UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIANA DE CAMPOS PEREIRA GIORGION

O contexto do não texto. Campos relacionais de pais e escola

SÃO PAULO
2011

MARIANA DE CAMPOS PEREIRA GIORGION

O contexto do não texto. Campos relacionais de pais e escola

Dissertação de Mestrado, apresentada ao programa de pós-graduação, área de Linguagem e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP) como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Claudemir Belintane.

SÃO PAULO
2011

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

156.42 Giorgion, Mariana de Campos Pereira
G499c O contexto do não texto : campos relacionais de pais e escola.
São Paulo: s.n., 2011.
136 p.

Dissertação (Mestrado) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Psicanalise 2. Relações pais e escola 3. Letramento I Belintane, Claudemir

GIORGION, M. C. P.
O contexto do não texto. Campos relacionais de pais e escola

Dissertação de Mestrado, apresentada ao programa de pós-graduação, área de Linguagem e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP) como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Claudemir Belintane.

Aprovada em: ____/____/_____

Banca Examinadora:

Prof. Dr._____ Instituição: _____

Julgamento:_____Assinatura:_____

Prof. Dr._____Instituição:_____

Julgamento:_____Assinatura:_____

Prof. Dr._____Instituição: _____

Julgamento:_____Assinatura:_____

À Zinha, Iná e Alberto,

eternas fontes de luz e calor.

Agradecimentos

À R., A., I. e R., que compartilharam comigo seus afetos e possibilitaram a realização desse trabalho.

À Sra. H. e a toda a equipe de trabalho da E. E. P. G. Keizo Ishira.

Ao Rogério, amante, companheiro e melhor amigo de toda a vida.

À Babi e ao Ricardinho, minhas maiores motivações.

Ao meu orientador Claudemir Belintane, pela oportunidade e pelo estímulo para ir cada vez mais longe.

Ao Fabrício Neves, presença que me permitiu ser nessa jornada.

Aos meus pais, que reencontrei de maneira muito especial ao longo desse trabalho.

Aos meus irmãos, pelo apoio e confiança.

Ao Grupo de Estudos de Oralidade e Escrita, novos amigos, novos saberes, grandes interlocuções.

À Sheila Lima, pela leitura atenciosa e todo o apoio para seguir em frente.

À Monica Guimarães Teixeira do Amaral, pela luz.

À Marlene Guirado, pelos questionamentos levantados.

Ao Marcos Inhauser Soriano e ao Juan Salazar, pela paciência na escuta e por suas contribuições.

À Karin de Paula, como é preciso pouco tempo para produzir grandes marcas...

Aos amigos do Instituto Vórtice, que estiveram comigo nessa trilha da psicanálise, em especial Marli Martinez e Karina Mesquita.

Aos professores e funcionários da Faculdade de Educação e do Instituto de Psicologia da USP, com quem tive o prazer de trabalhar.

Enfim, ao final dessa estapa, estou imensamente grata. Impossível nesse espaço fazer jus a todos aqueles que foram importantes e contribuíram comigo nessa formação. Por favor, sintam-se homenageados.

Resumo

GIORGION, M. C. P. O contexto do não texto. Campos relacionais de pais e escola. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

O presente trabalho tem por objetivo identificar algumas das regras constitutivas do campo relacional que se delineia a partir das relações entre as famílias e a escola. Promovemos a escuta de pais de três crianças enfrentando dificuldades de letramento e analisamos falas da coordenação da escola, bem como o relatório de pesquisa do Grupo de Oralidade e Escrita, que investiga a influência dos jogos orais no desenvolvimento da escrita. A metodologia de trabalho proposta foi uma pesquisa qualitativa exploratória, utilizando a Teoria dos Campos de Fábio Herrmann como ferramental teórico-metodológico para a escuta e análise do material de pesquisa. A escuta transversal dos diversos discursos inseridos na comunidade escolar apontou para a percepção de temas recorrentes que dizem da constituição desse campo específico: ausência/distância, renitência e resistência se configuram como regras de complementariedade às relações escolares, com suas consequências premeditadas e oposições bem definidas. As análises apontam para um impasse: a intervenção nas dificuldades singulares gera movimento e promove alfabetização, entretanto a dinâmica institucional se fixa numa lógica moralizante, em que a indisciplina e a distância dos pais são as chaves principais para a compreensão das dificuldades de aprendizagem. Tal conclusão nos sugere a necessidade de construção de um modelo específico de intervenção, e de um viés específico de atuação do profissional psicanalista dentro da escola, calcada na elucidação dessa dinâmica emocional que moldura e determina as relações.

Palavras-chave: 1. Psicanálise 2. Relações pais e escola 3. Letramento

Abstract

GIORGION, M. C. P. The context of non-text. Relational fields of parents and school. 2011. Dissertation (Master's Degree) – Faculty of Education, University of Sao Paulo, Sao Paulo, 2011.

The present work aims at identifying some constitutive rules of relational field that can be outlined from family-school relationships. The listening to parents of children who have been experiencing failure at school, as well as the listening to school advisors, are object of analysis, together with reports of the Orality and Writing Research Group. It is a qualitative exploratory research that makes use of Fabio Herrmann's Multiple Fields Theory in order to listen to, and analyze the research material. Recurring themes have been identified in school community discourse, such as absence and distance, obduracy and reticence. These themes tell about the constitution of this field and conform themselves as rules of complementarity to school relations, yielding intentional consequence and deliberate opposition. The investigation depicts some inconsistency: intervention in individual difficulties promotes change and learning; notwithstanding, institutional dynamic shelters in a moralizing discourse that credits children's indiscipline and parents' reticence as the main causes of learning difficulties. Such analysis leads to the conclusion that a model of intervention is needed, as well as it evidences the specific bias of the psychoanalyst practice within the school, grounded in the elucidation of this emotional dynamic that frames and determines relations.

KEYWORDS: 1. Psychoanalysis; 2. Parent and school relation; 3. Literacy.

Sumário

1. Introdução 9

2. Freud, Laplanche, Mezan, Frayse e Herrmann. Cinco formas de pensar a psicanálise fora do setting 15

2.1 *A Teoria dos Campos enquanto referencial teórico-metodológico* 24

3. O cenário do Fracasso Escolar no Brasil 34

4. A Pesquisa 43

4.1. *O Grupo de Pesquisa "Oralidade e Escrita"* 47

4.1.1 *Enlaces com nossa pesquisa* 51

4.2 *Entrevistas* 54

5. Análise das Entrevistas: um continente a mapear 57

5.1 *A "distância/ausência"percebida pela direção e pelo Grupo de Oralidade e Escrita* 57

5.2 *Alheias* 58

5.2.1 *Considerações sobre R. e B3* 74

5.3 *Dentro ou Fora?* 75

5.3.1 *Considerações sobre A. e D1* 88

5.4 *Presença excessiva* 90

5.4.1 *Considerações sobre I. J. e R.* 103

5.5 *Encontros* 105

5.6 *A renitência* 106

6. Alguns enlaces teóricos 109

6.1 *O surgimento da família moderna* 113

6.2 *A Função Materna e Paterna* 115

6.3 *A função de educar* 120

7. Considerações Finais 123

7.1 *Um modelo de intervenção* 129

8. Referências Bibliográficas 131

9. Anexos 134

1. Introdução

> Escrever, Humildade, Técnica
>
> Essa incapacidade de atingir, de entender, é que faz com que eu, por instinto de… de quê? procure um modo de falar que me leve mais depressa ao entendimento. Esse modo, esse "estilo" (!), já foi chamado de várias coisas, mas não do que realmente e apenas é: uma procura humilde. Nunca tive um só problema de expressão, meu problema é muito mais grave: é o de concepção. Quando falo em "humildade" refiro-me à humildade no sentido cristão (como ideal a poder ser alcançado ou não); refiro-me à humildade que vem da plena consciência de se ser realmente incapaz. E refiro-me à humildade como técnica. Virgem Maria, até eu mesma me assustei com minha falta de pudor; mas é que não é. Humildade como técnica é o seguinte: só se aproximando com humildade da coisa é que ela não escapa totalmente. Descobri este tipo de humildade, o que não deixa de ser uma forma engraçada de orgulho. Orgulho não é pecado, pelo menos não grave: orgulho é coisa infantil em que se cai como se cai em gulodice. Só que orgulho tem a enorme desvantagem de ser um erro grave, com todo o atraso que erro dá à vida, faz perder muito tempo.
>
> Clarice Lispector
> A Descoberta do Mundo, Editora Rocco, Rio de Janeiro, 1999

Minha história com a psicanálise começa através de um romance, "A Hora de 50 minutos", de Robert Lindner, nos meados da década de 80. Depois veio a clínica, só que primeiramente, e continuadamente, no divã. O gosto pelo método, e por seus efeitos em mim, me estimulam a buscar a formação, iniciada no próprio curso de graduação em psicologia e continuada pelos encontros e desencontros com professores, supervisores e orientadores, em cursos acadêmicos e de formação. Mais especialmente através das dezenas de pessoas, crianças, jovens e adultos, homens e mulheres, que me procuraram nos últimos 8 anos e me deram a possibilidade de lapidar minha arte, me ensinando o sentido do afeto.

Paralelo à aquisição da lente psicanalítica que nos faz ver o mundo sob determinada ótica, desenvolvia atividades sociais, em especial a participação política no movimento estudantil e o trabalho, voluntário e remunerado, em ONGs. Tais experiências sempre provocaram o desejo, antes mesmo do instrumental necessário para isso, de atuar com psicanálise dentro do contexto social, e buscar, através do manejo da transferência, promover deslocamentos subjetivos e movimentos psíquicos gerados pela interpretação.

Foi com essa perspectiva que iniciei em 2006, após a conclusão da especialização em psicologia no Hospital Geral, no ICHC/FMUSP, um trabalho nacional de capacitação de agentes comunitárias de saúde, através da ONG CMB. Viajei para Belém do Pará, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Florianópolis e aqui por São Paulo, promovendo muito mais

diálogos que formações, talvez até mais ouvindo do que propriamente falando. Participei também como especialista de dezenas de palestras promovidas pelo Conselho Regional de Medicina de São Paulo, quando provocávamos adolescentes e jovens a refletirem sobre a questão da gravidez e a vivência da sexualidade, antes mesmo de atribuir-lhes os adjetivos de gravidez precoce, ou prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Tais experiência me trouxeram um interesse especial pela questão da educação, ou da formação, a partir da ótica do sujeito, ou que movimentos seriam efetivos no sentido de provocar no sujeito o interesse, o debate, a reflexão, em detrimento da distribuição rasa de informação.

Em 2008 fui convidada por essa ONG a realizar um diagnóstico institucional na Escola para Mulheres Alice Tibiriçá, que funcionava em parceria com a Petrobrás e tinha como missão preparar 500 mulheres jovens e adultas, a cada semestre, analfabetas ou semi-alfabetizadas, para as provas de equiparação do Ensino Fundamental I promovidas pela Secretaria Estadual de Educação, e ingresso nas turmas oficiais de Educação de Jovens e Adultos, correspondentes ao supletivo de Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

A escola enfrentava grandes índices de evasão logo no início do segundo bimestre (em torno de 45%) e conseguiu, ao final do primeiro semestre de curso, somente 10 alunas diplomadas. As hipóteses da equipe de educadores, dentro das perspectivas da ONG, se relacionavam com as dificuldades metodológicas de letramento, a falta de acesso à escolarização durante a idade escolar, bem como as inúmeras variáveis sociais e econômicas (trabalho ou falta dele, dificuldades com os filhos e netos, dificuldades com os companheiros, dificuldades econômicas, dentre outras).

Ao iniciar a investigação, me deparei com outras variáveis que não estavam em questão até o momento, em especial o fato de que 100% daquelas mulheres haviam frequentado, pelo menos uma vez, uma sala de aula, até os 10 anos de idade. Muitas acumulavam um longo histórico de tentativas e desistências de se alfabetizar e uma parte significativa frequentava as turmas de EJA, simultaneamente ao curso oferecido pela Alice Tibiriça, sem sucesso.

O trabalho na escola, em especial a formação de um grupo de alunas para reflexão das dificuldades com a alfabetização, me apontaram para a questão de que as dificuldades enfrentadas por elas, na atualidade, as remetiam a seus contextos familiares nucleares e a suas primeiras experiências escolares, e me mobilizaram a aprofundar meus estudos sobre o

universo do letramento, dentro de um recorte que levasse em conta o sujeito, seus afetos, sua história e sua relação com o universo escolar.

Ao integrar o programa de Mestrado da Faculdade de Educação, me somei ao Grupo de Pesquisa de Oralidade e Escrita, coordenado pelo Professor Doutor Claudemir Belintane, núcleo de Linguagem e Educação.

O Grupo realizou entre 2007 e 2009 o Projeto "Ensinando a Leitura a partir de Diagnósticos Orais" na Escola Estadual Keizo Ishira, com financiamento da Fapesp, trabalho este que partiu do pressuposto de que "é possível detectar na infância um conjunto de atividades linguageiras orais que estabelecem as bases linguísticas para o domínio da leitura fluente e significativa" (Belintane, 2008, p. 2). Por habilidades linguageiras se entende um conjunto de brincadeiras linguísticas, narrativas, jogos lúdicos com palavras, brincos de colo, cantigas de roda, dentre outros, que comumente integram o universo das primeiras experiências da criança.

> (...) as imagens que se apresentam a partir do berço e as vozes que vão de alguma maneira matizando e matriciando a entrada da criança na linguagem. Entre as vozes, distinguem-se duas modalidades: uma que se dirige diretamente ao bebê, que o instancia num pólo (...) E outra que parece se pôr além das coisas, uma voz que funciona mais como ritmo, melodia, entoação pura do que como comunicação. Se a primeira desde o início vai tomando os contornos pragmáticos, (...) a segunda faz questão de se figurar como lúdica, como instanciadora de uma subjetividade brincalhona (...)
>
> Belintane, 2006, p. 43 a 44

Podemos identificar na proposta de Belintane a essência de uma leitura psicanalítica, baseada na ideia de que a matriz de todos os pensamentos humanos é a própria realização de um desejo.

Tal observação também contribuiu para minha percepção de que outros recortes, extraídos a partir do referencial psicanalítico, poderiam enriquecer as conclusões da pesquisa.

Outro aspecto que se destaca tanto na contextualização teórica de base psicanalítica sobre a questão da linguagem, quanto nos relatórios da própria pesquisa de Belintane é o fato de que a aquisição, ou não, da leitura está ligada aos vínculos estruturais da criança. A inserção do bebê na linguagem é feita, em geral, pelos pais ou seus substitutos diretos, que buscam em seu próprio repertório de vida os referenciais que contornarão esse novo sujeito que se inscreve. Tais referenciais ficam impressos na história da criança, em seu psiquismo,

gerando os determinantes que configurarão sua entrada no universo da comunicação e da escrita.

Num dos recortes do relatório de atendimento (Belintane, 2008, p. 7), se destaca a história de Virgílio, aluno da 4ª série, que trouxe do lar uma explicação para suas dificuldades. Segundo ele, "minha mãe diz que quando eu era pequeno eu caí no buraco e bati a cabeça com força, por isso é que eu não consigo ler". Essa construção não emergiu de uma entrevista objetiva, mas fez parte das associações da criança, provocada a partir da parlenda "Hoje é domingo" ("a gente é fraco/cai no buraco/o buraco é fundo/acabou-se o mundo"). Os pesquisadores encontraram também verbalizações que localizam, ou culpam, "doenças", "acontecimentos familiares" (separação, desestruturação familiar), "mudança de endereço", "a escola ou a professora anterior".

Tal percepção contribuiu para a hipótese inicial desta pesquisa de que a compreensão dos contextos familiares, a partir de um viés psicanalítico, poderia lançar luz sobre a natureza das dificuldades de letramento apontadas pelas crianças.

A escuta dos pais é um campo fértil para o desenvolvimento de novos trabalhos. Muito já se escreveu na direção de localizar nos pais um papel fundamental não só na constituição psíquica e de aprendizagem de seus filhos, mas também na etiologia de seus problemas, porém poucos trabalhos efetivamente dão voz aos próprios pais. Fala-se muito sobre os pais contemporâneos, porém, abrem-se poucas oportunidades para que suas próprias falas sejam legitimadas e possam produzir reflexões e mudanças efetivas nas relações com seus próprios filhos, no discurso sobre as organizações familiares atuais e a instituição Escola.

Esta percepção me sugeriu um viés específico de contribuição, que se constituiu como objetivo deste trabalho: identificar, através da escuta dos pais de crianças com dificuldades de letramento, algumas das regras constitutivas do campo que se delineia pelas relações entre as famílias e a escola, duas instituições norteadoras da criança, incluindo a análise do relatório de pesquisa do Grupo de Oralidade e Escrita e algumas falas da coordenação da escola. Os sujeitos de pesquisa foram os pais das crianças atendidas pelo Grupo, em especial aquelas que, logo no primeiro bimestre de ingresso na primeira série, já eram apontadas pelos professores como enfrentando dificuldades relacionadas com o letramento.

Foram convidadas para participar deste trabalho as famílias de cinco crianças indicadas pelos professores e pesquisadores do Grupo. Foram efetivamente realizadas entrevistas com três famílias, sendo duas entrevistas com cada família, com intervalo de até

90 dias entre elas. O local dos encontros (casa da família e/ou escola) foi determinado a partir da disponibilidade dos pais e da Instituição.

A metodologia de trabalho proposta para a análise desse material foi uma pesquisa qualitativa exploratória, com referencial psicanalítico de Fábio Herrmann.

No primeiro capítulo procurei delimitar os referenciais teóricos que norteiam essa pesquisa. Como psicanalista, considero importante refletir com atenção o uso do método psicanalítico fora do *setting* terapêutico, bem como a pertinência dessas interpretações para a escola, a criança e a família. Procuro não só debater a ética implícita e explícita de uma pesquisa que não adota as ferramentas comumente empregadas pelo psicanalista clínico (divã, sessões, *setting* terapêutico, dentre outros), mas pensar a própria técnica de coleta e interpretação do material (fala dos pais), buscando referenciais que embasem e sustentem a leitura empregada.

Opto pela Teoria dos Campos como referencial teórico e metodológico, em especial o que Fábio Herrmann nomeou de "Clínica Extensa" e seus pontos de encontro (sem com isso perder a perspectiva das diferenças essenciais entre as teorias) com outros conceitos psicanalíticos que procuram compreender a psicanálise não somente, e nem privilegiadamente, como uma técnica de consultório, mas como uma compreensão do que é o psiquismo humano em suas diversas formas de manifestação. Como subcapítulo procuro descrever o referencial da Teoria dos Campos como um norteador do processo de escuta do inconsciente preconizado pela Psicanálise, ou uma metateoria direcionada ao próprio método da psicanálise, e o conceito de "Função Terapêutica", como técnica de intervenção analítica sob a ótica da Clínica Extensa.

O terceiro capítulo é destinado a construção de um breve cenário sobre o conceito de Fracasso Escolar no Brasil, procurando compreender, de maneira aproximada, o percurso que os pesquisadores da educação têm feito no sentido de compreender esse fenômeno.

O quarto capítulo é destinado à apresentação do campo de pesquisa deste trabalho, com a inserção no Grupo de Pesquisa de Oralidade e Escrita, após o ingresso no programa de pós-graduação, a escolha do referencial metodológico e a coleta de material de campo. Vale ressaltar que, apesar de o material de pesquisa, e o método de escuta, estarem descritos no segundo e quarto capítulos, não foi nesta ordem que esse trabalho se constituiu. A coleta do material ocorreu logo no primeiro momento de minha pesquisa, aproveitando também o período em que se realizava a própria pesquisa do Grupo de Oralidade e Escrita, seguida pela

busca de enlaces teóricos que ajudassem a compreender os fenômenos psíquicos que se apresentaram.

Ao pensar o material coletado, procuro, no quinto capítulo, identificar algumas regras constitutivas do campo relacional pais/escola, apontando nas falas elementos norteadores em comum, sendo eles a ideia de distância/ausência como base constitutiva das relações e suas consequências, em especial a renitência dos pais em relação às estratégias escolares, e a renitência da escola em relação às suas percepções a respeito dos pais, reforçando a possibilidade de uma renitência da criança ao letramento.

