

BERNARD LAHIRE

SUCESSO ESCOLAR  
NOS MEIOS POPULARES

As razões do improvável



editora atica

S. 135  
LAH x TAB  
Vrsbia

68293.

F SÉRIE S  
FUNDAMENTOS

136

BERNARD LAHIRE

# SUCESSO ESCOLAR NOS MEIOS POPULARES

As razões do improvável

Tradução  
Ramon Américo Vasques  
Sonia Goldfeder



1ª edição  
3ª impressão

ea  
editora ática

86580



**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 na Gráfica da Ave-Maria

© Seuil/Gallimard, Paris, 1995

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

*en milieux populaires*

ISBN 2 02 02 3931 0

ISBN 978 85 08 06601-8

2008

Todos os direitos reservados pela Editora Ática  
Av. Otaviano Alves de Lima, 4400  
São Paulo - SP - CEP 02909-900  
Freguesia do Ó  
Tel.: (11) 3990-2100 - Fax.: 0(XX)11 3990-1784  
[www.atica.com.br](http://www.atica.com.br)  
[www.aticaeducacional.com.br](http://www.aticaeducacional.com.br)



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.)  
Isaias Zilli

Paginação eletrônica  
G&C Associados  
Laura Sanae Doi

Capa  
Isabel Carballo

Impresso na Gráfica da Ave-Maria

© Seuil/Gallimard, Paris, 1995

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

ISBN 2 02 023931 0

ISBN 978 85 08 06601-8

2008

Todos os direitos reservados pela Editora Ática  
Av. Otaviano Alves de Lima, 4400  
São Paulo - SP - CEP 02909-900  
Freguesia do Ó  
Tel.: (11) 3990-2100 - Fax.: 0(XX)11 3990-1784  
www.atica.com.br  
www.aticaeducacional.com.br

## SUMÁRIO



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

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

*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!

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!

Souyla está cursando a 2ª série do 1º 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 2ª série do 1º 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", "omittem-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-

\* 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>1</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

tiplos 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 conseqüências 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

- 1 E. Durkheim, "La science positive de la morale en Allemagne", in *Textes*, 1975, p. 333.
- 2 L. Wittgenstein, *Investigations philosophiques*, 1986, p. 141.
- 3 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 freqüência 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, desenharam, 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', 'meticuloso', '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)".

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". 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". 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. Ira 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>18</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 ingerível, 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 metuculoso 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 freqüentemente 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 levarmos 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"...).

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 despontem melhor. Colocando em ação esquemas interpretativos idênticos, podemos evitar as armadilhas da monografia monadológica<sup>30</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>31</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>32</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 recursos ligados a esses lugares, bem como à sua socialização anterior no seio de outras configurações sociais<sup>33</sup>. *É importante, no entanto, não confundir estas...*

## 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 magrebínas 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, conscientes 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 trapaças 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>4</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 cotidiana 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 freqüentes 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 5ª 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 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

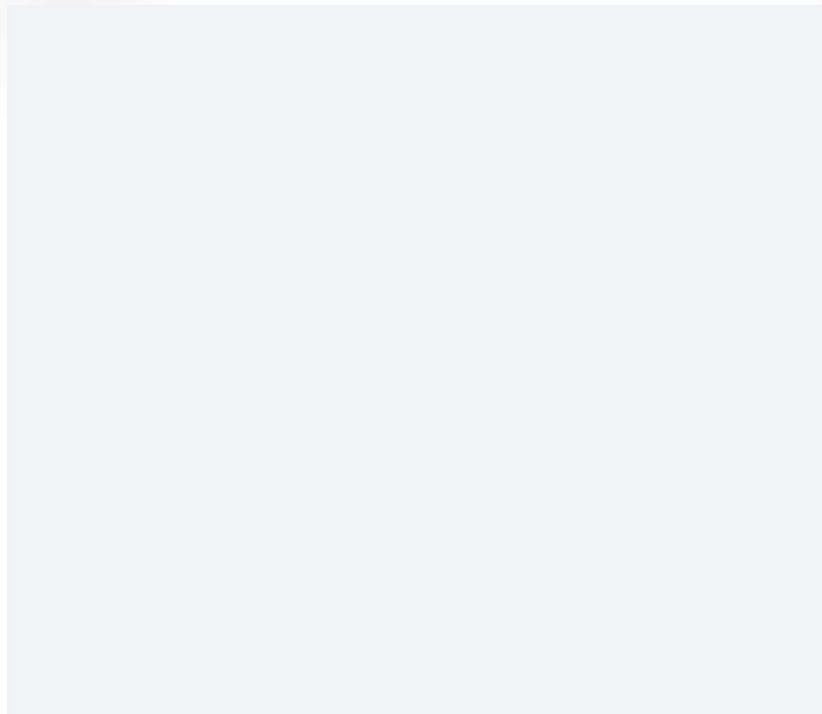
sua capacidade, (socialmente constituída) de cuidar de sua educação, de sua presença a seu lado, ou, finalmente, de sua disponibilidade de transmitir à criança certas disposições culturais ou acompanhá-la na construção dessas disposições.

