmente adequadas que fazem de Bun Nat um “superbom aluno”?

É, sem dúvida, no estilo de vida familiar como um todo, na ordem moral doméstica, que é, indissociavelmente, uma ordem mental, que podemos reconstruir os princípios de produção de comportamentos adequados do ponto de vista escolar. Percebemos, tanto nas modalidades da entrevista quanto nas declarações feitas, que há inculcação difusa mas sistemática de uma espécie de *ethos* ascético, racional. Os horários da família, por exemplo, são de grande precisão, e a regularidade parece ser uma importante qualidade familiar. Bun Nat volta da escola às 17h. Até a hora do jantar, vê televisão ou fica brincando, em casa ou fora. Janta por volta das 18h30 e, entre o fim da refeição e a hora em que vai se deitar (entre 20h30 e 21h, exceto quando não tem aula no dia seguinte), ele “estuda” e “é proibido ver televisão”. Às quartas-feiras, Bun Nat fica livre o dia inteiro, desce para brincar fora e vê televisão. Mas, a partir de 18h30, põe-se a fazer suas tarefas, e essa regra é igualmente válida para os domingos: “Também é proibido”. As regras são enunciadas claramente: a partir de tal hora, todas as noites, Bun Nat tem de passar das brincadeiras para o trabalho escolar. Ele, aliás, nos mostra o produto dessa regularidade e dessa exatidão dos horários familiares quando nos diz as horas exatas de deitar-se, de tomar as refeições ou a duração de suas tarefas<sup>131</sup>.

A maneira como acontece a entrevista nos informa muito também sobre a maneira familiar de comportar-se que repousa na auto-

disciplina. Neste caso, nenhuma chamada incessante à ordem por parte dos pais em relação a seus filhos. Estes não vêm perturbar a entrevista, são calmos e reservados. Desde o maternal, Bun Nat é, aliás, assinalado como “ativo” nas atividades físicas individuais, mas “apagado” no grupo. Bun Nat é antes descrito, tanto do ponto de vista escolar quanto familiar, como uma criança interiorizada, fechada, que quase não gosta das atividades coletivas nas brincadeiras ao ar livre com crianças de sua idade.

Os pais também insistem no fato de que os filhos devem aprender na escola e também em casa: “Um pouquinho assim, não muito. Sim, eu falo: ‘Ah, não aprender tudo na escola. Aprender em casa um pouquinho’”. Por exemplo, Bun Nat tira a mesa quando acaba de comer<sup>132</sup>. Aliás, o que nos impressionou assim que entramos no apartamento foram a ordem e a clareza. Nada estava espalhado, nem na sala de jantar, nem na cozinha<sup>133</sup>. Essa impressão se confirmou com certas práticas de escrita ou de classificação: organização dos documentos, listagem de telefones, classificação cronológica das fotografias ou freqüente utilização do calendário. Por fim, a incansável atividade da mãe e do pai é um exemplo de regularidade que se aplica, em casa, num trabalho especialmente minucioso e preciso: a costura.

*Precisão, regularidade, interiorização, calma, autonomia, ordem, clareza e minúcia*, essas são as “qualidades” indissociavelmente comportamentais e organizacionais que sobressaem de todo um conjunto de elementos em relação ao contexto da entrevista, o estilo do discurso mais do que seu conteúdo. Os pais, e também o filho, são precisos e breves em suas respostas. Bun Nat responde às nossas perguntas de maneira rápida e concisa. Sua maneira de falar é seca e contida, e não é do tipo de ficar muito tempo numa questão. Inútil dizer que essas qualidades familiares são também qualidades escolares. Se Bun Nat é descrito como uma criança “muito escolar” pelo professor, é porque tudo, em seu comportamento preciso, minucioso, rigoroso, “direto”, se ajusta à lógica escolar da regularidade, da ordem e da clareza, e, particularmente, no interior da ordem escolar, às qualidades mentais e comportamentais que os exercícios de matemática exigem.

Mesmo que este “sucesso” aconteça sem superinvestimento escolar dos pais e que estes se apoiem na autodisciplina dos filhos, isso não significa que os pais se eximam totalmente da questão da escolaridade. Compraram uma enciclopédia para os filhos (depois, sem dúvida, de um longo trabalho), levam-nos, às vezes, à biblioteca municipal, compram-lhes livros escolares quando têm necessidade e, principalmente, modificaram, sem dúvida, e com muita lucidez, a idade real dos filhos para possibilitar-lhes recuperar o atraso ligado ao problema lingüístico. Já que o sistema escolar francês distribui os alunos segundo a idade e não segundo o nível de desempenho, os pais mentem quanto à idade dos filhos, para que não fiquem perdidos em classes onde não compreenderiam nada. Notável preocupação pedagógica, portanto. Mas essas poucas práticas, se não estivessem fundamentadas na autonomia das crianças e no conjunto das disposições familiares, no fundo muito “escolares”, não produziriam de forma alguma os mesmos efeitos. A consequência da socialização difusa descrita é realmente tão potente que Bun Nat desenvolve uma energia escolar fora do comum. Com este caso vemos, portanto, como obstáculos lingüísticos, materiais e culturais (os momentos voltados explícita e diretamente para a transmissão de um conhecimento parecem ser limitados pelo tempo que os pais ficam no trabalho) são vencidos por um *ethos* familiar muito coerente, regular e sistematicamente posto em prática e, com isso, potente em seus resultados.

◆ Perfil 24: Uma vigilância regular e sistemática.

*Christian R., nascido em Bron, sem repetência escolar, obteve 7,5 na avaliação nacional.*

A entrevista se desenvolve com a senhora R., na presença de sua irmã e de um bebê de quem toma conta. A irmã intervirá de vez em quando na conversa, desculpando-se sempre por isso. Estamos na sala de jantar, em volta de uma mesa recoberta por uma toalha plastificada. No cômodo, percebe-se uma estante com enciclopédias (“L’univers en Couleurs”, “BBC”), fotos de Christian e seu time de futebol, um grande móvel com uma parte envidraçada con-

tendo uma coleção de bonecas e numerosos bibelôs de porcelana, um televisor, um aparelho de som e um aparelho de vídeo. Nas paredes, vê-se uma paisagem em serigrafia, um quadro em relevo de barcos no mar e um pequeno quadro vertical intitulado *Ethnology of Madagascar*. Um calendário para as férias escolares está pendurado num painel. Durante a entrevista, a senhora R. parece bastante tensa, como alguém que esteja procurando respostas corretas, que não quer se enganar.

O marido da senhora R., de 45 anos, é originário de Madagascar, mas de nacionalidade francesa. Foi à escola em Madagascar até a 6ª série (“Ele não foi muito, muito, muito bom. E além disso, não pôde continuar”). Na França, fez um estágio de formação de torneiro, alguns serviços temporários, depois encontrou um emprego de operário polivalente na Black & Decker: tem uma loja há 10 anos. O senhor R. está na França há 20 anos. E foi aqui que conheceu a mulher. Esta nos diz que o marido não é muito apegado aos pais (aposentado da Companhia Nacional de Estradas de Ferro e dona-de-casa), pois ficou muito tempo em um pensionato, e, quando estava em férias, ia mais à casa do avô, no campo.

A senhora R., de 42 anos, também é originária de Madagascar. Foi à escola até a 7ª série, “os dois primeiros trimestres”, mas esclarece que a escolaridade começa mais tarde em Madagascar (ela saiu da escola com a idade de 16 anos e meio). Interrompeu os estudos para vir para a França. Tinha decidido fazer um estágio de formação profissional, mas abandonou-o. Começou, portanto, como operária não-especializada numa fábrica durante 10 anos e parou com o nascimento da filha (“Parei para criar minha filha”). Agora está trabalhando como babá. Não conheceu o pai, que morreu quando ela era muito pequena e sua mãe nunca exerceu atividade assalariada.

O senhor e a senhora R. têm dois filhos: uma filha de 12 anos, na 6ª série, e um filho de 8 anos, Christian, na 2ª série do 1º grau. Este entrou muito cedo (2 anos e 2 meses) no maternal e, desde a época, é visto como uma criança “bem adaptada” e “muito séria em seus trabalhos”. Na 1ª série do 1º grau, os professores observam que Christian é um “aluno dócil” e, na 2ª série do 1º grau, é conside-

rado como uma criança “tranqüila”, “distraída” ou “indolente”, mas “dotada”. Os níveis escolares ou as profissões dos pais de Christian não nos possibilitam especialmente compreender uma situação escolar muito favorável.

Uma abordagem pelo ângulo das práticas familiares de leitura também não é esclarecedora, na medida em que são muito restritas por parte dos pais. Não estamos diante, por exemplo, de pais autodidatas que se interessariam por práticas de leitura apesar da posse de um capital escolar relativamente pobre. O senhor e a senhora R. não compram regularmente jornal (“Ele, é principalmente o jornal da televisão, às 20h, que ele assiste, e só”, diz a senhora R. a propósito do marido), e, quando têm um, “folheiam” apenas as notícias policiais (assassinatos, atentados...) ou os classificados de emprego, mas nunca a política (“Passo de lado”). Também quase não lêem revistas, histórias em quadrinhos ou livros (“Não gosto muito”), diz a senhora R.: “Olho revistas de vez em quando, folhetos, anúncios, catálogos, mas *ler de fato, ler um livro*, não”. Quanto ao marido, ele “olha a Bíblia” de vez em quando. O senhor e a senhora R. têm um dicionário e enciclopédias (“Comprei ‘BBC’ para minha filha”, diz ela, “para aprender melhor o inglês”), que estão dispostos numa estante. A senhora R. diz que utiliza “freqüentemente” o dicionário, que desempenha um papel de árbitro nas contendas semânticas ou ortográficas (“Pras palavras que a gente não entende, sempre tem um que fala: ‘Não é isso’, o outro, ele diz: ‘É isso’, então a gente fala: ‘Beim, olha no dicionário!’”. A gente olha sempre no dicionário para ter, como falar, o resultado exato. É o dicionário que nos guia, que nos dá o certo”), ou a enciclopédia (“Tem mais detalhe”). Os livros que possuem são essencialmente os que são comprados para as crianças.

É mais considerando as disposições sociais familiares materializadas na pessoa da mãe, que cuida da gestão do cotidiano e da escolaridade de seus filhos, que podemos compreender um pouco melhor a situação escolar de Christian. É a mãe quem cuida de tudo na casa. Ela diz, rindo, de maneira reveladora, que seu marido “é inexistente”. Além disso, ela recorre a numerosas práticas de escrita ou de classificação que revelam uma grande disposição racional, uma tendência ao cálculo e à previsão.

É, portanto, quase exclusivamente a senhora R. quem cuida de todos os escritos domésticos. Põe o marido “a par” da correspondência, mas ele não a lê. Redige as cartas administrativas, preenche o formulário de impostos, cuida das contas familiares, classifica rigorosamente os diversos documentos em pastas, gerencia o orçamento familiar, sem caderno, mas separando as notas que ainda não foram pagas (“Tudo o que está pago, arrumo, sucessivamente, em pastas”), escreve lembretes, listas de compras, faz anotações no calendário da cozinha (“Tem dias que tá marcado: médico, dentista, reunião, compromisso que vou riscando... Não posso esquecer”)<sup>134</sup>, troca pequenos bilhetes com o cônjuge, redige as cartas para a família (“Meu marido não escreve nunca. Ele é muito fechado (*riso*)”), escreve ou cola receitas num caderno (“Copio tudo, sim, sim, tenho um caderno, tiro num caderno, coloco o título no início”), faz anotações prévias a um telefonema (“Faço uma espécie de rascunho, por exemplo, etapas”) ou depois de uma conversa telefônica, para lembrar-se do que lhe disseram (“Risco, anoto, escrevo algumas palavras que vou abreviando ao longo para me lembrar o que foi que ela respondeu”), e cuida dos álbuns de fotos, escrevendo pequenos comentários: “Fazia isso principalmente antes, quando a gente não tinha filhos, eu marcava: ‘Um feliz aniversário. Esse dia foi formidável’ ou, por exemplo: ‘Comemos e bebemos muito bem’, ‘Um dia inesquecível’, coisas assim”.

Apesar de a mãe parecer, às vezes, descrever, no decorrer da entrevista, uma maneira bastante indolente de gerenciar o tempo — sua irmã diz: “Bem, ela vem das ilhas, hein? (*Riso.*)” —, ela utiliza bastante os numerosos calendários presentes quase por toda parte na casa (no quarto de cada um dos filhos tem um), e gerencia racionalmente o cotidiano familiar. Além disso, a senhora R. insiste no fato de que o filho tem de saber olhar o calendário para poder organizar-se em seu trabalho: “Ele tem sempre programas na cabeça, então, para mim, é essencial que saiba olhar o calendário, para poder guardar ‘Tal dia, tenho tal coisa pra fazer’”. Por trás de uma forma de displicência (que os professores também observam no comportamento de Christian) se esconde uma maneira muito rigorosa de pautar os ritmos familiares, de controlar as atividades dos filhos, de organizar as

obrigações e de organizar a vida familiar. A mãe até corrige alguns atos dos filhos para que sintam o valor das coisas que consomem e a necessidade de não avançarem sobre um alimento para poder guardar um pouco para mais tarde. Através de atos cotidianos, ela transmite uma relação específica com o dinheiro e com o tempo, que implica cálculo e a limitação dos desejos imediatos: “Aliás, quando a gente faz as compras, bem, as crianças só querem doces, bem, minha filha é roupa, é uma loucura, a gente fala pra eles: ‘É, você vai ver, quando trabalhar, se vai poder comprar tudo isso, é, você vai ver quando for com você, com teu dinheiro que você vai pagar. Vai aprender que é preciso prestar atenção, que não é ficar gastando assim de um dia pro outro assim o que tem em casa’. Meu filho, que tá sempre comendo, sempre procurando, porque acabamos de voltar das compras, eu falo pra ele: ‘Não é porque a gente acabou de comprar isso que já vai dando um fim. Tem que saber que amanhã vai fazer falta, assim, que não vai ficar comprando toda vez que não tem. Isso custa dinheiro, é’. A gente ensina tudo isso pra eles”. E a isso é necessário acrescentar o ritmo familiar bastante regular, tanto das crianças quanto dos adultos. Na véspera dos dias em que tem aula, Christian se deita “cedo, 8h e meia”, e eles próprios têm um ritmo regular que se expressa particularmente no ditado: “Quem deita cedo, cedo madruga”. Assim, podemos pensar que as rigorosas organizações da existência familiar que descobrimos podem estar na origem das organizações de pensamento bem-estruturadas.

Mas isso não basta, sem dúvida, para explicar o “sucesso” escolar de Christian. Além do mais, é preciso considerar uma vontade de ascensão social que está conscientemente voltada para a escola como meio de vencer na vida. A senhora R. “lastima muito” não ter podido ir mais adiante nos estudos. Para ela, a escola é um investimento particularmente importante para ter uma “situação”. Atribui sua condição modesta a um nível de escolaridade muito baixo: “É importante, porque a gente sabe que nós, os pais, a gente leva uma vida dura, e acho que é porque não fomos muito longe na escola e a gente não tem muita instrução. A gente não aprendeu o suficiente, e é por isso que a gente tá assim na vida”. Ela e o marido sempre repetem a seus filhos: “Você precisa aprender bastante na escola para se sair melhor mais tarde”.

É sempre a mãe quem acompanha a escolaridade de Christian e até faz parte do Conselho de Classe da escola. “Assim, fico sabendo o que acontece na escola”, diz ela. Isso lhe possibilita também julgar os desempenhos do filho em função do que ouve acerca dos outros alunos. Considera que, em matemática, a situação de Christian é boa, mas que ele tem dificuldades em ortografia<sup>135</sup>, pois quer ir muito rápido: “Ele não pensa muito quando está copiando”. Olha regularmente suas notas e, quando são ruins, o “repreende”.

Christian não fica nos horários de estudo livre depois da aula, nunca desce sozinho para brincar, pois a mãe tem medo dos carros, e faz as tarefas no quarto. Resolve sozinho, depois mostra os cadernos à mãe ou à irmã: “Estuda sozinho. Quando acabou e já está sabendo, vem até nós, nos mostra seu caderno e, então, a gente olha com ele e ele repete em voz alta. E sempre a gente diz: ‘Será que você entendeu o que isso quer dizer?’ Porque, bem, falar assim em voz alta é bom também, mas pode ser que até não compreenda o que aquilo quer dizer, não é?”<sup>136</sup>. A senhora R. controla muito o filho, pois está persuadida de que o professor dá tarefas muito fáceis e de que ele tem “tendência a ser muito tranqüilo e dar notas muito altas”<sup>137</sup>: “Por exemplo, se meu filho tem 9,5, bem, ele fala: ‘Não vou dar 9,5; 10 está bem’. E eu não gosto disso, não concordo com isso, porque mesmo em vez de dar 9,5, era melhor ele dar 9,0 pra criança entender que não estava bom o que fez, porque se a criança começa a fazer assim, fica achando que uma vírgula não é importante e, então, vai continuar”. Ela não está contente com os atuais resultados absolutamente brilhantes do filho, pressentindo que qualquer desleixo de sua parte poderia prejudicar o que já aprendeu<sup>138</sup>. Para ela, os atuais resultados não constituem uma razão para não mais esforçar-se, para uma negligência. Mantendo a pressão, fica lembrando constantemente ao filho para que faça as tarefas (“Quando a gente vê que está vadiando, falo: ‘Você já fez as tarefas?’”), para que “ele não se acomode assim facilmente”, e acrescenta que ele precisa ser controlado<sup>139</sup>.

A mãe também estimula os filhos a lerem. Vai à biblioteca municipal, “de vez em quando, *mas é sempre assim, para as crianças*”, e compra-lhes livros como presentes<sup>140</sup>. Como ela própria não lê e consi-

derando essa lacuna como um “defeito”, tenta persuadir os filhos de que se trata de algo interessante: “As crianças, eu estímulo muito eles, ler, ler, ler. Sei que é um defeito que tenho”. Chega a incitar Christian a ir ele próprio consultar o dicionário quando não compreende uma palavra (“Ele faz isso, mas não é sempre, hein?. Preciso estar sempre atrás dele”). Ela acha que é lendo que ele poderá melhorar a ortografia: “Eu quase obrigo ele. Tento fazer que ele faça isso, porque sei que é assim que ele poderá melhorar do ponto de vista da ortografia, por exemplo. Ele vai encontrar palavras novas que tem de anotar, que tem de aprender”. Segundo a mãe, Christian “não gosta muito” de ler, pois não tem “paciência”<sup>141</sup>. Mas isso não impede que ele, às vezes, peça livros: “Foi por causa deles que ele descobriu a escola. Ele me disse: ‘Veja, a professora nos fala isso, aquilo, talvez seja interessante, quero ler da próxima vez’, ou algo assim”.

A mãe também exerce uma ação socializadora que estimula os filhos do ponto de vista das exigências escolares, de forma que Christian vivencia a escola como um universo de competição na qual deseja ser o primeiro. Preocupado, ele interiorizou a vontade escolar da mãe de forma competitiva. Com efeito, ele gostaria de passar na frente de uma menina de sua classe que sempre está em primeiro lugar (é a aluna do Perfil 25): “Então, bem, é o que deixa ele nervoso, às vezes; tem uma menina, que está na fileira 2, que vai melhor que ele, que é sempre a primeira, então ele fala: ‘Putz! Aquela ali, não consigo passar na frente dela!’. Eu falo pra ele: ‘Mas não é isso que precisa fazer’. Eu falo pra ele: ‘Não é isso que conta, porque’..., é claro, eles estão, não sei bem, com dois pontos de diferença, ou um ponto. Eu falo: ‘Não é isso que precisa fazer. É você, você olha o que está diante de você, não precisa querer passar na frente da outra!’. É o trabalho dele que ele tem de ver, se fez com vontade, com atenção, vai dizer: ‘Bem, pô, não consegui fazer melhor, mas fiz o que pude’. Além disso, ‘ele aprende bem as lições, consegue guardar bem elas. Aliás, ele fica repetindo elas várias vezes e tudo. Isso o atormenta. Antes de ir pra escola de manhã, ele ainda faz uma revisão delas”.

Os “dons” atribuídos a Christian pelo professor são, portanto, o produto de uma organização familiar racional voltada para o “suc-

so” escolar (e, mais amplamente, social) dos filhos. Podemos até acrescentar que o fato de que a mãe tenha parado de trabalhar por vontade própria no momento do nascimento da filha, só voltando a fazê-lo com um serviço em casa, desempenha um papel não-negligenciável, principalmente em configurações familiares em que tudo depende de uma vigilância regular e sistemática<sup>142</sup>. O que pode reforçar essa hipótese é o fato de a irmã da senhora R. intervir no final da entrevista, lembrando as dificuldades escolares de seus próprios filhos, mais graves, por, segundo ela, trabalhar fora e pela sua relativa falta de disponibilidade em relação a eles. “Meus filhos trabalham menos bem que os filhos de minha irmã. Te ver em casa, já tem uma preocupação de menos pras criança, tem a impressão que isso tranqüiliza elas. Comparo os filhos dela com os meus. Eu, por exemplo, que estou quase sempre mais fora do que dentro, bem, quando eles voltam, não encontram ninguém, e isso já é uma preocupação a mais, que não deixa eles em condições para estudar, estudar melhor, eu diria. É, eu estou mais metida na engrenagem, sempre correndo, a mesma rotina. Incapaz nem de ajudar meus filhos em seus estudos, e” (Riso.) A senhora R. confirma isso: “Estou em casa, posso controlar muito mais do que ela, porque ela, ela trabalha”.

◆ Perfil 25: Um caso “ideal”.