O sexto capítulo é destinado a uma exploração de outros referenciais teóricos de base psicanalítica, que tenham como demarcadores comuns a compreensão do universo familiar e escolar, e das bases constitutivas dos sujeitos envolvidos nesse universo. Se, em minha empreitada metodológica pude ser livre para escutar e identificar o que de comum havia nas falas, delimitar os campos relacionais, nesse momento da escrita senti a necessidade, apoiada em Herrmann, de pensar a psicanálise, e o que temos dito sobre a temática. A articulação com diversos autores, nesse momento, serve à formação de uma ideia de sujeito, que traz sua própria bagagem, ao constituir, com o outro, o campo relacional inconsciente.

Nas Considerações Finais procuro apresentar uma análise da pesquisa realizada, contendo minhas conclusões sobre o material de campo, bem como algumas possibilidades de intervenção e repercussão desse trabalho.

2. Freud, Laplanche, Mezan, Frayse e Herrmann. Cinco formas de pensar a psicanálise fora do *setting*

Ao escolher a psicanálise como ferramenta prática e teórica para a realização deste trabalho, parti do pressuposto de que esta seria de grande valia para a compreensão dos fenômenos afetivos que permeiam as relações entre pais e escola, mas considerei pertinente refletir sobre os fundamentos metodológicos da ciência psicanalítica, e sua aplicação fora do seu contexto habitual, o *setting* terapêutico. Neste sentido, busquei em diversos autores da psicanálise, que possuem recortes teóricos e metodológicos também diversos, pontos de conexão, em especial a aplicabilidade e pertinência do uso da psicanálise fora do *setting*.

Ao fazer essa escolha, se expõe um risco, o de dar uma ideia de continuidade, ou de complementariedade, a pensamentos muito diversos. Por outro lado, essa escolha propicia uma percepção, e uma segurança, de legitimidade e honestidade com as formulações psicanalíticas, na saída a um campo diferente do tratamento clínico.

Desde Freud, o termo psicanálise tem três sentidos: um método interpretativo, uma forma específica de tratamento, ou psicoterapia analítica, e é também o nome do conhecimento que o método produz, ou teoria psicanalítica.

O método de uma ciência é a forma mesma como ela apreende seu objeto de estudo, ou, no caso da psicanálise, como se apreendem os sentidos, especialmente os emocionais e inconscientes, nas coisas humanas (Herrmann, 1999). O método psicanalítico foi desenvolvido por Freud dentro do seu consultório, a partir de sua extensa experiência como leitor e pesquisador e seu interesse em curar seus pacientes, e para colocar em prática seu método de trabalho, desenvolveu ferramentas, ou técnicas, como a atenção flutuante, a livre associação e o divã.

A escuta analítica é a ferramenta de trabalho primordial no exercício metodológico da psicanálise.

Em seu artigo "Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise" (1906/2002), Freud caracteriza a escuta analítica como aquela que rejeita uma atenção deliberada a qualquer conteúdo específico manifesto por um paciente, ou a manutenção de uma mesma "atenção uniformemente suspensa" a tudo o que se escuta. Segundo ele, quando prescindimos dessa atenção flutuante, começamos a selecionar o material que nos é apresentado, fixando nossas mentes em alguns conteúdos e negligenciando outros. Ao fazermos essa seleção,

seguimos nossas próprias tendências e expectativas e isso, para Freud, é exatamente o que não pode se feito, porque não descobriremos nada além do que já sabemos e falsificaremos os sentidos de quem fala, em função dos nossos próprios.

> A regra para o médico pode ser assim expressa: "Ele deve conter todas as influências conscientes da sua capacidade de prestar atenção e abandonar-se inteiramente à 'memória inconsciente'." Ou, para dizê-lo puramente em termos técnicos: "Ele deve simplesmente escutar e não se preocupar se está se lembrando de alguma coisa".
>
> Freud, 1906

O material levantado dessa forma será suficiente para todo o tratamento analítico, sendo que aquilo que já faz sentido para a compreensão dos delineios e caminhos da libido do analisando, naturalmente fica na memória do analista e, aquilo que ainda não o faz, rapidamente retorna ao consciente do analista quando os laços se fazem.

A tentativa de "encaixar" o método e técnicas da psicanálise aos padrões científicos da época também era condenada por Freud. Segundo ele (op. cit.), a pesquisa e o tratamento, na clínica psicanalítica, se dão de forma simultânea, ou seja, um é inerente ao outro.

Também neste trabalho Freud condena como extremamente perigosa qualquer postura "educativa" por parte do analista. Mesmo compreendendo essa postura como uma "tentação" de tornar altamente eficiente e curada uma pessoa sob seus cuidados, o fundador da psicanálise nos lembra que quem guia a ação analítica é a própria capacidade e desejo do paciente e que a tentativa forçosa no sentido do desejo do próprio analista, ou na produção excessiva de sublimações, pode agravar ainda mais a situação clínica do analisando, que provavelmente não teria adoecido se naturalmente buscasse na sublimação o mecanismo primordial de sua organização psíquica para lidar com as pulsões.

Forçar o processo de canalização das pulsões para tendências socialmente aceitas, ou buscar, a qualquer custo, a remissão de sintomas como sinônimo de cura, não são práticas consideradas analíticas por Freud. Segundo ele, assim que as inibições são superadas pela análise, através das ferramentas de escuta e interpretação do inconsciente, espontaneamente o sujeito encontra caminhos e trânsitos mais prazeirosos e fluentes para sua própria libido.

A psicanálise como ciência da psique

Mas, como aplicar esses preceitos na escuta de material provindo de outras fontes e espaços, que não o divã do *setting* analítico? Segundo Herrmann (op. cit.), a psicanálise pode contribuir de forma decisiva na compreensão de toda psique, entendendo psique como o que produz sentido nas coisas humanas, ou o estudo da dimensão psíquica do real humano, que é o próprio desejo manifesto através de suas falas e produções.

O conceito de real, para Fábio Herrmann, difere substancialmente da ideia empregada por outros autores pesquisados, em especial Jacques Lacan. Real, nesta referência, seria onde se produz a experiência humana, o chão no qual vivemos. Não o enxergamos, pois sua lógica não é a mesma de nossa lógica da realidade, ou de nossa rotina (conceitos que detalharemos mais adiante), onde organizamos aquilo que pode ser visto, sem cegar ou machucar. Já o desejo seria o próprio real, ou uma dobradura do real, que conduz a formação do sujeito.

Segundo Silva (1993), a ciência da psicanálise (ou psicanalítica), assim como toda ciência humana, se define pelo seu objeto de pesquisa e pelo seu método de investigá-lo. Ora, o objeto da psicanálise é o inconsciente, ou a "gama de significados emocionais possíveis que se organizam segundo um fio condutor que batizamos de desejo, com tendência a se manifestar à consciência e daí ao ambiente" (p. 20).

Quanto ao método, a autora destaca sua característica essencialmente receptiva, valorizando muito mais a escuta do que a fala, única possibilidade de imersão de significados que de fato pertencem à natureza inconsciente do objeto de estudo, seja uma pessoa no *setting* tradicional, ou um produto humano, como a arte, a cultura e as instituições sociais.

Para Fábio Herrmann (2001) a noção de método, numa ciência qualquer, pode designar tanto a forma do processo de aquisição do conhecimento quanto a forma de produção e do próprio saber produzido, ou seja, é sua própria empiria, dentro do universo particular que esta ciência propõe. A empiria psicanalítica é a clínica e o principal modo de produção, a interpretação.

Em geral, atinge-se o consenso entre os autores pesquisados que desde Freud a psicanálise procura se pronunciar sobre os fenômenos sociais, políticos, educacionais e outros. Para Rosa (2004), não só é possível, como é intrínseca à ética psicanalítica, a realização da "psicanálise extramuros" ou em "extensão", que implica o uso de seu referencial teórico e metodológico fora de seu *setting* habitual, o tratamento psicanalítico.

A articulação entre sujeito e sociedade faz parte da trama teórica e clínica da psicanálise e em diversos momentos da evolução de sua obra, Freud lançou mão da pertinência dessas análises para desenvolver pontos obscuros em sua teoria, testemunhar o conhecimento de sua irredutibilidade epistemológica e também evitar restringir o seu alcance (Rosa, 2004). Foi Laplanche (1988) quem cunhou o termo psicanálise extramuros, ao se referir à psicanálise em interlocução com as diversas produções culturais, não só como uma forma de testar seu ferramental, mas principalmente como uma introdução da psicanálise no próprio fenômeno cultural que a partir de determinado momento histórico marca o ocidente. A psicanálise passa então a ser não só uma determinada visão teórica, mas um ser no ocidente; e o homem, não só um homem da psicanálise, mas um homem da cultura marcado pela psicanálise (Laplanche, 1988). Rosa (op. cit.) aponta que outro precursor da psicanálise extramuros foi Jacques Lacan. Em 1964, na ata de fundação da Escola Freudiana de Paris, Lacan distingue psicanálise como *pura* e *aplicada*. A primeira, a doutrina; a segunda, a terapêutica.

Psicanálise Aplicada

Foi Freud quem fundou as articulações entre psicanálise e cultura (Mezan, 2002), tendo como ferramenta a chamada psicanálise aplicada, ou seja, aquilo que não é estritamente clínico, ou os estudos dos fenômenos sociais e culturais. O autor esclarece que a expressão pode ser usada por parte da psicanálise que procura focalizar produtos humanos que não surgem no consultório, os mecanismos psíquicos típicos que conhecemos.

Porém o mesmo autor salienta que a prática da psicanálise aplicada não goza de prestígio, nem entre os psicanalistas, que consideram o material clínico mais nobre, nem entre os demais estudiosos dos fenômenos humanos manifestos (arte, cultura, organizações sociais), provavelmente porque muitos desses exercícios se demonstram estereotipados. Para evitar o obstáculo, deve-se obedecer exatamente às mesmas regras de qualquer outra análise, ou seja, quando se estuda um produto cultural ou social parte-se dos indícios mais evidentes, formula-se hipóteses plausíveis e testa-as usando outros elementos do material.

É na própria questão do método da psicanálise aplicada que se localiza a raiz das críticas que são feitas à psicanálise. Uma das questões centrais dessa crítica é quanto à pertinência da interpretação, já que ao se analisar um fenômeno cultural é necessário não

desconsiderar o contexto histórico, artístico ou biográfico correspondente. Outro fator importante é, ao levar em conta os aspectos da fantasia ou fantasmáticos do criador de uma obra cultural, não reduzir a obra à sua biografia, muito menos aos "complexos" do autor, mas tentar entender a inerência do processo primário no secundário.

Na descrição do método de trabalho da psicanálise aplicada, Mezan afirma que um primeiro aspecto é a necessidade de se dar conta de que o conjunto, isto é, a sociedade, o modo de produção, o inconsciente, a instituição – tudo aquilo que é coletivo -, é portador de uma realidade própria, infundida em seus membros. O inconsciente, por exemplo, pode apresentar certos aspectos universais e simultaneamente possuir aspectos individuais. Ou seja, o indivíduo deve se socializar, aceitar obedecer a certos tabus, embora nem sempre os mesmos.

A análise destas realidades demanda um método específico, tendo em vista a possibilidade de seguir pistas falsas. O maior problema é tomar ferramentas de grosso calibre, afirmações gerais sobre a psique, para dar conta de uma manifestação especial. Nas obras de arte, por exemplo, o problema consiste em encontrar qual o elemento que torna essa obra particular em relação aos grandes princípios do funcionamento psíquico.

No caso específico da psicanálise o processo começa com a percepção de uma nota dissonante, algo que não bate bem e pode ser captado pelo mecanismo da atenção flutuante. É assim que escutamos, segundo Mezan. Em segundo lugar é preciso usar um método comparativo, formar paralelos com outros pontos, para verificar se a hipótese se justifica ou não.

Um terceiro aspecto é a busca sistemática do que é inconsciente, já que esse é o objeto próprio da ciência. O "inconsciente" da obra está em outras duas dimensões: na ressonância que ela produz no psicanalista e nos traços que o inconsciente do autor pode ter deixado na sua constituição. A forma da obra é aquilo que dá conta da especificidade, que faz a obra ser tal obra e não outra. De novo, na forma da obra temos elementos que são singulares e outros que são coletivos, portanto, no estudo da psicanálise aplicada, dá-se um constante vaivém entre certos elementos oferecidos pela metapsicologia e certas situações específicas. Relacionar esses elementos uns com os outros é justamente o jogo de armar da metapsicologia: se temos isso, então podemos ter aquilo, enquanto tal coisa está excluída. O objetivo da análise é tentar apreender a inter-relação desses elementos, a fim de, eventualmente, extrair alguma coisa que sirva para a análise clínica, meta final da psicanálise

aplicada.

Mas Frayse (1997) não compartilha da interpretação de Mezan sobre a pertinência da psicanálise aplicada, em especial no que diz respeito às manifestações artísticas. Segundo o autor, o que atualmente se entende por Psicanálise da Arte nada mais é do que a aplicação, sobre as obras, de uma grade interpretativa que pretende esclarecer uma verdade da obra, ou de seu autor, porém tais interpretações quase sempre são não só selvagens, mas inclusive sem grande interesse, tanto para a arte, quanto para a própria psicanálise.

A grande crítica à psicanálise aplicada está no fato de ela manter a psicanálise entre quatro paredes, buscando no mundo ecos para as descobertas do *setting*. Tal metodologia provoca necessariamente o reducionismo do fenômeno "extraclínico" estudado, convertendo as expressões humanas em simples ilustrações da teoria empregada (Frayse, op. cit.).

Frayse propõe então o conceito de Psicanálise Implicada, onde a questão principal é o olhar para a obra, um quadro, por exemplo, na mesma medida que se olha para a cena de um sonho, representando um objeto ou situação ausente, que, censurado, se vê através de seus representantes plásticos. Como no sonho, o objeto de arte é pensado segundo a função. Aproximar-se desse objeto com palavras que o descrevem e permitem a apreensão de seu sentido significa dissipá-lo, da mesma forma que a conversão da imagem onírica em discurso, que conduz para o espaço da racionalidade. Nesta compreensão a obra plástica se situa no espaço de realização imaginária do desejo, e a psicanálise modo privilegiado de olhar.

Psicanálise e Pedagogia, em busca da autonomia humana

Ainda na busca de referenciais para a empregabilidade da psicanálise fora do contexto clínico usual, encontramos Castoriadis (1992), que estabelece conexões importantes entre a psicanálise, a pedagogia, a sociologia e a política, destacando o quanto a própria psicanálise é fruto do contexto sócio-histórico e cultural de seu nascimento. Para esse autor, a análise é um projeto de autonomia, onde "o Eu altera-se ao receber e admitir os conteúdos do inconsciente, ao refleti-los e ao tornar-se capaz de escolher lucidamente os instintos e as ideias que tentará atualizar" (p. 154). O meio para se atingir este fim é a atividade própria do paciente, já que ele é o agente principal do processo analítico. Já os diversos aspectos do quadro do processo analítico (divã, sessões, etc), são condições que podem permitir a sua realização.

É exatamente pelo viés da busca da autonomia humana que Castoriadis vê as relações

e similaridades intrinsecas à psicanálise e à pedagogia, e a insere na corrente social-histórica que se manifesta nos combates pela autonomia, no projeto emancipatório ao qual pertencem também a democracia e a filosofia (p. 158).

O autor vai pensar também na questão do sujeito como fruto das suas inúmeras singularidades e universalidades, e como alguém, que, tendo a possibilidade de um processo analítico, pode se fazer e se refazer psiquicamente a partir dos sentidos da interpretação. O sujeito não é simplesmente real, não é dado, mas se faz através das circunstâncias. Ele é criação histórica, que podemos inclusive acompanhar, e se caracteriza pela reflexividade e pela capacidade de ações deliberadas.

Clínica Extensa como ferramental teórico desse estudo

Também em Herrmann (2005) encontramos nova possibilidade de conciliação com a ideia de que não precisamos nos alienar do mundo para fazer psicanálise legítima, já que, em Freud, a Psicanálise ocupava uma área muito maior que a terapia de consultório. Quem encolheu a psicanálise foi o próprio movimento psicanalítico, passando das grandes análises freudianas da cultura, da literatura, dos mitos, para uma prática clínica muito estreita.

> As mesmas interpretações, variando apenas segundo a ênfase de cada grupo psicanalítico, vão e voltam no cenário de um setting ritualístico. Repetida abusivamente, a interpretação padronizada cansou, à imagem da moldura convencional que a cerca. O que significa que nos cansamos de a escutar, mas principalmente que ela sofreu uma espécie de fadiga intrínseca, medular, comparável à fadiga dos materiais. Os esquemas interpretativos que traduzem automaticamente o que diz um paciente, como alusão ao analista, como repetição de situações da infância remota, como jogos de palavras, estão perdendo seu encanto e sua eficácia.
>
> Herrmann, 2005, p. 20

A alternativa apresentada por Herrmann é denominada de Clínica Extensa, referencial principal desse trabalho. Esta seria a generalização dos conceitos psicanalíticos, em especial o de inconsciente, às múltiplas condições do homem no mundo, não só no consultório. Segundo o autor, a atenção de um psicanalista é sempre clínica, o que faz com que toda psicanálise se torne uma clínica extensa, tendo seus pilares sustentados pelo método psicanalítico, que Herrmann busca resgatar e desenvolver através da Teoria dos Campos (mais adiante nos aprofundaremos nessa conceituação), e do conceito de Função Terapêutica, que seria

alcançado na medida em que se desestabiliza um sistema estruturado de representações, dando abertura para mudanças vitais. A esta desestabilização Herrmann chamou de ruptura de campo, um dos pilares do método psicanalítico em ação. “Quando não é norma, mas o próprio sentido da vida que nos dita uma forma da clínica, ganhamos a arte da interpretação. A psicanálise é assim: sendo arte, é ciência; querendo imitar a ciência, vira rotina” (Herrmann, 2005, p. 26).

Segundo Silva (2003), o primeiro critério de possibilidade para que uma escuta psicanalítica seja possível, é não iniciar uma investigação com respostas, conhecimentos ou teorias anteriores. A investigação psicanalítica é um mergulho no desconhecido, porque um saber prévio não pode ser psicanalítico pela simples razão de já ser consciente (op. Cit. p. 21), por outro lado, ao mesmo tempo em que um certo grau de novidade é essencial até mesmo para justificar a realização de uma investigação, a falta de embasamento e de referenciais teóricos pode fazer com que os conteúdos emergentes não sejam apreendidos, sequer vistos, em função do despreparo do investigador.

Resta, portanto, a construção de pilares teóricos sólidos, que permitam ao investigador a segurança necessária para a realização da dupla articulação entre eventos e teorias, abrindo portas para hipóteses e testes de hipóteses, o que Silva denomina “estatuto de cientificidade ao conhecimento assim adquirido”, sem, contudo, atribuir-lhe o qualitativo de verdade.

Propus-me então ao trabalho sinalizado por Silva:

> Eu proponho que, numa pesquisa que se pretenda psicanalítica, a revisão bibliográfica inicial deva ser o mais sumária possível. A pressa deve estar em ir a campo, e aí colher todos os dados que caírem na rede da atenção flutuante, sem hipótese a ser testada, sem objeto muito bem definido, sem ansiedade de chegar rapidamente a uma compreensão, mas, especialmente, sem uma compreensão desde sempre resenhada na introdução do trabalho. É preciso ter paciência para esperar que o inconsciente faça seu trabalho e que a emergência do significado venha enfim aliviar a angústia do pesquisador e abençoá-lo com uma teoria provisória nascida de seu material de estudo.
>
> Silva, 2003, p. 32

Ainda, segundo a autora, é só posteriormente que se deve ir aos livros e contatar a ideia nova com os conceitos teóricos já armazenados, articulados e criticados a respeito. Deixar que também os conceitos possam ser redescobertos, rearranjados e confrontados tanto entre si quanto em relação aos dados oriundos da pesquisa de campo. O panorama que se

descortina é o surgimento de algo novo e não necessariamente a comprovação de uma teoria apriorística e sem consideração pelos dados, em que se apreende o que já se sabia.