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 frequência 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 construídos 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 frequentes, 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 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 frequentou 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 frequenta o maternal.

Smaïn não vive em um meio social totalmente desprovido em relação ao universo escolar. Frequentou 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. esclama

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". 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>14</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>15</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>46</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

- ◆ 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 costas? — vixe, as costas, 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 trabaio”). 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 fratria 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>61</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>62</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 qué? 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 mamãe 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 magrebina, 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, obteve 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 números. 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 faz 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 veiz 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 veiz 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>22</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>23</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>24</sup>.

Se o senhor B. leva os filhos para passear ou brincar longe do bairro, é porque ele o considera um lugar pouco exemplar: “Saí 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 três 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 estivé 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\*\*\*, 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 proíbem 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 2 000 franco pro aluguel, num sei, pra luz 400, telefone 300 mais ou menos, a gente faiz as conta assim. A gente fala, por exemplo, 4 000 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.

*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. Pedimos um documento, “uma carteira” 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 trabalhar, 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, Zembra, 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>11</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>12</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>11</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 apregoados 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

\* Em inglês, no original. (N.T.)

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-

lham, 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 "desfavorecido". 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 fracos 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 fazê 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>18</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 Kais. Ela, na verdade, está muito próxima do irmão em matéria de escolaridade. Diz que Kais, 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 Kais obteve 6 em francês e 7,4 em matemática). Kais "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 freqüentemente, mesmo quando tem de aprender as lições. A mãe acrescenta que os resultados de Kais 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>19</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 escrivãzinha 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. Kais 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 Kais 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 esqui, 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".

Kaís 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 Kaís, 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 Kaís 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. Kaís 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 rolhas 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 cavaleiro. 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".

Precauendo-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.

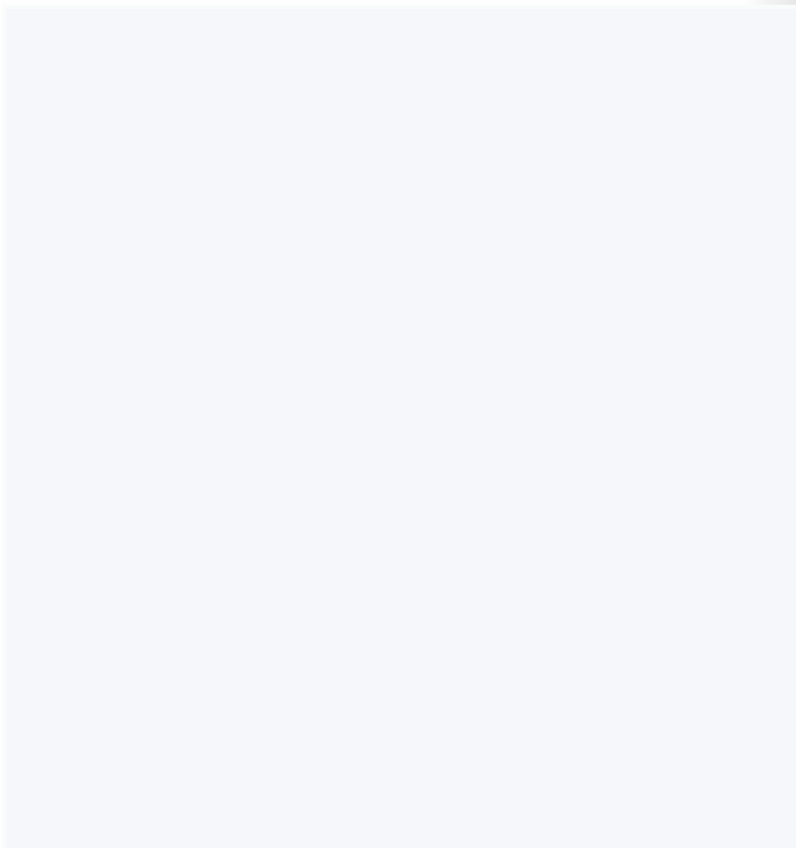
Também a senhora G. cuida sozinha dos documentos familiares, desenvolvendo um grande número de práticas de escrita. Lê a correspondência ("Ele lê também, mas, bem, os assuntos de casa, eu é que ponho em ordem"), escreve as cartas às repartições, preenche o formulário de impostos (ele se contenta em assiná-lo), cuida dos documentos da escola, arruma os documentos administrativos ("Bem, tudo vai para um cesto. Durante um ou dois meses, eu amontôo. 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 freqüentemente, 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 fonodíloga: “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.