*Nadia D., nascida em Oullins, sem nenhuma repetência escolar, obteve 7,6 na avaliação nacional.*

Quando marcamos o encontro por telefone, falamos com a senhora B., avó materna de Nadia, que nos diz: “É claro, aceito. Somos muito abertos ao diálogo. Tudo o que puder ajudar a criança. Venha à minha casa, o senhor verá em que ambiente vive Nadia, é importante o ambiente”. No dia da entrevista, entramos num apartamento impecável: arrumado, limpo, claro e espaçoso. No *hall* de entrada, está pendurado um pequeno quadro com a inscrição: “Quem chega como amigo chega muito tarde e sai muito cedo”. A entrevista ocorre na sala de visitas. Nela encontramos um jogo de estofados de couro, uma estante com portas de vidro, móveis novos em “estilo rústico”, uma televisão e um aparelho de vídeo, grandes plantas, fotos dos filhos,



da sua filha falecida (a mãe de Nadia) e quadrinhos acompanhados de textos em árabe. O quarto de Nadia, que a senhora B. nos levou para conhecer quando a entrevista acabou, está bem arrumado. Nele, observamos principalmente livros e uma lousa. O senhor B. vem se juntar a nós no decorrer da entrevista. Usa pequenos óculos em metal, um corte de cabelos impecável e está vestindo, sobre uma camisa clara, um pulôver com decote em V, de losangos.

Nadia D. vive com os avós maternos desde a morte da mãe, ocorrida quando ela tinha 23 meses. A senhora B., de 56 anos, ficou em casa para cuidar dos quatro filhos, e depois, como os estudos de seus filhos se tornaram muito onerosos, ela trabalhou como auxiliar de maternal<sup>143</sup>. Não foi à escola na Argélia e chegou à França com a idade de 14 anos, sem saber ler nem escrever. Mais velha de uma família numerosa, seu pai queria que ela auxiliasse a mãe junto aos irmãos e irmãs: “Eu era a mais velha. Precisava ficar em casa, precisava ajudar toda aquela criançada”. Cursou a escola durante 2 anos na França, mas aprendeu, quase às escondidas, a ler e a escrever, e dá mostras de uma grande curiosidade cultural. Aprendendo com a irmã, enviava seu trabalho à sua antiga professora, que o corrigia e o devolvia. Esta queria que ela fizesse o exame para obter o Certificado de Supletivo, mas o pai não deixou.

Desde muito nova, era fascinada pelos livros (teve a oportunidade de conhecer a biblioteca de Ferhat Abbas<sup>144</sup>: “Ferhat Abbas era nosso vizinho. Quando a gente vê que era um médico, um farmacêutico reputado, um homem que tinha biblioteca, milhares de livros! Eu me lembro só disso, quando entrava na casa deles. Eram os livros que me atraíam. Queria saber o que tinha dentro de todos aqueles livros. Eram pra mim um mistério. Um mistério, porque eu não sabia o que era um livro”. Seu pai era operário não-qualificado e dirigia os negócios da família com uma vontade moral bastante segura: “Um simples operário, mas a gente viveu muito bem. A gente era feliz. Meu pai era supergentil, em todos os aspectos, mas era muito rigoroso. Super. A gente podia pedir a ele o que quisesse que ele nos trazia. Mas era rigoroso, era o homem, ora. Não era nem o homem, era o patrono. (Riso.) Aquele que dava murros na mesa, é”. Seus irmãos e irmãs não se tornaram todos operários; ela

tem um irmão que concluiu o 2º grau (na área de matemática e ciências naturais), uma irmã que tem um Certificado de Conclusão de 1º Grau Profissionalizante de Secretariado, uma outra que cursou a escola de enfermagem, um irmão que é telhador e outro que se tornou “gerente de uma boate”. O senhor B., de 64 anos, é aposentado. Trabalhou como montador em metalúrgica (operário qualificado) e foi à escola na Argélia até o fim do curso primário.

A mãe de Nadia morreu há 6 anos. Concluiu o 2º grau, na área de matemática e ciências físicas, e tinha uma licenciatura em russo. Tinha começado a trabalhar como programadora, e havia se casado com um homem de quem a senhora B. parece não gostar muito. De início, ela havia questionado sobre o nível de estudos (pouco elevado) daquele rapaz — sinal da importância atribuída por essa família à cultura escolar: “Quando minha filha o apresentou a mim, é, era um belo rapaz. Um belo rapaz, nada mais. Mas beleza não põe mesa. Ah!, é por isso que lhe digo, talvez seja pretensão porque eu teria preferido para meus filhos pessoas intelectuais, que alcançaram um certo nível. Sabe, não podemos todos ser doutores, mas ter alguma coisa para conversar, conversar com alguém sobre alguma coisa, dum livro que a gente leu, de um filme que assistiu”. O pai de Nadia trabalha como motorista-entregador e vê a filha todos os domingos.

Tendo entrado na escola maternal com 4 anos, Nadia é vista como uma criança que se adapta bem escolarmente, embora tenha “dificuldades para se desenvolver, às vezes”. O professor da 2ª série do 1º grau observa que ela sempre “progride”, que “vem à escola contente”, que “sabe bem as lições” e que se sente “que ela vem à escola para ter sucesso”. Pudemos constatar que o maior obstáculo para uma escolaridade excelente das crianças que vivem em meios populares estava relacionado ao fato de que a boa vontade escolar dos pais nem sempre encontrava os meios para sua realização (em tempo, em formas de relações sociais...), ou então era questionada por elementos socializadores contraditórios no próprio seio da família. O caso de Nadia é um caso excepcional de criança que vive uma socialização estável, sistemática e não-contraditória que a leva a um “sucesso” escolar “brilhante”. Ainda neste caso, não é pelos diplomas ou pelo tipo de pro-

fissão exercida pelos avós que se pode compreender o processo de “êxito”. Do ângulo do capital escolar e do capital econômico, não se percebe em que consiste a especificidade da configuração familiar, da constelação de atitudes, de disposições, de incitamentos cotidianos, difusos ou explícitos, no seio da qual Nadia pode constituir sua própria personalidade.

Em primeiro lugar, estamos às voltas com uma personagem central, uma figura-chave desta família: a avó materna. Esta se singulariza por sua bulimia cultural, sua curiosidade enciclopédica de autodidata, por seu respeito pelo saber e alta cultura e, muito especialmente, pelos livros. Antes da morte da filha, ela lia aproximadamente quatro livros por semana. Fala com uma notável intensidade da enorme vontade de saber que sente dentro de si e que poderia tê-la levado a fazer outra coisa de sua vida: “Li tudo. Se meu marido estivesse aqui, ele lhe diria: ‘Ela me queimou muitas lâmpadas. Noites inteiras, dias inteiros, ficaram acesas’. Li durante noites inteiras. Quando me casei, lia livros até 3, 4 horas da manhã, escondida, hein?, porque meu marido trabalhava de manhã. Eu na época tinha 19 anos, tapava com jornais a lâmpada de cabeceira. Porque era uma necessidade de saber, de aprender. E eu queria aprender e conseguia. Agora sei que isso não é arrogância. Não é nem mesmo pretensão, é uma necessidade. Acho que é uma necessidade. Talvez tenha nascido para outra coisa além disso. É alguma coisa em mim, é alguma coisa em mim, sinto assim. Ah, veja, não é arrogância, é uma necessidade”. Quando o marido chega, ele confirma suas palavras, comentando: “Ela lia, ah, sim, ela comia, hein? Ela é mais culta que eu”. Ela leu, entre outros, Camus, Montherlant, Chateaubriand, Gisèle Halimi, e gosta de biografias (acabou de ler a de Romy Schneider, *Moi, Romy*). Nas biografias, gosta do fato de poder entrar na história de uma pessoa real: “Porque isso dá a impressão de que tem alguém por trás desse livro. Tem uma presença, e fico imaginando essa presença quando estou lendo”.

Além disso, ela interiorizou uma relação legítima com os produtos culturais, e fala das “bobagens” da televisão (que opõe às “informações realmente interessantes”, tais como os “programas médicos ou os jornais informativos”) ou da “imbecilidade” de uma

revista que tinha começado a assinar para Nadia. Lembra com menosprezo os romances policiais (“Ah, não gosto de romances policiais! Tenho horror disso”) e os romances “melosos”. Chega a censurar o marido por não ler bastante: “Ele não lê nada. É verdade, é uma censura que faço a ele constantemente. A gente se torna culto lendo. (*Tom um tanto quanto moralizador.*) É isso que ele não consegue compreender. Não quer tornar-se culto”. Mesmo assim, o senhor B. compra, ocasionalmente, o jornal (*Le Progrès*), onde lê as notícias policiais, esporte, assim como todas as notícias locais<sup>145</sup>.

E a avó ainda organiza racionalmente a vida familiar: as atividades dos diferentes dias, os horários das refeições, os horários de deitar... são de grande precisão (“É pontual, é exato”)<sup>146</sup>, e estão calçados nas exigências escolares (Nadia se deita por volta das 21h, exceto nas noites em que, no dia seguinte, não tem aula e quando pode ver televisão até um pouco mais tarde). Essa organização familiar rigorosa se torna visível também no aspecto do apartamento, bem-cuidado, sem desordem (incluindo o quarto de Nadia), que passa (e, sem dúvida, quer passar) a imagem de gente de “bem” e que “se apresenta bem”. Inclusive na apresentação de si; com sua maneira de falar e de vestir-se, o senhor e a senhora B. lembram a classe operária respeitável<sup>147</sup>.

A gestão da organização doméstica, pela senhora B., é especialmente ordenada, e é ela quem cuida de todos os papéis — “Era sua função”, diz o senhor B.; “É meu domínio”, acrescenta a mulher. Ambos lêem a correspondência, mas ele faz uma leitura mais “superficial”. Quando é preciso escrever cartas às repartições ou para a família, é sempre ela quem se encarrega disso: “Sou sempre eu, não é às vezes, é sempre”. O marido acrescenta: “Ela é dedicada. É a secretária, faz todo o orçamento, tudo, gerencia o orçamento. Ela sempre conduziu o barco, hein?”. É ela quem preenche o formulário de impostos (ela o assina), faz os bilhetes para a escola, se encarrega das contas familiares, organiza os documentos (“Está tudo classificado, hein?, em pastas com os nomes em cima, com etiquetas. Tudo está marcado. Ah, sim, aqui em casa é assim”), faz as contas familiares todos os meses com a ajuda de um caderno e de uma agenda, mantém atualizada a caderneta de endere-

ços e de números de telefone e escreve lembretes num papel ou num “calendário”. É ela ainda quem deixa bilhetes para o marido ou para outras pessoas (“Quando meu marido está ausente e eu tenho que sair, deixo um bilhete para ele. Ah, isso sou eu que faço. Ele não faz, mas eu sim”), redige uma lista de compras na ordem das gôndolas e vai marcando as compras gradativamente, no supermercado (“Em princípio, faço assim, na ordem, porque depois me amola ter de tornar a marcar e voltar ao outro lugar. Vou lendo o que vou pegando. Sei pra onde vou, o lugar pra onde estou indo. De qualquer forma, a gente consegue se localizar, por exemplo, a gente pega cinco, seis coisas no mesmo local, e a gente vai logo diretamente pra lá”), escreve uma lista das coisas a serem levadas numa viagem (“Quando a gente sai, por exemplo, quando vou para Argélia, ou então quando a gente sai de férias, sou obrigada, de qualquer forma, a falar: ‘Levo seis pulôveres, três calças, um maiô’. A gente é obrigada, porque, senão, a mala fica uma confusão”) e faz anotações ao telefone.

Toda a oposição entre as disposições gerenciais, calculadoras, racionais da avó e as do avô se revela quando perguntamos se eles têm uma caderneta para controle de manutenção e gastos com o carro, e a senhora B., julgando certamente ser da alçada de seu marido, diz: “Não ele! Ah, ele não é minucioso”, e se dirige a ele, falando num tom moralizador: “Você não é esforçado”.

O senhor e a senhora B. também orientaram a própria vida para o futuro dos filhos. O orgulho pessoal deles se manifesta no orgulho que sentem pelos “sucessos” escolares e sociais dos filhos. São pais que tudo sacrificaram para tanto, e esperam fazer o mesmo pela neta, a quem dedicam um verdadeiro culto: “Nós fizemos tudo pros nossos meninos. Ah, tenho orgulho de meus filhos, e digo. Tenho muito orgulho de meus filhos. Ah! eu, é por isso, mesmo ela, a gente anda de cabeça erguida. Por quê? *Por que a gente sofreu por eles. A gente não buscava o luxo ou coisas assim. Nosso objetivo era educar nossos filhos*”, diz o senhor B.

A avó acrescenta a isso a concepção de uma presença constante (“Eu estou aqui”; “Ela tem uma presença”). Acha que uma criança tem necessidade de amor, de ternura e de sentir-se “apoiada

moralmente”: “Uma criança, do que ela precisa? Precisa de um apoio moral. Isto é, de alguém que esteja ali, uma presença, só isso. Mesmo que a gente não a ajude, não pego a caneta dela para fazer suas tarefas, não sou eu, é ela quem tem que fazer, mas estou *aqui (acentua essa palavra)*. Isso prova que o esteio está aqui. E ela estuda, estou em volta dela, só isso. Ela sente que estou aqui”. E compreendemos a excepcional transferência de afeto que se opera por causa do desaparecimento da mãe: “Eu a educo com muito amor, muita ternura. Mais amor, primeiro, do que ternura porque minha filha não está aqui. Minha filha não está aqui, mas acho que gosto muito mais dela do que sua própria mãe”.

Esse constante apoio se manifesta especialmente num acompanhamento escolar e, mais amplamente, cultural muito rigoroso<sup>148</sup>. A avó está convencida do valor da escola: “O estudo, para mim, é uma necessidade e é sagrado. Com a vida que se está levando agora, a gente é obrigada a ter instrução e educação”. Ela conhece bem o professor de Nadia, e vai vê-lo freqüentemente<sup>149</sup>. Verifica as tarefas (“A gente controla isso todos os dias”), corrige-as, explica quando Nadia não compreende uma palavra ou um exercício<sup>150</sup>, fá-la dizer em voz alta as lições (“Às vezes, quando tem resumos para estudar, bem, eu decoro, e depois dou meu caderno pra ela e falo em voz alta”, confirma Nadia) e acompanha as notas com o marido.

O senhor B. vai com Nadia à biblioteca municipal regularmente, todas as quartas-feiras. Ele e a mulher compram-lhe livros como presentes freqüentemente. Ela tem contos, livros da coleção “Bibliothèque Rose”, tem sua própria biblioteca (“Tenho muitos livros”, diz Nadia). A avó também lê histórias para Nadia desde que ela era bem pequena, pois entendeu que a filha o fazia quando ela ainda era bebezinho: “Minha filha tinha jeito. Sabia muitas coisas. Sabia canções e tudo, e Nadia desde cedo sabia tudo isso, e quando veio morar comigo, ela tinha 23 meses quando minha filha entrou em coma, então fiquei com Nadia e, à noite, ela falava: ‘Conta!’, e eu: ‘Conto’, era 1, 2, 3, e ela chorava. Um dia, ela pegou um livro e disse: ‘Conta, vovó!’, e entendi que era um conto que ela queria”. E, além disso, ela lhe compra cadernos de férias, assim como jogos educativos (um minicomputador, *Les Incollables...*).

Os avós são muito sensíveis às variações de notas de Nadia<sup>151</sup>. A senhora B. diz que, se virem o nível escolar da neta baixar, seu marido ficará “furioso”, e ela, “envergonhada”. O amor dos avós para com a neta se manifesta pelo “sucesso” escolar de Nadia, que sente que terá tanto mais amor por parte dos avós quanto mais progredir na escola. Nessa economia afetiva especial que se instaurou, qualquer sucesso escolar se converte em amor. Vemos que Nadia interiorizou a importância do “êxito”, pois fica envergonhada quando não encontra a palavra correta em seu computador: “Quando ela não consegue, ele lhe diz: ‘Está errado’, e isso a envergonha”.

Tendo vivenciado a perda da mãe, o afeto dos avós deve ser particularmente importante para ela. Quando ficou separada deles durante 28 dias numa colônia de férias, ela lhes enviou 28 cartões ou cartas, mostrando um apego excepcional: “Ela colocava bilhetinhos. Quando já tinha fechado o envelope e tudo, e tinha esquecido alguma coisa, então ela virava a carta, o remetente, no lugar do remetente, e escrevia: ‘Vovó, esqueci de te dizer isso’. (Riso.) Então ela me escrevia bilhetinhos por cima. Então, veja, que gracinha”. Mas o notável<sup>152</sup> é que esse apego seja expresso de maneira tão intensa através da escrita. Ela também escreve bilhetes para os avós quando é o aniversário deles<sup>153</sup>: “Era o aniversário de seu vovô, dia 1º de março, ela lhe escreveu um bilhetinho amável: ‘Meu vovô, te amo muito, pelos teus 65 anos, desejo-lhe muito amável’. (Riso.) Então, disse a meu marido: ‘Tá vendo, você não é amável, é por isso’. (Riso.)”. Sua avó também diz que “ela tem tendência a escrever, mesmo aqui, quando está brincando com os primos, às quartas-feiras de manhã, ela brinca de professora. Então, escreve, faz bilhetinhos”. Às vezes, ela também copia trechos “engraçados” de um livro que está lendo: “Assim, depois, leio eles pras minhas colegas. Tem pedaço que é muito bom, que a gente pode rir. Pego eles e depois leio pras minhas colegas”. Seus muitos contatos com histórias (lidas por outros ou por ela) fazem com que ela chegue, agora, a compor novas histórias a partir das que já conhece. Sem o saber, ela descobriu “sozinha” — graças às múltiplas ações familiares e escolares — uma parte do processo da criação textual: produzir o novo com o velho, ser capaz de improvisar um texto a partir dos inúmeros tex-

tos lidos, interiorizados: “Lendo livros, encontrei pedaços e juntei mais ou menos eles com outros pedaços, assim. Deu certo”.

Descrevendo em detalhe sua maneira de aprender as lições (“Leio a frase, faço um pontinho bem de leve com o lápis e, depois, aprendo bem a frase. Faço isso com todas as frases e, depois, falo tudo, e depois eu falo ela em voz alta pra vovó e apago os pontinhos”), ela revela, enfim, qualidades também presentes em sua avó: método, minúcia e cuidado. Considerando-se que é a senhora B. quem está mais em interação com a neta e que o senhor B., mesmo que se mostre menos racional e menos “culto” que a mulher, não contradiz suas orientações socializadoras, podemos dizer que Nadia se constrói numa configuração familiar homogênea, no seio da qual as incitações culturais são incessantes, onipresentes, principalmente através do modo de expressão muito explícito e correto de seus avós. Aliás, no decorrer da entrevista, Nadia fala com facilidade e de maneira muito clara.

Mas não compreenderíamos totalmente a energia familiar despendida pela senhora B. se não levássemos em conta um último aspecto. Esta se mostra, ao longo de suas falas, como uma pessoa “de caráter”, “inteligente”; e podemos analisar essa energia como o produto de uma lucidez sobre sua condição de dominada ou de estigmatizada que se traduz em *orgulho*, em vontade de mostrar aos outros que não se deixa humilhar, que ela não pede nada a ninguém e consegue as coisas por si mesma, por seu trabalho e por sua luta: “O senhor vê, eu talvez seja um pouco orgulhosa. Digamos orgulhosa, se preferir, é. Sou orgulhosa. Não gosto de me abaixar. Sempre tive horror de pedir”.

Foi ela quem estimulou o marido a pedir demissão de uma empresa na qual o ameaçavam despedi-lo se não estivesse contente: “Ele sempre foi maltratado, eu acho, na fábrica. Ele ficou trabalhando na mesma fábrica durante treze anos, era explorado, e diziam pra ele sempre: ‘Se não está contente, saia’. E um dia ele me contou. Me deu nos nervos, e eu disse a ele: ‘Você vai me fazer o favor de ir lá e pedir a conta, agora’. Em 66, era duro, hein? Lhe asseguro que era duro. Eu disse a ele: ‘Você vai me fazer o favor de ir lá e pedir a conta, agora. Não quero saber. Se for pra ficar vivendo, sendo explo-

rado e subjogado'. Disse a ele: 'Não precisa chegar a esse ponto. Não estamos num campo dos boches que oprimiam os judeus, não estamos mais no tempo da guerra da Argélia, onde os soldados, os boinas-vermelhas, batiam nos muçulmanos. Agora estamos na França, hein?, igualdade, igualdade, é o caso de dizer pra eles'. Ele me escutou. Foi lá, pediu a conta e saiu. Ficou dois dias sem trabalhar; no terceiro, arrumou trabalho".

Ela não gosta de mendigar, de rebaixar-se, de solicitar auxílios sociais ou econômicos. Recusa, por exemplo, que considerem seu meio familiar como um "meio desfavorecido" ("Eu não gosto da palavra 'desfavorecido'"), e insiste no fato de que consegue as coisas por si própria e não espera que lhe dêem: "Mesmo que nos esteja faltando alguma coisa, eu falo que não está faltando nada para nós. Porque a gente pode lutar para ter alguma coisa". Chegou à França "iletrada", "mas", diz ela, "cheguei com meus próprios meios". Por exemplo, depois de uma tentativa de suicídio, em seguida ao falecimento de sua filha, a senhora B. foi acompanhada por um psiquiatra que lhe aconselhou "pedir 100% de reembolso ao Seguro Social". Como seu primeiro pedido de reembolso integral das despesas foi recusado, o psiquiatra lhe propôs "recorrer", o que ela recusou: "Ah, eu disse: 'Nunca! Meu marido contribui durante toda a vida, desde a idade de 17 anos que está na França, já contribuiu muito mais do que precisava, e, resultado, me indeferem isso. Não é normal'. Então, veja como é orgulho, mal colocado talvez, mas é orgulho. E não recorri. Sou muito-muito orgulhosa". Da mesma forma, quando lhe "impuseram" a nacionalidade argelina, no momento da independência, ao passo que teria preferido a nacionalidade francesa, ela não procurou mudá-la. Considerando que era seu direito ser francesa, ela considerou essa recusa como um menosprezo em relação a ela: "O cutelo caiu: 'Você é argelina'. De um dia para o outro. O senhor sabe, isso mexe. Com meus princípios, com minhas convicções, não, nunca me tornarei francesa. E eu falo, hein?, e, no entanto, aqui estou, e no entanto estou aqui, mas não, nunca me tornarei francesa".