O que se pretende com esse trabalho é ousar esse exercício metodológico, buscando no campo, que é para esta autora um novo campo, algumas estruturas que sustentam as relações entre pais e escola. Tentaremos, pois, "deixar que surja, para então tomar em consideração".

2.1. A Teoria dos Campos enquanto referencial teórico-metodológico

Não Basta

Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores.
É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com filosofia não há árvores: há idéias apenas.
Há só cada um de nós, como uma cave.
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.

A. Caeiro

A Teoria dos Campos nasce da crítica de Fábio Herrmann à psicanálise praticada no Brasil durante a década de 60, marcada essencialmente pela fragmentação em diversas escolas e pensamentos psicanalíticos. Apoiaremo-nos para a descrição histórica e teórica da Teoria dos Campos nas publicações originais de Herrmann, bem como em palestra proferida por uma de suas grandes estudiosas, Leda Herrmann (2009), usando seu eixo condutor.

Segundo Leda Herrmann, a psicanálise brasileira estava distante da criação e da descoberta, sendo marcada principalmente pela repetição de fórmulas e constructos teóricos, sem, no entanto, refletir sobre as características singulares da prática analítica no Brasil, bem como teorizar a partir das experiências singulares que essa prática encontrava no país. Um aspecto importante sobre a Teoria dos Campos é que esta não se pretende uma nova escola psicanalítica, não se trata da formação de uma nova escola, como fizemos com as teorias de Lacan, Klein, Bion, Winnicott ou outros, mas uma teoria do próprio método analítico, uma maneira de pensar o homem no seu mundo, recuperando a ideia, desde Freud, de que o psiquismo está além do individual. Nessa perspectiva, primeiro é necessário elucidar a lógica da emoção de quem fala, para posteriormente buscar enlaces teóricos com os grandes autores da psicanálise.

Herrmann (2001, 2005) destaca que, depois de Freud, o método psicanalítico foi secundarizado pela prática clínica, sendo confundido com a técnica e a teoria. Esse reducionismo fez com que a psicanálise se dirigisse quase que exclusivamente ao consultório, constituindo-se numa ciência da terapia. Porém a psicanálise é primeiramente um método de conhecimento do psiquismo, sendo salientado por Leda Herrmann (op. cit) que a psique

humana se manifesta na criação do sujeito e de sua realidade, não se reduzindo ao psiquismo individual.

Pela eficácia da terapêutica psicanalítica, esta praticamente tornou-se sinônima de técnica terapêutica, promovendo o reducionismo da ciência geral da psique aos elementos habituais do *setting*: número de sessões, interpretação transferencial, divã, dentre outros. Na Teoria dos Campos esse lugar de cura, de efeito terapêutico, não está na moldura da clínica, ou nas ferramentas mais comumente empregadas ou convenientes ao analista, mas no próprio método psicanalítico, que Herrmann descreve operacionalmente ao longo de toda sua obra.

O conceito de método é tomado na Teoria dos Campos na sua etimologia, ou seja, um caminho para um fim. Propõe-se a volta ao método como caminho para a exploração do sentido humano em direção à formulação de novos conhecimentos. Essa volta passa necessariamente pelo coração da clínica, que é a própria interpretação psicanalítica.

Podemos compreender a Teoria dos Campos como uma reflexão direcionada ao próprio método, à interpretação, como ferramental principal que unifica todas as práticas analíticas. Quanto aos constructos teóricos que sustentam essa prática, Herrmann destaca as inúmeras contribuições de grandes autores da psicanálise, em especial Freud, e a necessidade da clareza de que cada metateoria, cada formulação, cada conceito diz respeito a um recorte, um enfoque, uma reflexão provocada pela própria experiência clínica do autor.

A base desta recuperação proposta por Herrmann fica representada na questão: a terapia analítica é eficaz seja qual for a orientação teórica do analista, então, se a sua eficácia não depende da teoria que segue o analista, por que funciona a análise?

Toma-se então o ato clínico como referencial, extraindo dele o que de comum poderia explicar a eficácia clínica de práticas muito diferentes, tanto nas escolas psicanalíticas, como nas psicoterapias de orientação psicanalítica. A constatação de Herrmann é que a ação da interpretação, do processo interpretativo, está presente em todas essas práticas, e que essa ação é eficiente porque rompe o campo consensual que suporta o discurso do paciente, ou do fenômeno humano estudado. Para interpretar, todo analista, independente de sua orientação teórica, identifica no discurso analisado a presença lacunar de comunidade entre diversos temas apresentados, encontrando assim o próprio tema de uma interpretação.

O diálogo analítico é desencontrado, equivocado, parecendo que os temas não se cruzam, seguem em paralelo, estando o analista sempre no “non sense”, ou no desvio do assunto que o paciente traz. A descoberta presente é que no diálogo analítico se encontra a

propriedade de que a escuta do analista se dá fora do campo proposto como tema pelo paciente. Impera nessa escuta um intervalo de significação, porque ao partir do princípio de considerar que aquilo que o paciente diz significa uma outra coisa, é preciso necessariamente um retardamento no preenchimento de significação, o que abre possibilidade que surja o que há para surgir, ou as significações inconscientes do campo em questão.

No diálogo comum, os sentidos estão atrelados ao consentido, ao consensualmente aceito por ambas as partes, ao pressuposto de que se falamos, por exemplo, que o dia está quente, nos referimos às condições climáticas e é desse lugar consensual, desse sentido desde antes estabelecido, que nosso interlocutor responde, comentando, por exemplo, sua própria percepção sobre a temperatura no dia. Já a escuta analítica abre-se para outros sentidos possíveis que a fala contém. Um dia quente pode ser a comunicação de diversos outros sentidos emocionais, ou mesmo ambas as coisas, num desenho metafórico que precisa de abertura para surgir.

A primeira conclusão de Herrmann (2001) é que o efeito terapêutico das psicoterapias interpretativas está nesse vazio representacional causado pela demora no preenchimento de significação. Ao não nos remetermos ao sentido pré-determinado, ou não "compreendermos" a priori, do que o sujeito fala, apesar de entendermos o consentido, abrimos a possibilidade de que os outros sentidos emerjam. A partir daí a Teoria dos Campos, como teoria da técnica, se constrói, alicerçando conceitos metodológicos que leem e releem a interpretação como método proposto por Freud.

O primeiro conceito é o de campo. Segundo Herrmann (2001, p. 27): "todo analista apreende seu paciente num campo distinto daquele da intenção consciente e por campo havemos de entender o conjunto de determinações inaparentes que dotam de sentido qualquer relação humana, da qual a comunicação verbal é tão-só o paradigma".

Um campo pode ser entendido ainda como aquilo que determina e delimita qualquer relação humana, como o tema ou o assunto delimita o diálogo. Campos são regras de organização, dizem o que faz sentido num assunto e o que não faz parte dele. Ainda em nosso exemplo anterior, o campo consensual do diálogo se limita às condições climáticas. Esse é o assunto, o tema do diálogo. Ao ser capturado por uma escuta analítica, esse campo não se sustenta, o analista não "compreende" o que se quer dizer quando se diz que o "dia está quente" e questiona esse lugar.

Mas de onde viriam esses outros sentidos possíveis para o dito? Ao partirmos do conceito de campo, nos remetemos à ideia de inconsciente, principal constructo da psicanálise, ou o espaço representacional que comportaria esses outros sentidos de que fala nosso interlocutor. Quando fala em inconsciente, Herrmann se apóia no conceito freudiano:

> (...) é designado para o inconsciente o estatuto de ser, na mais essencial das acepções, o estrato de asseguramento da forma humana, arriscada e recuperada em cada transmissão intergeracional: é a convergência dos olhares de todas as gerações culturais, que constrange o sujeito a ter forma humana, e nenhuma outra, durante o breve espaço-tempo vital em que cumpre a função de portador e transmissor, tanto no sentido carnal, quanto no sentido de produção da cultura.
>
> Herrmann, 2001, p. 293

Porém o autor introduz, a partir de suas próprias formulações, a ideia de um inconsciente relativo. O inconsciente, mesmo o descrito por Freud, não é concreto e real, mas teórico. Das diversas formas de interpretação, emergem inconscientes operacionais, sem substância, porém úteis para interpretar novas áreas de significação, novos sonhos, pacientes, fenômenos sociais. "Vários procedimentos possíveis, vários sentidos possíveis, vários inconscientes possíveis" (Herrmann, 2001, p. 319). O que existe em comum é a possibilidade de confronto entre o dito e a interpretação, abrindo espaço para novas representações.

Herrmann propõe romper com a ideia de unidade do inconsciente, e passa a admitir que cada relação humana supõe um campo organizador e desconhecido que lhe dá sentido. Para cada relação humana há um inconsciente relativo, ou campo, sustentando essa relação. Passamos então a falar em inconsciente no plural, ou inconscientes relativos, tantas quantas forem as relações tomadas em consideração no uso do método psicanalítico.

A seguir nos deparamos com o conceito de ruptura de campo, que também será recuperado quando refletirmos sobre a ideia de rotina. O campo, ou o inconsciente relativo que rege determinada relação, tem suas regras, seus pressupostos, que fazem com que falemos e pensemos de determinada forma e não de outra. Nós não nos percebemos nele, não temos crítica sobre seu funcionamento, mas o obedecemos. Desencontros, surpresas, desvios de conduta colocam em questão o campo e desorganizam nossas representações a seu respeito, fazendo-nos suspeitar de que algo, aí, é diferente. A ruptura do campo consensual não é uma exclusividade da clínica psicanalítica. Exemplos drásticos como uma traição amorosa inesperada, a morte prematura de um ente querido, ou mesmo ganhar na loteria, podem romper com os sentidos pré-estabelecidos e colocar em suspenso as autorrepresentações dos

sujeitos envolvidos. Porém a psicanálise se apropria desse fenômeno psíquico e faz dele o mecanismo primordial de sua clínica, já que, através desta ferramenta - a ruptura do campo consensual ocasionada pela interpretação -, promove o movimento psíquico.

Como vimos, o diálogo analítico promove essencialmente o desencontro de escutas, ou a escuta em um outro campo. O efeito desse diálogo é a ruptura do campo vigente naquele momento e o efeito da ruptura de campo é a impossibilidade instantânea de representação, seguido pela reestruturação das representações em um outro campo, novo, que origina novas relações e autorrepresentações.

Além disso, ao se dissolver, por ruptura, o campo mostra os pressupostos que dominavam uma certa forma de pensar e sentir, que forças emocionais estavam em jogo e qual a sua lógica (Herrmann, 2001), e estas, por sua vez, dizem do próprio desejo do sujeito, da forma como esse conduz e condiz com suas representações.

É no vazio representacional que se instaura também a expectativa de trânsito, outro conceito de Herrmann, que busca dar conta da expectativa do espaço entre uma autorrepresentação que se perde para uma outra a ser adquirida. A expectativa de trânsito é carregada de angústia, de desorganização psíquica e não cede à tentação da sugestão, ou da explicação, como formas de aplacar o mal-estar; é garantir que o sujeito se depare com seu próprio jeito de representar e reapresentar, ou seu desejo.

Segundo Leda Herrmann, o efeito das sucessivas rupturas de campo presentes no campo psicanalítico (campo em que todos os campos nele ocorrentes valem pela possibilidade de serem rompidos), é a ampliação da gama de autorrepresentações do paciente, promovendo deslocamentos e movimentos das representações periféricas para o núcleo identitário, ou para campos mais fundantes de sua estrutura psíquica. A esse movimento promovido pelo campo psicanalítico, Herrmann vai denominar vórtice, ou a matriz operacional da regressão promovida pelo movimento analítico.

Nossa vida, pela ótica da psicanálise, não possui uma superfície homogênea. Apresenta zonas de concentração emocional que permitem recortar com alguma clareza temas fundamentais que se repetem. Cada qual desses temas comporta uma espécie de inconsciente relativo, regras de organização que não se encontram noutros setores psíquicos, é o que chamamos de campos. O inconsciente psicanalítico é o limite de todos esses campos, sua formulação mais ampla. Deve-se pensar o inconsciente como um continente a mapear, não a

clínica como uma reprodução do inconsciente que acreditamos que já conhecemos, a partir de teorias previamente estudadas (Herrmann, 2003, p. 100).

A noção de sujeito, para Fábio Herrmann, está relacionada à configuração subjetiva do homem; não o homem total, mas o ser do método interpretativo que a análise desvela. Ao serem rompidos os campos de sustentação, o sujeito mostra o caminho pelo qual conduz seus afetos, ou o seu desejo. O sujeito, para a psicanálise, é o representado pelo desejo, que por sua vez, internamente, projeta-se como identidade e externamente, como realidade. Num trocadilho, para Herrmann, sujeito é aquele que tem desejo.

> Quando deixa de ser escravo da necessidade, o homem passa a ter, em seu lugar, um sistema de propulsão mais problemático e complexo, a que chamaremos desejo. (...) O desejo é matriz lógica das emoções. Emoção é combinação de afeto com idéia, é idéia carregada, capaz de afetar o sujeito.
>
> Herrmann, 2003, p. 31

A partir da elucidação dessas ferramentas conceituais, passamos a refletir sobre como realizar uma escuta analítica fora do *setting*, numa relação não necessariamente dual, ou com sujeitos que não se configuram como pacientes.

A empregabilidade do conceito de clínica extensa num contexto fora do *setting* não é nova, e encontramos inúmeras referências a esse modelo de trabalho na literatura, mas segundo Herrmann (2006), num tempo não tão distante, a busca de nova moldura clínica beirava a subversão: "devíamos louvar a coragem de quem ousava experimentar, ou censurá-lo pela profanação do *setting*?"

A sustentação dessa prática dá-se, dentre outros aspectos, pelo reconhecimento da função terapêutica da psicanálise. A função terapêutica pode ser definida de diferentes maneiras, sendo a mais simples a negação da atividade burocrática, ou a conferência de humanidade aos encontros humanos. Esse caráter seria conferir intensidade emocional e poder de revelação a cada encontro, afastando a rotina da realidade.

Uma definição mais técnica de função terapêutica passa por retomar conceitos metodológicos psicanalíticos, como a percepção do campo transferencial estabelecido e o deslocamento dos valores do senso comum, permitindo a imersão de representações da lógica das representações, ou lógica do inconsciente, conforme já detalhamos acima.

A Função Terapêutica, dentro dessa compreensão seria a própria eficácia da interpetação psicanalítica, que induz a ruptura de campo.

Ao promovermos a escuta das falas aqui apresentadas a partir desse referencial, buscamos compreender que todo homem, grupo ou sociedade possuem bases, ou como diz Herrmann (2001) "andaimes", que sustentam suas relações. Para que essas bases se ponham em evidência, é necessária, entretanto, uma crise representacional, que no setting é operada "artificialmente", através da transferência analítica. O mesmo conceito operacional pode ser aplicado na realização de grupos, onde a presença do analista opera como elemento transferencial. Em outros fenômenos sociais, podemos identificar as bases estruturais dos campos relacionais, quando ocorre ruptura, por força de situações de crise, que em determinadas situações assumem o mesmo feitio de loucura.

Foi inclusive para dar conta da "loucura" que a psicanálise surgiu no pensamento ocidental, tendo, entretanto, se deparado com um problema maior.

> Aquilo que a erosão da credibilidade da realidade quotidiana deixa surgir não é terra arrasada nem puro caos, mas antes o patenteamento das regras da construção do mundo humano, segundo as disposições intrínsecas ao homem, isto é, as regras do real e do desejo. Tais regras ficam benevolamente dicotomizadas em proveito do homem comum, pela ação da rotina, num mundo externo e outro interno, restando da operação um sujeito percipiente do mundo que, crê-se, é desejado enquanto realidade factual – casados sujeito e mundo, feitos um para o outro. Mas quem os faz assim? Fá-los o conjunto de regras, que nessa construção se ocultam. Na vigência da crise presente, todavia, a própria exacerbação das pressões rotinizadoras acaba por patentear o que queria fazer sumir de vez.
>
> Herrmann, 2001, p. 26

O que produzimos através da cultura é um mundo próprio, ou de dimensões humanas, um real humanizado e um sistema de representações de identidade e realidade. Mas nossa própria obra nos causa estranhamento e passamos, através dos inúmeros saberes científicos, em especial atualmente os da medicina nas suas especializações psiquiátricas e neurológicas, a tentar encobrir nossos próprios sintomas, numa tentativa de que resquícios de desrazão sejam explicados e normalizados.

Na função terapêutica, ou seja, na escuta em um outro campo, que leva à interpretação, procuramos estabelecer um regime especial do diálogo humano concreto. O sujeito é tomado inteiramente em consideração, rompendo a rotina de suas representações e assim evidenciando os campos geradores inconscientes.

Herrmann (op. cit.) entende *rotina* como sinônimo de *quotidiano*, ou o lugar onde o real se transforma em realidade – movimento representacional equivalente ao da transformação de desejo em identidade.

O real, em Fabio Herrmann, é uma lógica implícita, que segundo Naves, Paravidini & Romera (2011) já foi demonstrada e desenvolvida por Freud, a partir de seu conceito de realidade psíquica. Ao considerar que desde Freud a noção de realidade ultrapassa a observação das contingências e a adequação a elas, Herrmann desdobrará seu pensamento para a relação fantasia/realidade, concluindo que elas estão num movimento de fusão, onde uma cria a outra; e contrapô-las serve apenas a um discutível recurso didático, ou seja, a realidade humana não corresponde ao real, mas a uma fusionalidade entre o real e a fantasia, que gera a humanização do real, ou a realidade. Na realidade é criada a rotina, que opacifica as estruturas que determinam a existência dos sujeitos no real.

Não existe, portanto, uma diferenciação entre mundo interno e mundo externo, conforme o fazem algumas escolas psicanalíticas. Para Herrmann, o conjunto mundo-psique é uma complexa construção mutável, que habita o interior e o exterior do homem. É no próprio inconsciente que reside a base da teoria implícita do real. Portanto, se a lógica da vida psíquica é regida pelo inconsciente, esta também seria a lógica do real, desde os processos que levam em conta a razão, num sentido comum, até aqueles que se dirigem em sentido oposto a ela.

O real humano é, neste recorte, indiferenciado do ID, ou Isso, e composto por um jogo de forças e de energias que impregnam o sujeito humano desse real psíquico, deixando-o exposto a toda sorte de conflitos, que só conseguirá diferenciar-se do social graças a sua capacidade de representar. Será então por meio da representação que o indivíduo irá reinserir-se no mundo (Naves, Paravidini & Romera, op. cit.).

Ao longo da discussão acerca da teoria implícita do real, Herrmann (1997) compara esse real a: "(...) um organismo vivo dotado de psiquismo" (p.244). O real está muito além da mente individual, já que ele habita também o mundo em que vivemos.

À medida que concebe o real fora de todo o campo representacional, ele irá sustentá-lo junto à noção de desejo: o real passa a ser produtor do desejo, e o desejo uma "ponta", ou "dobradura", do próprio real humano. Por real entendemos o real humano, processo de produção de sentido psíquico no mundo. Em si mesmo, o real é tão irrepresentável como o desejo inconsciente, que é, por sua vez, uma dimensão diferenciada do real – sequestrada da interioridade do sujeito humano. O autor sustenta que o real só pode ser apreendido na medida em que funda formas de relação determinadas, dá a elas sentidos e as faz funcionar. O que chamamos de realidade seria o sistema de representações patenteadas pelo real e apresentadas

a nossa consciência. A realidade, portanto, é representação parcial, existente dentro de relações bem precisas.

Para que o quotidiano conceituado por Herrmann se estruture, algumas ideias lhe são inerentes. A primeira delas é o que o autor chamou de "princípio do absurdo". Este seria constituinte e organizador, jamais podendo ser desrespeitado ao longo do relato que cria e sustenta. Faz parte da estrutura do campo, determinando o conjunto das relações e é equivalente às regras de conduta do quotidiano. Dessa forma, o princípio do absurdo cria, norteia e sustenta, a priori, determinado campo. Pode ser entendido também como o emprego de um processo mágico protetor, ou um estímulo complementar. "O absurdo não cai do céu, ele constitui o céu". (Herrmann, 2001, p. 72). O princípio do absurdo se caracteriza como uma reversão qualitativa, ao ser ultrapassado o limite quantitativo, num raciocínio dialético, ou, de maneira mais simples, a própria exceção que confirma a regra geral da rotina.