- ◆ 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 (apresentado 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>14</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>15</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>16</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 tranquilo e dar notas muito altas"<sup>17</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>18</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>19</sup>.

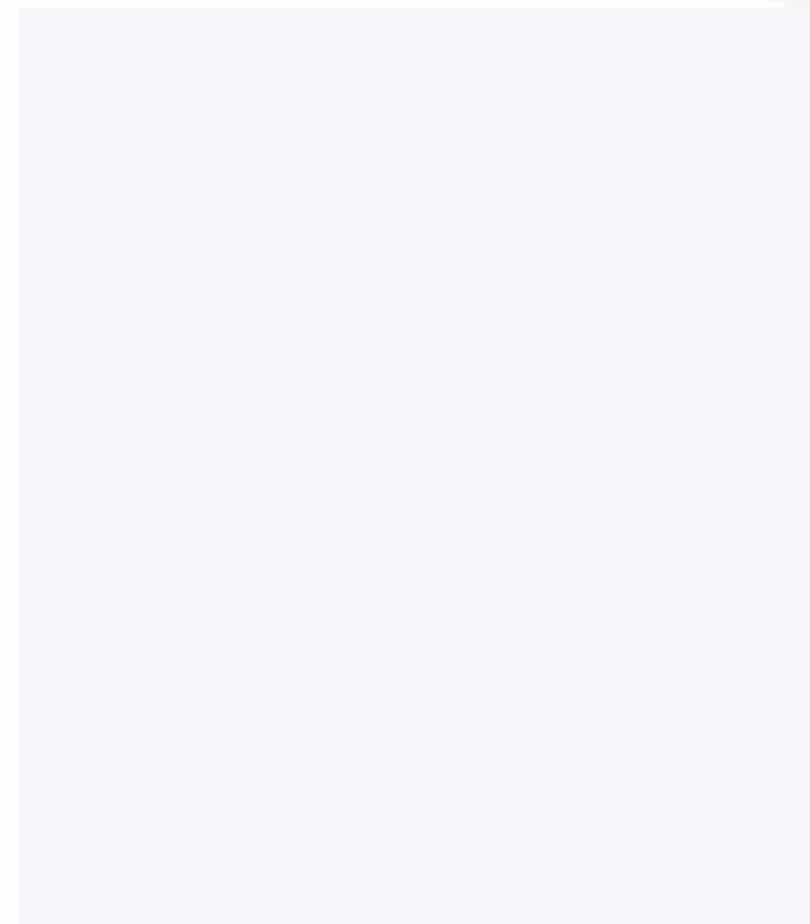
A mãe também estimula os filhos a lerem. Vai à biblioteca municipal, "de vez em quando, mas é sempre assim, para as crianças", e compra-lhes livros como presentes<sup>10</sup>. Como ela própria não lê e consi-

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>14</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 "suces-

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>15</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 tranquiliza 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 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. Cumprimos 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>15</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 confundi-la: “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, conselhinhos, 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>160</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

- 1 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.
- 2 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.
- 3 N. Élias, *Engagement et distanciation...*, p. 41.
- 4 S. Freud, *Introduction à la psychanalyse*, 1989, p. 17.
- 5 N. Élias, *La société des individus*, p. 72.
- 6 P. Bourdieu e R. Chartier, "La lecture: une pratique culturelle", 1985, p. 223.

## 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 escamoteia) 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 tranqüilidade 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". 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 dediquemos 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.* Quanto 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>1</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, vimos 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".

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 culturais 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 construído 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>16</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>18</sup>, Pierre Bourdieu pretende conceber “a dialética das estruturas objetivas e das estruturas incorporadas”<sup>19</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>41</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).