É sempre com o mesmo orgulho dos indivíduos dominados e humilhados, mas lúcidos quanto à sua condição, que a senhora B. evoca sua maneira de pensar quando a mãe de Nadia não foi acei-

ta numa escola menos "desfavorecida": "O senhor se dá conta! Por que não a aceitaram, para que ela não progredisse aqui? Mas eu lhes disse: 'Vocês vão à\*\*\* [nome da escola] e vão estudar mais do que os outros'. E é por isso que eu deixarei eles na\*\*\* [nome da escola], porque eu tenho o direito de colocar eles onde quiser, mas eles ficarão lá. Estudarão, e eu lhes mostrarei que estudam melhor do que os outros, isso eu lhes asseguro". Uma vez que lhe impunham colocar sua filha numa escola menos "cotada", a senhora B. teve a reação que consiste em aceitar a situação, mas provando que seus filhos podem ser melhores do que todos os outros. Lógica típica do estigma invertido, muito bem condensada na expressão "*Black is beautiful*"<sup>154</sup>.

Sendo argelina, filha e mulher de operários, a senhora B. poderia ter interiorizado sua condição em forma de submissão e de modéstia. Por razões que a entrevista não nos possibilita elucidar totalmente (suas diversas leituras de autodidata a esclareceram sobre o funcionamento do mundo: conhece a história da Argélia, cita uma escritora feminista...), a senhora B. tomou, antes, o caminho da reivindicação, do combate militante (desde a militância política pela independência da Argélia até a militância associativa na França para conseguir abrir um centro poliesportivo, ela nunca deixou, em sua vida, de participar dos assuntos da municipalidade), mas também, e principalmente, da luta cotidiana através da educação dos filhos e, hoje, de Nadia. É também essa energia do estigmatizado, essa força específica dos dominados, cheios de lucidez e de revolta, que a senhora B. põe a serviço da neta.

◆ Perfil 26: Uma militância familiar.

*Imane M., nascida em Lyon, sem nenhuma repetência escolar, obteve 7,9 na avaliação nacional.*

Quando fomos marcar a entrevista, nós nos encontramos com o senhor M. Ele viu o bilhete no bloco de anotações e nos pergunta se somos "universitário". Convida-nos a sentar e lhe falar da pesquisa que estamos fazendo. Fala-nos de modo geral do bairro, que, segundo ele, tem muitos imigrantes ("Eu sou imigrante, não nego"), e parece pen-

sar, como a mãe do Perfil 21, que existem “imigrantes” e “imigrantes”. Durante uma reunião de condôminos, há dois anos, falou com um dos auxiliares do prefeito para que fizesse algo pelo bairro, mas nada foi feito desde então. Para ilustrar ou esclarecer seu discurso sobre a prevenção, cita-nos um provérbio: “Não se comprem armas depois da guerra”, e evoca os acontecimentos de Vénissieux de alguns anos atrás. Combinamos um encontro para a semana seguinte.

Portanto, o senhor M. nos recebe uma semana mais tarde, pela manhã. Cumprimentamos sua mulher, cordial e discreta, que não participará da entrevista. Fica na cozinha e não faz barulho. Nós nos instalamos na sala de visitas, em poltronas confortáveis. Um tapete oriental cobre o chão; a sala é limpa, bem-arrumada; a arca de madeira escura parece ser de boa qualidade. Vemos também uma televisão. Por volta das 11h40 as crianças, dentre as quais Imane, começam a chegar da escola. O filho que está na 4ª série senta-se no sofá, mas a mãe o chama. No final da entrevista, o senhor M. se desculpa por não ter pensado em alguma bebida para nos oferecer.

O senhor M., de 41 anos, é originário da Tunísia. Foi escolarizado até a 5ª série (repetiu uma série), depois fez um curso de formação em mecânica durante 2 anos e o abandonou para trabalhar. Tendo vindo para a França em 1971, fez um estágio de 6 meses em automação e, depois, um estágio de um ano (“Foi quando tive a oportunidade na minha empresa, bem, eu fui o primeiro a me inscrever. E eu falei: ‘Por que não eu?’”) na empresa onde está trabalhando atualmente como ajustador-operário qualificado nível P3. Na Tunísia, trabalhava para a Tunis Air, no aeroporto, e era encarregado da encomenda e da compra de peças soltas de avião em diferentes países europeus. Seu pai trabalhava como guarda em uma empresa e tinha freqüentado a escola do Alcorão; sua mãe nunca trabalhou e nunca foi à escola. Ambos estão mortos. O senhor M. tem um irmão que vive na França e cujos filhos freqüentaram a escola durante bastante tempo: uma filha no 3º ano de direito na universidade (que gosta bastante de Imane e com quem realiza muitas atividades), uma filha estilista e um rapaz que tem o 2º grau técnico de contabilidade.

A senhora M., de 38 anos, chegou à França em 1975. Freqüentou, na Tunísia, a escola árabe durante 4 ou 5 anos, e tem dificul-

dade para ler e escrever em francês. Seu pai era agricultor e sua mãe não trabalhava. Ambos sabiam ler e escrever o árabe. O senhor e a senhora M. têm quatro filhos: o mais velho, um rapaz de 17 anos, faz a 8ª série do 1º grau profissionalizante numa escola particular (por aproximadamente 12000 francos por ano); um menino de 12 anos, na 6ª série; um menino de 10 anos, na 4ª série; e uma menina de 8 anos, Imane, na 2ª série do 1º grau.

Foi só no final da entrevista que o senhor M. evocou a militância sindical e política que o levou a abandonar a Tunísia. Tinha aderido ao Partido Comunista e tinha tendência a dizer o que pensava num país em que a liberdade sindical e política era particularmente limitada. Foi para fugir de grandes dissabores que emigrou: “Me trouxe muitos problemas. Comecei primeiro no sindicato e vi que, como já lhe disse, não tinha muita liberdade, e tudo... Eu era jovem, não tinha nenhuma responsabilidade, não estava nem aí. Eu respondia, e era esse o problema, eu respondia. Quando tem alguma coisa que não está certa, eu falo, mesmo na frente de meus chefes mais altos, os grandes responsáveis da empresa, eu falo. Então, eu era malvisto, não gostavam de mim. A gente arriscava tudo, tudo: perder o emprego, ir pra cadeia, tudo, hein? A gente arriscava tudo, e eu respondia”. Tendo ficado ajuizado com a idade, o senhor M. confessa que não tem mais nenhuma vontade de militar aqui.

Imane entrou cedo na escola maternal (2 anos e 5 meses). Notamos imediatamente o cuidado que tem com seu trabalho. Ela é uma dos dois melhores alunos da sua classe de 2ª série do 1º grau, junto com o menino do Perfil 23 (“É, sem dúvida, a melhor aluna de minha classe”). No final do ano, já está tendo aulas de matemática junto com os alunos da 3ª série. O professor está espantado com a capacidade de explicação oral de Imane: “A mim, ela me deixa boquiaberto, porque sempre tem uma resposta certa. Outro dia, estávamos falando de ‘aprender’ e de ‘compreender’. Ela, logo em seguida, disse coisas de uma tal forma! Mas de uma clareza! Ela definiu, e, de fato, sentiu a coisa”. Ela participa, compreende muito rápido, nunca esquece as coisas: “É sempre impecável”.

Quais são, neste último perfil, as razões do “sucesso” escolar da criança? O pai é operário qualificado, e a mãe não tem emprego;

seus níveis de diploma nada têm de excepcional, mas é na trajetória do pai que encontramos a chave principal para a compreensão das disposições familiares extremamente favoráveis à escolaridade dos filhos.

Em primeiro lugar, o estilo de discurso do senhor M. sobressai do de muitos outros entrevistados. Muito cordial, esse homem incorporou um conjunto de atitudes em harmonia com a escola: educação, linguagem explícita, construída, correta, precisa, tom refletido, voz calma e suave, gestos que acompanham seu discurso... Desenvolve as respostas sem nunca perder de vista as perguntas. Às vezes, temos a impressão de que se perde, mas está apenas explicando sua resposta, dando o seu contexto ou fazendo apartes: “Isso é entre parênteses”. Essas modalidades da expressão verbal e corporal estão sem dúvida ligadas, por um lado, ao passado militante do senhor M., que adquiriu o hábito do discurso formal, explícito (através da participação em numerosas reuniões nas quais tinha de argumentar, ou através da redação freqüente de textos) e, por outro lado, a um passado profissional numa companhia aérea nacional.

Sua militância sindical e política o levou não apenas a ler muitos jornais e revistas políticas (*Jeune Afrique*), mas também, de um modo geral, a apreciar produtos culturais legítimos, tais como os poetas e cantores egípcios ou escritores árabes<sup>155</sup>. Se atualmente só lê jornais (tunisianos — dentre os quais *Le Renouveau*, três vezes por semana — e franceses, *Le Progrès*), revistas e livros ou folhetos profissionais sobre “qualidade total”; se deixou de lado qualquer idéia de voltar a ser militante sindical, o senhor M., entretanto, não perdeu as disposições que estavam relacionadas a essas atividades e que ele transformou, atualmente, num comprometimento profissional (foi “o primeiro” que quis fazer o estágio que o conduziu ao topo da hierarquia operária, e nos fala por bastante tempo de sua empresa) e educativo (“Tudo o que faço agora é para eles”).

O senhor M. constitui, portanto, o pólo “cultural” da família. Sua mulher parece mais distanciada das questões escolares e educativas (“Ela não lê muito freqüentemente”). Em contrapartida, está muito presente na gestão do cotidiano doméstico (seu marido nela descreve como sendo “um pouco maníaca” em relação à manei-

ra de cuidar da casa, e o apartamento comprova, de imediato, uma atividade doméstica rigorosa e regular).

De maneira inabitual no âmbito da divisão sexual tradicional das tarefas domésticas, mas por causa das competências, é, portanto, o senhor M. que se encarrega dos documentos. Redige as cartas administrativas, preenche o formulário de impostos, os cheques para contas familiares, escreve os bilhetes para a escola e classifica com método os documentos familiares: “Arrumo-os uma vez por semana. Tenho essa cestinha. Tudo o que chega diariamente, bem, eu leio. A correspondência que pode esperar, isto é, se tem uma conta, eu coloco num lugar, e, então, se é uma correspondência que precisa ser classificada, eu coloco ela nessa cesta, e uma vez por mês tenho um pequeno armário de correspondência, bem, eu a arrumo lá dentro”. Escreve coisas numa caderneta ou os compromissos num calendário, para se lembrar deles, e faz anotações ao telefone. As contas familiares são feitas com sua mulher e sem caderno, mas o orçamento é “calculado” em função dos extratos de conta: “Para a verificação, sou eu, e para as despesas ou outra coisa, é minha mulher”.

Os filhos têm, portanto, a imagem de um pai que gerencia os assuntos familiares, mas eles também participam dos escritos domésticos e integram a escrita em numerosas atividades mais ou menos lúdicas. Deixam bilhetes para o pai para que assine os cadernos quando ele volta tarde do trabalho, mantêm em dia os álbuns de fotos e acrescentam a elas pequenos comentários (“Eles escrevem: ‘Isso aconteceu em tal lugar’, ‘É a moça tal, minha prima tal, meu primo qualquer coisa. Em tal lugar, fizemos...’”). Também escrevem cartas a seus primos, e Imane as envia durante os períodos de festas: “Faz isso na época de festas religiosas, leigas ou outra coisa. Ano-Novo, coisas assim, ela escreve sua carta”. Imane copia e guarda receitas que sua prima, no terceiro ano de direito, lhe dá (“É sempre sua prima mais velha que lhe dá. Ela adora isso, a Imane”), redige histórias ou poesias quando está doente ou não tem nada para fazer, tenta copiar de livros e brinca com os irmãos de se deixarem bilhetinhos: “Pra brincar, a gente escreve, pra não ter que se deslocar.

Por exemplo, eu escrevo um bilhete e dou ele pro meu irmão para que ele entregue ao outro”.

É sempre o senhor M. quem cuida da escolaridade dos filhos. Acompanha as notas de Imane regularmente (“Sim, faço questão disso”)<sup>156</sup> e considera que está “boa no conjunto”. Fala sempre sobre a escola com os filhos: “Sempre, aliás, é a primeira pergunta que faço, quando sentamos à mesa: ‘Então, o que é que vocês fizeram hoje de manhã?’”. É raro que Imane peça realmente ajuda para suas tarefas, mas, em contrapartida, ela pede ajuda, às vezes, para as tarefas de seu irmão da 4ª série, que tenta fazer ao mesmo tempo que ele (sinal de que interiorizou a escola em forma de uma preferência pessoal). Seu pai aceita explicar-lhe uma parte, mas cuidando de não confundir-lhe: “Quando vê o irmão fazendo multiplicações ou divisões, coisas assim, ela tenta fazer com ele. É claro, depois de ter acabado as tarefas dela. Bem, ela pega seu caderno de rascunho, como eles têm uma só escrivadinha, bem, ela se põe ao lado dele, fica olhando, faz a operação e, então, vem me pedir explicação. Eu acho que não é pra ficar confundindo ela com coisas assim, porque, às vezes, pega uma divisão com dois ou três números, então eu falo: ‘Escuta, filhinha, você ainda não está aí. Se você quer, te explico um pouco de divisão com um número, é simples e você vai entender, no entanto, se você pegar dois ou três números como teu irmão, você não vai entender nada e vai confundir a cabeça por nada’”.

O senhor M. também é muito atento em relação ao tempo dedicado às tarefas e aos brinquedos. Quando voltam da escola, os filhos tomam lanche e tornam a descer “para brincar um pouco, para esquecer um pouco, durante uma meia hora, quarenta e cinco minutos”, depois tornam a subir para fazer as tarefas<sup>157</sup>. O senhor M. guardou durante um tempo o vídeo-game que estava tomando o lugar do trabalho escolar: “Está fazendo uma semana que suspendi o vídeo-game. Sim, porque eles perdem muito tempo”<sup>158</sup>. Incentiva os filhos a não se “contentarem” em apenas fazer as tarefas durante as férias: “E além das tarefas, eu os estimulo a fazerem outra coisa, a ler ou a fazer exercícios, além das tarefas, é claro, em vez de ficar o dia inteiro brincando”. É ainda ele quem leva os filhos à biblioteca a cada 15 dias. Aliás, vê a filha sempre lendo (“Ela lê muito.

Quando vejo ela na cama, vejo que está com um livro. Antes de dormir, tem um livro”) e se lembra de que, com a mulher, eles lhe contavam histórias “para adormecer” quando ela era pequena<sup>159</sup>.

Além disso, os ritmos familiares são muito regulares (às 21h “no máximo” as crianças estão deitadas), e o pai também aconselha os filhos sobre a maneira de organizar o trabalho, de planejá-lo: “Provas, chamadas orais, lições pra estudar, pra que dia da semana, fazer a agenda. Às vezes, sim, *conselinhos*, é claro: ‘Não precisa esperar o dia para estudar a lição, para revisá-la’. Sim, porque às vezes, como toda criança, bem: ‘Tenho tecnologia, mas pra semana que vem’. Então, não precisa esperar a semana que vem, quinta por exemplo, ou quarta para pegar o caderno de tecnologia. ‘Não, porque, na quarta, você vai ter outra coisa pra fazer, com certeza, vai ter outras tarefas pra fazer, tem com certeza outras lições pra estudar ou pra revisar pra quinta. E depois, na quarta, você não vai ter tempo’. É isso, *um pouco de organização, ora*. Ficam vendo televisão: ‘Eu ainda tenho tempo pra estudar essa lição. Sim, ainda tenho dois ou três dias, tenho tempo pela frente’. *Então explico que não precisa esperar o dia marcado pra estudar, porque nesse mesmo dia: ‘Você vai ter outra coisa pra fazer para o dia seguinte, e quando você põe tudo junto, bem, você não vai conseguir mais, e não vai aprender nada, e não vai compreender nada, e não vai fazer nada’*”. Com suas explicações sobre o fato de que, esperando muito tempo, o trabalho se acumula até chegar o dia em que não se consegue mais fazê-lo, o senhor M. desenvolve uma relação com o tempo que está indissociavelmente relacionada com o futuro e com o presente: é preciso prever as coisas e, portanto, pôr em prática uma ética do trabalho cotidiano, regular, possibilitando, como se diz, não ser pego pelo tempo.

Se Imane interiorizou as exigências escolares como anseios pessoais, constatamos que tem, como por mimetismo, o mesmo tom refletido, o mesmo estilo de discurso explícito que seu pai durante a entrevista. Utiliza complexas estratégias de respostas e descreve claramente e com detalhes tanto a maneira como estuda as lições como as características de um “álbum” para crianças. Também interiorizou, suficientemente, a cultura escrita escolar,



servindo-se dessas competências, junto com seus dois irmãos da 4ª série e da 6ª, com finalidades mais lúdicas. Além do pai, que é a figura central na orientação dos comportamentos escolarmente adequados, é preciso também lembrar a cumplicidade que se estabeleceu entre Imane e sua prima mais velha. Ainda neste caso, Imane está em relação com uma pessoa que, em seu modo de falar, em suas preferências..., pode contribuir para que se constituam, nela, disposições escolarmente adequadas.

Observemos, de qualquer forma, para concluir, que essa situação tão favorável se deve a uma divisão sexual das tarefas domésticas totalmente atípica. É, sem dúvida, porque houve “fracasso” da militância do pai que este passou a controlar a educação dos filhos. Imane poderia muito bem ter, em uma outra configuração, um pai preocupado com suas atividades militantes e com a vida profissional, e que delegasse à sua mulher o cuidado de assegurar, com seus próprios recursos (muito menores escolarmente), o acompanhamento escolar e cultural dos filhos<sup>100</sup>. Portanto, de fato, é pela singularidade da configuração das relações de interdependência entre seres sociais com recursos variáveis que se realiza um tão brilhante “sucesso” na escola primária.

## NOTAS

<sup>1</sup> Gostaríamos de destacar aqui o uso determinante do programa de tratamento de texto que tornou possível a redação científica dos perfis. Para nós era indispensável trabalhar cada perfil como um texto que poderia ser potencialmente alterado, em relação ao texto dos outros perfis. A maleabilidade do programa de tratamento de texto permitiu-nos redigir perfis que se relacionassem entre si. De uma certa maneira, fizemos com que se comunicassem.

<sup>2</sup> P. Bourdieu, *Le sens pratique*, 1980; M. de Certeau, *L'invention du quotidien*; M. Detiënnee e J.-P. Vernant, *Les ruses de l'intelligence...*, 1974.

<sup>3</sup> N. Élias, *Engagement et distanciation...*, p. 41.

<sup>4</sup> S. Freud, *Introduction à la psychanalyse*, 1989, p. 17.

<sup>5</sup> N. Élias, *La société des individus*, p. 72.

<sup>6</sup> P. Bourdieu e R. Chartier, “La lecture: une pratique culturelle”, 1985, p. 223.

<sup>7</sup> Daí a importância dada à transcrição precisa e detalhada das entrevistas. Se não transcrevêssemos, por exemplo, as risadas, os silêncios e as diversas entonações que contribuem tanto quanto a estrutura verbal para dar sentido àquilo que é dito, perderíamos múltiplos índices da relação — variável dependendo dos momentos da entrevista — que o entrevistado mantém com o pesquisador e com as questões que lhe foram colocadas. Da mesma forma que conservamos, na medida do possível, a pronúncia, a sintaxe e o léxico da linguagem oral, para restituir tanto quanto possível o estilo da fala de cada um de nossos interlocutores. Em certos extratos das entrevistas utilizamos o itálico para evidenciar certas palavras.

<sup>8</sup> Os manuais de sociologia freqüentemente opõem a entrevista à pesquisa por questionário, acreditando que por um lado ocorra uma análise “qualitativa” das representações conscientes e, por outro, uma compreensão dos determinismos não conscientes, das realidades que escapam à consciência dos atores. Por um lado, esta oposição simplista impede qualquer possibilidade de analisar a entrevista de forma mais ou menos complexa (pelas contradições que ela oculta, os não-ditos, os implícitos... para compreender determinismos mais finos e contextualizados), e, por outro, age como se o que tinha sido sistematicamente relacionado num grande número de pesquisas nada mais fosse do que declarações produzidas em circunstâncias de comunicação particulares. Com isso confunde-se método de produção dos dados e o tipo de tratamento dos dados coletados.

<sup>9</sup> É em parte o procedimento do historiador italiano Carlo Ginzburg (*Mythes, emblèmes, traces...*, 1989), que fala de “paradigma dos indícios”.

<sup>10</sup> A. Ernaux, *Les années vides*, 1984, p. 53.

<sup>11</sup> J. Gumperz, “Interaccional sociolinguistics...”, 1986, p. 51.