Outra ideia central no conceito de quotidiano é a de que funcionamos sob o princípio de que nosso comportamento é resultado de um acordo profundo e absurdo entre sujeito e mundo, de um mesmo conjunto de regras que a ambos determina e, para que não nos percebamos desse princípio, nos educamos a não ver esse acordo, ou a nos familiarizamos com a realidade. Uma importante ferramenta para a familiarização é a constância, a ideia de que o sujeito permanece relativamente o mesmo por um período longo de tempo, sendo esta inclusive, a base da moral, que justifica que se puna um sujeito, mesmo por um crime antigo.

O que buscamos, através desse referencial teórico-metodológico, é a apropriação de um ferramental que nos permita olhar para os sujeitos, sem, no entanto, lá enxergarmos elementos constituintes, estruturais, desde antes determinados.

A metateoria de Fábio Herrmann pode trazer, para esse trabalho, diversas contribuições. Em primeiro lugar é produzida pela psicanálise brasileira, num espaço temporal relativamente curto, já que surge em meados da década de 60, o que nos dá elementos de contemporaneidade que podem ser interessantes para a contextualização do cenário que ora pesquisamos. Nos ajuda ainda a compreender os conceitos elementares relacionados a uma escuta psicanalítica, em especial à ideia de inconsciente, ao fenômeno transferencial e à ação interpretativa, que são as bases para uma escuta que se pretende analítica. As compreensões, ou formulações teóricas que daí advém é que podem ser comparadas com outras pesquisas, outras formulações, atestando sua consistência lógica.

Acreditamos que, a partir dessa clarificação teórica sobre o método psicanalítico, estamos instrumentalizados a promover a escuta analítica, e a buscar, na realidade das relações entre pais e escola e na crise representacional que se instaura a partir das dificuldades de letramento apresentadas por algumas crianças, as regras constituintes desse campo relacional, principal objetivo desse trabalho.

Para tanto expomos nos próximos capítulos o percurso trilhado nessa escuta.

3. Cenário do fracasso escolar no Brasil

> A memória é neutralizada na arte, e a arte é separada definitivamente da vida e da prática. O acorrentado ao mastro significará daí por diante a passividade do espectador, a imobilidade com que se assiste ao concerto, ao filme, ao drama, ao programa de TV, ao espetáculo, atado à cadeira, passivo - o grito apaixonado pela libertação é abafado pelo aplauso. Essa foi a vingança de Circe: a memória não é matéria de conhecimento, nem de prazer, nem de trabalho. Os que fazem não podem gozá-la, porque têm seus sentidos obstruídos pela violência, pela coação, pelo desespero da necessidade. O servo permanece subjugado, mas enreda o senhor nas malhas que o prendem.
>
> Souza, M.C.C.C, 2011

Para se falar em escola e nas relações entre os sujeitos que compõem esse campo, é necessário pensar seu contexto histórico, social, político e cultural. Quando falamos em dificuldades de letramento na escola pública, precisamos nos dirigir ao que os educadores e pesquisadores da educação têm dito a esse respeito, sob o risco de subestimar todo o enfrentamento que esta problemática tem tido no seio da educação.

Para Forgiarini e Silva (2007), as altas taxas de evasão e repetência não são recentes, presentes há, pelos menos, seis décadas e pouco se conseguiu fazer para alterá-las. Um fracasso escolar seria o mau êxito na escola, caracterizado como além da reprovação e evasão, a aprovação com baixo índice de aprendizagem. O surgimento do conceito de fracasso escolar pode vir atrelado, segundo esses autores, ao acesso à escola pública e gratuita das classes trabalhadoras urbanas e rurais. Podemos também associar a este conceito de fracasso dados do INEP (2007) que apontam que 41% dos alunos que ingressam na 1ª série do ensino fundamental não conseguem terminar a 8ª série e, dos que entram no ensino médio, 26% não concluem. Na analise do ensino fundamental e médio, apenas 40% dos que ingressam concluem a 3ª série do ensino médio, num prazo de aproximadamente 13,9 anos.

O fracasso escolar tem desencadeado uma série de problemas na escola, como:

> (...)a indisciplina; certa descrença, tanto de alunos quanto de pais, no que se refere a esta instituição; não comprometimento de parte dos docentes com uma educação de qualidade, talvez por uma deficitária formação ou até mesmo por não estarem claros, para a maioria dos educadores, os objetivos da escola pública hoje. Alegando não ter como ensinar crianças que não querem aprender, atribuem, muitas vezes, a culpa ao aluno ou a fatores externos à escola. A impressão que temos é que não sabemos para onde estamos indo e nem o que queremos, enquanto profissionais da educação.
>
> Forgiarini e Silva, 2007

A percepção de que o sentido de fracasso escolar marca o nascimento da escola pública brasileira e atinge parcela importante de nossa população até os dias de hoje, traz reflexões sobre seus determinantes, bem como sobre as malhas sociais que enredam tal realidade.

Ao se falar em escola pública, pensa-se naquela mantida pelo Estado e que atende a maioria da população, servindo, no período republicano, para civilizar as massas. O surgimento da escola pública estaria respaldado por duas grandes frentes: uma delas no contexto da Revolução Francesa (1789) que engendrou a burguesia e destituiu a nobreza e o clero do poder econômico e político e a Revolução Industrial (1780), que configurou o modo de produção capitalista e favoreceu os processos de industrialização, urbanização e migração. Tem-se aí a origem do trabalho assalariado e do trabalho alienado (Forgiarini e Silva, op. cit).

Dentro deste cenário, o fracasso escolar aparece como fenômeno marcado por diferentes entendimentos ao longo da história educacional, mas sempre atingindo privilegiadamente a população mais pobre.

Ainda na trilha de Forgiarini e Silva, em um contexto mundial, as explicações para as diferenças de classes sociais existentes na sociedade capitalista foram estendidas para justificar as dificuldades de aprendizagem dos seguimentos sociais explorados.

Na década de 30 a ênfase volta-se para a atribuição deste fracasso às diferenças individuais. Os casos de dificuldade de aprendizagem começam a ser diagnosticados e tratados por psiquiatras, dando origem a medicalização do fracasso. Porém essa explicação é fortemente marcada pela teoria racista em que se considerava a superioridade da raça branca em relação aos índios, negros e mestiços.

Na década de 40 a medicalização é levada ao extremo. De acordo com Patto (1999, p.67), “os destinatários deste diagnóstico foram, mais uma vez, as crianças provenientes dos segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na escola”.

Essa visão médica foi tão forte que suplantou, na explicação do fracasso escolar, a visão de que a estrutura e funcionamento da escola e a qualidade do ensino seriam os principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem (Patto, 1999).

É também nesse período que as explicações deixam de se apoiar em fatores raciais, no sentido biológico do termo, e passam a ser vistas sob um viés cultural, disseminando a ideia de que o meio cultural do qual as crianças pobres fazem parte é deficitário de estímulos,

valores, hábitos, habilidades e normas, o que dificultaria a aprendizagem. Essa versão atingiu seu ponto mais alto nos anos 70, quando se elaborou a teoria da carência cultural. "Quando as teorias ambientalistas se propõem a explicar o insucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional" (Patto, 1999, p.72). Desenvolve-se uma forte tendência social de fazer do pobre o depositário de todos os defeitos e os adultos dessa classe como mais agressivos, relapsos, desinteressado pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes. Segundo essa vertente, a deficiência é do oprimido e, portanto, lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso, quando partem do pressuposto de que seus destinatário são menos aptos à aprendizagem escolar. A escola compensatória supostamente reverteria as diferenças ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes "menos favorecidas" seriam portadoras. O resultado é a reafirmação das deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar (Patto, op. cit.).

A Teoria da carência cultural se apoiou fortemente em autores americanos, como Bernstein (Bernstein, 1961, *apud* Patto, 1999) que sustentava a existência de modos diferenciais de linguagem alicerçados nas classes sociais. Para esse autor, as crianças provenientes da "classe baixa" apresentavam dificuldades de aprendizagem na leitura, déficits no vocabulário, compreensão limitada, indiferença à gramática e a sintaxe, planejamento verbal restrito, pensamento rígido, lentidão na leitura e na escrita, dentre outras peculiaridades. Com base nessas percepções, o autor conceituou a idéia de um planejamento verbal que sustenta a aquisição da linguagem, oriundo basicamente do ambiente em que a criança é criada e nas próprias relações entre esta e sua mãe, sendo a criança de classe média mais propícia ao estabelecimento de um cógito elaborado, e a criança pobre de um cógito restrito.

Até a década de 1980, as tentativas de explicação do fracasso escolar estavam voltadas para culpabilizar principalmente o sujeito que sofria o fracasso e a sua família, como se fossem seres inertes, soltos no tempo e no espaço. E raras vezes o foco dos estudos voltou- se para a instituição escolar como um dos fatores determinantes deste problema. Mas, quando o fizeram, também foi num sentido de atribuir a culpa à instituição e a quem nela trabalha, não a relacionando com o contexto social e político.

Patto (1999), em “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, condena os estereótipos do racismo, da medicalização e da carência cultural, chamando a atenção para a necessidade de, se quiser avançar na busca de possibilidades da superação do fracasso, analisá-lo como parte de um contexto sócio-político que apresenta muitas contradições, uma vez que está fundada nos ideais liberais que foi estruturada a sociedade que vivemos.

Embora na década de 80 a pesquisa da situação da escola e do ensino tenha ganhado novo fôlego, também as afirmações sobre as características da clientela continuaram a serem as mesmas dos anos 70, imunes à crítica da teoria da carência e a resultados de pesquisas que a puseram em xeque, caracterizando, assim, rupturas e, ao mesmo tempo, repetição de conceitos já superados.

Ainda na década de 1980, quando foi realizada a pesquisa da qual originou o livro de Patto (op. cit.), a autora observa que a reprovação e evasão na escola pública de primeiro grau continuam a assumir proporções inaceitáveis. Este problema, mesmo que tenha sido apontado desde a década de trinta, ainda persiste.

Muitos dos pesquisadores brasileiros, preocupados em estudar as dificuldades de aprendizagem escolar manifestada predominantemente entre crianças dos segmentos mais empobrecidos da população, o fizeram baseados numa visão de mundo, num modo dominante de pensá-las, consolidado durante o século XIX no leste europeu e na América do Norte. Tais ideais são sustentados pelas concepções que surgiram com o advento das sociedades industriais capitalistas e pelas ideias produzidas no seu âmbito, dos sistemas nacionais de ensino e das ciências humanas, especialmente da psicologia (Forgiarini e Silva, op. cit.).

Patto (1999) aponta para a necessidade de se quebrar o estigma de que o fracasso é culpa do aluno ou de sua família, e alerta para a proporção muito maior dos determinantes institucionais e sociais na produção do fracasso escolar do que problemas emocionais, orgânicos e neurológicos, rompendo, portanto, com as visões psicologizantes, da carência cultural e das dificuldades de aprendizagem.

Durante os anos 90 as políticas educacionais se utilizaram de palavras-chave ligadas a uma ideologia liberal, como desregulamentação, descentralização e flexibilização, as quais visavam estimular a autonomia, a liberdade, a independência, a iniciativa e a criatividade, desencadeando o esvaziamento de conteúdos da escola pública brasileira.

Nesse contexto, o fracasso escolar é tido como resuldado da má qualificação dos professores, não levando em consideração os fatores sócio-econômicos e as condições reais de aprendizagem.

Citando estudo realizado por Angelucci et al (2004, *apud* Forgiarini e Silva, 2007) sobre produções escritas, no período de 1991 a 2002, em mestrados e doutorados, na cidade de São Paulo, tanto nos cursos de Pedagogia e Psicologia das universidades, quanto nos da Fundação Carlos Chagas, observou-se nas 71 obras selecionadas para análise, que o fracasso escolar é compreendido como:

- problema psíquico: a culpabilização das crianças e de seus pais (foco no aluno);
- problema técnico: culpabilização do professor (foco no professor);
- questão institucional: a lógica excludente da educação escolar (foco na política pública como determinante do fracasso escolar);
- questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder (foco nas relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar, mais especificamente na violência praticada pela escola ao estruturar-se com base na cultura dominante e não reconhecer – e, portanto, desvalorizar – a cultura popular).

Corroborando com Patto, que alertava a retomada nos dias atuais de explicações sobre o fracasso escolar que já deveriam ter sido superadas, os autores reforçam que muitos afirmam que a solução dos problemas da educação brasileira só é possível via Decreto e que esta não é uma solução, tendo em vista que a escola não pode esperar por Reformas Legais para enfrentar sua realidade. O artigo conclui afirmando que a garantia de um padrão de qualidade em educação vai além da oferta de vagas, pois envolve a permanência e o sucesso dos que nela ingressam.

Porém, estabelecendo relações entre as teorias do fracasso e nossa própria pesquisa, analisarmos o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2000 e pudemos perceber a conservação de uma visão da família como deficitária, que não dá conta da educação dos filhos, surgindo a necessidade de que esta educação seja então responsabilidade do ambiente escolar. Não é nossa intenção questionar a importância dos recursos técnicos e pedagógicos para o desenvolvimento biopsicossocial da criança de 0 a 3 anos, e mais especialmente dos 3 aos 6 anos, no entanto vale ressaltar que, desde as diretrizes nacionais que formulam e conduzem a educação no Brasil, tem-se alicerçada e fundamentada a ideia de que os saberes técnicos e científicos devem “tapar” as deficiências dos pais.

No diagnóstico da educação infantil apresentado no PNE, o crescimento do ensino pré-escolar se dá por diversos fatores, sendo o primeiro deles a necessidade dos pais trabalharem. Outro fator apresentado seria a necessidade, atribuída aos pais, de que a escola "se encarregue do cuidado e da educação de seus filhos pequenos". A oferta de educação infantil é então uma prioridade porque

> (...)deriva das condições limitantes das famílias trabalhadoras, monoparentais, nucleares, das de renda familiar insuficiente para prover os meios adequados para o cuidado e educação de seus filhos pequenos e da impossibilidade de a maioria dos pais adquirirem os conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento da criança que a pedagogia oferece. Considerando que esses fatores continuam presentes, e até mais agudos nesses anos recentes. (PNE, 2000).

O PNE, dentro desse recorte, não apresenta a família como suporte, parceira ou parte do contexto escolar, no entanto analisa que as instituições de ensino pré-escolar no Brasil são altamente insuficientes, tanto do ponto de vista de vagas para a demanda, quanto da qualidade dessas instituições, que não contam com profissionais qualificados ou estrutura física capaz de atender às necessidades das crianças, faltando desde parques, brinquedos, materiais pedagógicos dentre outros, em 50% das instituições, até água e luz, em cerca de 20% delas, dentre outras deficiências. A educação infantil não é, também, uma prioridade, tendo em vista a supremacia constitucional do ensino fundamental. Resta, portanto, a falta, a insuficiência, vista na família e perpetuada na ausência ou deficiência do aparato social.

No ensino fundamental o diagnóstico do PNE aponta para o sucesso da universalização da oferta em todo o território nacional, a partir da obrigatoriedade de matrículas e expansão das vagas nas últimas décadas, porém a repetência passa a ser um gargalo do sistema, que culmina com altos índices de evasão escolar, em especial na adolescência. O Programa indica a necessidade de aparato social, ou "Programas paralelos de assistência a famílias". Essa assistência, no entanto, não é vista como uma política universal para todas as comunidades escolares, ou como uma questão de facilitação do processo de escolarização das crianças que enfrentam dificuldades, mas é fundamental, segundo o PNE, para atuar na exceção da exceção, ou para a "população muito pobre, que depende, para sua subsistência, do trabalho infantil". Apesar de tal afirmação, o diagnóstico do PNE não especifica os indicadores que levam a crer que os índices generalizados de repetência e abandono escolar estejam relacionados essencialmente ao trabalho infantil.

Mantém-se nessa leitura o referencial de que os déficits educacionais das crianças pobres são relacionados aos déficits culturais e ambientais a que estão submetidas, especialmente no seu meio familiar, fazendo-se, dessa forma, um diagnóstico apressado, sem anamnese e inclusive sem tratamento, já que esse contexto específico não diz respeito à escola, só restando-lhe "suprir" as deficiências familiares das crianças pobres.

Na pesquisa que embasou seu livro, Patto (1999) realizou entrevistas com 59 famílias de crianças da Escola do Jardim, encontrando falas e percepções altamente semelhantes com os resultados obtidos em nossa própria pesquisa, apontando para a manutenção do discurso da culpabilização e da exclusão:

> Destituídas de poder econômico e do poder advindo da consciência de seus direitos como antídotos contra a arbitrariedade com que os educadores exercem seu poder, marcadas muitas vezes por experiências escolares frustrantes, quando não traumáticas, vividas em sua própria infância, (...) influenciadas pelas mensagens ideológicas veiculadas pelo sistema, a maioria das mães chega à escola do Jardim (...) portando sinais visíveis de submissão e constrangimento. (...) A maioria não sabe a que vem e supre este não-saber incômodo com o conhecimento adquirido em experiências passadas. Este recurso não as tranquiliza, pois as leva a imaginar que foram chamadas para ouvirem queixas sobre seus filhos.
>
> Patto, 1999, p. 325

Outras semelhanças vão surgindo ao longo do relato de Patto, que poderão ser verificadas em nosso próprio relato das entrevistas. Segundo a autora, quando convidadas a falarem de sua vida familiar, as mães procuram falar aquilo que acreditam que a entrevistadora deseja ouvir, ou as falhas/defeitos de seus filhos. Outras, já supondo a acusação ou cobrança, se justificam, fazendo confissões de suas vidas pessoais. São percebidas presas à um sentimento de ilegitimidade e fracasso, desculpando-se e responsabilizando-se, ou a alguém da família, pelas dificuldades.

Outras queixas comuns apresentadas pelas mães e pais entrevistados por Patto são o cansaço, a falta de dinheiro, a falta de condução, o desconforto e até mesmo a fome. Comparecer à essas entrevistas é ora uma obrigação, ora um desconforto a ser evitado ou adiado, sendo este um ponto de discordância entre os resultados de Patto e os atingidos em nossa própria pesquisa. Para a autora o agendamento com os pais foi muito difícil, resultando em diversas convocações e reuniões canceladas. Para nós este não foi um entrave, tendo os pais entrevistados demonstrado interesse e disponibilidade desde o primeiro momento.

Na pesquisa da escola Jardim os pais relatavam ansiedade pela convocatória e um certo alívio quando percebiam que não estavam lá para serem cobrados, transformando a desconfiança inicial em uma fala fluente, "na qual o passado é trazido à tona e revivido com emoção" (Patto, p. 330), transformando a entrevista numa oportunidade, numa benção. A autora percebe também uma unanimidade na valorização da escolarização dos filhos, implicando diversos sacrifícios aos pais para garanti-la, desde os materiais aos afetivos.

Os pais analisados por Patto, assim como os de nossa pesquisa, também buscam repetir a versão ideológica sobre os determinantes do fracasso escolar, ouvidos das educadoras de seus filhos, mas também, assim como pudemos perceber, esta repetição não dá conta de suas próprias concepções sobre as dificuldades escolares de seus filhos. Os pais registram suas dúvidas, falando de maneira reticente, dizendo frequentemente "não sei" e até mesmo negando as interpretações apresentadas pelos educadores.

> A trinca que pode fazer ruir as versões oficiais sobre o fracasso escolar de seus filhos geralmente tem duas origens: o conhecimento que a mãe tem da criança a partir da convivência diária em situações não-escolares e algum conhecimento, mesmo que incompleto, das deficiências da escola.
>
> Patto, 1999, p. 338

Também no trabalho realizado por Patto percebe-se a trama social que enreda escola e família, com seus determinantes históricos e sociais engessando sujeitos em posições pré-definidas, num discurso que pouco ou nada atende aos interesses de toda a comunidade escolar.

Numa outra abordagem, passamos a refletir sobre qual o papel da escola na vida do sujeito aprendiz, caminho que poderia levar a permanência e sucesso nessa empreitada.

Ao pensar sobre o papel da educação na formação da sociedade brasileira, mais especificamente a visão de uma educação utilitária, focada no engessamento do sujeito às normas e produtividade, Souza (2011) resgata o mito das sereias, descrito no Canto XII da Odisséia. Segundo a autora, a dívida dos gregos com Homero é bem conhecida. Um homem se tornava grego pela educação, pela Paidéia, e não pelo nascimento.

Ser grego não significava pertencer a uma raça, nem a uma nação, nem mesmo a uma cidade, mas a algo que advinha do aprendizado dos poemas homéricos, lidos e falados. Não se nascia grego, tornava-se grego, fazia-se grego. "Uma sociedade que se legitima por seu passado e por sua tradição é uma sociedade de aprendizagem" (Souza, M.C.C.C, 2011).

Isso significa que entrar na vida, vida social, vida cultural, significa se colar a uma integração progressiva nos papéis e lugares designados, uma incorporação regrada dos códigos sociais pela imersão, pela familiarização e pela atualização de seus ancestrais. Para tanto a aprendizagem requeria a mímesis, algo que supõe uma identificação para além de todas as possibilidades conscientes. "Significa penetrar, impregnar-se em profundidade de uma tradição a fim de substituir os seus titulares atuais um dia e transmitir, por sua vez, seu tesouro" (Souza, op. cit.).

Segundo a autora, a escola atual participa dessa dupla condição, ser tradição e ser também projeto, e alerta que é necessário lembrar, "sobretudo nesses tempos de modismos e de culto à novidade", que a escola é guardiã da tradição, que traz aos vivos o patrimônio cultural do passado, mas trazendo vida à letra morta, dando vez também à primeira expressão do aluno. "A aula é muitas vezes a diferença entre o estar morto nas bibliotecas, ou perdido na profusão de sites da internet, ou vivo na conversa dos vivos. O professor testemunha vivos e mortos no discurso indireto e muitas vezes encarna mortos e vivos, no discurso direto".

A autora conclui afirmando a importância de se dar voz, na sala de aula, à "polifonia que está no coração do cotidiano escolar".

Ao realizarmos a escuta de educadores e pais de alunos, estivemos atentos à existência, em suas falas, de filiações a discursos padronizados como, por exemplo, os elencados nessa visão histórica e reproduzidos no PNE, fornecendo elementos para a determinação do lugar social que cada um ocupa e, portanto, na composição das regras estruturais do campo analisado. Procuramos compreender ainda os sentidos transmitidos às crianças no percurso escolar. Se a escola, de acordo com seus professores e pais, serve a encarnação das possibilidades de vida e herança de uma tradição, ou está mais focada no engessamento da necessidade, da praticidade e de uma ação civilizatória.

4. A Pesquisa

Outro conceito metodológico que empregamos nesse trabalho é o da pesquisa qualitativa exploratória, com referencial psicanalítico de Fábio Herrmann. Segundo Minayo (2003), o que caracteriza uma pesquisa qualitativa em ciências sociais é o próprio caminho a ser seguido. Não tem compromisso com a quantificação, nem mesmo com a generalização dos seus resultados, estando muito mais focada no universo de crenças, valores, significados e outros constructos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. As principais características de uma pesquisa qualitativa são considerar o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possuir um caráter descritivo dos fenômenos; ter o processo como o foco principal do trabalho e não o resultado ou produto, dentre outros.

O caráter exploratório dessa pesquisa se apresenta na preocupação com o levantamento bibliográfico, a realização de entrevistas com pessoas envolvidas no problema de pesquisa e o uso de exemplos e recortes que estimulem a compreensão dos dados estudados. A finalidade básica de uma pesquisa exploratória, assim como neste trabalho, é proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador sobre o assunto, com o objetivo de formular problemas mais precisos ou hipóteses que possam ser aprofundadas por estudos posteriores (GIL, 1999).

Quando optamos por uma pesquisa qualitativa, refletimos que é esse nosso modelo de trabalho, já que não só não tinhamos a pretensão de recolher uma amostra estatisticamente significativa da população escolar, visando a generalização das conclusões a que chegamos, como reafirmamos que o que se destaca numa escuta analítica é a singularidade, a configuração impar do campo relacional estudado. A coleta dos dados, que descreveremos detalhadamente no subcapítulo 4.2, também se fundamentou nos preceitos de uma pesquisa qualitativa, já que tivemos o próprio ambiente da comunidade escolar como fonte de dados e o pesquisador como instrumento chave, tendo em vista que não existe escuta analítica sem manejo do fenômeno transferencial.

Encontramos assim convergências entre o que os autores descrevem como uma pesquisa qualitativa e o modelo metodológico empregado em psicanálise, especialmente a ideia de um caminho a ser seguido (escuta de inconsciente), o foco nas crenças e universos simbólicos dos sujeitos escutados e a análise do fenômeno transferencial, que leva em conta a

própria existência do pesquisador como motivadora e propulsora dos conteúdos emocionais elucidados.

Quanto a escolha por uma pesquisa exploratória, esta se baseia na ideia de que estamos descortinando um campo de escuta, sem necessariamente realizarmos uma intervenção que visa testes de hipóteses ou mesmo a percepção de como essa escuta se reflete no material analisado. Percebemos nesse momento uma contradição passível de reflexão. Em psicanálise a investigação se dá simultaneamente à intervenção, conforme pudemos expor no capítulo 2, quando Freud detalha o instrumento da atenção flutuante. Porém em nosso trabalho, especificamente, encerramos a investigação na clarificação de alguns campos relacionais que envolvem pais/escola. O processo de intervenção psicanalítica junto aos sujeitos escutados se daria na elucidação dos conteúdos emocionais para os próprios sujeitos e a investigação na percepção de como esses sujeitos se escutam, e se movimentam, a partir dos conteúdos elucidados. Não poderemos, neste trabalho, verificar como nossas interpretações poderiam ser apreendidas pelos sujeitos envolvidos, ou que efeitos e/ou rearranjos, se é que haveriam, poderiam surgir a partir dessas interpretações, já que não apresentamos a esses sujeitos nossa leitura e não clarificamos os sentidos emocionais surgidos na transferência. Isso de forma alguma significa que não houveram reflexões ou mesmo deslocamentos surgidos a partir dos dois encontros realizados com a pesquisadora, ou que o método analítico não provocou seus já fundamentados efeitos, mas sim que nossa pesquisa se encerrou, junto a esses sujeitos, na escuta, tendo a interpretação e as possibilidades de manejo da transferência ocorrido fundamentalmente como conclusão teórica.

O registro das falas foi realizado também via gravação de áudio e posterior transcrição de sete horas e trinta minutos de entrevistas, que geraram cerca de 200 laudas de texto, mas esse procedimento se remete muito mais a um rigor metodológico da pesquisa acadêmica, do que aos preceitos da escuta analítica. No mesmo artigo já citado Freud ressalta que o analista não precisa se preocupar em registrar, ou não esquecer, parte do conteúdo expresso pelo analisante, estando mais concentrado no que se destaca e livremente surge na mente do pesquisador quando os enlaces emocionais se estabelecem. Em nossa escuta tivemos dupla oportunidade de clarificação dos sentidos emocionais, sendo o primeiro ao longo das entrevistas, conforme será descrito no capítulo 5, mas também na leitura e releitura das falas. Vemos nesse procedimento mais um encontro entre a pesquisa exploratória e o método psicanalítico, empregado da forma em que hora trabalhamos.

Questionando-nos a respeito da importância e/ou validade deste trabalho para o contexto educacional, procuramos em André (2001), as discussões recentes sobre a pesquisa em educação, em especial elementos que pudessem delinear nosso percurso, procurando trazer, através desse trabalho, contribuições efetivas para as reflexões em educação.

Em artigo intitulado "Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade", André (op. cit.) afirma que nos últimos 20 anos houve um crescimento muito grande no número de pesquisas na área de educação no Brasil, e com elas muitas mudanças nas temáticas e referenciais teóricos empregados. Se nas décadas de 60-70 os estudos se centravam na análise de contexto e seu impacto sobre o produto, nos anos 80 são substituídos pelos que investigam o processo. "Das preocupações com o peso dos fatores extra-escolares no desempenho de alunos, passa-se a uma maior atenção, ao peso dos fatores intra-escolares", como o o cotidiano escolar, o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações de sala de aula, a disciplina e a avaliação. "O exame de questões genéricas, quase universais, vai dando lugar a análises de problemáticas localizadas, cuja investigação é desenvolvida em seu contexto específico" (André, op. cit.).

Ganham força entre os anos 80 e 90 os estudos chamados "qualitativos", "que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises".

Nas últimas duas décadas tem havido uma valorização do olhar "de dentro", surgindo muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador. Surge então a preocupação sobre os instrumentais teórico-metodológicos disponíveis e dos parâmetros usuais para o julgamento da qualidade do trabalho científico, e surge o conflito de tendências metodológicas e sobre diferenças nos pressupostos epistemológicos das abordagens. Na década de 90, os olhares se voltam para os problemas que surgem no uso das novas abordagens de pesquisa.

Ao responder a esses questionamentos, André traça o perfil da pesquisa em educação, fornecendo elementos norteadores para o desenvolvimento de nossa própria pesquisa. São eles:

a) Qual é o propósito da pesquisa? "Se, para alguns, a pesquisa objetiva a geração de conhecimentos gerais, organizados, válidos e transmissíveis, para outros, ela busca o questionamento sistemático, crítico e criativo", por outro lado, se alguns centram a atenção no

processo de desenvolvimento e no tipo de conhecimento que está sendo gerado, outros se preocupam com os achados, sua aplicabilidade ou sua utilidade social.

André identifica uma tendência de apoio aos estudos que envolvem a intervenção, aliada a uma crítica ao caráter distante e acadêmico das pesquisas produzidas na universidade e problematiza a supervalorização da prática, somada ao desprezo pela teoria. Identifica ainda uma grande dificuldade de conciliar os papéis de ator e de pesquisador, buscando o equilíbrio entre a ação e a investigação.

Porém as questões não respondidas na área de educação são ainda tantas que "sobram espaços para todo tipo de investigação, desde que se cuide da sistematização e controle dos dados".

> Que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados.
>
> André, 2001

Para os critérios de julgamento de uma boa pesquisa, André questiona se os clássicos critérios de validade, fidedignidade, generalização são suficientes e, caso não, quem definiria esses novos critérios e em quais concepções de conhecimento esses seriam apoiados. "Para substituir a validade surge a plausibilidade, no lugar da fidedignidade aparece a credibilidade, e em vez de generalização fala-se em transferência". E cita outros critérios, desenvolvidos por outros autores, como a triangulação de métodos, sujeitos, perspectivas; a validação pelos pares e a generalização naturalística.

Dentre alguns critérios principais utilizados pelas entidades de fomento de pesquisa, André destaca a importância de que os trabalhos tenham relevância científica e social, que significa estar inserido "num quadro teórico em que fiquem evidentes sua contribuição ao conhecimento já disponível e à opção por temas engajados na prática social". A definição de um objeto claro, objetivos ou questões claramente formulados, e uma metodologia adequada aos objetivos. Por fim, que os procedimentos metodológicos sejam bem descritos e justificados. A análise do material deve ser densa e fundamentada e deve ficar evidente o avanço do conhecimento.

Dentre as críticas metodológicas apresentadas aos estudos e pesquisas recentes na área de educação, André destaca a seleção de porções muito reduzidas da realidade, número muito

limitado de observações e de sujeitos, utilização de instrumentos precários nos levantamentos de opinião, realização de análises pouco fundamentadas e interpretações sem respaldo teórico.

4.1 O grupo de Pesquisa "Oralidade e Escrita"[1]

O grupo de pesquisa coordenado pelo prof. Dr. Claudemir Belintane realizou no período de abril de 2007 a dezembro de 2009, com financiamento da FAPESP, pesquisa em uma escola pública estadual da zona Oeste de São Paulo, com objetivo de analisar as possibilidades de implementação de um programa de ensino de linguagem, embasado em diagnósticos mais precisos sobre as condições de oralidade e letramento das crianças.

A pesquisa de Belintane foi composta por duas etapas, sendo que minha própria pesquisa de pós-graduação se inseriu na segunda etapa deste processo. Na primeira fase o grupo diagnosticou 43 crianças, da 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, apontadas pelos professores e pela coordenadora da escola como "pré-silábicas" ou "silábicas", ou seja, que ainda não dominavam a leitura e a escrita.

Na segunda fase, o projeto acompanhou duas séries iniciais (primeiras séries do ensino fundamental I), ministrando, junto com os professores das turmas, um programa específico de oralidade, leitura e escrita, desenvolvido pelo grupo e baseado nos resultados obtidos na primeira fase.

Os resultados da primeira fase que embasaram as iniciativas da segunda fase apontaram para diversas dificuldades, geralmente em áreas essenciais para a possibilidade não só de aquisição da linguagem, mas para o desenvolvimento do próprio senso de pertencimento, a uma cultura, a uma identidade. Publicamos abaixo trechos sobre a avaliação diagnóstica destas crianças, que consideramos importantes para a compreensão da pertinência de escuta da família, assim como para a possibilidade de intervenções psicanalíticas dentro do contexto escolar:

Na avaliação dos itens de 1 a 4 se percebeu que "elementos básicos da cidadania ainda representam um problema considerável para essas crianças", sendo eles em especial a data de nascimento e o nome completo dos familiares. "A partir desses dados já se pode concluir que a solicitação dessas informações se reveste de duas origens lingüísticas: uma oriunda de sua cultura oral, da fala cotidiana familiar (...), outra embasada na formalidade da escrita

[1] Baseado em artigo "Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública", de Claudemir Belintane.

burocrática", percebendo-se "um confronto entre escrita e oralidade, que poderia dificultar o acesso desses alunos às exigências mínimas de cidadania".

Nos itens 5, 6 e 7, percebeu-se que boa parte dos alunos (por volta de 70%) que ainda não dominavam o alfabeto apresentava dificuldades "em narrar histórias conhecidas como também em estabelecer relações intra e intertextuais".

No item 8, que procurava diagnosticar afasias severas, somente dois alunos apresentavam alguma dificuldade, "mas não o suficiente para caracterizar claramente esse tipo de afasia".

Com os itens de 09 a 13, que aferiam-se às habilidades no manejo das unidades significantes da palavra, se observou as maiores dificuldades, reforçando a hipótese da pesquisa de que "crianças que conhecem pouco os textos completos da tradição oral e seus manejos também não dominam bem as unidades silábicas e, como se verá na fase II, quanto mais complicado for o caso, mais coerente se torna essa correlação".

Após a realização do diagnóstico o grupo selecionou 16 alunos da primeira fase, que receberam, duas vezes por semana, atendimento de reforço individual ou em pequenos grupos, visando o desenvolvimento ou aprimoramento das habilidades que conduziriam à aquisição da linguagem. Os resultados desse acompanhamento reforçaram a hipótese do grupo de pesquisa: "alunos em cujas memórias não se detectam, com facilidade, manejos intertextuais e habilidades linguageiras e narrativas tendem a experimentar problemas sérios durante a escolarização da leitura e da escrita".

Segundo Belintane, a segunda etapa do projeto foi desenvolvida com o objetivo de reforçar ainda mais as hipóteses levantadas a partir da realização da primeira etapa, ou seja, se procurou trabalhar duas séries iniciais do ensino fundamental I, a partir de um programa de ensino baseado nos diagnósticos obtidos com a primeira fase. Cada item diagnóstico se tornou um tópico curricular, e ao longo do ano letivo se procurou também observar a "dinâmica de renitência" dos alunos que caminhavam no sentido de encerrar o ano sem dominar a leitura e a escrita.

Dinâmica de renitência seria o "modo como o aluno resiste às estratégias escolares, tanto as que visam o ensino da leitura e da escrita, como as que têm por objetivo envolvê-lo em atividades performáticas do campo da oralidade". Segundo Belintane, esses alunos necessitariam de estratégias didáticas especiais, que levassem em conta suas singularidades.

Em seu artigo Belintane procura esclarecer que, embora a psicanálise seja um dos alicerces de seu método de trabalho e pesquisa, o modelo de escuta dos alunos que foi exercido nessa pesquisa não se confunde com o modelo clínico psicológico, psicopedagógico, ou mesmo psicanalítico, conforme descrito por Freud, centrado na atenção flutuante. Nos atendimentos realizados pelos membros do grupo, os significantes que emergiam na relação eram valorizados, como na atenção flutuante, porém a partir de uma situação de ensino, que continha atividades como contação de histórias, declamações, jogos lúdicos e conversas sobre heróis, sobre modos de brincar e jogar com as palavras.

> Se na clínica a interação do paciente é inteiramente aberta, motivada por situações vividas, imaginadas ou mesmo sonhadas e ainda pontuadas pela escansão do analista, nos atendimentos da pesquisa, esperava-se o aluno com um arcabouço textual cheio de ambiguidades e de possibilidades de pontuações subjetivas.
>
> Belintane, 2009

A partir dessa experiência o grupo delineou um modelo de atendimento que se baseava em dois pilares: a escuta analítica como espaço privilegiado para emergências de significados da criança e o manejo linguístico-literário de textos da cultura oral infantil. Acreditava-se que essa metodologia de trabalho propiciaria a "emergência de uma subjetividade predisposta a enfrentar a verdade que o confronto entre o fluxo desejante do aluno (brincar, correr, jogar) e as posturas de contenção que a escrita põe em jogo (sentar-se, silenciar-se, fixar atenção)".

Outra hipótese levantada pelo autor é que, assim como o paciente em *setting* psicanalítico apresenta teorias que justifiquem seu sintoma, o aluno também possui concepções sobre o seu modo de ler ou lidar com as letras e textos e que suas próprias teorias sobre o sintoma/fracasso aparecerão na relação com o educador e precisarão ser ressignificadas para a emergência de novos sentidos. A partir dessas afirmações, conclui-se que o modelo de escuta construído nesta experiência tem por objetivo mudar o deslocamento subjetivo do aluno em relação à escrita e à oralidade, entendendo oralidade e escrita como fenômenos da língua, sujeitos à dupla articulação.

> Escutar, portanto, é uma atividade cuja ética e técnica precisam ser definidas especificamente pra este campo, pois ficou muito claro na pesquisa que, desde as séries iniciais, é preciso valorizar as sutis verbalizações ou atitudes dos alunos para reposicioná-los diante de uma oralidade mais linguageira, mais propensa à função poética, ou seja, rica o suficiente para dar consistência às escansões do alfabeto e à lógica textual da leitura e da escrita.
>
> Belintane, 2009

Nas conclusões sobre a fase II do Projeto, Belintane afirma que a primeira constatação é a ausência de uma preocupação em conhecer as condições de oralidade e letramento trazidas de seu meio e do ensino infantil, o que marca a ausência de uma transição entre os gêneros orais da infância, na família ou na escola de educação infantil, e a aquisição da linguagem; e a equipe pôde verificar ao longo do ano a confirmação da hipótese de que as crianças que possuíam um repertório pequeno e pouco diversificado de gêneros da infância acabavam por não consolidar um lastro de memória textual. Segundo Belintane, "se o aluno sabe ouvir, contar e relacionar histórias (intertextualidade temática), se tem textos lúdico-poéticos na memória e aprendeu a identificar os elementos estéticos de cada gênero oral (paralelismos, aliterações, assonâncias, rimas e outras literações), muito provavelmente sua leitura e manejo da escrita se tornarão mais dinâmicas e significativas", e este foi o trabalho desenvolvido em sala com alunos e professores ao longo do ano pelos membros do grupo de pesquisa.

Outra característica deste trabalho foi o acompanhamento singular de cada aluno envolvido, especialmente daqueles que apresentaram dificuldades escolares desde o início do processo.