<sup>12</sup> É assim que Maria Theresa Sierra (*Pratiques discursives et relations de pouvoir...*, 1986) descreve, a respeito do México contemporâneo, os processos de formalização dos discursos nos vilarejos *otomi* do vale do Mezquital, durante as diversas assembleias comunitárias, bem como a exclusão da maior parte dos aldeões incapazes de dominar os novos esquemas de interação verbal. Esta renovação dos esquemas culturais pode produzir-se na própria língua vernácula, e, inversamente, o espanhol pode ser utilizado nas práticas discursivas “menos oficializadas, mais ligadas à comunidade e partilhadas pela maioria dos membros do vilarejo” (p. 297-330).

<sup>13</sup> Cf. S. Scribner, “Modes of thinking and ways of speaking...”, 1977.

<sup>14</sup> Nesse aspecto, a situação descrita pelo entrevistado parece com a situação analisada por Sylvia Scribner e Michael Cole em *The psychology of literacy*, 1981. Os autores mostram, sobretudo, com respeito às populações *vai* na Libéria, que as relações sociais efetuam-se, em numerosos campos da prática, sem qualquer recurso à escrita: a maior parte da herança cultural e os conhecimentos técnicos são transmitidos sem a ajuda de materiais escritos. Em consequência, os contextos sociais de uso da escrita permanecem marginais, ocasionais, e contribuem muito pouco para organizar, produzir e reproduzir a vida social.

<sup>15</sup> Do ponto de vista da autoridade familiar, a do pai parece forte e predominante no casal. A divisão social do trabalho doméstico parece bem estrita, ligada sem dúvida às tradi-

- ções muçulmanas (o pai disse ter “enviado” a mulher ao curso de alfabetização, o que indica o tipo de relação instaurada entre os dois). A própria maneira como se desenvolve a entrevista é um sinal dessa divisão sexual dos papéis: o marido responde a um estranho, enquanto a mulher vai logo para a cozinha. Durante o pouco tempo que a mãe, ao chegar de fora, nos fala, o marido responde quase sempre em seu lugar.
- 16 Para Mehdi, tirando a dificuldade específica em falar francês, explicar não parece estar dissociado de fazer ou mostrar, uma vez que seu modo de expressão é implícito. Citemos um trecho em que tenta explicar as regras de um jogo de cartas: “Depois a gente pega, a gente pega esta qui, e deixa assim e pega quela lá, procura o que este; de copa assim, depois a gente pega...”.
- 17 Aïcha e Latifa têm dificuldades em avaliar o tempo e dizer as horas: Latifa diz que leva “1 hora” para fazer seus deveres e Aïcha “1 minuto”; Latifa diz que janta junto com a mãe e que vai dormir depois do jantar (“Quando acabo de comer, vô dormir”), mas não sabe exatamente quando, e acrescenta que nunca vê as horas; Aïcha, igualmente, é incapaz de dizer a que horas jantam ou a que horas é o recreio à tarde.
- 18 B. Lahire, “Récits oraux des enfants...”, 1993f.
- 19 O sotaque e a construção das frases, nem sempre gramaticalmente corretas, tornarão, de fato, algumas respostas dificilmente compreensíveis.
- 20 N'Dongo nos contou que, às vezes, esquece de fazer a lição ou que não tem vontade de fazê-la.
- 21 Mas ela própria diz: “Nóis num sabe como fazê, porque faiz tempo. A pedagogia de quando nós tava na escola e agora num é a mema coisa. Eu, pur exemplo, às veis tenho dificuldade”.
- 22 P. Bourdieu, *Les règles de l'art...*, 1992, p. 30.
- 23 P. Bourdieu, “Les trois états du capital culturel”, 1979b, p. 4.
- 24 Em vez de generalizar certos aspectos das realidades sociais enquanto filosofias sociais, é preferível questionar as condições sócio-históricas de emergência das formas sociais. Desta maneira, os sociólogos opõem-se, muitas vezes, tacitamente, em relação à questão do caráter efêmero/ocasional ou durável/estável das relações sociais. Contra a visão romântica daqueles que concebem a sociedade como um movimento contínuo de invenção, ou, segundo a expressão de Bakhtine, como um “processo criativo ininterrupto de construção (*energeia*), estão aqueles que, presos à análise das “estruturas”, das “instituições”, dos “grupos”, vêem a sociedade em seus aspectos mais cristalizados, mais estabilizados. É somente quando se coloca, por exemplo, o problema das condições históricas de surgimento de relações sociais frágeis ou permanentes, efêmeras ou duráveis, que podemos fugir do debate filosófico e remetê-lo a uma questão sociologicamente pertinente (à medida que a pesquisa empírica pode contribuir a resolvê-la). Disseminando a realidade social em uma multiplicidade de relações efêmeras, ocasionais, inesperadas, renovadas, esquecemos que essas relações podem repetir-se historicamente; perdurar, reproduzir-se, institucionalizar-se.
- 25 Diploma de 1º grau profissionalizante.
- 26 Diploma de conclusão do 2º grau na área de ciências médico-sociais, que habilita o jovem a entrar numa faculdade.
- 27 M. Glaude e F. de Singly, “L'organisation domestique...”, 1986.
- 28 B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires...*, e “Récits oraux d'enfants...”.
- 29 CPPN, “Classe pré-professionnelle de niveau”, em francês.
- 30 CET, “collège d'enseignement technique”, em francês.
- 31 E que podem ser relacionadas com as situações descritas pela Senhora O. (Perfil 8).
- 32 Tirou um diploma em hotelaria e trabalhos comunitários.
- 33 Smaïn confirma que vê essencialmente o pai e a irmã mais velha lerem em casa.
- 34 É o que diz Smaïn em sua entrevista. Quando a lição é difícil e seu pai está em casa, diz que pergunta para ele (“Às vezes, quando é difícil e quando meu pai está em casa e quando volta do trabalho às 6 horas, eu pergunto um pouco, né?”) ou à irmã (“Às vezes, né, porque às vezes ela tá em casa mas num pode”). Smaïn, porém, precisa que, atualmente, não necessita de ajuda. É sua irmã quem pergunta “às vezes” se ele fez a lição, mas “às vezes ela num tá em casa e às vezes ela esquece”. E chega a precisar: “Então eu tenho que aprender sozinho, né?”.
- 35 “Às vezes quando repito de ano aí ele mi bate, mas eu ainda num repiti”, diz Smaïn de modo significativo.
- 36 Smaïn pede emprestadas, principalmente da biblioteca da escola, revistas em quadernos, e diz: “Num leio muito porque tenho de fazê a lição de casa”.
- 37 Diploma de estudos profissionais agrícolas, BEPA.
- 38 CAT, em francês.
- 39 Quando perguntamos quem escreve as cartas administrativas, é Martine quem, baixinho, responde: “A mamãe”, e todo mundo ri.
- 40 Martine observa que é a mãe que deixa bilhetes para o pai: “Como minha mãe trabalha, ela volta ao meio-dia e pede às vezes pro meu pai que lhe prepare o almoço”.
- 41 A avó materna, na casa de quem Martine passa as tardes de quarta-feira e que a faz estudar durante as férias, parece ser também uma personagem importante na constelação familiar. Por exemplo, os pais de Martine contam que “a menina, ela escreve poemas, fez um sobre a primavera, outro sobre a noite, sobre o sol, ela faz assim quando dá na telha”. Mas sabemos, através de Martine, que ela escreve com sua “vovó”: “Eu escrevo poemas e minha vovó faz os desenhos”; ou então “Eu escrevo poemas embaixo dos desenhos”. Martine guarda suas poesias em uma caixa e depois recopia em um caderno que seu “vovó” lhe deu. Sem seus avós, a situação escolar de Martine poderia ser sem dúvida ainda menos favorável.

- 42 É o caso do Perfil 22.
- 43 Podemos observar que as múltiplas mudanças de professor na classe de Martine (oito professores durante o ano escolar: "Acho um abuso", diz o senhor C.) jogam para a escola uma parte da responsabilidade em relação ao "sucesso" irregular de Martine. Um professor estável, que tenha tempo de conhecer melhor as crianças, de verificar se aprenderam as lições, de convocar os pais no momento em que as coisas começam a degingolar, não é igual a um substituto que fica uma semana, que não tem tempo nem de conhecer as crianças, nem de desenvolver sua ação pedagógica a longo termo, nem de contactar os pais...
- 44 É. Durkheim, *L'éducation morale*, p. 39.
- 45 J. S. Bruner, *Le développement de l'enfant...*, 1991, p. 179-80.
- 46 M. Halbwachs, *La mémoire collective*, 1968, p. 178.
- 47 Como um contra-exemplo interessante, veremos a importância que uma família (Perfil 25) dá ao diploma dos cônjuges de seus filhos.
- 48 A mãe diz que ele vê a TV o tempo todo, e desde cedo, ao mesmo tempo que toma café e se veste.
- 49 Quando perguntamos a Nabila se via os pais lerem, ela demonstrou por suas respostas que, para ela, a leitura tinha uma definição puramente escolar, pois só na escola via alguém lendo: "Seus pais lêem? Eles lêem sim. Aquilo que eu faço?".
- 50 Aliás, assim como o senhor M., muitos pais pensam que a permanência depois da aula é uma garantia para que as crianças façam bem as lições, o que, sabemos, raramente é o caso.
- 51 Da mesma forma podemos notar o modo como a mãe, quase sempre gritando, se dirige aos filhos, para pedir que façam algo. Ou as intervenções verbais do pai, num tom ríspido em relação aos filhos: "Não mexe!", "Vai brincar lá fora!", "Imediatamente!", "Me dá a vassoura", "Pare!", "Pare! vai lá pra fora, vai!", "Vamos, sai daqui! Depressa! Rápido! Tira o casaco!". O mesmo acontece, repetindo o Perfil 2, na maneira como Nabila conta certas atividades diárias (depois de brincar lá fora, ela toma banho, vê televisão, e acrescenta, "depois minha mãe me diz: 'Vadormir', e depois eu durmo"), inscrevendo assim o modo de expressão dos pais, próximo da ordem do indiscutível: "Vá dormir".
- 52 Quando Nabila mostra as notas baixas ao pai, ele "berra": "Ele me diz: 'Num vai começar de novo a ter esta nota', e depois ele me bate". Mas ela deixa claro que ele não lhe dá nenhuma punição ("Nunca, ele não me dá punição") ou não a priva de nada (de televisão, de sair). O que pode parecer estranho é que ela diz que apanha, mas não é "punida". De fato, isto significa que a autoridade se aplica de imediato, e não tem influência a longo termo, como as privações, as punições... O que implica, certamente, uma relação especial com o tempo.
- 53 O tempo relativamente longo que passou no maternal (3 anos) pode também contribuir para a compreensão do comportamento bem-adaptado de Nabila na escola.
- 54 A confiança parece surtir efeito, pois o professor de Salima nos diz que ela faz sempre as lições.
- 55 Salima é a que mais lê entre os irmãos, mas sobretudo é ela quem mais gosta de escrever: "Ela lê mais que os outros. Principalmente escreve mais que os outros. Sei qui ela escreve". Muitas vezes escreve uma carta ao pai quando parte por alguns dias em excursão com a escola, e gosta sempre de escrever cartões-postais quando está de férias.
- 56 Norbert Élias, ao explicar a excepcionalidade das competências musicais precoces de Mozart, descreve como seu pai tecera com ele ligações afetivas muito fortes que passavam pela música. Mozart recebia "um suplemento afetivo para cada uma de suas execuções musicais, e isso seguramente foi benéfico para o desenvolvimento da criança no sentido que o pai desejava" (*Mozart...*, p. 93).
- 57 Salima nos conta que brinca lá fora com as amigas, sobretudo no domingo: "Porque", ela diz, "nos outros dias, não tenho vontade, e meu pai, algumas vezes, não quer, nem minha mãe. Eles nem sempre dizem sim".
- 58 N. Élias, *Norbert Élias par lui-même*, 1991c, p. 14.
- 59 M. Halbwachs, *La mémoire collective*, p. 91.
- 60 A hierarquia operária começa com os OS1, OS2, OS3, depois continua com os OPI (Operário profissional), OP2, OP3. (OS significa, literalmente, operário especializado ["ouvrier spécialisé"]). No entanto, essa terminologia fixou-se inadequadamente; OS é, em realidade, um operário não-qualificado. (N.T.)
- 61 Ela não consegue, por exemplo, no decorrer da entrevista, calcular mentalmente a idade do marido em 1963, sabendo que ele nasceu em 1946 ("Por causa que precisaria contar").
- 62 É verdade que Robert aparece, em entrevista, como um menino muito tímido, mas que fala de maneira construída, coerente e refletida. Considerando seu discurso, tivemos dificuldades em perceber uma criança em "fracasso" escolar como em outros casos. Robert explica bem o que faz, é calmo e não se contradiz sempre.
- 63 M. Merleau-Ponty, *La prose du monde*, 1992, p. 138-9: "Assim, a despeito dos ziguezagues, que às vezes levam ao ponto de partida, e porque cada criança, através de cada cuidado de que é objeto, de cada gesto de que é testemunha, identifica-se com a forma de vida dos pais, estabelece-se uma tradição passiva à qual todo o peso da experiência e das aquisições próprias não será suficiente para acrescentar alguma mudança. Assim se faz a terrível e necessária integração cultural, a retomada de um destino no tempo".
- 64 Souyla conta: "Uma vez, quando tinha esquecido de fazer elas, meu pai ficou bravo comigo e minha mãe também".
- 65 O senhor B. exprime, várias vezes, o fato de que sente uma ruptura cada vez mais clara entre seus filhos e eles. Não que a ruptura seja conflitual, pois os laços parecem muito sólidos entre pais e filhos, mas ela se instaura objetivamente entre filhos que cada vez menos falam o árabe e pais que dominam o francês com dificuldade, entre filhos escolarizados e pais analfabetos: "Começo a falar em árabe: 'Você tá entendendo?' Não. É isso, é dessa forma. Com minha mulher, a gente fala em árabe, a gente fala em francês, quando ele diz: 'Minha filha, me dá um copo d'água', em árabe. Ele vira pra direita, pra esquer-

- da: 'O quê, papai, o que é que o senhor tá pedindo? Um copo d'água?' Sim, se eu não peço em francês, pronto, acabou". O fato de Souyla ficar no horário de estudo livre duas vezes por semana para fazer um curso de árabe só pode contribuir para agradar aos pais.
- 66 O senhor B. nos diz: "Na oficina, tinha papéis e papéis [livros] se eles quisesse ler. Hein, tem porque deve começá pequeno e até os 20 anos. As criança deixa uma pra outra, eles lê tudo isso". Ele aluga esses livros no colégio das filhas.
- 67 Souyla pede às irmãs, mesmo quando estão ocupadas: "Mesmo que estão fazendo suas tarefas, eu nem ligo. Eu falo: 'Você me explicam primeiro'. (Riso.)"; acrescenta que não lhe dão a resposta, pois senão ela não é "inteligente": "Quando não entendo, minhas irmã me dizem o que tem que fazê. Por exemplo, me dão um outro exemplo e depois eu, quando entendi, bem, eu faço tudo sozinha, porque eles não gostam de me dizê as repostas, porque, depois, eu vou ficar menos inteligente".
- 68 Ela própria esclarece de imediato na entrevista: "Eu sou a menor da família. Tenho oito irmãs e dois irmãos. Onze filhos mais meus pais, treze, e tenho uma irmã e um irmão que estão morto, normalmente a gente seria quinze".
- 69 Cf. principalmente o caso inverso do Perfil 4: a situação difícil do "caçulinha".
- 70 O senhor B. manda que leiam para nós uma carta do ginásio que diz respeito a ela e que indica que ela ficou de recuperação por "esquecimento de material, trabalho não entregue e indisciplina".
- 71 Samira é, ao mesmo tempo, muito explícita e muito expressiva em suas respostas quando da entrevista.
- 72 Télé Lyon Métropole: emissora de televisão de Lyon.
- 73 O tom de Samira para falar desse assunto não revela nenhum sinal de distância em relação às vontades do pai.
- 74 O. Schwartz (*Le monde privé des ouvriers...*, p. 161) escreve, a propósito de certas famílias: "Para sair-se bem socialmente, é preciso fechar-se familiarmente".
- 75 O senhor B. diz, entretanto, que a filha é muito grande para nadar com ele: "A gente vê muita diferença entre os francês e os árabe, veja. Porque os francês nem liga se uma garota de 14, 15 anos nada com os pai assim, de calção e tudo. Não, não, nem sei como ocês fala, porque nós (riso), não sei como vô explicá em francês, pra nós, isso num existe".
- 76 Quando perguntamos a Samira quem, entre ela e a irmã, era melhor na escola, ela responde, muito oportunamente, que a irmã é mais forte hoje, mas que, quando ela estava no primário, era pior do que ela própria agora.
- 77 Ela lê histórias para os irmãos e irmãs: "Às vezes, conto histórias pro meu irmãozinho e minha irmãzinha, leio pra eles a página e depois explico pra eles, porque eles não entendem".
- 78 M. Foucault, *L'archéologie du savoir*, 1969, p. 197.
- 79 M. Halbwachs, *La mémoire collective*, p. 76. Grifos do autor.
- 80 Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur (Diploma de Habilitação para as Funções de Coordenador).
- 81 O senhor B. diz que a cidade onde nasceu, Tlemcen, era uma bela cidade, pois, nela, dizia-se às pessoas que era preciso não roubar, não ser mau, não falar mal...
- 82 Notaremos, no trecho, que o senhor B. diz que a escola é feita para "tornar inteligentes" as crianças, e que o fato de bater em um mestre é, para ele, uma falta de respeito com relação ao que ele considera ser uma autoridade incontestável.
- 83 O próprio Yassine explica, de maneira absolutamente culta, a maneira como age quando não compreende uma palavra num texto: "Por exemplo, pego meu livro e depois eu leio, depois experimento com o contexto, ou com a frase, ou então, bem, pego o dicionário".
- 84 Evidentemente, a relação cultural de forças perpassa toda a família, com membros que dela participam mais ou menos ativamente. A irmã mais velha está, antes, do lado de sua irmã ("A gente fala: 'Você sai muito pra fora. Faça as tarefas'. Enfim, a gente grita com ele assim mesmo"), mas sem gastar tanta energia quanto ela; por exemplo, para o auxílio nas tarefas, ela manda o irmão para a outra irmã: "Yassine, quando vem até a gente, nos fala: 'Explica isso pra mim', e eu falo: 'Ah, vai na casa de\*\*\* [a primeira irmã] e tudo!'. O irmão mais velho, raramente presente e que experimentou um grande "fracasso" escolar, está, objetivamente, do outro lado da linha de força, ainda que não represente um papel ativo. A irmã de 15 anos, que está na 8ª série, vai com Yassine à biblioteca municipal e se acha, pelo menos nesse aspecto, do mesmo lado que as irmãs. E assim por diante.
- 85 Podemos nos perguntar se o irmãozinho de Yassine, apresentado como ainda um pouco menos motivado escolarmente do que ele, não estará correndo um risco maior de dificuldade escolar se a relação cultural de forças se inclinar a favor do pai.
- 86 Inicialmente, Yassine responde à questão de se saber quem lê mais na casa: "É minha irmã e mesmo eu também", mostrando que se percebe, ao menos em relação a esse aspecto, do mesmo lado que a irmã. Eis também como ele próprio descreve suas atividades da noite: "Termo minhas tarefas. Depois, bem, leio um livrinho. Depois, quando acabou, bem, eu vejo um pouco de televisão e depois como e vou dormir". E às quartas-feiras: "Primeiro, leio um livro. Depois, vejo um pouco de televisão e saio". Enfim, conta-nos, com muita precisão, a história do último livro que leu (*Lilly moutarde*).
- 87 A entrevista com Yassine revela que, freqüentemente, ele atribui ao pai as práticas que são de sua irmã de 16 anos. Fantasia também, inventando uma mãe que sabe escrever (embora diga, em outros momentos, que ela tem dificuldades para ler), um pai que lê jornal e revistas... Por que ele "aumenta" os pais, principalmente o pai? Podemos imaginar que, para ele, o ideal seria um pai que cuidasse dele como sua irmã e que tivesse