O autor afirma que as salas de aula são heterogêneas desde o início e que o modelo vigente de um professor para cada 30 ou mais alunos, além da tolerância de até dois anos para a alfabetização, só aumentam as dificuldades e renitências dos alunos que, desde o primeiro bimestre, já apresentam dificuldades de assimilação de ritmo nas atividades de domínio do código, contribuindo para a fixação no lugar daquele que não consegue aprender a ler. O acompanhamento individualizado das crianças, também na série inicial, apresentou as seguintes conclusões:

"1ª. Assiduidade é fundamental. Boa parte dos alunos que entram em defasagem de nível, apesar da oferta de acompanhamento paralelo, entram em razão de sua baixa frequência".

"2ª**.** Um trabalho em equipe ("a dobradiça"): a responsabilidade pelas séries iniciais deve ser atribuída a uma equipe composta por educadores da Educação Infantil e das duas séries iniciais – poder-se-ía usar a imagem de uma dobradiça como metáfora para a articulação entre ensino infantil e início do ensino fundamental I – o currículo tem que ser articulado, a continuidade do programa tem que ser garantida. (...) Cada turma de primeira série poderia ficar sob a responsabilidade de uma dupla de professores, sendo um deles mais

especializado em conhecimentos linguísticos e mais predisposto a uma formação contínua em torno de estudos que favoreçam a compreensão das singularidades. (...) Esse manejo dar-se-ía a partir de diagnósticos tanto da oralidade do aluno como de seu envolvimento com a escrita e com a própria relação educativa (posicionamento subjetivo). Como se observou nas duas fases da pesquisa, a renitência do aluno diante da escrita é progressiva, torna-se cada vez mais complexa ao longo dos anos, então não é conveniente esperar até o terceiro ano de escolarização, como faz o programa Programa de Recuperação do Ciclo da rede municipal de educação (São Paulo, 2006) para inserir classes de recuperação (...)".

"3ª. Deslocar o foco do escrito para o oral. - O projeto partiu de uma oralidade que dinamiza a memória, a expressão corporal e as habilidades linguageiras que deverão favorecer uma entrada na escrita que, ao mesmo tempo, prevê o domínio completo das dificuldades do código e a expansão de matrizes que deverão subsidiar o fluxo significativo da leitura. A experiência deu certo nas atividades coletivas, nos atendimentos individuais e mesmo com os casos mais complexos. Partindo do oral para o escrito, o projeto esboçou um percurso: (1) inicia-se nas atividades performáticas em que o aluno sai de uma posição de renitência e se lança a um contato mais qualitativo com seu professor e grupo; (2) passa-se ao trabalho com imagens, incluindo o rébus (...); (3) do mesmo modo passa-se da contação à forma mesclada entre contação e leitura em voz alta; (4) finalmente, passa-se à leitura autônoma".

Belintane conclui seu artigo afirmando que "o foco das pesquisas e das ações pedagógicas deve se centrar mais nas singularidades pessoais e culturais da criança brasileira. A transição da oralidade para a escrita implica manejos didáticos mais contextualizados e precisos, com monitoramento constante das defasagens de níveis desde o início do primeiro ano do fundamental", e ainda, "a articulação entre pesquisa acadêmica e ensino público pode avançar muito se houver um despreendimento maior de pesquisadores e educadores em relação às metodologias ou mesmo às teorias que enrijecem seus modos de lidar com a complexa realidade brasileira".

4.1.1 Enlaces com nossa pesquisa

Alguns achados dessa pesquisa se colocam como elementos norteadores de nosso próprio trabalho, sendo eles:

a) É preciso abarcar a história da criança, e toda sua tradição oral, para a boa condução do processo de letramento, e essa ideia de continuidade se dá especialmente pelo estabelecimento de vínculos com a escola de educação infantil e com a própria família da criança. À ideia de uma dobradiça entre a educação infantil e o ensino fundamental acrescentamos, a partir de nossa própria pesquisa, o vínculo mais bem estabelecido com a família das crianças em idade de letramento.

b) O acompanhamento singular das crianças apresenta-se como importante ferramenta de superação das dificuldades de letramento e acreditamos que esse acompanhamento passa por abarcar a família e suas representações, que, quer levemos em consideração, ou não, trazem determinantes que influenciam nas relações que a criança estabelece com a escola e com a aprendizagem.

c) A expressão corporal, o movimento e a fala são modos privilegiados de comunicação da criança em idade pré-escolar. Em paralelo, a aquisição da escrita exige uma contenção do corpo para a aquisição e fluência dos símbolos da linguagem escrita. Essa contenção corporal é realizada de maneira brusca no ensino fundamental, trazendo conflitos que em geral são enfrentados por um viés moralizante. É preciso estabelecer caminhos de passagem, que levem em conta as singularidades do sujeito aprendiz.

d) As faltas escolares são apontadas pela pesquisa como principais responsáveis pelas dificuldades de letramento, ou seja, nenhuma estratégia escolar, nenhuma metodologia de ensino ou nenhum modelo de intervenção dentro do espaço escolar será eficiente se não pudermos garantir a presença da criança na escola. Essa presença, como demonstram os resultados do INEP e do PNE apresentados no capítulo 3, corroborados pelas conclusões dos artigos estudados, não se dá por decreto. Já temos legislação que obriga os pais a matricularem as crianças na escola, o que se constituiu como um grande avanço no número de matriculados, mas garantir que essas crianças frequentem a sala de aula passa por diagnosticar e desenvolver estratégias singulares, ou entender, no seio da sala de aula, porque determinado aluno está com problemas de frequência. Em se tratando especialmente de crianças do ensino fundamental I, essa estratégia passa inequivocamente por trabalhar com os próprios pais, responsáveis pela chegada da criança na escola.

e) A renitência é apontada na pesquisa como fruto do engessamento da criança no lugar de não aprendiz, de não alfabetizado. O autor atesta que, quanto mais tempo permanecer neste lugar, mais resistente a criança será às estratégias escolares. Esse conceito de renitência

será de fundamental importância em nosso trabalho para compreender as relações entre pais e escola, mas também para compreender as relações da escola com os pais, que indicam elementos aproximados de semelhança com a ideia de renitência.

f) Belintane sugere a importância de estabelecermos modelos singulares de análise e intervenção que deem conta das singularidades da realidade brasileira e aponta este como um campo vasto de pesquisas e desenvolvimento de metodologias na universidade. Acreditamos que nosso trabalho contribui para a percepção da singularidade e aponta referenciais norteadores que podem ajudar a traçar modelos de intervenção que cumpram o papel de aproximar os pais do universo escolar, dentro de espaços específicos de participação, e os sensibilizem para novos sentidos da inserção no universo escolar, especialmente para seus filhos, que transcendam ou desloquem sua própria experiência de aprendizagem, e de "utilidade" deste universo na vida dos filhos. O estabelecimento de modelos singulares passa também pela oportunidade de que outros olhares, outros recortes, além dos pedagógicos, acompanhem a comunidade escolar. A presença da equipe multidisciplinar na escola e da atuação interdisciplinar que permite a percepção, acompanhamento e elaboração de estratégias diversas para problemas diversos é uma ferramenta não disponível para a escola hoje, que conta quase exclusivamente com profissionais pedagogos licenciados, limitando as possibilidades de diagnóstico e abordagem.

4.2 Entrevistas

Os pesquisadores do grupo de Oralidade e Escrita indicaram para a participação nesta pesquisa cinco crianças entre 6 e 7 anos que eram atendidas individualmente pelos membros do grupo. A intenção era ouvir os pais dessas crianças, na hipótese de que em suas falas apreenderíamos sentidos percebidos e atribuídos por estes pais para a escola e para a alfabetização, tendo como viés de contato o fato de que seus filhos estão apresentando, já no primeiro bimestre de ingresso no primeiro ano do ensino fundamental e segundo seus educadores, dificuldades relacionadas ao letramento.

O contato inicial com a escola, para solicitação de autorização de pesquisa e contato com os pais, foi feito com a sua Sra. H., coordenadora pedagógica. Nesse encontro me apresentei como aluna do curso de mestrado da FE/USP, vinculada ao professor Belintane e que pretendia realizar minha pesquisa junto a cinco famílias de crianças matriculadas na

primeira série e indicadas pelos professores e membros do Grupo de Pesquisa, apresentando o nome e série das crianças, através de uma carta requerimento (anexo I). Sugeri que a escola me fornecesse o telefone dos pais, para o convite e esclarecimentos.

A Sra. H. questionou a viabilidade desta pesquisa, no sentido de que o contato com os pais é uma das maiores dificuldades enfrentadas pela escola. Afirmou que era "a coisa mais difícil trazer os pais pra dentro da escola". Segundo ela: "o que mais percebo é que quanto maior a dificuldade, quanto mais problema tiver o aluno, menor é o envolvimento dos pais, eles são mais distantes e não participam de nenhuma atividade da escola". Afirmou também que achava melhor seguirmos o protocolo comum de comunicação entre os pais e a escola, ou seja, que eu produzisse uma carta com meu telefone explicando para os pais o que eu queria e ela entregaria essa "cartinha" para os professores, que colocariam na agenda das crianças e os pais entrariam em contato se tivessem interesse. Afirmou que eu poderia utilizar a sala do Grupo de Pesquisa, ou outro local disponível na escola, para a realização das entrevistas.

Neste encontro conversamos também sobre possíveis contrapartidas dessa parceria com a Escola e afirmei que, além do compromisso que seria firmado com os pais de esclarecimento, aconselhamento e atendimento clínico em consultório, caso fosse desejado, para pais ou crianças envolvidas na pesquisa, eu poderia disponibilizar também para a Instituição alguns horários para indicação, além da oferta de realização de grupos, ou outra demanda que a escola apresentasse. Disse que estava disponível, era só ela apresentar uma demanda, que formularíamos um modelo de trabalho.

Foi elaborada então uma carta (anexo II) e encaminhada para a Coordenadora da Escola, para que esta entregasse aos professores, que colocariam na agenda da criança. A modificação em relação à proposta discutida com a coordenadora era no sentido de facilitar a participação dos pais e já recolher através deste documento uma autorização de pesquisa, ou seja, um esclarecimento inicial sobre a proposta da pesquisa, com um formulário de autorização em anexo, onde os pais interessados deveriam colocar seu nome e telefone para que a pesquisadora entrasse em contato, que deveria ser preenchido e devolvido para a escola.

Das cinco crianças convidadas, obtivemos retorno de quatro famílias, sendo que a quinta criança tinha sua tutela sob responsabilidade de uma instituição e não de seus pais, portanto quem não quis participar foi a instituição, que tinha a responsabilidade legal sob a criança.

Submetemos esta pesquisa ao Comitê de Ética na Pesquisa da FE/USP, tendo obtido sua aprovação. (anexo III).

Todas as famílias agendaram um primeiro encontro, sendo dois agendamentos na escola e dois na casa da família, por conta da incompatibilidade entre os horários de trabalho e o período em que a escola permanece aberta. Os esclarecimentos quanto à preservação da identidade dos envolvidos, bem como a possibilidade de desistência da participação nessa pesquisa em qualquer tempo, sem nenhum tipo de prejuízo em qualquer outra atividade envolvida, foram prestados no início do primeiro contato. Ao final do segundo contato foram disponibilizados para os pais os dados da pesquisadora, com a oferta de qualquer esclarecimento, orientação ou mesmo acompanhamento, para os pais ou a criança, a partir de questões surgidas pela participação neste trabalho.

As duas entrevistas agendadas para o espaço escolar tiveram problemas de realização. Na primeira entrevista demoramos aproximadamente 30 minutos para conseguir um local para o trabalho, estando todas as salas ou ocupadas, ou trancadas, sem facilidade em conseguir a chave. Ficamos eu e a Sra. R. circulando entre a secretaria e as diversas salas indicadas, até conseguirmos conversar na biblioteca, durante uma hora e meia.

A segunda entrevista agendada na escola foi inviabilizada pela profissional da Secretaria, que informou à Sra. R2. que não tinha nenhuma psicóloga na escola e que desconhecia essa pesquisa. A mãe foi embora. Entrei em contato pelo telefone, agendamos um novo horário, no qual não comparaceu. Em um contato posterior, mesmo me oferecendo para realizar a entrevista em sua casa, não demonstrou mais interesse em participar.

Alguns fenômenos percebidos nesse contato inicial já nos apontaram elementos importantes de análise.

Em primeiro lugar, a coordenação não achava viável a pesquisa, tendo em vista sua percepção de que os pais não se interessariam em participar, por serem distantes do cotidiano escolar.

A forma de convite à participação padronizada pela escola poderia representar percalços. A “cartinha” passaria por diversas mãos antes de chegar nos pais, sendo a própria coordenação, que entregaria aos professores, que colocariam sob responsabilidade da criança através da agenda, que entregaria aos pais, que por sua vez compreenderiam a proposta através da leitura, assinariam e disponibilizariam seus dados, retornando o documento para as mãos das crianças, dos professores, coordenação e por fim voltariam à pesquisadora. O

caminho burocratizado de contato com os pais se destaca pela dificuldade de acesso, porém demonstrou que funciona, já que obtivemos, neste estágio, o retorno de quatro famílias.

A solicitação de "contrapartidas" à pesquisadora pode sugerir um não interesse da escola pela pesquisa, ou a uma aproximação com esses pais. A escuta dos pais, em si, não é de interesse da escola e sim da pesquisadora, portanto, deveríamos pensar em outras formas de compensação e troca.

Por fim, a escuta dos pais no ambiente escolar enfrentou uma série de dificuldades. Por romper com a rotina do cotidiano escolar, não tínhamos espaço disponível para esse trabalho, sequer havia o reconhecimento da existência. Ora, o Grupo de Oralidade e Escrita já frequentava o ambiente escolar havia um ano, possuindo inclusive uma sala própria e equipada, no entanto nossa presença, para a funcionária da secretaria, não havia sido assimilada, bem como a inexistência de disponibilidade para assimilação, na medida em que a própria pesquisadora deveria encontrar algum espaço vago, no primeiro momento, ou provar sua existência para a segunda mãe.

Em relação ao contato com os pais, das cindo crianças indicadas, quatro famílias se dispuseram a participar. Em todas elas, o primeiro agendamento ocorreu sem grandes dificuldades, duas se dispondo a ir até a escola. O segundo encontro, com todos os pais, ocorreu nas residências, por preferência de todos.

Para a escuta dos pais procuramos atentar ao referencial teórico-metodológico explicitado neste trabalho, ou seja, uma entrevista exploratória, tendo como única estrutura o viés de contato com as famílias (encaminhamento da escola). Iniciava o contato me apresentando (meu nome, minha formação e minha função de mestranda na FE/USP) e afirmava que eles (pais) haviam sido indicados para o trabalho pelo professor de seu filho(a), além dos outros professores do grupo do professor Belintane, juntamente com outros pais, para "conversar um pouco sobre alfabetização, pais, escola". Perguntava então como haviam recebido o convite.

As demais perguntas tinham mais um sentido de clarificação, ou reflexão, de alguma fala, seguindo a entrevista os caminhos delineados pelos pais. O espelhamento (onde reproduzimos a fala no sentido de verificar como o sujeito reage ao se escutar) também foi uma ferramenta utilizada durante as entrevistas.

5. Análise das Entrevistas: um continente a mapear

5.1 A "distância/ausência" percebida pela direção e pelo Grupo de Oralidade e Escrita

O contato com a escola, a realização das entrevistas e a leitura do Relatório de Pesquisa de Belintane foram meus primeiros movimentos na construção prática desse trabalho. Minha leitura desse material procurou respeitar os princípios norteadores de uma escuta analítica, ou seja, desatrelar-me dos sentidos consentidos da fala, buscando o desenho inconsciente no discurso, bem como os elementos norteadores, ou alicerces, presentes comumente na fala de pais, escola e educadores, que indicassem as regras do campo.

A proposta de realizar uma escuta de pais, dentro de uma pesquisa em contexto escolar, causou certo estranhamento de início, em especial aos profissionais da educação (colegas do Grupo de Pesquisa, direção). O que se quer saber ao ouvir os pais? Qual a pertinência desse saber para o enfrentamento dos problemas que estamos tendo na escola? Para a coordenação, não havia dúvidas sobre a inviabilidade deste trabalho e, de fato, a escola poderia tê-lo inviabilizado, pelas dificuldades de espaço físico na primeira entrevista, e até a funcionária que nega a existência do trabalho. Tal "recepção" já sugeriu certo distanciamento entre a escola (através de seus educadores) e os pais das crianças indicadas para a pesquisa, além de certo enrijecimento dos profissionais da escola à rotina diária, ao normatizado. Essa postura "burocrática" entra em choque com qualquer iniciativa que fuja ao já familiar, causando estranhamento, ou mesmo não contato. Como não fazemos parte da rotina, não conseguimos com facilidade espaço para trabalhar e como não fazemos parte de um quadro de funcionários estabelecido, nossa existência é negada. Esse estranhamento da proposta de escuta de pais no ambiente escolar parece também alicerçado nas próprias diretrizes políticas e sociais que regem a formação e condução da escola brasileira, como pudemos ver no levantamento teórico do capítulo 3.

Em relação à "distância" com os pais, podemos identificá-la também em outros momentos da escuta.

Para a escola, os pais, em especial das crianças com mais dificuldades, são ausentes, não querem se implicar e não podem ser vistos como suporte ao processo educacional. Retomando a fala da coordenação, *"é a coisa mais difícil trazer os pais pra dentro da escola. O que mais percebo é que quanto maior a dificuldade, quanto mais problema tiver o aluno,*

menor é o envolvimento dos pais, eles são mais distantes e não participam de nenhuma atividade da escola".

Já para o Grupo de Oralidade e Escrita, baseando-nos no relatório de Belintane, a palavra que surge é "ausência", que aqui compreendi como um certo sinônimo emocional de distância. A ausência é, inclusive, apontada como causa central das dificuldades de letramento das crianças estudadas. Promoveremos um deslocamento desses sentidos, em relação aos utilizados no contexto do próprio relatório, na busca de promover uma aproximação das falas dos diversos atores levados em conta nessa pesquisa. Se podemos compreender que as falas aqui recortadas dizem do próprio contexto em que são ditas, ou podemos entender o campo discursivo proposto, também entendemos que essas falas carregam sentidos emocionais que delineam o campo relacional entre pais e escola, e agora, nestes recortes, é a este segundo sentido que nos dirigimos. Vejamos alguns trechos:

"(...) a primeira constatação é a ausência de uma preocupação em conhecer as condições de oralidade e letramento trazidas de seu meio e do ensino infantil, o que marca a ausência de uma transição entre os gêneros orais da infância, na família ou na escola de educação infantil, e a aquisição da linguagem, e a equipe pôde verificar ao longo do ano a confirmação da hipótese de que as crianças que possuíam um repertório pequeno e pouco diversificado de gêneros da infância acabavam por não consolidar um lastro de memória textual"

Podemos pensar ainda em ausência/distância, nesse caso o número excessivo de faltas registrados em D1 (segundo caso apresentado) e J. (terceiro caso), quando Belintane afirma que:*"Assiduidade é fundamental. Boa parte dos alunos que entram em defasagem de nível, apesar da oferta de acompanhamento paralelo, entram em razão de sua baixa frequência".*

Na fala dos pais a distância ou ausência surge em contextos, e com sinônimos emocionais diversos.

5.2 Alheias

R., mãe de B1 (13 anos), B2 (10 anos) e B3 (7 anos), tem 31 anos de idade, é separada, concluiu o ensino médio e está atualmente desempregada, contando com a pensão alimentícia do pai das duas filhas mais novas para o sustento da família. Mora com seus três filhos na altura do Km 15 da Rodovia Raposo Tavares. Na mesma viela, em casa diferente,

mora sua mãe e seu irmão. O pai de R. deixou a família quando ela era adolescente e mora atualmente na Bahia, com a nova esposa.

A casa de R. é distante da Escola cerca de 8km, e B3 percorre o trajeto através de transporte escolar particular pago pela mãe.

Tive dois encontros com essa mãe, um na escola, numa entrevista que iniciou bem tumultuada, pela dificuldade de espaço, e um segundo encontro na sua casa. Um intervalo de 90 dias se passou entre as entrevistas. Havíamos agendado um encontro intermediário, na escola, no qual R. faltou.

No primeiro encontro a mãe se demonstrou inicialmente reticente quanto aos motivos do encontro, porém segura e bem à vontade com a pesquisadora. Apresentei-me e afirmei que B3 foi indicada para este trabalho por seu professor L. e os outros professores do grupo do professor Belintane, junto com outros pais, para "conversar um pouco sobre alfabetização, pais, escola". Perguntei como recebeu esse convite.

Inicia a conversa me contando que B3 tem mais dificuldade que os outros filhos e que, portanto, os pais *"têm que acompanhar mais ela"*, ou serem mais próximos.

Na sequência diz que atualmente isso até é possível, porque está desempregada. Ao falar de sua própria escolaridade, afirma que concluiu o ensino médio, porém com a ressalva de que só pôde fazer isso agora, porque *"acelerou no passo da maternidade"*. Fica a questão se, agora, diminuiu nesse passo, já que passa a demonstrar certa frustração por essa aceleração e por ter tido três filhos, ao dizer que na verdade não fez e não faz as coisas que quer. *"Eu tinha intenção de fazer faculdade. Queria fazer o curso, prestar vestibular, mas paciência, não tem dinheiro. Queria fazer arquitetura e urbanismo. Cheguei a passar na Uninove até, mas não pude nem começar, não teve dinheiro nem para a matrícula, mas eu ainda vou tentar. Fiz alguns cursinhos, cheguei a fazer um curso técnico de designer de interiores, mas não deu para terminar pelo mesmo motivo, aliás, meus cursos acabam tudo pelo mesmo motivo, por falta de dinheiro"*.

A sequência de projetos inacabados pela impossibilidade de investimentos é vista como o *"preço que se paga"* por ter tido filhos e revela uma certa perspectiva de redução de sua frustração, ou recuperação da possibilidade de investimento em si mesma, na medida que o importante, agora, é *"que eles estão crescendo com saúde"*. Conta como se sente sozinha na criação, e principalmente no sustento, dos filhos. *"É, porque no momento eu tô sozinha, assim, né, eu sei, tal, meu ex-marido dá uma pensão, mas o que para ex-marido é uma*

fortuna pra gente não é, então é complicado, criança precisa de uma série de coisas. (...)Eu tinha um apartamentinho, mas eu tive que vender o apartamento, comprei uma casa na mesma rua, mas é favela, pra poder fugir das contas, porque apartamento é a luz, condomínio, gás, então eu comprei essa casinha pra poder ter mais dinheiro pra conseguir proporcionar pra eles".

O contato da filha mais nova com o pai é fonte de ansiedade para R. e a remete à sua mágoa com o ex-marido. Fica uma contradição. Fala que o pai é ausente, assim como era ausente como marido, mas conta da presença e do desejo dele pela filha, e por ela mesma. O pai, inclusive não participa desse encontro, porque a mãe não quis convidá-lo. *"Ela vê ele todo final de semana. Durante a semana também, porque mora próximo ali. Apesar que eu não gosto muito não, mas tudo bem, porque mesmo quando a gente morava junto ele sempre foi muito ausente como pai. Então ele, sempre, acho que para compensar, é aquele tipo de pai que premia pra compensar a falta dele. E tanto ela como a outra acabou criando de certa forma essa tendência. Então ela é muito, eu não digo mimada, mas cheia de vontade. Então quando ela está comigo eu tento tirar isso dela e explicar que as coisas não são assim. Quando está com ele ela bate o pé e ele dá. Então, ah, eu quero um lanche do MacDonalds, ele pega a moto, vai lá e tó, dá o lanche para ela. Há, eu quero um sapato, ele vai lá, pega o dinheiro e vai buscar. Quero tal brinquedo. E eu acabo escutando isso, né. Quando vou fazer uma coisa, quando brigo, vai correndo, querendo o lado do pai. O pai não corrige. Outro dia ela tinha que fazer a lição, foi lá fazer com ele. Chegou lá começou a espernear e ele, em vez de ele sentar, falar você vai fazer, ele não, então vai, se faz lá com a sua mãe. Ele não sabe educar. (...) A diferença que quando a gente estava junto ele era o tipo de cara que não parava em casa. Ele chegava, ou papaizinho, bonitinho, toma um real e tchau. Ah, vocês querem passear, então eu dou o dinheiro pra mamãe e a mamãe vai passear. Tô saindo, tchau. Ele continua mais ou menos do mesmo jeito, com a diferença que agora ele não tem como dar o dinheiro pra sair, então ele pega, dá um passeiozinho e tchau, então isso acaba complicando um pouquinho".*

No trecho acima podemos também identificar uma justificativa velada às cobranças escolares, relacionadas a aspectos disciplinares e dificuldades de letramento. Defende-se, dizendo que não tem um suporte do pai no educar e que esta é uma tarefa solitária e complicada.

Questionada sobre como foi o processo de separação e como as crianças foram conduzidas nesse processo, conta que foi *"tumultuado. Foi uma coisa bem feia. Eu agredi ele. Foi um caso de traição"*. Diz que as crianças não presenciaram, mas sabem, especialmente a mais velha. Já a caçula é excluída desse "saber": *"(...) a minha filha mais velha principalmente sabe. A B3, pra ela, tudo tá bem, não tem assim um motivo. Eu não tentei explicar, mas ele tentou explicar, mas a B2, que é a de dez, ela não deixou ele explicar"* e apresenta seus próprios motivos para o que considera inexplicável: *"porque ela não aceita isso que o pai dela fez. Então ela falou (...)você não vai falar nada, muito menos pra minha irmã, que ela não entende, se quiser falar alguma coisa comigo pode falar, mas eu também não quero saber. Não me interessa"*.

Questionada sobre por que não conversou com a menor sobre a separação, evoca o alheamento que vai ao longo da entrevista caracterizando a relação das duas e seu incômodo com uma certa distância do ex-marido, agora relacionada a ela. Aqui surge novamente o mal-estar que a ligação da filha com o pai lhe causa e a sensação de que ele pode dar coisas para as filhas que ela não pode, ou que ele dá para as filhas a atenção que não deu para ela. *"Eu achei que ela estava meio alheia a isso. Pra ela é meio que indiferente. Porque o pai dela nunca foi de ficar muito em casa. Ele saía, sumia três dias, uma semana, voltava, saia de novo, então pra ela, tipo, continuou a mesma coisa. A única diferença é que o pai não voltou. Eu até lembro uma vez que ela era pequenininha, tinha uns três anos, e eu comprei a cama, porque ela sempre dormiu comigo, né? Desde bebezinho, mas eu comprei a caminha pra ela aprender a dormir no quarto deles, aí ela ficou uma semana, depois ela queria dormir comigo, aí eu falei você não vai dormir aqui, porque aqui é a cama da sua mãe e do seu pai, sua cama está lá no seu quarto, junto com seus irmãos. Vai pro quarto, pra sua caminha. Ela foi até a sala e falou assim: 'pai, vai pla sua casa agola'. Ele falou: Como eu vou para minha casa? Eu já estou na minha casa. Ela falou: 'não, vai lá com a minha vó, vai pla sua casa poque eu vo domi com a minha mãe'. Então pra ela, ela nunca ligou muita coisa de que o pai dela era o meu marido. (...) Às vezes ela pensa muito no pai pro lado do dinheiro. Ah, eu vou com meu pai porque meu pai vai comprar isso, meu pai vai comprar aquilo. Se o pai dela não dá, então pra que serve meu pai? (...) Não é o fato de que o meu pai pode me dar o que minha mãe não pode. Quando ele não tem, ela simplesmente, ah, eu não quero saber do meu pai. Então ela liga, ele diz que não tem dinheiro, aí ela, então eu não vou com você. (...) Ele deveria ser um pai mais presente. Eu sinceramente acho errado. Tanto que várias vezes eu já*

liguei, conversei, falei, olha, você não pode agir desse jeito. Você tem que ser mais pai, tem que ter mais autoridade, tem que dar mais limite. Eu faço a minha parte, mas ele não faz, aí já não é mais comigo. Eu, quando elas estão em casa, converso, falo não é assim. Pai não significa dinheiro. Tem que obedecer, respeitar, ter educação".

Passa então a relembrar a relação de seus pais, e dela mesma com o pai - que exclui sua mãe -, apontando os mesmos sentidos de aproximação e distanciamento emocional que vão se caracterizando ao longo de suas entrevistas. *"(...) Meus pais são separados tem doze anos mais ou menos, tenho mais dois irmãos. Eu sou a caçula e a única mulher da casa. Meu pai sempre foi tipo eu sou o chefe da casa e o chefe da casa não tem tempo. Ou seja, a minha função é trabalhar e a da mãe de vocês é cuidar. Coisa de baiano. Mas depois, isso quando a gente era pequeno, mas a gente sempre passeava final de semana e tal, a família era grande, reunia, fazia almoço. (...) Isso até, deixa eu ver, eu tinha mais ou menos uns dez anos, quando eu comecei a pegar mais no pé dele, aí ele foi se soltando mais como pai, porque quando a gente é pequenininho a gente tem uma tendência a ficar bem grudado na saia da mãe. Apesar que eu sempre perturbei meu pai. Só que aí a gente vai começando a entender um pouco mais as coisas, e aí quando ele ia dar uma volta eu já juntava e já dizia eu quero ir junto, ele ia na feira eu ia atrás, ele ia no supermercado eu queria ir atrás. Aí ele ia me levando, foi se acostumando".*

E frisa que a distância geográfica, já que o pai atualmente mora em outro estado, não comprometeu a aproximação afetiva de ambos. *"(...) Agora ele está na Bahia, mas sempre que eu posso eu ligo pra ele. Outro dia, faz um tempinho, eu conversei com ele pelo telefone, aí os parentes dele de lá disseram por que só sua filha te liga? Meus irmãos não ligam muito. Ele fala: porque esse aqui é o amor da minha vida, não tem jeito. Ele me falou que respondeu isso. (...) Já tem oito anos que meu pai se mudou. (...) Ele foi, morou em Minas, (...) depois foi para a Bahia, (...) disse que ia vir, visitar a gente, acabou arrumando uma muié lá, meu pai é um caso sério, acabou se casando e ficando por lá. Mas sempre que eu posso eu converso com ele, ele fala comigo".*

Em relação à mãe demonstra um sentimento inverso ao contato com o pai: proximidade física e distanciamento afetivo. *"Minha mãe mora do meu lado. Ela fica com as crianças quando é necessário. Apesar de que agora quem trabalha é ela e quem fica dentro de casa sou eu".*

E passa a refletir sobre sua vida profissional e escolar, ou sobre como a proximidade com os filhos a afastava e afasta da formação acadêmica e do trabalho, e vice-versa: *"(...) tem um mês e meio que eu to desempregada, trabalhava em loja de móveis. Apesar de que eu fiquei pouco tempo nessa loja. Eu parei de estudar no segundo colegial, com 19 anos. O B1 estava com um ano e pouco. Justamente, eu fiquei grávida, parei, voltei a estudar, só que eu trabalhava de dia e estudava a noite, e ele começou, teve catapora, teve rubéola, tudo seguida, então era uma coisa maravilhosa, então ou eu optava em faltar na escola para levar ele no médico (...), então eu acabei faltando na escola".*

Surge nesse momento uma relação conflituosa de R. com seu próprio ambiente escolar, também marcado por aproximações e distanciamentos. *"(...) A diretora, como não ia muito com a minha cara, porque eu consegui a vaga meio que no grito na diretoria, ela falou que se eu faltasse mais ela ia me retirar, então eu acabei parando e não voltei mais, isso quando eu tinha 19, aí foi quando eu comecei a namorar com o pai das meninas, fiquei grávida da mais velha, aí se foram 10 anos. (...) Eu fui procurar uma vaga na escola mais ou menos já no comecinho de março e a diretora disse que não tinha mais vaga. Só que uma funcionária da escola disse pra mim que tem vaga, só que essas vagas eles preferem dar para o pessoal que vem de outro estado. Fala com ela que você quer, porque eu acho injusto eles quererem guardar vaga para uma pessoa que eles nem sabem se vai vir. Aí eu fui lá, conversei com a diretora e ela falou que não, não, não. Só que justamente nesse dia que eu estava falando com ela tinha um cara da secretaria da educação. (...) Eu ia saindo essa mesma moça me chamou e falou Dr. fulano está aí, (...) espera só um pouquinho ele sair e fala com ele e foi o que eu fiz (...). Ele olhou para a cara da diretora e falou você vai dar a vaga pra ela agora. (...) A diretora não gostou muito disso aí, dessa comida de rabo, fui pra escola, no primeiro dia de aula a primeira coisa ela falou assim: tô de olho em você cada dia que você entrar aqui. No primeiro passo em falso eu te ponho pra fora. E aí calhou do meu filho ficar doente, enfim. Fiquei faltando, faltava, faltava, faltava. Aí ela falou assim, tá vendo por que eu não queria te dar a vaga? Eu tentei explicar, ela achou que era mentira, né? Ela falou que se eu faltasse mais uma vez eu não precisava nem voltar e então eu simplesmente não voltei mais, enfim, fazer o quê. Ela tava mordida, ela ia me repetir de qualquer jeito".*

A dificuldade em frequentar as aulas não está relacionada, para R., com falta de interesse pelos estudos. Diz que sempre gostou de estudar. Mas vai delineando certo sentimento persecutório em relação aos profissionais da escola, sejam eles a diretora de seu

ensino médio, ou os professores da EMEI e do primeiro ano de B3 no ensino fundamental, e este sentimento provoca um distanciamento em relação ao ambiente escolar. *"(...) Tirando época de adolescência que a gente não tem como, a gente começa a cabular, mas uma coisa que eu sempre gostei foi de estudar. Já repeti de ano, mas não por não saber, mais por cabular aula mesmo, não estar presente nas aulas. Porque quando eu estava presente eu aprendia".*

E seu conflito com a dedicação ao universo escolar surge presentificado nos filhos. *"Meu filho mais velho fica louco comigo, ele fala assim: ninguém merece ter uma mãe CDF. Eu não sei tudo, mas o que eu não sei eu procuro saber e o que eu sei eu respondo. Ele fica bravo, só que ao mesmo tempo ele tenta se aproveitar da história, né? Porque vira e mexe ele quer que eu faça o trabalho pra ele. Eu falo: isso não vai acontecer. Não faço trabalho para nenhum deles. (...) Meu filho vai bem mal na escola. Ele é péssimo de nota. Ele tem preguiça mental mesmo, ele não presta atenção. Desde a primeira série ele foi assim. Ele é lento pra copiar a lição. Gosta de ficar viajando. Quando ele resolve copiar a professora já apagou. (...) Ele chega da escola e fala: mãe, tem um trabalho. Cabo. (...) Corre atrás, né, tem livro, vai, precisa ver um negócio, vai, tem biblioteca. Ah, mãe, procura aí pra mim. Na hora de fazer prova ele acha que não precisa estudar porque ele já viu a matéria na sala de aula, só que chega na hora da prova ele tira um belo zero porque não lembra nada. Então eu sempre tive problema. Ele passou da quinta para a sexta em DP, disse que precisava recuperar as notas da quinta série e tirar as da sexta".*

A mãe critica o sistema escolar e demonstra sua discordância, numa confusão entre os possíveis limites entre dificuldades de aprendizagem e dificuldades disciplinares. *"(...) Não conseguiu, mas empurraram ele para a sétima série, porque isso é outra coisa que eu acho um absurdo, porque hoje em dia o governo faz, não repete mais ninguém, vai empurrando, vai passando e aí ele passou para a sétima precisando das notas da quinta e da sexta. Foi pra sétima, porque apesar de ele ter nota ruim ele não é um aluno ruim, ele não é uma criança que não se comporta, então acho que é por isso que as professoras acabam passando ele de ano. Se ele fosse pelo menos atentado repetia".*

Porém o mérito por B1 não ser "atentado" assume como seu, numa nova justificativa, e demonstração de incômodo com as dificuldades apontadas pela escola em relação à filha mais nova: *"B1 é um menino educado. É bem difícil receber crítica pelo filho, porque se você recebe uma crítica por um filho significa que você que errou, se você que tá educando, se*

você que tá ensinando valores pra ele e ele acaba distorcendo isso, é claro que todo mundo tem sua personalidade, só que um pouco disso na criança vai dos pais, da mãe e do pai, então se você vai em um lugar e alguém fala que seu filho não é isso, que não presta, que é aquilo não é uma coisa muito boa se de ouvir. Quanto a ele eu nunca tive uma crítica dessa. Pelo contrário, sempre disseram que meu filho é muito educado, uma maravilha. Já chamaram meu filho até de gentleman, nessa escola aqui mesmo, que ele estudou aqui, (...) aí teve uma professora da terceira série que falou assim: nossa, seu filho é um verdadeiro cavalheiro, ele é um gentleman. Obrigada pela parte que me toca. A B2 também, nunca tive queixa dela. A B2 sempre foi a linda, perfeita, uma princesa, boa aluna, tudo lindo, maravilhoso, agora chega na B3...".

A reunião de pais e mestres ocorrida no primeiro bimestre, logo no início do primeiro ano escolar de B3 no Keizo, é sentida pela mãe como uma reedição do fracasso do pré, quando se sentiu "obrigada" a retirar a criança da EMEI antes da conclusão do ciclo, e um prenúncio de um novo ciclo de dificuldades com o ambiente escolar. *"(...) A reunião que eu vim dela aqui mesmo, no mês passado, o professor: a senhora é a mãe da B3? Sou. Espera só um pouquinho que eu preciso conversar com a senhora. Aí eu falei: - ai meu Deus, lá vem bomba. Aí começa: não faz lição, não fica sentada, briga com os outros coleguinhas da sala de aula. Não faz o que o professor manda, que é um problema que eu tenho com ela desde o prézinho também. No ano passado eu tive que retirar ela da escola no mês de novembro porque eu não aguentava mais os recados que a professora dela me mandava. E por mais que eu fui lá, conversei, tentamos achar um meio termo pra que ela continuasse na escola, mas não teve jeito. (...) Ela não consegue ficar assim, quieta, num canto, sentada, assistindo aula, ela quer levantar, ela não entende que não pode levantar. O professor passa lição e ela não quer fazer lição, ela quer fazer desenho, ela não entende que não pode fazer o desenho na hora que ela quer. Então é um problema".*

E passa a refletir sobre as dificuldades de comunicação que tem com a filha, percebendo uma distância, um alheamento, que atribui ao temperamento da criança, ou a uma anormalidade, que mantém a mãe num conflito com o ambiente escolar, entre confirmar sua hipótese de anormalidade da filha, ou se considerar frustrada pelas críticas. *"(...) Isso me incomoda bastante. Os outros, ela fez sete anos agora, e os outros dois com essa idade eu conseguia fazer com que compreendessem as coisas, com ela eu não consigo. Se você fala assim: não pega essa bolsa, ela fala que não vai pegar, daqui a pouco ela vai lá e pega. Por*

mais que você explique para ela, ela fala tá bom, você entendeu B3?, entendi. Vira as costas ela faz. (...) Ela sempre foi assim, desde pequena. Eu tento entender porque que ela é assim, mas eu não sei. Anteontem o B1 chegou pra mim e falou: mãe, fala a verdade, você bebeu quando estava grávida da B3? Porque aquela menina não é normal, tá lá, que nem uma louca gritando em casa, não para de berrar. Quando ela estava no segundo ano da EMEI, logo no comecinho, porque ela sempre foi muito fantasiosa, ela começa a contar alguma coisa pra você, aquela história cresce de uma maneira e você sabe que não aconteceu nada daquilo e eu cheguei na segunda reunião com a professora da EMEI, conversei com ela e expliquei sobre isso. Ela falou: não, mãe, isso é normal em criança dessa idade, ela tava com cinco anos. A criança dessa idade tem a tendência a fantasiar. Mas eu falei: é demais, a professora falou: imagina. Passou, quando foi no final do ano a professora chegou pra mim e falou: você precisa ver o que está acontecendo com a B3, porque ela não vive na realidade. Eu falei: engraçado, quando eu te falei isso no início do ano você me disse que era normal. Ela falou: é, mas com o decorrer do ano eu percebi que não é normal, ela precisaria ter um acompanhamento, precisa ver. Você já procurou um psicólogo? Eu falei que não. Ela falou que seria bom procurar. Aí ano passado mudou de professora. Ela ficou 1º e 2º estágios com a mesma professora, quando foi no 3º mudou e ela já tinha se acostumado, aí pronto, começou a guerra com essa professora, foi quando eu tive que tirar ela da escola, porque a outra professora já não conseguia. (...) Não teve jeito, por mais que eu tentasse explicar, por mais que eu fosse na escola, conversasse com a professora, não teve entendimento entre as duas".