- todas as suas características. Condensa em um único e singular personagem, que deve mostrar-se a ele como central em sua família, o que está disseminado em pelo menos duas pessoas (o pai e a irmã).
- 88 M. Verret, *La culture ouvrière*, 1988, p. 63.
- 89 P. Ariès, *L'enfant et la vie familiale...*, 1973, p. 8.
- 90 *Ibid.*, p. 207.
- 91 Por exemplo, um diretor de escola nos dá para ler duas cartas de pais de meios populares cujo objetivo consiste, em suma, em dizer que o trabalho da escola era instruir as crianças (ensinar francês, matemática,...) e não ocupar-se com escolhas em matéria de educação moral.
- 92 Certificado de Habilitação Profissional Agrícola.
- 93 O que "explicaria" a televisão deixada ligada durante a entrevista.
- 94 B. Lahire, "La division sexuelle du travail d'écriture...".
- 95 O professor aconselhou a senhora B. a dar-lhe algumas responsabilidades (arrumar a cama, pôr ordem em suas coisas...), porque, em aula, ele tem um comportamento "infantil". Mas a senhora B. diz que é mais forte que ela e é "erro" dela, é ela quem é "culpada" por Michel ser como é.
- 96 Já o pai do Perfil 9 estava persuadido de que a filha fazia as tarefas no horário de estudo, ao passo que estava fazendo a "oficina de costura".
- 97 Eles vivem maritalmente.
- 98 Também nesse caso, tradicionalmente preenchido mais pelos homens do que pelas mulheres.
- 99 Nicole nos diz que vê principalmente a mãe deixar bilhetes para o pai.
- 100 Jacques Testanière (*Les enfants de milieux populaires...*) escreve: "Esse espírito com o qual os pais incentivam os filhos em seus estudos tem como consequência o fato de que eles tornam o 'sucesso' escolar o objetivo exclusivo de seus esforços e se privam de muitas coisas para favorecer esse 'êxito': em certos casos, vivem com desconforto, sacrificam-se verdadeiramente" (p. 144); os pais "trocam a vida pela vida dos filhos" (p. 151).
- 101 Para exemplos semelhantes de "crianças-reis", cf. O. Schwartz, *Le monde privé des ouvriers...*, p. 151-2.
- 102 PEP — Plan d'Épargne Populaire (Plano de Poupança Popular).
- 103 Zaihia Zéroulou ("O sucesso escolar dos filhos de imigrantes...", 1988) descreve esse tipo de comportamento unicamente nas famílias em que as crianças estão em "fracasso" escolar, ao passo que esse não é o caso aqui. Os traços pertinentes que descrevem essa ou aquela configuração familiar escolarmente consoante ou dissonante nunca são pertinentes de maneira isolada. O autor escreve principalmente que, no grupo de famílias em que as crianças estão, em realidade, em "fracasso", "os pais não escondem sua hostilidade para com a escolarização, principalmente a das meninas: 'O mestre decide em sua classe, mas não em minha casa'" (p. 467).
- 104 "Pra mim, se tocam no meu menino, é como se tocassem em mim", diz Myriam Sembart. É daí que advêm ligeiros conflitos entre ela e a professora, cujas observações ou eventuais sanções contra sua filha mais velha (7 anos) desencadeiam imediatamente a agressividade de Myriam". (O. Schwartz, *Le monde privé des ouvriers...*, p. 136.)
- 105 Sua filha nos confirma que ela só pode ver televisão às terças, sextas e sábados à noite; caso contrário, "quando a gente acaba de comer, vai direto pra cama".
- 106 Sublinhei aqui, no discurso da menina, a expressão empregada de forma recorrente pela mãe.
- 107 A filha conta: "Ela pergunta pra nós. Ela nos fala: 'Você fez as tarefas?'. Depois, a gente fala se fizemos elas ou não fizemos. Quando a gente diz pra ela: 'Não', bem, então, ela nos fala: 'Você vai fazer agora'. (Tom autoritário). 'Não espere a noite pra me dizer que você não fez as tarefas'".
- 108 Para nos falar de um livro, Nicole retoma, aliás, espontaneamente, uma parte desse esquema: "Estou com um livro que peguei na biblioteca da escola. Eu peguei ele porque era engraçado. (Diz sorrindo.) É *Rendez-moi mes poux*. Eu achei ele gozado porque quando a gente tem pulgas e a gente tira elas, bem, a gente não quer que devolvam elas pra gente. E o menininho quer que devolvam pra ele suas pulgas, então eu achei gozado, então eu peguei ele".
- 109 Nicole se mostra na entrevista como uma menina muito calma. Às vezes, reflete durante muito tempo antes de responder e dá a impressão de ser séria, até desenvolvendo um discurso bem-construído, acima das questões que lhe colocamos.
- 110 Nicole fica no horário de estudo livre uma vez por semana para ficar com uma colega, e come todos os dias em casa. Sua mãe nos diz que deixar as crianças no horário de estudo ou na cantina é quase que "se livrar" delas.
- 111 A filha confirma isso na entrevista: "Principalmente minha mãe e minha prima, mas meu pai nunca vi".
- 112 Em *Le monde privé des ouvriers...*, Olivier Schwartz evoca um pai que obriga o filho a fazer uma redação gritando com ele e esbofetando-o.
- 113 A mãe diz também "fiscalizar" o tempo inteiro as companhias da filha: Johanna não pode brincar "dentro" do prédio, e tem de estar visível a partir de uma janela do apartamento.
- 114 Vemos também que, no caso do filho, o pai só intervém de forma punitiva e quando a "queda" escolar é constatada.

- <sup>115</sup> Por exemplo, quando ela conta a história de um livro: "Fala de uma criança que, com uma menina, bem, eles tinha férias e... e depois a professora deles, ela falou pra ele, ela, eles tem a pro... a professora, conta pra eles uma história e depois as criança vão pruma casa e pensam que tem um lobo na casa, e depois vão pruma outra casa brincar". Nesse trecho, observamos que a relação entre o fato de a professora estar contando uma história às crianças, por um lado, e o fato de as crianças estarem pensando que há um lobo na casa, por outro lado, não é explicitada.
- <sup>116</sup> Série que passa no canal de televisão M6.
- <sup>117</sup> Faz um ano que a senhora H. tirou carta de motorista e possui, assim como seu marido, um carro. É o sinal de que a divisão sexual dos papéis é consideravelmente mais flexível em relação a outras famílias muçulmanas.
- <sup>118</sup> Podemos constatar sua fé escolar também no fato de que a irmã de Kaïs parou de fazer a prece desde que está no ginásio, pois tem tarefas para fazer: a família privilegiou a escola em relação à religião.
- <sup>119</sup> Os professores confirmam que Kaïs nunca se esquece de fazer as tarefas.
- <sup>120</sup> Em casa, Sabine diz que vê a mãe ler livros ("Bem, ela lê um livro, todo dia ela lê algumas páginas, acho, quando tem tempo, e, às vezes, ela leva pro trabalho"), mas o seu pai, que só lê o jornal, as corridas.
- <sup>121</sup> Essa não-pretensão deve ser relacionada com as origens populares do casal, assim como com o universo cultural do marido.
- <sup>122</sup> Ela até corrige as cartas que a filha escreve nas férias. Sabine diz: "Faço elas sozinha e depois ela corrige meus erros".
- <sup>123</sup> A obrigação se tornou hábito: "Não estou com vontade de dormir, então leio na cama", explica Sabine.
- <sup>124</sup> Sabine conta que a mãe leu seu livro e que elas o discutiram juntas: "Eu tinha pegado um livro, e minha mãe queria ler ele, e antes que ela lesse, eu expliquei pra ela o começo da história".
- <sup>125</sup> R. Hoggart, *La culture du pauvre*, 1970, p. 353.
- <sup>126</sup> R. Hoggart, *33 Newport Street...*
- <sup>127</sup> *Ibid.*, p. 58.
- <sup>128</sup> *Ibid.*, p. 51.
- <sup>129</sup> J.-P. Laurens, *1 sur 500...*
- <sup>130</sup> É o primeiro nessa matéria, e nos diz com um grande sorriso: "Até sou primeiro".
- <sup>131</sup> Bun Nat diz que come às 18h30, se deita às 20h50 (aliás, é exatamente antes dos primeiros filmes da noite) quando tem aula no dia seguinte, e por volta das 23h "quando não tem escola". Suas tarefas duram "quarenta minutos".
- <sup>132</sup> Bun Nat nos diz que às quartas-feiras, sábados e domingos, "eu qui faço o trabalho de casa".
- <sup>133</sup> M. Halbwachs, *La mémoire collective*, p. 30: "Auguste Comte observava que o equilíbrio mental resulta, em boa parte e de início, do fato de que os objetos materiais com os quais temos contato diário não mudam ou mudam pouco, oferecendo-nos uma imagem de permanência e de estabilidade. É como que uma sociedade silenciosa e imóvel, alheia à nossa agitação e às nossas mudanças de humor, que nos dá um sentimento de ordem e de quietude. É exato que várias perturbações psíquicas são acompanhadas por uma espécie de ruptura de contato entre nosso pensamento e as coisas, por uma incapacidade de reconhecer os objetos habituais, de forma que nos achamos perdidos em um meio estranho e movediço e que está nos faltando qualquer ponto de apoio".
- <sup>134</sup> Ela nos mostra que nosso encontro está marcado ali.
- <sup>135</sup> Em casa, muitas vezes, Christian gosta de escrever histórias inventadas, e a mãe faz com que ele corrija seus erros: "Então, eu falo: 'Não sei, você escreve como ouve, pense um pouquinho, depois eu volto e corrijo'". Da mesma forma, no verão, ela lhe compra cadernos de férias, e a filha mais velha muitas vezes lhe faz ditados em forma de jogo.
- <sup>136</sup> Christian, falando da mãe, diz: "Às vezes, ela me corrige e diz os erros que fiz". Confirma que é ela quem lhe pergunta se fez suas tarefas e verifica o que fez.
- <sup>137</sup> É preciso observar que dar exercícios fáceis de fazer para a criança sem nenhuma ajuda, à noite, é uma política pedagógica deliberada da parte do professor: "É preciso dizer que não lhes dou muito. Não é um monte, compreende, que cai sobre eles e os esmaga. É um exercício que vão poder fazer sozinhos, portanto, não precisam ir incomodar os pais. Veja, é alguma coisa que não os põe numa situação de fracasso. E isso não é bem compreendido. Algumas pessoas poderiam achar que eu dou para eles exercícios muito fáceis. Não necessariamente. Ao alcance deles! Que consigam se virar um pouco sozinhos. Sem que toda a família fique atrás, dependurada".
- <sup>138</sup> A senhora R. é vista pelo professor como uma pessoa muito exigente com os filhos: "E também ela me diz: 'Oh, ele é nulo em ortografia'". Além disso, Christian nos diz que não gosta de histórias em quadrinhos porque elas levam a cometer erros de ortografia: "Porque minha irmã, uma vez, tinha lido histórias em quadrinhos, e então ela cometia muitos erros". Sem dúvida, está retomando as palavras da mãe, relacionadas com a ortografia.
- <sup>139</sup> É útil indicar que, além do programa organizado pela mãe, todas as quartas-feiras, pela manhã, Christian vai ao catecismo.
- <sup>140</sup> Quando era menor, Christian era assinante do *Journal de Mickey*.
- <sup>141</sup> O professor observa, ao contrário, que Christian lê bastante.

- 142 Podemos observar que Christian é imediatamente comparado, pelo professor, com a irmã, considerada ainda mais “brilhante” e “concentrada” do que ele. Mais uma vez, podemos ver, nessa ligeira diferença, o efeito da diferença entre o pai e a mãe como modelos sexuais de identificação.
- 143 Além da mãe de Nadia, uma filha terminou o 2º grau e, depois de ter começado a trabalhar como enfermeira infantil, é digitadora. Uma outra parou os estudos na 1ª série do 2º grau e abriu um salão de cabeleireira. Um filho estudou em escola particular, completando o 2º grau, na área de matemática e ciências físicas. Campeão do Ródano de 50 m (corrida a pé), inicialmente quis ser professor de educação física, depois fez exame de seleção para ingresso numa escola de formação de educadores, tendo sido classificado em 3º lugar e, atualmente, é coordenador de atividades esportivas.
- 144 Político argelino.
- 145 Nadia, em seus discursos, faz oposição clara entre o avô e a avó do ponto de vista das práticas culturais: ele vê televisão e ela lê. Sua avó lê todas as noites: “Quando meu vovô está vendo televisão, por exemplo futebol, e ela não gosta, então vai ler”.
- 146 Ela própria foi educada numa família moralmente muito controlada por um pai “amável, mas muito rigoroso”.
- 147 R. Hoggart, 33 *Newport Street*.
- 148 Cercada de atenção como é, Nadia é até poupada da realidade doméstica: não faz nenhum serviço de casa, e a avó reconhece que “ela é muito mimada”. Todas as atividades que exerce são concebidas pelos avós como atividades úteis a seu desenvolvimento físico ou cultural (levam-na ao basquete, ao centro de atividades extra-escolares) e sempre controladas por adultos: avós, pai ou coordenadores (quase nunca sai sozinha para brincar com crianças de sua idade).
- 149 Assim como a mãe do Perfil 24, ela acha que o professor (é o mesmo) se esquece de corrigir os erros, e ou manda Nadia dizer-lhe isso ou ela própria vai dizer a ele.
- 150 Nadia até diz que, quando os avós não conseguem ajudá-la, eles chegam a telefonar a um de seus filhos: “E então, às vezes, eles ligam para minha tia e meu titio para saber se eles sabem”.
- 151 O professor conta que “o avô estava contrariado porque, pela segunda vez, ela estava tirando 9,40 em vez de 9,43, ou algo assim” — e Nadia confirma, dizendo-nos: “Antes eu tinha 9, agora estou com 8,75, não 78, e eles ficam bravos comigo, ora, porque baixei”.
- 152 A senhora B. utilizou a escrita em momentos difíceis: “Escrevi num caderninho assim, quando minha filha entrou em coma”. Desde a morte da filha, não redigiu mais nada: “Exatamente naquele momento. E é simples, assim que me disseram que minha filha estava morta, era o enterro de minha filha, não escrevi nada. Parei. Não era nem um diário, eram notas que relia, só isso”.
- 153 “Quando é aniversário deles, bem, eu escrevo um bilheteinho, e o cartão eu ponho na mesa. E depois eu pego um clipe, pego um pedaço de papel e escrevo, por exemplo ‘Para o vovô’ ou ‘Para a vovó’, e depois eu prendo na carta.”
- 154 A avó de Nadia parece-se muito com a figura do avô paterno de Richard Hoggart (33 *Newport Street...*, p. 40): “Meu avô tinha sido caldeireiro, muito acima de um operário qualificado. E orgulhoso por sê-lo. Uma história familiar o mostra pedindo demissão de um bom trabalho numa fábrica que fazia máquinas para botas e sapatos, porque um chefe que não confiava nele criticava seu trabalho. Pelo que diziam, ele respondeu: ‘Fique com seus sapatos’, e deixou-o falando sozinho”.
- 155 Quando era jovem, teve até um diário pessoal (“Tive isso, é verdade, quando era solteiro”), que destruiu quando se casou: “Gostava muito disso, é verdade. Principalmente as aventuras, coisas assim que fazíamos entre amigos. Escrevia tudo, mas quando era solteiro. Tudo o que aconteceu, escrevi quase tudo, hein?, por alto. E assim que me casei, deixei pra lá. Tinha muitas recordações e tinha de tudo lá dentro, então, eu falei, é uma pena destruir isso, mas, bem, finalmente, decidi destruí-lo”. Fazia, nessa mesma época, poemas que falavam das moças por quem se apaixonava.
- 156 Imane esclarece que ela não mostra suas notas à mãe “porque ela não sabe ler muito bem”.
- 157 Suas companhias são controladas: “Eu sempre faço questão das companhias, é verdade. Falo pra eles que ouço falar de um certo menino ou menina: ‘Tentem evitá-lo, tentem evitar brincar com ele’”.
- 158 A autoridade do pai parece ser forte, mas interiorizada pelos filhos. Por exemplo, quando todos estão à mesa, os filhos têm o direito de falar, exceto quando os pais têm algo a conversar entre si. E eles parecem ter interiorizado essa regra implícita: “Bem, é verdade, eles não podem falar com a gente o que estamos falando, isto é, como minha mulher e eu, por exemplo. É verdade, isso não podem. *Sem dizer pra eles, hein?! Bem, mas se é alguma coisa que interessa a todos, bem, aí sim, sim, eles podem participar*”.
- 159 Podemos supor que a relação entre as duas práticas não seja pura coincidência.
- 160 Cf. o pai do Perfil 6.

## CONCLUSÕES

### O MITO DA OMISSÃO PARENTAL E AS RELAÇÕES FAMÍLIAS-ESCOLA

Se, através desta obra, um fato pôde ser estabelecido, é o seguinte: o tema da omissão parental é um mito. Esse mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir. Nosso estudo revela claramente a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma “omissão” ou uma “negligência” dos pais<sup>1</sup>. Quase todos os que investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos “sair-se” melhor do que eles. Aliás, é importante destacar que os pais, ao exprimir seus desejos quanto ao futuro profissional dos filhos, tendem, freqüentemente, a desconsiderar-se profissionalmente, a “confessar” a indignidade de suas tarefas: almejam para sua progênie um trabalho menos cansativo, menos sujo, menos mal-remunerado, mais valorizador que o deles.

As mães ou, mais raramente, os pais cuidam da escolaridade, controlam as tarefas, explicam quando podem, fazem repetir em voz alta as lições, compram cadernos de exercícios durante as férias escolares de verão para que os filhos continuem a se exercitar (Perfil 12). Também ficam atentos para que estes deitem cedo todas as noites que antecedem os dias de aulas e, algumas vezes, são extremamente prudentes com suas saídas e suas amizades. E o que dizer dos pais ou mães que batem nos filhos quando os resultados são ruins ou quando as cadernetas mostram que brincaram em aula (Perfis 2, 8, 9, 16)? O que quer que se possa pensar da eficácia pedagógica dessa política disciplinar, tais fatos provam que os pais não são indiferentes

aos comportamentos e aos desempenhos escolares: para bater nos filhos, é também necessário julgar que isso vale a pena e conferir à escola um mínimo de importância e de valor. Constatamos até casos paradoxais de superinvestimento escolar que não levam aos efeitos esperados por causa de uma distorção entre os fins visados e os meios utilizados para atingi-los (Perfil 20).

É claro que existem casos em que as rupturas são tão numerosas (Perfis 1 e 3), e as condições de vida familiar, econômica..., tão difíceis que, ou o tempo que os pais podem dedicar aos filhos é absolutamente limitado, ou suas disposições sociais e as condições familiares estão a mil léguas das disposições e das condições necessárias para ajudar as crianças a “ter êxito” na escola. Mas, mesmo nesses casos, o termo moralizador de “omissão”, que remete a um ato voluntário, uma escolha deliberada da parte dos pais, nem sempre corresponde ao que pudemos apreender das realidades de interdependência social.

Os discursos sobre a “omissão” dos pais são emitidos pelos professores principalmente quando os pais estão ausentes do espaço escolar. Eles não são “vistos”, e essa *invisibilidade* é imediatamente interpretada — principalmente quando a criança está com dificuldade escolar — como uma *indiferença* com relação a assuntos de escola em geral e da escolaridade da criança em particular. Alguns professores até parecem pensar que a ausência de relações, a ausência de contatos com algumas famílias (populares, é claro), explicaria o “fracasso escolar” das crianças. Por isso, é preciso fazer os pais irem, de qualquer jeito, à escola: nas diversas reuniões, festas escolares...

Ora, sabemos que as relações pais-professores seguem a lógica das sociabilidades sociais corriqueiras<sup>2</sup>: os pais das classes médias e altas são os que se encontram mais com os professores de maneira informal, mas essas relações dizem respeito menos a um acompanhamento da escolaridade do que a uma sociabilidade fundamentada em posições e disposições sociais comuns ou próximas<sup>3</sup>. Essas relações de proximidade ou de distância entre adultos de diferentes meios sociais estão fundamentadas em diferenças sociais evidentes, e podemos nos perguntar se os professores não estejam concebendo sua relação com as famílias populares através do mode-



lo utópico (utópico por causa das distâncias sociais que ele esca-moteia) de sua relação (pois eles pertencem às classes médias) com as famílias das classes médias: intercâmbio na saída da escola, na rua, no supermercado, nas festas, etc. Se esse for o caso, podemos perceber, atrás da necessidade de “ver”, de “encontrar” ou de “fazer vir” os pais à escola para limitar as dificuldades escolares da criança, uma nova imposição de quadros sociais e simbólicos, de normas de comportamentos direcionados, não mais às crianças, mas aos adultos de meios populares.

Portanto, boa parte das ações ou das reflexões sobre as relações famílias-escola feitas em nome da luta contra o “fracasso escolar” só tem, sem dúvida, frágeis relações com esse “objeto”. Existem, neste caso, uma orientação e uma ação da escola que têm mais a ver com a gestão social das populações, com a integração moral e simbólica dos meios populares nas instituições legítimas (em locais e atividades legítimas: festa local, festa da escola, escola como ambiente de vida onde os pais vêm “dar uma mão” em certas atividades, abertura da escola aos adultos para estágios de alfabetização, para estágios de formação de jovens...). Ações desse tipo dizem respeito aos costumes escolares, às normas legítimas da sociabilidade e a uma determinada forma histórica de vida pública, mas não tem relação com os fundamentos das diferenças (e dos mal-entendidos) culturais, que estão na origem das “dificuldades escolares”, entre uma parte das famílias populares e a escola. Querendo a qualquer preço integrar as famílias em locais e instituições legítimas, podemos nos questionar se não se está aumentando em dobro o trabalho de conversão das estruturas mentais, cognitivas — que fatalmente qualquer aluno oriundo dos meios populares deve operar para adaptar-se ao universo escolar —, com um trabalho de conversão-aculturação do *ethos*, dos costumes<sup>4</sup>. Alguns perfis realmente revelam pais que participam da vida escolar (reuniões, conselhos de pais de alunos, festas, excursões às montanhas, acompanhamento nas saídas...: Perfis 24, 22, 19), mas isso não pode ser considerado como uma “causa” do “sucesso” das crianças. A esses casos, opõem-se todos aqueles que só conhecem a escola através das cadernetas escolares, das notas das crianças e, quando têm tempo, das reuniões de início de ano. E, se

considerarmos que a simples participação dos pais na vida escolar poderia modificar as coisas em relação aos desempenhos das crianças, estaríamos postulando, com isso, uma hipótese que se revelaria — em vista dos resultados de nossas análises — como totalmente ingênua e superficial.

Richard Hoggart mostra, a seu modo, a dissociação entre as famílias populares (das quais faz parte a sua) e a escola: “Não me lembro de que tenha havido encontros regulares entre os pais e os mestres em Jack Lane, e nós mesmos nunca nos vimos como fazendo parte do dispositivo educativo desenvolvido pela municipalidade de Leeds”. Ou ainda: “Os pais conhecem a escola, mas eram muito ignorantes acerca do que hoje se chamaria de sua ‘filosofia’, que se limitava a um pequeno número de objetivos e de pontos de vista pragmáticos, geralmente convencionais. Eles só entravam nela em caso de urgência, e, na maior parte do tempo, nunca tinham posto os pés nela”<sup>5</sup>.

Mas, mesmo que a ida dos pais ao espaço escolar pareça ser desejada por uma grande parte dos professores, isso não está desprovido de ambigüidade. Os pais podem ser vistos como que se intrometendo um pouco demais num domínio pedagógico considerado reservado e, assim, despertar reações de defesa. Um professor confessa assim que o respeito — que leva alguns pais de meios populares a uma delegação total de autoridade pedagógica — é muito confortante para os professores: “Há um respeito aqui pelo mestre, eu acho. Também talvez dependa do nível sociocultural. No mais das vezes, trata-se de resolver um problema, hein? Quando as famílias vêm, nas cadernetas escolares, que tudo vai bem, há satisfação. Bem, pode acontecer que a gente não os veja, mas não é freqüente. Quando as coisas estão indo bem, o senhor sabe... (Riso.) Não vão se intrometer na pedagogia, eu diria, e quanto a isso, bem, ora, há uma certa tranquilidade para os professores. Porque há outras escolas em que talvez os pais sejam bastante sequiosos por explicações no campo pedagógico, e isso pode encher um pouco os professores. Sei que, se uma família quiser ir muito longe, e então, como se diz, ficar esmiuçando, bem, isso pode ser irritante, ora, e além do mais a gente sabe o que é que tem que fazer, e então o que é que está fazendo”. (Risos.) O direito educativo de

ingerência é, portanto, dissimétrico: os pais se vêem sendo aconselhados sobre a maneira de agir com seus filhos, mas os professores não gostam que lhes digam o que devem fazer.

## AS MODALIDADES DA TRANSMISSÃO

### O tempo e as oportunidades de socialização

O que os dados estatísticos não podem ver por falta de contextualização dos critérios considerados é, muitas vezes, determinante. A presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua “transmissão”. Ora, nem sempre isso acontece. As pessoas que têm as disposições culturais susceptíveis de ajudar a criança e, mais amplamente, de socializá-la num sentido harmonioso do ponto de vista escolar nem sempre têm tempo e oportunidade de produzir efeitos de socialização. Nem sempre conseguem construir os dispositivos familiares que possibilitariam “transmitir” alguns de seus conhecimentos ou algumas de suas disposições escolarmente rentáveis, de maneira regular, contínua, sistemática. É por essa razão que, com capital cultural equivalente, dois contextos familiares podem produzir situações escolares muito diferentes na medida em que o rendimento escolar desses capitais culturais depende muito das configurações familiares de conjunto. Podemos dizer, lembrando uma frase célebre, que a herança cultural nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para que o herdeiro herde.

Por isso, só podemos ficar desconfiados em relação a concepções que poderíamos qualificar de “ambientalistas” e que abordam os efeitos de um “meio” (familiar ou social) de uma maneira muito abstrata. Sem estar jogando com as palavras, podemos dizer que não basta, para a criança, estar cercada ou envolvida de objetos culturais ou de pessoas com disposições culturais determinadas para chegar a construir competências culturais. Se não queremos fazer da constituição das estruturas mentais um processo miraculoso cujas modalidades concretas nunca serão compreendidas e se considera-

mos que a sociologia, e não apenas a psicologia, está envolvida com a análise dos processos de construção de esquemas cognitivos ou comportamentais, então é preciso dotar-nos de ferramentas conceituais adequadas para avançar nesse campo<sup>6</sup>.

Se uma parte da sociologia estatisticamente fundamentada revelou a distribuição desigual do capital cultural segundo os grupos sociais, se estabeleceu que o capital cultural leva ao capital cultural, é preciso, doravante, destacar as modalidades efetivas de “transmissão” desse capital cultural, os procedimentos pelos quais alguma coisa como a cultura se “transmite” no nível comum das práticas (familiares ou outras). Se é importante reconstruir as disposições sociais dos adultos (e principalmente dos pais), podemos nos perguntar o que “é transmitido” concretamente através das relações pais-filhos. Essa insistência nos contatos ou nas relações diretas não é uma abdicação positivista que acentuaria exclusivamente as interações visíveis, imediatas<sup>7</sup>, mas uma precaução sociológica inspirada pela idéia segundo a qual competências podem, às vezes, permanecer sem efeito (de socialização) quando não encontram situações para que sejam postas em prática.

Que pessoa detém o capital cultural? Estará ela sempre presente junto à criança? Ela cuida da sua escolaridade? Muitas são as perguntas que, por parecerem banais, não são menos essenciais. Com efeito, a simples existência objetiva de um capital cultural ou de disposições culturais no seio de uma configuração familiar não nos diz nada acerca das maneiras, das formas de relações sociais, a frequência das relações, etc., através das quais eles se “transmitem” ou não se “transmitem”<sup>8</sup>. Se o capital ou as disposições culturais estão indisponíveis, se “pertencem” a pessoas que, por sua posição na divisão sexual dos papéis domésticos, por sua situação em relação às pressões profissionais, por sua maior ou menor estabilidade familiar, por sua relação com a criança (Perfis 4, 5, 6, 7, 9), não têm oportunidades de ajudar a criança a construir suas próprias disposições culturais, então a relação abstrata entre capital cultural e situação escolar das crianças perde a pertinência. Vimos, em contrapartida, o poderoso efeito, em algumas escolaridades, da presença constante de adultos que possam exercer disposições escolarmente harmo-

niosas a todo instante, de maneira sistemática, regular e duradoura (Perfis 24 e 25). O fato de marcar, de forma contínua, sua presença se mostra particularmente importante em configurações familiares em que tudo depende do alto grau de vigilância dos pais.

### Transmissão ou construção?

Se tomamos o cuidado, ao longo desta obra, de colocar os termos “transmitir” ou “transmissão” entre aspas, é porque eles remetem, freqüentemente, à idéia de uma reprodução idêntica (“modelo a ser imitado”) de uma disposição (ou de um esquema) mental e levam, antes, a pensar em situações formais de ensino nas quais um saber está explicitamente em jogo.

Com efeito, é preciso questionar essa maneira de conceber as coisas. Transmitimos, por exemplo, uma mensagem escrita a alguém, remetendo-lhe ou mandando remeter-lhe um suporte sobre o qual a mensagem foi previamente inscrita. Nesse exemplo, a transmissão parece não mudar nada da natureza ou do conteúdo da mensagem transmitida; a mensagem preexistia ao ato de transmissão. A (o destinador) deu (ou mandou dar) a mensagem a B (destinatário). Estamos diante do modelo clássico do esquema da comunicação elaborado por Roman Jakobson<sup>9</sup>. Da mesma forma, no caso da transmissão de um patrimônio material, o objeto X passa do doador ao beneficiário (um herdeiro, por exemplo) sem que X se modifique com o processo de transmissão (ou de herança). Aconteceria o mesmo em matéria de cultura, de disposições sociais, de maneira de ver, de sentir, de agir, de esquemas comportamentais e mentais, etc.? Podemos dizer que o saber ou a cultura passa dos adultos para as crianças como a mensagem escrita ou o patrimônio material passa de A a B? O sociólogo da educação e da cultura deve contentar-se com a metáfora do “transvasar” ou da “outorga” (fala-se também em “transmissão de poderes”), ou então deve criar uma linguagem mais adequada à descrição desses fenômenos? As noções de capital cultural e de transmissão ou de herança perdem, afinal de contas, sua pertinência assim que nos dedicamos à descrição e à análise das modalidades da socialização familiar ou escolar.

Falar de “transmissão” é, principalmente, conceber a ação unilateral de um destinador para um destinatário, ao passo que o destinatário sempre contribui para *construir* a “mensagem” que se considera ter-lhe sido “transmitida”. Ele tem de atribuir-lhe sentido na relação social que mantém com o que o está ajudando a construir seus conhecimentos e com seus próprios recursos, construídos no curso de experiências anteriores. Além disso, mesmo nas mais formais situações de aprendizagem (por exemplo, as situações escolares), o que o adulto julga “transmitir” nunca é exatamente aquilo que é “recebido” pelas crianças. Os horizontes se revelam diferentes sob muitos aspectos. Em primeiro lugar, o “adulto” (enquanto tal) possui um horizonte e uma vivência lingüística que não estão ao alcance imediato das crianças, que constroem o sentido da situação de aprendizagem e dos conhecimentos propostos a partir do estágio de seu desenvolvimento cognitivo (socialmente determinado pelas experiências lingüísticas das quais participam). Em segundo lugar, entre o adulto-docente e as crianças-discentes as diferenças são também diferenças de modo de inscrição nas relações sociais, de formas de configurações sociais de referência (a criança é um menino ou uma menina, um filho mais velho ou um caçula, um filho de funcionário público ou de um dono de uma grande empresa privada, um filho de pais imigrantes ou um filho cujos pais nasceram na França, e assim por diante). Assim, a noção de “transmissão” não explica muito bem o *trabalho* — de *apropriação* e de *construção* — efetuado pelo “aprendiz” ou pelo “herdeiro”. Ela também não consegue indicar a necessária e inevitável *transformação* do “capital cultural” no processo de “outorgação” de uma geração para outra, de um adulto para um outro adulto, etc., pelo efeito das diferenças entre aqueles que, presume-se, “transmitem” e aqueles que, supõe-se, “recebem”.

Mas ela é ainda mais inadequada para conceber as freqüentes situações em que algo se “transmite” — ou melhor, se *constrói* — sem que nenhuma intenção pedagógica tenha sido visada, sem que nenhuma ação de transmissão tenha sido pensada como tal. Quantos conhecimentos e habilidades construímos sem saber, sem que alguém nos tenha dito: “Veja, hoje nós vamos aprender a fazer isso ou aquilo...”? Se pudermos datar aproximadamente o momento em

que aprendemos a ler e a escrever (“Eu aprendi a ler mais ou menos com 5 anos”), porque, neste caso, estamos diante de um saber objetivado, constituindo um investimento explícito em nossas formações sociais, e ensinado em situações formais de aprendizagem, quem pode dizer com precisão em que momento aprendeu a puxar ou a empurrar um objeto, a combinar habilmente essas duas ações, a sentar direito à mesa, a ligar um televisor ou a discar um número de telefone? E, no entanto, objetivamente, isto é, para o sociólogo ou o psicólogo que estudam, descrevem, analisam, nesses exemplos existem conhecimentos e habilidades em ação. Há, pois, um grande número de situações nas quais a criança é levada a *construir* disposições, conhecimentos e habilidades em situações “organizadas” — não conscientemente — pelos adultos e sem que tenha havido verdadeiramente “transmissão” voluntária de um conhecimento<sup>10</sup>.

### Um patrimônio cultural morto

Nenhuma família é desprovida de quaisquer objetos culturais, mas estes (principalmente os impressos) podem, às vezes, permanecer em estado de *letra morta* porque ninguém os faz viver familiarmente. A existência de um capital cultural familiar objetivado não implica forçosamente a existência de membros da família que possuam o capital cultural incorporado adequado à sua apropriação. Os pais compram livros, dicionários, enciclopédias (que, freqüentemente, constituem investimentos financeiros muito altos) *para* seus filhos, mas sem que possam acompanhá-los em suas descobertas desses objetos culturais. Não desempenham — por falta de disposições ou de oportunidades — o papel de intermediários que possibilitaria aos filhos apropriarem-se dos textos que são colocados à disposição deles, e, freqüentemente, ficam decepcionados com o pouco uso que eles fazem desse capital. As crianças são, portanto, colocadas numa situação paradoxal, uma vez que possuem objetos cuja ausência de utilidade familiar podem constatar todos os dias. Os livros comprados estão também freqüentemente — por seu conteúdo — fora do alcance das crianças, principalmente quando estas já têm problemas de compreensão de textos. Esse patrimônio cultural quase não é mobilizado pelos

membros da família, e as crianças estão, muitas vezes, privadas dele. Trata-se, portanto, de um *patrimônio cultural morto, não apropriado e in-apropriado* (Perfis 11 e 20). Um capital cultural objetivado não tem efeito imediato e mágico para a criança se interações efetivas com ele não a mobilizarem<sup>11</sup>.

Por outro lado, em oposição a essas famílias que não desenvolvem estratégias de apropriação dos objetos culturais por seus filhos, encontramos outras famílias em que, mesmo que os próprios pais quase não leiam (não passando assim a imagem de uma prática natural da leitura), eles, entretanto, desempenham um papel de intermediários entre a cultura escrita e seus filhos: fazem com que eles leiam e escrevam histórias, fazem-lhes perguntas sobre o que estão lendo, lêem para eles histórias desde pequenos, levam-nos à biblioteca municipal, jogam palavras cruzadas com eles, etc. ... (Perfis 10 e 21).

### A integração social e simbólica da experiência escolar

Podemos observar também que famílias fracamente dotadas de capital escolar ou que não o possuam de forma alguma (caso de pais analfabetos) podem, no entanto, muito bem, através do diálogo ou através da reorganização dos papéis domésticos, atribuir um *lugar simbólico* (nos intercâmbios familiares) ou um *lugar efetivo* ao “escolar” ou à “criança letrada” no seio da configuração familiar. Assim, em algumas famílias, podemos encontrar, inicialmente, uma escuta atenta ou um questionamento interessado dos pais, demonstrando assim, para elas, que o que é feito na escola tem sentido e valor. Mesmo que os pais não compreendam tudo o que os filhos fazem na escola e como não têm vergonha de dizer que se sentem inferiores, eles os escutam, prestam atenção na vida escolar deles, interrogando-os, e indicam, através de inúmeros comportamentos cotidianos, o interesse e o valor que atribuem a essas experiências escolares<sup>12</sup>. As conversas com pelo menos um membro da família possibilitam verbalizar uma experiência nova, não vivenciá-la sozinho, não carregar sozinho uma experiência diferente. Da mesma forma, quando pais analfabetos ou com dificuldades na escrita pedem progressivamente aos filhos escolarizados no curso primá-

rio que os ajudem a ler a correspondência, a explicar-lhes o conteúdo dela, a preencher as ordens de pagamento, a escrever bilhetes para a escola, a procurar números de telefones na lista, a acompanhar a escolaridade dos irmãos e irmãs, etc., podemos dizer que eles criam uma função familiar importante, ocupada pela criança que, com isso, ganha em reconhecimento, em legitimidade familiar (Perfis 13, 14, 16). Algumas configurações familiares demonstram, portanto, a importância social, simbólica, no próprio seio da estrutura de coexistência, daqueles que sabem ler e escrever (da “criança letrada”), ou a integração simbólica do “escolar”. Quando se está desprovido de qualquer meio de ajuda direta, esses procedimentos de legitimação familiar desempenham um papel central na possibilidade de uma “boa escolaridade” no curso primário.

### Capital escolar e experiência escolar

Temos, pelo menos, dois casos flagrantes de “transmissão” de uma relação infeliz com a escrita em nossa população (Perfis 8 e 12). Nos dois casos, mães passam aos filhos seu “bloqueio” inicial em relação à escrita, ao cálculo ou à memória: medo de cometer erros de ortografia, de escrever sem encontrar as formas certas, de não saber fazer um cálculo... Essas mães não estão desprovidas de qualquer capital escolar, mas expõem aos olhos dos filhos, em múltiplas situações cotidianas, a fragilidade de suas competências em escrita, em matemática, ou de suas competências mnemônicas, um sofrimento em relação a qualquer documento escrito mais ou menos formal ou a qualquer situação de cálculo. Comunicam, portanto, seus complexos, suas angústias, suas próprias dificuldades escolares passadas, ao mesmo tempo que suas preferências, mostrando assim que um capital escolar nunca está dissociado de uma experiência escolar (feliz ou infeliz). Paradoxalmente, essas situações em que os pais têm um pequeno capital escolar são mais problemáticas do que aquelas em que os pais são analfabetos, mas desenvolvem outras estratégias familiares para ajudar os filhos. Expondo os fatos rapidamente, poderíamos dizer que, do ponto de vista da escolaridade da criança, é sem dúvida preferível ter pais sem capital escolar a ter pais que tenham sofrido na escola e que dela

conservem angústias, vergonhas, complexos, remorsos, traumas ou bloqueios. Na incapacidade de ajudar os filhos, os pais sem capital escolar também não tendem a comunicar-lhes uma relação dolorosa com a escola e com a escrita. Essa é uma das razões que podem explicar o fato de que não se observa, em nossos perfis, um vínculo mecânico e direto entre grau de “sucesso” escolar dos filhos e grau de escolarização dos pais. Saindo da lógica simplista do volume de capital escolar possuído, é preciso interrogar-se a respeito da pluralidade das condições e das modalidades concretas de “transmissão” ou de “não-transmissão” das disposições culturais.

Também se percebe claramente que o que se “transmite” de uma geração a outra é muito mais do que um capital cultural: um conjunto construído em relação à escola e à escrita — de angústias e de humilhações, de reticências e de rejeições — em relação ao tempo, à ordem e às pressões... O estudo dos fenômenos de “herança cultural” nunca deve omitir a análise da especificidade cognitiva<sup>13</sup> do que se herda.

### A constituição das identidades sexuais

A análise dos perfis de configurações, assim como outras pesquisas<sup>14</sup>, revela que freqüentemente as mulheres, encarregando-se dos escritos domésticos, estão por isso mais para o lado do pólo racional e os homens, contando com o trabalho de gerenciamento de suas mulheres, estão mais para o lado do pólo espontâneo ou hedonista. As mulheres também se encarregam da educação dos filhos e, principalmente, do acompanhamento escolar deles. E tal fato não deixa de produzir efeitos nas escolaridades dos filhos<sup>15</sup>. Em mais de um caso, os meninos é que estão, escolarmente, com mais dificuldade, na medida em que a constituição de sua identidade sexual no seio da configuração familiar deve ajustar-se a um pai que se acha, freqüentemente, do lado dos princípios familiares de socialização mais dissonantes em relação aos princípios escolares de socialização.

Mas, de maneira mais geral, vemos que, em famílias em que havia diferenças marcadas em matéria de capital cultural, de disposição social ou de atitude cultural entre o pai e a mãe e, mais amplamente, entre

os homens e as mulheres confrontados, a escolaridade das meninas e dos meninos comportavam matizes: um menino considerado um pouco menos “brilhante” que seu irmão numa configuração familiar em que o pai era o único que sabia ler e escrever e que cuidava da escolaridade (Perfil 10); meninos um pouco menos fortes escolarmente do que as irmãs numa situação familiar bastante desigual entre os pais e as mães do ponto de vista das disposições racionais, do capital escolar e das práticas culturais, porém, neste caso, a favor das mães (Perfis 21 e 22)... Isso enfatiza, qualquer que seja o sexo que se beneficie de uma situação familiar existente, o peso da construção social das identidades sexuais na constituição das estruturas da personalidade e do comportamento dos filhos. Isso obriga a reconhecer as diferenças sexuais como diferenças plenamente sociais que entram em jogo na compreensão dos matizes de percurso escolar no seio de uma mesma fratria.

### Contradições e instabilidade

Podemos [...] deplorar que o contexto seja frequentemente pintado como rígido, coerente e que sirva de tela de fundo imóvel para explicar a biografia<sup>16</sup>.

Longe de constituir realidades homogêneas, as configurações familiares estudadas nos forneceram mais de um caso de heterogeneidade. A criança pode estar cercada de pessoas que representam princípios de socialização, tipos de orientação em relação à escola muito diferentes, até mesmo opostos. Uma parte do sucesso escolar dessas crianças está, aliás, relacionada a essa presença de elementos contraditórios que lhes possibilita ter pelo menos um membro da família (pai ou mãe, irmão mais velho ou irmã mais velha, tio ou tia...) em quem podem apoiar-se em sua experiência escolar. A oposição ou a contradição pode estabelecer-se, conforme o caso, entre o controle moral muito rígido e a indulgência, entre o “divertimento” e o “trabalho escolar”, entre uma sensibilidade muito grande para com tudo o que diz respeito à escola e uma menor sensibilidade, entre preferências pela leitura e uma ausência de práticas e preferências

pela leitura... Mas as contradições perpassam, às vezes, as próprias pessoas, dúplices por sua história (Perfil 15). A existência de princípios de socialização contraditórios faz com que a situação escolar da criança dependa, muito particularmente, de uma relação de força cultural (Perfil 17) entre os diferentes membros da família: a modificação das relações particulares de interdependência que possibilitam à criança “desobrigar-se” escolarmente pode fazer com que sua carreira escolar<sup>17</sup> seja reconsiderada.

De qualquer maneira, é mais raro encontrar configurações familiares cultural e moralmente homogêneas. Pouco numerosos são os exemplos que possibilitam falar de uma exterioridade familiar coerente, produtora de disposições gerais inteiramente orientadas nas mesmas direções. Numerosas crianças vivem concretamente no seio de um espaço familiar de socialização com exigências variáveis e características variadas, em que exemplos e contra-exemplos se chocam (um pai analfabeto e uma irmã na universidade, irmãos e irmãs em “sucesso” escolar e outros em “fracasso”, e assim por diante), em que princípios de socialização contraditórios se entrecruzam. Com o conjunto dos membros de sua família, elas são, frequentemente, colocadas diante de um amplo leque de sistemas de preferências e de comportamentos possíveis. E temos muito mais possibilidades de encontrar elementos contraditórios quando estivermos em presença de famílias numerosas em que várias gerações de filhos vivem sob o mesmo teto ou que comportam, por múltiplas razões, tios, tias, primos ou primas, e avós.

A situação das relações de interdependência no seio das quais se acham inseridas as crianças é, portanto, muito susceptível de transformação e, quando a boa situação escolar das crianças só se mantém por um fio, por uma ausência de investimentos culturais e econômicos suficientemente potentes, recorrentes, para evitar qualquer acontecimento perturbador, então a menor modificação das relações de interdependência entre as pessoas confrontadas (e, por conseguinte, entre as disposições sociais, as orientações ou os princípios socializadores) pode traduzir-se em “dificuldades” (Perfil 14 ou 15). Esses elementos perturbadores podem ser de natureza extremamente variada: nascimento ou morte de um irmão ou de uma irmã, que provo-

ca a modificação temporária ou permanente da economia dos laços afetivos no seio da família, um desemprego que acarreta modificações de comportamentos, um início de trabalho de uma mãe que até então estava em casa, saída de um irmão mais velho ou de uma irmã mais velha da família, um divórcio que modifica as situações habituais de socialização..., qualquer acontecimento que venha transformar a estrutura de coexistência familiar pode fazer com que tudo o que tinha sido adquirido com dificuldade possa ser reconsiderado. Mas esses acontecimentos não são tão perturbadores numa situação familiar inversa, e a força de seus efeitos na situação escolar das crianças é, sem dúvida, inversamente proporcional à força dos investimentos familiares.

No oposto dos casos de “êxito” engendrados em configurações familiares contraditórias e que dependem de uma relação de força entre os diferentes princípios de socialização mais ou menos compatíveis com o universo escolar, observamos casos em que a força escolar da criança repousa numa configuração familiar não-contraditória, composta de adultos coerentes entre si, em que vários princípios de socialização não se superpõem e exercem seus efeitos regular, sistemática e duradouramente (Perfis 14, 23, 25).

## UMA ANTROPOLOGIA DA INTERDEPENDÊNCIA

### A interdependência

Criticando o objetivismo abstrato da lingüística saussuriana que define, de maneira muito durkheimiana, a “língua” — que “o indivíduo registra passivamente”<sup>18</sup> — em oposição à “fala”, da mesma forma que o social se opõe ao individual, Mikhail Bakhtine escreve que essa corrente teórica “considera a transmissão da língua *tal como um objeto, por herança, de um ponto de vista metafísico*”, mas observa que “essa assimilação não constitui apenas [...] uma metáfora: criando o sistema da língua e tratando as línguas vivas como se fossem mortas e desconhecidas, o objetivismo abstrato *corta a língua da corrente da comunicação verbal*. Essa corrente avança sempre para a frente, de maneira contínua, ao passo que a língua, tal qual um balão,

salta de geração em geração. E, no entanto, a língua avança ao mesmo tempo que essa corrente e é inseparável dela. *Em realidade, a língua não é transmitida, ela dura e perdura na forma de um processo ininterrupto de evolução. Os indivíduos não recebem, como quinhão, uma língua pronta para ser utilizada, eles se inserem na corrente da comunicação verbal, ou, mais exatamente, sua consciência só sai do limbo e desperta graças à sua imersão nessa corrente*”<sup>19</sup>.

Essas poucas palavras de Mikhail Bakhtine são de uma notável clareza e podem servir para esclarecer boa parte das discussões sociológicas em torno das oposições (ou tentativas de esmero dialético) entre indivíduo e sociedade, ator e estrutura, subjetivismo e objetivismo, estruturas mentais e estruturas objetivas. As ciências sociais têm realmente a tendência, como sugeria Bakhtine, de reificar as noções de contexto, de ambiente, de sociedade, de estrutura, e de colocar diante dessas abstrações reificadas indivíduos isolados, fazendo de duas apreensões, distintas da mesma realidade de interdependência, duas realidades substanciais, dois objetos realmente separados. Passamos, assim, de um corte metodológico a um corte ontológico entre indivíduo e sociedade<sup>20</sup>. Além disso, as oposições (ou as dialéticas) do tipo ator/estrutura ou indivíduo/sociedade descrevem a formação das consciências individuais da mesma forma que Santo Agostinho descrevia a aquisição da linguagem pela criança, a saber, “como se esta fosse para um país estrangeiro sem compreender sua língua: isto é, como se ela já possuísse uma linguagem, mas não aquela linguagem, ou ainda: *como se a criança já pudesse pensar, mas não ainda falar*”<sup>21</sup>. Ora, os seres sociais<sup>22</sup> não se encontram diante das “estruturas sociais” ou das “estruturas lingüísticas”, mas se constituem *enquanto tais* através das formas que suas relações sociais adquirem. Como muito bem dizia Norbert Élias, o termo “indivíduo” é particularmente confuso na medida em que “desperta a impressão de que se está falando de um adulto sem nenhuma relação, isolado, e que nunca foi criança”<sup>23</sup>.

A consciência de qualquer ser social só se forma e adquire existência através das múltiplas relações que ele estabelece, no mundo, com o outro. Ela é, portanto, social por natureza, e não porque seria “influenciada” por um “meio social”, um “ambiente social” (con-

cepção de um social periférico)<sup>24</sup>. A “consciência interior” só tem realidade porque é a consciência de um ser em relação e, principalmente, de um ser que tem uma atividade lingüística determinada. O homem é social de parte a parte, do princípio e por constituição: porque é um ser em relação e um ser com linguagem<sup>25</sup>.

Mas a intersubjetividade ou a interdependência não é a interação de indivíduos isolados, sendo cada um o “centro autônomo de uma experiência do mundo”<sup>26</sup>, ou a “fonte” e o “proprietário privado do sentido”. Não significa adição, agregação ou mesmo interação de inúmeros espetáculos individuais isolados. E é verdade que todas as metáforas que podem ser utilizadas para evocar a interdependência dos seres sociais continuam sempre impotentes para criar a imagem de seres sociais constituídos *na e pela* interdependência. Se tomamos, por exemplo, a imagem das bolas de bilhar, que interagem umas com as outras, daremos a impressão de que cada indivíduo já está constituído antes ou fora de sua interação com outros indivíduos. A imagem da bola de bilhar, objeto isolado que entra em relação física com outras bolas no âmbito de um jogo, não possibilita que se apreenda a idéia de uma subjetividade constituída na intersubjetividade.

Cada ser social particular não apenas se forma enquanto tal nas múltiplas relações de interdependência que estabelece com o mundo e com o outro desde o seu nascimento, como também nas relações que mantém com outros homens, “passam pelas coisas”<sup>27</sup>, isto é, pelos produtos objetivados das formas de relações sociais passadas ou presentes (máquinas, ferramentas, arquiteturas, obras...). A intersubjetividade também não é, portanto, sinônimo de interação entre atores nus e despojados.

### Das estruturas objetivas às estruturas mentais

A visão estatística é uma maneira muito particular de ver o mundo<sup>28</sup>. Por exemplo, os estatísticos “são submetidos a coerções específicas como a de produzir uma representação homogênea (porque quantificável) e exaustiva do mundo social”<sup>29</sup>. O emprego de nomenclaturas ou de quadros implica também que um objeto ou um

indivíduo estejam numa casa e que não possam “estar em nenhuma outra”<sup>30</sup>. A preocupação com coerência e exaustão que implica, para ser concretizada, técnicas intelectuais especiais, como formulários, regras, instruções ou procedimentos automatizados, é a linguagem própria do taxionomista. Do ponto de vista de uma sociologia do conhecimento, podemos considerar que essas técnicas intelectuais são os padrões lingüísticos (os óculos) a partir dos quais os estatísticos — e qualquer um que utilize estatísticas — aprendem a olhar o mundo.

Operando essa volta reflexiva, tomamos consciência do fato de que a linguagem estatística das variáveis transforma tudo o que mede segundo sua própria lógica<sup>31</sup>. Transforma, assim, múltiplas situações sociais que têm suas lógicas próprias (endógenas ou indígenas) segundo a lógica do quantificável e do mensurável, e a partir de critérios ou de variáveis que tentam objetivar essas situações: categoria socioprofissional, nível de diplomação, idade, sexo, etc.<sup>32</sup>. Esses critérios tentam constituir indicadores o mais pertinentes possível das condições sociais de existência dos indivíduos, e o sociólogo pode, então, construir, graças às suas medidas, espécies de mapas que tornem visíveis desvios, diferenças entre grupos, categorias, classes... Pode, portanto, dotar-se de fotografias, tiradas de ângulos sempre particulares, daquilo que freqüentemente se chama de estruturas objetivas do mundo social. Com efeito, essas estruturas objetivas são “cientificamente apreendidas como probabilidades”<sup>33</sup>. Da mesma forma, aquilo a que se dá o nome de condições objetivas é constituído pelas ciências sociais “através das regularidades estatísticas, como probabilidades objetivamente relacionadas a um grupo ou a uma classe”<sup>34</sup>.

O sociólogo pode, então, indagar sobre a relação entre as medidas objetivantes das estatísticas (as estruturas objetivas) e as estruturas mentais dos seres sociais que ele pode tentar, mais ou menos, reconstruir sempre através das mesmas pesquisas<sup>35</sup>. Para reintegrar uma parte da realidade social (as estruturas mentais), o sociólogo objetivista e realista terá tendência a proceder, implicitamente, da seguinte maneira:

— pela objetivação estatística ignora sobretudo de forma voluntária as modalidades das práticas, assim como as estruturas men-



tais dos seres sociais, para construir regularidades mensuráveis (frequentemente produtos objetivados ou institucionalizados, e às vezes até quantificados, das formas de vida social: nível de salário, diploma, idade, propriedades<sup>36</sup>...) que ele pode chamar de estruturas objetivas;

— esquecendo que está diante de uma construção, considera suas medidas como o real, a base que vai permitir explicar as práticas sociais;

— quando retoma as estruturas mentais dos seres sociais (que eliminara, no início, pelos seus autos de reconstrução), coloca-as em posição de exterioridade em face das “estruturas objetivas, tornando-as um reflexo (mais ou menos deformante) ou um acréscimo, ao passo que é através delas, com elas, que os seres sociais se orientaram, interpretaram (perceberam) as situações que estavam vivendo, agiram, se organizaram, consumiram, produziram...;

— confronta, então, sem o saber, duas espécies de estruturas mentais ou cognitivas particulares: aquelas com as quais os seres sociais tecem suas relações sociais e apreendem o mundo social, e aquelas por meio das quais o sociólogo-estatístico compreende a realidade social.

### O “interior” e o “exterior”

A dependência natural do indivíduo em relação aos outros, a orientação natural das funções psíquicas em direção à relação com os outros e sua adaptação a essa relação, sua maleabilidade no âmbito dessa relação são fenômenos que não conseguiríamos explicar com a ajuda de esquemas concretos, de noções espaciais como “interior” ou “exterior”. A análise delas exige verdadeiramente outros instrumentos de pensamento e outra visão de base<sup>17</sup>.

Entretanto, todas as sociologias não procedem de semelhante forma. Pelo conceito de exterioridade concebido como um “dos conceitos intermediários mediadores entre o subjetivo e o objetivo”<sup>38</sup>, Pierre Bourdieu pretende conceber “a dialética das estruturas objetivas e das estruturas incorporadas”<sup>39</sup>. O objetivismo é, então, cons-

tituído como “momento necessário da ruptura com a experiência primeira e da construção das relações objetivas”<sup>40</sup>, momento ou primeiro tempo insuficiente em si mesmo, que tem de ser completado com a consideração das “representações primeiras” que fazem parte da “definição completa do objeto”<sup>41</sup>. Para essa formulação do problema, o autor conserva, entretanto, os termos de “estruturas objetivas” e de “estruturas mentais” ou “cognitivas”<sup>42</sup>.

No âmbito de uma teoria do conhecimento, o autor postula que “as estruturas cognitivas que os agentes sociais empregam para conhecer praticamente o mundo social são estruturas sociais incorporadas”<sup>43</sup>. Temos, pois, incorporação, inscrição, interiorização das estruturas objetivas. Há conversão, transformação, reprodução ou transfiguração das estruturas objetivas em formas ou sistemas de classificação; ou então ainda correspondência entre os dois termos da oposição.

Mas, caracterizando dessa maneira a relação entre exterioridade, como sistema de disposições, e estruturas objetivas, damos a impressão de que as estruturas objetivas — que são indissociáveis do trabalho de construção do sociólogo — existem independentemente ou fora de quaisquer formas de classificação e “antes” delas, uma vez que se reproduzem, se transformam, se convertem ou se transfiguram. Ora, trata-se, neste caso, de duas apreensões diferentes da mesma realidade social. As propriedades, os capitais... são os índices que o sociólogo retém para construir, por exemplo, um espaço objetivo das posições num campo ou uma condição objetiva de existência, mas essas propriedades ou capitais só existem em relações sociais de interdependência, encarnadas ou mobilizadas por seres sociais concretos que, eles próprios, se constituíram através dessas formas de relações. Não é, então, espantoso constatar uma correspondência entre o espaço ou a estrutura das posições sociais (construído pelo sociólogo a partir do volume global e da estrutura do capital possuído) e o espaço ou a estrutura das opiniões, preferências, posicionamentos... dos seres sociais.

Se consideramos que os seres sociais se constituem — constroem suas estruturas mentais ou cognitivas — de forma contínua através de suas relações de interdependência, livramo-nos, então, da oposição entre ator e estrutura e, com isso, não é tão necessário

dizer que “a ordem social se inscreve progressivamente nos cérebros”, que “há correspondência entre as divisões reais e os princípios práticos de divisão, entre as estruturas sociais e as estruturas mentais”, ou enfatizar a relação entre “o mundo real e o mundo pensado”<sup>44</sup>, ou dizer que “as estruturas objetivas da ordem escolar” se transformam, pela interiorização, “em formas escolares de classificação”<sup>45</sup>. Se as estruturas mentais de um ser social se constituem através das formas de relações sociais e as estruturas objetivas são uma “medida” particular dessa realidade intersubjetiva, desse tecido de interdependências sociais<sup>46</sup>, compreenderemos realmente, então, que não se trata de duas realidades diferentes, sendo uma (as estruturas mentais) o produto da interiorização da outra (as estruturas objetivas), mas duas apreensões de uma mesma realidade.

Assim como a expressão “a língua como sistema de signos é transmitida” é apenas uma imagem (que pode revelar-se incômoda), pois todo ser social não aprende uma “língua”<sup>47</sup>, mas entra progressivamente nos intercâmbios sociais de linguagem (trocas lingüísticas, interações verbais...), podemos considerar que a expressão “as estruturas sociais se incorporam” é, de fato, uma metáfora. As estruturas mentais, cognitivas de indivíduos, são elaboradas socialmente dentro de formas de relações sociais específicas e através de práticas de linguagem específicas: dizer isso constitui o único meio de não tornar o processo de “interiorização da exterioridade”, de “incorporação das estruturas objetivas” ou de “inscrição das estruturas sociais dos cérebros”... algo misterioso e que não pode ser analisado em si mesmo.

## NOTAS

<sup>1</sup> É preciso acrescentar que, se nossa pesquisa tem como objeto as dissonâncias e as consonâncias entre socialização escolar e socialização familiar, acentuando as especificidades, as pressões próprias das configurações familiares, a escola também participa, sem dúvida, da produção de alguns mal-entendidos prejudiciais à escolaridade das crianças (cf. o caso do “horário de estudo livre”, que muitos pais pensam, por causa de sua confiança cega na escola, que seja uma garantia de tarefas controladas, orientadas e corrigidas por pessoas muito mais competentes do que eles, o que os leva a não mais verificar, eles próprios, o trabalho escolar dos filhos).

- <sup>2</sup> C. Montandon, *L'école dans la vie des familles*, 1991.
- <sup>3</sup> Os professores também experimentam reações de desprezo por parte dos pais de classes mais altas, muitas vezes portadores de diplomas e de salários mais elevados.
- <sup>4</sup> O que formulamos só tem sentido se aceitarmos a hipótese segundo a qual o que é da ordem do cognitivo é relativamente independente do que é da ordem do *ethos*, e que é possível inserir as crianças dos meios populares na cultura escrita escolar, sem necessariamente visar a uma conversão, mais ainda utópica, do conjunto dos hábitos de vida populares.
- <sup>5</sup> R. Hoggart, *33 Newport Street...*, p. 193-4.
- <sup>6</sup> Cf. V. Cicourel, “Developmental and adult aspects of habitus”, 1989, e “Some basic theoretical issues...”, 1974.
- <sup>7</sup> Cf. a posição de Pierre Bourdieu sobre a noção de campo que supõe “uma ruptura com a representação realista que leva à redução do efeito do meio ao efeito da ação direta que se efetua numa interação”, *Leçon sur la leçon*, 1982a, p. 42.
- <sup>8</sup> Algumas pesquisas estatísticas verificam, aliás, o fato de que um alto nível de diploma ou uma posição favorável dos pais não têm, automaticamente, efeito de socialização particular. Sabemos, por exemplo, que o número de jovens que gostam de ler e cujos pais são executivos (ou possuem diploma de 2º grau), mas pequenos leitores, é menor do que o número de jovens cujos pais são operários ou empregados (e não têm diploma de 2º grau), mas grandes leitores: “O gosto pela leitura tem mais oportunidades de surgir num jovem que possua a carta “pai leitor” do que aquele que tem em mãos uma carta “pai diplomado” (F. de Singly, “Savoir hériter...”, 1993).
- <sup>9</sup> R. Jakobson, *Essais de linguistique générale...*, e especialmente o capítulo XI, “Linguistique et poétique”, p. 209-48.
- <sup>10</sup> Cf. os “processos de escoramento” descritos por J. S. Bruner a propósito das “interações de tutela” em *Le développement de l'enfant...*
- <sup>11</sup> “Nunca será demais repetir que nenhum ‘gosto pela leitura’ pode surgir de um contato simplesmente material com objetos-livros”, escrevem A.-M. Chartier, C. Clesse e J. Hébrard, *Lire-Écrire...*, p. 91.
- <sup>12</sup> Richard Hoggart conta que, quando voltava do colégio, relatava sua experiência para a avó paterna, e “todas as noites voltava para conversar sobre os acontecimentos do dia com minha avó” (*33 Newport Street...*, p. 128).
- <sup>13</sup> B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires...*, p. 53-5.
- <sup>14</sup> B. Lahire, *La raison des plus faibles...*; “La division sexuelle du travail d'écriture...”.
- <sup>15</sup> Da mesma forma que as interpretações sociológicas já clássicas que têm como objeto as desigualdades sociais diante da escola nunca evocaram a natureza escrita dos conhecimentos escolares, nenhuma das teses defendidas hoje em relação ao “melhor êxito” escolar das meninas na escola primária (especialmente nos meios populares) considera as

- diferenças de práticas da escrita conforme o sexo. Cf. B. Lahire, "Linéale 'réussite scolaire' des garçons et des filles...", 1993; ver também D. Fabre, *Écritures ordinaires*, 1993.
- 16 G. Levi, "Les usages de la biographie", p. 1331.
- 17 Além desses elementos contraditórios, podemos destacar os "efeitos ambíguos" de algumas características ou sua ambivalência. Quando se é tentado espontaneamente a fazer um balanço das características escolarmente positivas e negativas, percebemos rapidamente que tal procedimento é ingênuo: investimentos do ponto de vista escolar em um determinado número de casos ou para determinadas dimensões das práticas escolares, algumas características (disposições, orientações... familiares) podem constituir, em outras situações, limitações do ponto de vista de uma "boa escolaridade". O exame da realidade nem sempre possibilita separar claramente as características familiares "favoráveis" à escolaridade da criança das "desfavoráveis" a essa escolaridade, mas mostra, antes, a ambivalência de certas práticas socializadoras do ponto de vista dos efeitos escolares (Perfis 18 e 19). É o caso, por exemplo, de alguns exemplos paradoxais de superinvestimento escolar com crianças em grande dificuldade escolar. Se não examinarmos de perto, essas situações darão idéia de uma "mobilização familiar positiva". Quando todas as ações de acompanhamento se concentram no terreno estritamente escolar das tarefas, sem que a configuração do conjunto das práticas familiares se modifique — os atos de "boa vontade escolar" são como que uma ilha isolada no conjunto das práticas familiares —, essas ações coercitivas (vigilância, acompanhamento, controle, chantagem, punição, tapas) aumentam os tormentos escolares da criança, não chegando, então, a atingir o objetivo determinado (Perfil 20).
- 18 F. de Saussure, *Cours de linguistique générale*, 1972, p. 30.
- 19 M. Bakhtine, *Marxisme et philosophie du langage...*, 1977, p. 117. Grifos do autor.
- 20 N. Élias, *Qu'est-ce que la sociologie?*, p. 134.
- 21 L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus...*, 1986, p. 130. Grifos do autor.
- 22 A noção de ser social é indissociável das noções de configuração, de interdependência, de forma de relação social, etc., e só é utilizável pelo sociólogo (assim como as noções de agente, de ator, de indivíduo, de sujeito, de pessoa...) em momentos limitados, circunscritos de reflexão teórica ou epistemológica, nos quais se aceita temporariamente deixar pendente a questão dos contextos sócio-históricos (sempre particulares) estudados.
- 23 N. Élias, *Qu'est-ce que la sociologie?*, p. 138. Da mesma forma, Élias escreve (*ibid.*, p. 141): "O homem é um processo. Por que, nessas condições, os próprios cientistas utilizam, tão freqüentemente, um conceito que — como o de indivíduo — fixa o homem na forma de um adulto independente, solitário, situado fora de qualquer rede relacional, sem que jamais tenha sido criança e sem que jamais se tenha tornado adulto?".
- 24 Lev Semenovitch Vygotski e Norbert Élias — o primeiro, psicólogo; o segundo, sociólogo — criticaram essa concepção, mostrando assim que a revisão da oposição indivíduo/sociedade implica transformações nas relações entre psicologia e sociologia. Como o trabalho de Jean Piaget durante muito tempo constituiu a referência psicológica implícita mais importante de numerosos sociólogos, é o trabalho de Vygotski que é mais compatível com nossa concepção de sociologia. Cf., nessa perspectiva, J. S. Bruner, *Le développement de l'enfant...*, assim como M. Deleau, *Les origines sociales du développement mental...*, 1990.
- 25 J. S. Bruner, *Le développement de l'enfant...*, p. 285: "Gostaríamos de sugerir que a linguagem não é um instrumento comum, mas um instrumento que entra na própria organização do pensamento e das relações sociais. Pode-se perceber que esse ponto de vista se opõe à imagem piagetiana da linguagem como sistema 'preguiçoso' que apenas relataria o pensamento e seria apenas uma espécie de sintomatologia dele". Cf. também B. Lahire, "Sociologie des pratiques d'écriture...".
- 26 M. Bakhtine, *Le freudisme*, 1980, p. 201.
- 27 M. Merleau-Ponty, *Les aventures de la dialectique*, 1977, p. 51.
- 28 B. Lahire, "Formes sociales et structures objectives...".
- 29 A. Desrosières, A. Goy e L. Thévenot, "L'identité sociale dans le travail statistique...", 1983, p. 60.
- 30 A. Desrosières e L. Thévenot, "Les mots et les chiffres...", 1979, p. 54.
- 31 M. de Certeau, *L'invention du quotidien*, p. 20.
- 32 Na história, todos os codificadores encontraram o mesmo tipo de problema: o da determinação de critérios "objetivos" que possibilitassem classificar situações, pessoas ou objetos para pôr um fim em todas as formas de "subjetivismo", consideradas "arbitrárias". O sociólogo objetivista que invoca a desconfiança contra as "representações subjetivas", as "pré-noções", etc, reativa, portanto, os mesmos raciocínios que os inventados na história pelos legisladores e administradores de qualquer tipo. Foi necessário principalmente um enorme trabalho de construção de equivalências, no território nacional, para que medidas estatísticas — a partir de nomenclaturas utilizáveis em qualquer lugar — pudessem ser pensadas: difusão da língua francesa e destruição dos dialetos, uniformização da rede escolar, serviço militar obrigatório, codificações jurídicas diversas, divisão administrativa do território em departamentos, sistema métrico comum, unificação dos pesos e medidas, etc. Cf. A. Desrosières, *La politique des grands nombres...*, 1993.
- 33 P. Bourdieu, *Choses dites*, 1987, p. 128.
- 34 P. Bourdieu, *Le sens pratique*, p. 90. Existem empregos mais realistas — e menos científicos — dos termos "estrutura social", "estrutura objetiva", "estrutura das relações entre classes"... que deixam inteiramente aberta a questão do modo de acesso metodológico a essas "estruturas". Quando evoca, na mesma obra, as "estruturas objetivas" como "produtos da história coletiva" (p. 96) ou como "produtos objetivados" (p. 88), P. Bourdieu está adotando uma linguagem mais realista e menos convencional.

- 35 N. Élias, *Engagement et distanciation...*, p. 80: "O dualismo ontológico, a representação de um mundo dividido em 'sujeitos' e 'objetos', leva ao engano. Isso suscita a impressão de que 'sujeitos' poderiam existir sem 'objetos'. Isso leva os homens a se perguntarem qual dos dois é a causa e qual é o efeito".
- 36 É preciso colocar a possibilidade de se fazer um trabalho objetivista em ciências sociais paralelamente com os processos sócio-históricos de objetivação, de codificação (moeda, diplomas oficialmente reconhecidos, datas de nascimentos registradas que permitam a medida objetiva da idade...), eles próprios indissociáveis de formas de exercício do poder e de modos de gestão das populações. Com isso, podemos dizer que o sociólogo objetivista não é menos vítima das categorias da prática do que outros. Empregar estatísticas é empregar procedimentos sócio-historicamente ligados principalmente às burocracias de Estado. B. Lahire, "Formes sociales et structures objectives...".
- 37 N. Élias, *La société des individus*, p. 102.
- 38 P. Bourdieu et al., *Un art moyen*, 1965, p. 18.
- 39 P. Bourdieu, *Le sens pratique*, p. 70.
- 40 *Ibid.*, p. 87.
- 41 *Ibid.*, p. 233.
- 42 Da mesma forma, P. Bourdieu propõe, em *Ce que parler veut dire...* (1982b), um relacionamento das categorias sociologicamente construídas e das características lingüisticamente construídas que, se questiona a autonomia da lingüística, também não aceita a separação entre língua e sociedade, lingüístico e sociológico.
- 43 P. Bourdieu, *La distinction*, p. 545. Todos os termos que se seguem são retirados do autor.
- 44 P. Bourdieu, *La distinction*, p. 549.
- 45 P. Bourdieu e M. de Saint-Martin, "Agrégation et ségrégation...", 1987, p. 18.
- 46 N. Élias, *Qu'est-ce que la sociologie?*, p. 115: "As estatísticas desempenham um papel indispensável; mas sua função é a de indicadores que revelam diferenças específicas na maneira como os homens se inserem no tecido relacional".
- 47 Exceto na escola: o modelo do objetivismo abstrato que evoca a transmissão de um sistema de signos está falando da situação escolar. Uma "língua", constituída como tal por um trabalho de codificação alfabético, léxico, gramatical, estilístico..., é ensinada a "indivíduos" que falam e aprenderam a pensar no decorrer de atos de comunicação cotidianos. Cf. B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires...*

## BIBLIOGRAFIA

- ARIÈS, P. 1973. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris, Seuil. 316 p. (Points.)
- BAKHTINE, M. 1977. *Marxisme et philosophie du langage (essai d'application de la méthode sociologique en linguistique)*. Pref. de R. Jakobson. Paris, Minuit. 233 p.
- . 1980. *Le freudisme*. Lausanne, L'Âge d'Homme. 229 p.
- BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. 1992. *Allez les filles!* Paris, Seuil. 244 p.
- BÉNOLIEL, R. & ESTABLET, R. 1991. Jeunesse et habitus: pertinence de l'hypothèse, impertinence des enquêtes. *Cahiers du CERCOCOM (Centre d'études et de recherches sur la communication)*, 6, p. 9-29.
- BLUM, A. et GRIBAUDI, M. 1993. Les déclarations professionnelles. Pratiques, inscriptions, sources. *Annales ESC*, 48 (4), p. 987-95.
- BOURDIEU, P. 1979a. *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, Minuit. 670 p.
- . 1979b. Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30, p. 3-6.
- . 1980. *Le sens pratique*. Paris, Minuit. 475 p.
- . 1982a. *Leçon sur la leçon*. Paris, Minuit. 56 p.
- . 1982b. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard. 244 p.
- . 1987. *Choses dites*. Paris, Minuit. 231 p.
- . 1992. *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris, Seuil. 481 p. (Libre Examen/Politique.)

- BOURDIEU, P. & CHARTIER, R. 1985. La lecture: une pratique culturelle. In: CHARTIER, R., org. *Pratiques de la lecture*. Marseille, Rivages. p. 218-39.
- BOURDIEU, P. & SAINT-MARTIN, M. de. 1987. Agrégation et ségrégation. Le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 69, p. 2-50.
- BOURDIEU, P. et alii. 1963. *Travail et travailleurs en Algérie*. Paris/La Haye, Mouton. 566 p.
- . 1965. *Un art moyen*. Paris, Minuit. 360 p.
- BRUNER, J. S. 1991. *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*. Apres. de M. Deleau. (1. ed. 1983.) Paris, Presses Universitaires de France. 292 p.
- CERTEAU, M. de, org. 1980. *L'invention du quotidien*. Paris, Union Générale d'Éditions. v. 1. *Arts de faire*, 374 p. Cap. 10-18.
- CHARTIER, A.-M.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. 1991. *Lire-écrire*. Paris, Hatier. v. 1. *Entrer dans le monde de l'écrit*. 155 p.
- CHARTIER, R. 1985. Du livre au lire. In: CHARTIER, R., org. *Pratiques de la lecture*. Marseille, Rivages. p. 62-88.
- CICOUREL, A. V. 1974. Some basic theoretical issues in the assessment of the child's performance in testing and classroom settings. In: CICOUREL, A. V.; JENNINGS, K. H.; JENNINGS, S. H. M. et alii. *Langage use and school performance*. New York, Academic Press. p. 300-65.
- . 1989. Developmental and adult aspects of habitus. Comunicação no simpósio *Taste, strategies and practical sense*. Berlin, Université de Berlin/Research Center for Historical Anthropological, 23-24 octobre. 41 p. multigr.
- DELEAU, M. 1990. *Les origines sociales du développement mental. Communication et symboles dans la première enfance*. Paris, A. Colin. 192 p.
- DESROSIÈRES, A. 1989. L'opposition entre deux formes d'enquête: monographie et statistique. *Justesse et justice dans le travail*, numéro especial de *Cahiers du CEE* (Centre d'Études de l'Emploi), 33, p. 1-9.
- DESROSIÈRES, A. 1993. *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*. Paris, La Découverte. 441 p.
- DESROSIÈRES, A.; GOY, A.; THÉVENOT, L. 1983. L'identité sociale dans le travail statistique. La nouvelle nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles. *Économie et Statistique*, 152, p. 55-81.
- DESROSIÈRES, A. & THÉVENOT, L. 1979. Les mots et les chiffres: les nomenclatures socioprofessionnelles. *Économie et Statistique*, 100, p. 49-65.
- DÉTIENNE, M. & VERNANT, J.-P. 1974. *Les ruses de l'intelligence. La Métis des grecs*. Paris, Flammarion. 316 p. (Champs.)
- DURKHEIM, É. 1975. *Textes. I. Éléments d'une théorie sociale*. Org. por V. Karady. Paris, Minuit. 509 p.
- . 1985. *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*. 7. ed. (1. ed. Alcan, 1912.) Paris, Presses Universitaires de France. 687 p. (Quadrige.)
- . 1989. *Éducation et sociologie*. Org. por P. Fauconnet. (1. ed. Alcan, 1922.) Paris, Presses Universitaires de France. 130 p. (Quadrige.)
- . 1990. *L'évolution pédagogique en France*. Introd. de M. Halbwachs. (1. ed. Alcan, 1938.) Paris, Presses Universitaires de France. 403 p. (Quadrige.)
- . 1992. *L'éducation morale*. Org. por P. Fauconnet. (1. ed. Alcan, 1924.) Paris, Presses Universitaires de France. 256 p. (Quadrige.)
- ÉLIAS, N. 1981. *Qu'est-ce que la sociologie?* Paris, Pandora. 222 p. (Des Sociétés.)
- . 1991a. *La société des individus*. Trad. J. Etoré. Pref. de R. Chartier. Paris, Fayard. 301 p.
- . 1991b. *Mozart. Sociologie d'un génie*. Paris, Seuil. 185 p.
- . 1991c. *Norbert Élias par lui-même*. Paris, Seuil. 250 p.

- ÉLIAS, N. 1993. *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*. Trad. M. Hulin. Pref. de R. Chartier. Paris, Fayard. 258 p.
- ERNAUX, A. 1984. *Les armoires vides*. (1. ed. 1974.) Paris, Gallimard. 182 p. (Folio.)
- ESTABLET, R. 1987. *L'école est-elle rentable?* Paris, Presses Universitaires de France. 239 p.
- . 1991. *Évaluation à l'entrée au CE2. Mathématiques-français. Présentation*. Paris, Ministère de l'Éducation Nationale/Direction de l'Évaluation et de la Prospective. 120 p. multigr.
- FABRE, D. 1993. *Écritures ordinaires*. Paris, POL/Centre Georges-Pompidou. 375 p.
- FAUCONNET, P. 1989. L'œuvre pédagogique d'Émile Durkheim. Pref. de É. Durkheim. 2. ed. *Éducation et Sociologie*, p. 11-40.
- FOUCAULT, M. 1969. *L'archéologie du savoir*. Paris, Gallimard. 275 p.
- FREUD, S. 1989. *Introduction à la psychanalyse*. (1. ed. 1922.) Paris, Payot. 443 p. (Petite Bibliothèque Payot.)
- GINZBURG, C. 1989. *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*. Paris, Flammarion. 304 p.
- GLAUDE, M. & SINGLY, F. de. 1986. L'organisation domestique: pouvoir et négociation. *Économie et Statistique*, 187, p. 3-30.
- GOFFMAN, E. 1968. *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris, Minuit. 452 p.
- . 1987. *Façons de parler*. Paris, Minuit. 277 p.
- GRAFMEYER, Y. 1990. *Identités sociales et espaces de mobilité. Approche longitudinale de quelques milieux lyonnais*. Paris, Université de Paris-V. 3 v., 714 p. multigr. (Tese de doutorado.)
- GRIBAUDI, M. & BLUM, A. 1990. Des catégories aux liens individuels: l'analyse statistique de l'espace social. *Annales ESC*, 45 (6), p. 1365-402.
- GRIGNON, C. & PASSERON, J.-C. 1989. *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris, Gallimard/Seuil. 260 p. (Hautes Études.)
- GUMPERZ, J. 1986. Interactional sociolinguistics in the study of schooling. In: COOK-GUMPERZ, J., org. *The social construction of literacy*. Cambridge, MA, Cambridge University Press. v. 3, p. 45-68. (Studies in Interactional Sociolinguistics.)
- HALBWACHS, M. 1968. *La mémoire collective*. Pref. de J. Duvignaud. (1. ed. 1950.) Paris, Presses Universitaires de France. 204 p.
- HÉLAN, F. 1984. L'assise statistique de la sociologie. *Économie et Statistique*, 168, p. 23-35.
- HOGGART, R. 1970. *La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*. Trad. F. e J.-C. Garcias. Pref. de J.-C. Passeron. (1. ed. 1957) Paris, Minuit. 420 p. (Le Sens Commun.)
- . 1991. *33 Newport Street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*. Trad. C. e C. Grignon. Apres. C. Grignon. Paris, Gallimard/Seuil. 288 p. (Hautes Études.)
- JAKOBSON, R. 1981. *Essais de linguistique générale. Les fondations du langage*. Paris, Minuit. v. 1. 260 p. (Double.)
- KOHN, M. L. 1959. Social class and the exercise of parental authority. *American Sociological Review*, 24 (3), p. 353-86.
- . 1963. Social class and parental-child relationships. An interpretation. *American Journal of Sociology*, 68 (4), p. 473-4.
- LAACHER, S. 1990. L'école et ses miracles. Note sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées. *Politix*, 12, p. 25-37.
- LAHIRE, B. 1990a. *Formes sociales scripturales et formes sociales orales: une analyse sociologique de l' "échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon/Lille, Université Lyon-II/Université de Lille-III, Atelier National de Reproduction des Thèses. 1016 p. multigr. (Tese de doutorado.)

- LAHIRE, B. 1990b. Sociologie des pratiques d'écriture: contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier. *Ethnologie Française*, 3, p. 262-73.
- . 1991. Linguistique/écriture/pédagogie: champs de pertinence et transferts illégaux. *L'Homme et la Société*, 101 (3), p. 109-19.
- . 1992a. Formes sociales et structures objectives: une façon de dépasser l'opposition objectivisme/subjectivisme. *L'Homme et la Société*, 103 (1), p. 103-17.
- . 1992b. Discours sur l'"illettrisme" et cultures écrites. In: BESSE, J.-M.; GAULMAYN, M.-M. de; GINET, D. et alii. *L'"illettrisme" en questions*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon. p. 59-75.
- . 1992c. Précisions sur la manière sociologique de traiter du sens: quelques remarques concernant l'ethnométhodologie. *Langage et Société*, 59, p. 73-89.
- . 1993a. *Culture écrite et inégalités scolaires*. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire. Lyon, Presses Universitaires de Lyon. 310 p.
- . 1993b. *La raison des plus faibles*. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires. Lille, Presses Universitaires de Lille. 188 p.
- . 1993c. L'inégale "réussite scolaire" des garçons et des filles de milieux populaires: une piste de recherche concernant l'écriture domestique. In: GRAFMEYER, Y., org. *Milieux et liens sociaux*. Lyon, PPSH Rhône-Alpes. p.161-75.
- . 1993d. La division sexuelle du travail d'écriture domestique. *Ethnologie Française*, 23 (4), p. 504-16.
- . 1993e. Pratiques d'écriture et sens pratique. In: CHAUDRON, M. & SINGLY, F. de, orgs. *Identité, lecture et écriture*. Paris, Centre Georges-Pompidou/BPI. p. 115-30. (Études et Recherche.)
- . 1993f. Récits oraux d'enfants de milieux populaires. Questions sociologiques et écriture littéraire. Comunicação no colóquio internacional *Le Récit Oral*, Montpellier, 24-26 juin. (Langue et Praxis.)
- LAHIRE, B. 1993g. Lectures populaires: les modes populaires d'appropriation des textes. *Revue Française de Pédagogie*, 104, p. 17-26.
- . 1993h. *Les raisons de l'improbable*. "Heurs" et "malheurs" à l'école élémentaire d'enfants de milieux populaires. Relatório final de pesquisa (com a colaboração de D. Thin e a participação de F. Blanc, L. Bourgade, C. Buathier, S. Faure, S. Gavory, B. Jannin, É. Margier, M. Millet, F. Saunier-Martin, G. Vulin), 364 p. multigr.
- . 1993i. *Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit*. De l'école élémentaire aux pratiques en milieux populaires. Lyon, Université Lyon-II. 133 p. multigr. (Texto de habilitação para coordenar pesquisas.)
- LAURENS, J.-P. 1992. *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail. 259 p.
- LAUTREY, J. 1980. *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris, Presses Universitaires de France. 283 p.
- LEMEL, Y. 1984. Le sociologue des pratiques du quotidien entre l'approche ethnographique et l'enquête statistique. *Économie et Statistique*, 168, p. 5-11.
- LEPETIT, B. 1993. Architecture, géographie, histoire: usagers de l'échelle. *Genèses*, 13, p. 118-38.
- LEVI, G. 1989. Les usages de la biographie. *Annales ESC*, 44 (6), p. 1325-36.
- MERLEAU-PONTY, M. 1977. *Les aventures de la dialectique*. Paris, Gallimard. 341 p. (Idées.)
- . 1992. *La prose du monde*. Paris, Gallimard. 211 p. (Tel.)
- MINGUAT, A. & RICHARD, M. 1990. *Évaluation des activités de ré-éducation GAPP à l'école primaire*. Dijon, Université de Bourgogne/Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation (IREDU). 165 p.
- MONTANDON, C. 1991. *L'école dans la vie des familles*. Genève, Service de la Recherche Sociologique. 159 p. (Cahier 32.)

- PASSERON, J.-C. 1991. *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*. Paris, Nathan. 408 p.
- . 1991. *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*. Paris, Ministère de l'Éducation Nationale/Direction de l'Évaluation et de la Prospective. 278 p.
- REVEL, J. 1989. L'histoire au ras du sol. Pref. de G. Levi. *Le pouvoir au village. Histoire d'un exorciste dans le Piémont du XVII<sup>e</sup>. siècle*. Paris, Gallimard. p. I-XXXIII.
- ROUSTANG, F. 1990. *Influence*. Paris, Minuit. 179 p.
- SAUSSURE, F. de. 1972. *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot. 509 p.
- SCHWARTZ, O. 1990. *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*. Paris, Presses Universitaires de France. 531 p.
- SCRIBNER, S. 1977. Modes of thinking and ways of speaking: culture and logic reconsidered. In: JOHNSON-LAIRD, P. N. & WASON, P. C., orgs. *Thinking: readings in cognitive science*. Cambridge, Cambridge University Press. p. 483-500.
- SCRIBNER, S. & COLE, M. 1981. *The psychology of literacy*. Cambridge, MA/London, Harvard University Press. 335 p.
- SIERRA, M. T. 1986. *Pratiques discursives et relations de pouvoir chez les paysans otomis de la vallée du Mezquital*. Paris, Université Paris-VIII. 491 p. multigr. (Tese de 3<sup>o</sup> ciclo.)
- SINGLY, F. de. 1993. Savoir hériter: la transmission du goût de la lecture chez les étudiants. In: FRAISSE, E., org. *Les étudiants et la lecture*. Paris, Presses Universitaires de France. p. 49-71.
- TERRAIL, J.-P. 1990. *Destins ouvriers: la fin d'une classe?* Paris, Presses Universitaires de France. 288 p.
- TESTANIÈRE, J. 1982. *Les enfants de milieux populaires et l'école. Une pédagogie populaire est-elle possible?* Paris, Université Paris-V. 642 p. multigr. (Tese de doutorado.)
- VERRET, M. com a col. de J. Creusen. 1988. *La culture ouvrière*. Saint-Sébastien, ACL Édition Société Crocus. 302 p.
- VINCENT, G. 1980. *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon/Paris, Presses Universitaires de Lyon/Maison des Sciences de l'Homme. 344 p.
- VYGOTSKI, L. S. 1985. *Pensée et langage*. Paris, Messidor/Éditions Sociales. 416 p.
- WEBER, M. 1971. *Économie et société*. Paris, Plon. 651 p.
- WELLS, G. 1985. Preschool literacy-related. Activities and success in school. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N.; HILDYARD, A., orgs. *Literacy, language and learning*. Cambridge, MA, Cambridge University Press. p. 229-56.
- WITTGENSTEIN, L. 1986. *Tractatus logico-philosophicus*. Seguido de *Investigations philosophiques*. (1. ed. 1961.) Paris, Gallimard. 364 p. (Tel.)
- . 1988. *Le cahier bleu et le cahier brun*. Paris, Gallimard. 424 p. (Tel.)
- XÉNOPHON. 1949. *Économique*. Trad. e org. P. Chantraine. Paris, Les Belles-Lettres. 115 p.
- ZÉROULOU, Z. 1988. La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue Française de Sociologie*, 29, p. 447-70.