É nessa base que se estabelece a relação com a nova escola, e com um novo professor, porém reeditando o distanciamento da criança e a medida de "deixá-la de lado" como forma primordial de relacionamento, já que o contato com a criança parece extremamente difícil para a mãe, que busca a confirmação dessa dificuldade na relação da criança com seus professores. *"(...)O professor mesmo desse ano, eu vim na reunião ele disse, olha mãe, sinceramente, eu pra não perder a paciência eu deixo ela de lado. Ela tem outras professoras que ajudam ela, eu deixo porque se eu continuar eu vou ficar nervoso, vou acabar gritando, vou acabar sendo grosseiro com ela, então eu prefiro deixar ela quietinha. Ainda bem, porque se o senhor gritar, aí que o negócio vai empacar mesmo. É pior que uma mula empacada, porque se alguém estranho grita com ela, trava de vez. Dali ela não sai, não faz nada, não se mexe. (...) Eu acho que é realmente de raiva. Não chega a ser medo não. A*

reação é de raiva mesmo. Pelo prazer de falar assim: você não vai mandar em mim. Porque quando ela está em casa com os irmãos e eles chegam e falam alguma coisa ela fala vocês não mandam em mim, quem manda em mim é minha mãe. Até pro pai dela ela às vezes fala isso".

E demonstra certo orgulho por ser a única que consegue se posicionar como uma referência de autoridade frente a filha, explicitando para a pesquisadora o quanto a própria escola precisa se relacionar bem com ela. *"(...) Razoavelmente ela me obedece. É a única pessoa que obedece um pouco mais. Às vezes ela extrapola um pouquinho mas se eu for um pouco mais ríspida aí ela para".*

A mãe passa então a demonstrar a anormalidade da filha, que justifica seu próprio alheamento em relação à criança, e suas relações escolares. *"(...) Igual aos irmãos eu te garanto que ela não é. A B2 também fala, mãe, a B3 não é normal, ele é meio louca. Eu digo filha, não é assim que você fala da sua irmã, não pode dizer que a pessoa é louca que ela vai começar a se condicionar que é louca mesmo, não é assim, ela só é mais extrovertida. Não, ela não é normal. Ela vai pro banheiro ela fica meia hora conversando com a parede. Parece que tem um batalhão de pessoas dentro do banheiro com ela. (...) Eu não acho que ela seja louca. (...) Ela só tem uma personalidade bem forte. Ela é muito senhora de si. (...) Ela é alheia ao que acontece em volta dela. (...) Ela não é muito atenta, pra ela tanto faz, é como se o mundo fosse algo particularmente dela. (...) Tem hora que ela para e fala: ai, eu tenho medo disso aqui. Eu falo como você pode ter medo disso, ah, eu tô brincando. Tem coisa que ela fala que eu não consigo entender. Às vezes a gente está andando na rua, passando num supermercado, ela para, do nada e começa a dançar no meio do supermercado. Normalmente tem criança que de certa forma fica com vergonha ou espera uma música, ela não, do nada. Aí ela para, olha para um lado, olha para o outro e fala tô ficando louca, ela fala desse jeito".*

R. demonstra uma certa vergonha pelo comportamento da filha, que não se envergonha de não ser normal, numa explicitação de que seu incômodo está mais relacionado a uma quebra de conduta, do que às dificuldades afetivas ou de relacionamento e quer amarrá-la: *"(...)quando ela chega num lugar pela primeira vez ela fica mais quieta, como se ela observasse o lugar e as pessoas. Pode dar 40 minutos pra ela se soltar. Mas vergonha, vergonha, ela não tem. Ela apenas observa o lugar onde ela está. As pessoas, como falam com ela, como não falam, depois ela começa a se soltar, começa a mexer ali, começa a*

conversar aqui, começa a andar e aí tem que procurar a cordinha pra amarrar. É complicado".

Percebe também certa "amarração" de B3 em relação ao processo de alfabetização, que reflete muito mais uma memorização, do que uma apropriação, e causa angústia na mãe, que tenta ensinar, aproximar-se: *"ela tem dificuldade em aprender e em entender as coisas. Nestes dias eu estava fazendo um teste com ela do abecedário. Fui fazendo a, b, c, ela foi dizendo a, b, c, fiz uma, duas, três vezes. Aí resolvi fazer o contrário. Em vez de colocar na sequência, comecei a colocar as letras aleatórias. Ela não sabia me responder. Ela não sabe responder por que ela não sabe qual é a letra. Ela só está seguindo na sequência porque o professor falou para ela, (...) só que as letras individuais ela não sabe. Porque se não estiver na sequência ela não consegue. (...) Não que eu ache importante que ela já precise saber isso agora, mas uma coisa que eu noto nela é que ela não é atenta, ela não presta atenção. (...) Ela escreve o nome dela desde o prézinho. Mas se você tirar o J. da parada, ela não consegue assimilar que aquilo faz parte do nome dela. (...) Ela deveria olhar aquela palavra, de tanto tempo, mesmo que ela não saiba ler, ela ia ver que tem o j, que tem o e, ela ia saber que faz parte, mas se você tirar dali ela não vai saber que faz parte. (...) Ela sabe que é o nome dela, às vezes se você escrever o nome dela na sequência, ela reconhece, mas se você colocar só B de J, ou B B, ela se perde totalmente. Por isso que eu falo, ela não tem atenção em aprender aquilo, ela decora".*

A mãe passa a generalizar a ideia de que a filha tem uma incapacidade de compreensão, ou sua própria incompreensão e distanciamento dessa filha. *"(...) Exatamente nada. Ela não tem atenção em nada, por isso que eu falo que ela é alheia e bem dispersa. É aí que cria o problema na sala de aula que ela não consegue ficar sentada. Ela não vai se prender muito tempo de ficar prestando atenção no que o professor está falando, se ela não estiver nem aí pra aquilo. (...) Eu não tenho muita paciência em ensinar as coisas também, mas é mais difícil fazer com que ela entenda as coisas do que foi com os outros dois".*

Passa então a refletir sobre as três gravidezes, e as dificuldades com cada uma, especialmente com a de B3, que classifica como um desejo do pai da criança, não seu. *"(...) As três foram no tapa. No susto. (...) Meu filho mais velho eu fiquei grávida dele com 17 anos. O pai não quis saber. Então eu fui mãe solteira. A do meio eu estava namorando com o pai dela, acabei ficando grávida e tive ela e a B3, que foi um pouquinho mais complicado, porque como eu disse eu e o pai dela sempre tivemos um casamento complicado. Ele não*

gostava muito que eu trabalhasse fora. Quando a B2 já estava com dois anos e pouco, eu resolvi dar um basta nisso, fui procurar emprego, trabalhei uns oito meses numa corretora de plano de saúde. Ele me perturbou por um bom tempo e eu acabei saindo dessa corretora, mas eu decidi que não dava mais certo nós dois continuarmos juntos. Falei não, chega, isso não é um casamento normal, então é melhor a gente se separar. Aí um dia eu estava dormindo, ele chegou de madrugada e falou assim: eu vou fazer um filho em você hoje, porque você não vai me largar. E fez a B3. (...) No princípio, querer a gente nunca quer. Mas o negócio vai indo, vai indo, até que uma hora você acaba cedendo. Mas falou, você não vai me largar. E por incrível que pareça ele conseguiu fazer um filho naquele dia. O pessoa da tacada certeira".

A mãe relembra o desenvolvimento de B3, sempre marcado por um distanciamento entre as duas. *"(...) Ela sempre foi meio marrudinha. Falava muito pouco, ela falava mais, no sentido, como dando uma bronca. Ela falava pouco. Menos que os outros. Mais bravinha, mais nervosinha. Então quando ela falava um pouquinho já parecia que ela estava brigando. (...) Ela ficou em creche também, um bom tempo. Não sei se era por isso que ela era meio fechadinha. Ela ficou numa creche durante dois anos. (...) Ela gostava do lugar, ela ficava numa boa. Levava ela de manhã, ela ficava. Eu ia buscar ela a tarde a gente ia embora. As pajens da creche sempre disseram que ela era quieta. Comportada. Porque quando ela era pequenininha era a mesma coisa de não ter um bebê dentro de casa. Ela nem era de se queixar. Eu botava ela num canto ela ficava brincando ali, distraída. Não era aquela criança de ficar chorando, berrando, enchendo o saco da gente, atrás, pedindo coisa. Podia dar um brinquedo para ela e esquecer ela ali. (...) Na creche era a mesma coisa. As tias falavam: ai, se toda criança fosse que nem a B3 tava bom, porque a gente não ia ter trabalho, só ia ter que se preocupar com a comida, porque ela não era chorona, nunca foi chorona".*

Relembra o desenvolvimento dos dois filhos mais velhos, e demonstra uma aproximação bem maior. *"A B2 sempre foi chorona. Até os dois anos de idade não ficava com ninguém, só comigo. Não ia com absolutamente ninguém. Com o pai ela ia, mas ele tinha que voltar logo, porque ela não fechava a boca de jeito nenhum enquanto não me visse. O B1 nasceu quando eu morava com os meus pais, então a casa era mais cheia de gente, então eu saía, ele ficava numa boa com a minha mãe, com o meu pai. Na creche ele no começo não queria ficar muito, quando eu levava ele sempre chorava, aí eu coloquei na perua e ele acabou ficando sem se queixar muito. (...) Já cheguei a pagar babá pra ele também, ele ficava. Agora a B2 não ficava com ninguém. Mesmo dentro de casa, ela não*

ficava no carrinho do meu lado. Tinha que ter ela o tempo todo no colo, pra fazer comida, cuidar da casa, cuidar do B1. Pra eu lavar uma louça, alguma coisa assim, ou ela tinha que estar dormindo, ou então eu colocava ela no carrinho, ficava balançando e mesmo assim ela ficava chorando enquanto eu não pegasse ela no colo, mas a B3 era quietinha, onde colocava ela ficava".

Para a mãe o "alheamento" da filha não é um problema, pelo contrário, a falta de demanda ao outro é sentida como positiva. O que causou e causa estranhamento é a mudança de comportamento, ou o fato de ela passar a se expressar mais, identificando, ou justificando, como falta de educação e disciplina, inclusive pela escola, segundo acredita. R. retoma sua vergonha por esse comportamento de B3, ao frisar que a criança não tem vergonha: *"(...) com uns três anos e pouco ela começou a se soltar e soltou até demais porque até então ela sempre foi quieta e marrudinha, mas se for olhar bem, quando era bebezinha, ela sempre ficou quieta, alheia, com as coisinhas dela, ela esquecia do mundo ali, hoje em dia ela continua esquecendo do mundo, só que de uma maneira mais agitada, ela vai, bagunça de um lado, bagunça de outro, mas não é aquela criança de ficar atrás da gente pedindo as coisas, ela não fica assim. Ela é dispersa, ela é bagunceira, ela é agitada, mas ela não fica atrás da gente. Tem que criança que fica o dia inteiro: ai me dá isso, me dá aquilo, brinca um pouquinho e volta, mas ela não, ela se dá fome ela vem diz: eu estou com fome, come, se não der fome ela também não vai te falar, continua brincando, fazendo o que ela quiser. Se você põe ela no banheiro pra tomar banho, enquanto você não falar pra ela sair de lá ela não sai. Ela passa uma, duas, três horas conversando dentro do banheiro, faz aquela algazarra no banheiro, na hora de dormir a mesma coisa, ela começa a bater papo, sabe-se lá com quem e não para, ou pega os brinquedos e começa a brincar ali".*

Quando questionada sobre sua interação com os filhos, através de brincadeiras, músicas e histórias, relata uma intensidade maior com os dois mais velhos. *"(...) Quando era bebezinho eu cantava pra dormir. Pros três, mas só quando era pequenininho, até uns dois aninhos, pra dormir. Eu cantava aquela do boi da cara preta, nana nenê, às vezes eu inventava música também. Eu acabava seguindo o ritmo de uma música e colocando o nome deles no meio da música. Vira e mexe eu faço uma musiquinha mas eu não me lembro. Eu gostava de fazer isso e eles gostavam também. (...) Eu já fui mais brincalhona. Eu brincava muito com o B1 e a B2 quando eram pequenininhos. Ficava só nós três no meu quarto e era a maior zona. Não tinha muito o que fazer. Então eu assistia desenho. Assisti a saga do*

Digimon inteirinha. Brincava, corria, ia pra lá e pra cá. (...) Com a B3 eu brinco, mas não brinco como eu brincava com os outros dois".

R. encontra uma similaridade entre ela e B3, quando se refere ao isolamento e a dificuldade de contar com outras pessoas quando sente necessidade: *"(...) Eu tenho problema de coluna, vira e mexe eu tenho, esse braço mesmo, eu estou com a tendinite atacada no braço, até está meio inchado aqui. Coluna eu já tenho problema há alguns anos, só tende a piorar. (...) E eu acabei dando um jeito nesse braço, porque estava fazendo uma reforma lá, estava botando uma escada no quarto deles, arrastei entulho, porque eu não tenho muita paciência de ficar, não consigo muito ficar procurando homem pra ficar fazendo as coisas por mim, eu prefiro não pedir nada para ninguém. Então acabo eu mesmo me atrevendo a fazer as coisas e acabo me lascando. (...) Nesse ponto a B3 é parecida comigo, ela não tem muita paciência de ficar esperando. Às vezes eu até peço alguma coisa pra alguém. No momento eu até tenho um namorado. Mas se não for na hora fazer, passou. Não precisa depois. Eu vou mesma lá e faço".*

E revela a percepção de que, como sempre em sua história, a escola não vai ajudar a resolver as dificuldades com a filha, tendo que se virar sozinha. *"(...) Não que eu não esteja sentindo que não vai me ajudar. Eu cheguei a conversar com ele* [o professor] *e até comentei que se fosse o caso eu colocaria ela numa escola particular. Uma mãe até se intrometeu no meio: você está achando que o professor não tem capacidade? Não é que eu esteja achando que ele não tem capacidade, eu falei no sentido de uma escola com um número menor de crianças, porque ela teria um pouco mais de atenção, a forma de ensinar pra ela seria um pouquinho melhor, porque se você tem um número muito grande de crianças pra trabalhar, uma sala com 32 alunos, é diferente de uma sala com 15, 20 alunos. O professor falou: isso vai da senhora, mas não sei se vai fazer muita diferença, porque é como eu falei pra ele, eu não vejo problema na escola, nem no professor, eu vejo ela como sendo difícil de lidar, de se fazer com que ela sente, leia e aprenda. Desde a EMEI eu comecei a perceber que ia ter uma certa dificuldade com ela na questão do aprendizado. (...) Eu tento achar uma solução. Não dá para jogar uma responsabilidade minha em cima dos outros. Eu penso assim, se a minha filha é assim eu não posso chegar nos outros e dizer se vira que eu quero que ela aprenda, porque é um atestado de incompetência. (...) É sim minha responsabilidade. Eu errei em algum lugar. Estou tentando descobrir aonde foi. Quando meu filho perguntou se eu bebi quando estava grávida eu fiquei pensando. Beber eu não bebi, mas tomei muito*

antidepressivo. Não sei se foi isso, porque em mim não fazia efeito, mas parece que nela fez porque ela ficou acelerada. Eu tenho que achar o problema, tenho que saber como lidar com ela e como fazer com que ela compreenda as coisas. (...) A responsabilidade foi minha, quem pôs no mundo fui eu, tem até aquele ditado: quem fez Mateus que balance, né?"

Numa postura de "assumir a responsabilidade", passa a questionar o método de trabalho empregado pelo Grupo de Oralidade e Escrita, porém demonstra uma contradição: na mesma medida em que tenta se aproximar, ensinar, questionar, fala de sua distância, de como não compartilha com os filhos seus hábitos, de como não lê para eles e não estimula a leitura dentro de casa.*"As professoras que estão com ela fazem parte do projeto de vocês? Porque o professor falou que tinha duas professoras acompanhando ela. E o que seria este método que estas professoras estão aplicando? (...) Eu gosto muito de ler, mas meus filhos não gostam. (...) Depois que entraram na escola, que a professora mandava, aí eu lia, mas eu comprar livro e ler para eles não. Não por falta de vontade, mas não tem dinheiro pra ficar comprando livro. Eu tento incentivar eles a lerem, mas é meio difícil. Eu gosto muito de ler, gosto muito de aprender, mas eu não consigo passar isso pra eles. É como se fosse uma coisa individual minha, acho que sou meio egoísta nisso. (...) Eles me veem lendo, um livro, revista, jornal, até livro didático às vezes, mas eu não consigo fazer eles fazerem igual a mim. (...) Mas as professoras estão fazendo o processo inverso, porque normalmente, se a gente for olhar da maneira tradicional, na escola geralmente eles ensinam primeiramente a ler e a escrever pra depois tá cantando, acompanhando as músicas, as brincadeiras, sabendo o que está sendo dito. Por isso que eu falei processo meio inverso".*

Passa a contar sobre sua própria experiência com o letramento, revelando algumas dificuldades enfrentadas, especialmente com as expectativas do pai, e revela o medo de que, se acompanhar mais B3, ela tenha os mesmos tipos de dificuldade que teve com a intervenção paterna. *"(...) Não lembro exatamente como foi. Sei que na primeira série, o prézinho na época não tinha muita alfabetização, era mais desenho, mas meu paizinho, quando eu estava no prézinho, eu falei que isso eu jamais faria com os meus filhos, todo domingo de manhã, quando eu tinha seis anos, me acordava oito e pouco da manhã, me fazia sentar, tomava café, ele fazia eu ler a tabuada e aquele outro livrinho do abecedário. Deve ser por isso que até hoje eu não sei a tabuada direito. Eu achava muito chato. Mas ele fazia. Ele dizia: você vai estudar durante a semana porque no domingo você vai ter que ler pra mim e vai ter que dizer a tabuada, ele ia falando e eu ia dando o resultado. Deve ser por isso que eu deletei a*

tabuada da minha cabeça. Sinceramente eu não sou muito boa em matemática não. Mas eu acho que eu vou pedir uma dica pra essas professoras de como eu faço pra pessoa estudar e entender as coisas".

E fala novamente sobre o seu distanciamento da vida escolar e do processo de aprendizagem dos filhos, identificando essa participação como chata, ou mesmo agressiva. *"(...) A B3 é difícil. Tem hora que ela chega em casa já jogando a mala no chão e tirando um papel de dentro e falando que tem lição de casa, agora tem hora que não lembra. (...) Sempre pergunto, tem alguma coisa pra fazer? Não, depois diz que tinha lição. Só que eu não sou de ficar vendo o caderno, ficar vendo, vendo, vendo, vendo caderno o tempo todo. A B2 às vezes cobra que eu não olho o caderno e eu pergunto se ela quer que eu fique pegando no pé dela, que eu seja uma mãe chata, então tá bom, vou ser uma mãe chata, já que você está pedindo. Outro dia ela brigou comigo porque disse que eu não batia neles. Nossa, você quer que eu te bata? Não seja por isso, vou pegar a cinta e te dou uma surra. Se você acha bonito, né? Porque eu não sou de ficar batendo mesmo. Só em último caso, no extremo do extremo".*

B3 conseguiu bons progressos em sua alfabetização durante o acompanhamento individual realizado pelos membros do grupo de pesquisa, que se refletiu inclusive em seu desempenho em sala de aula, porém esse progresso não pode ser percebido pela mãe, que continuou, no segundo encontro, afirmando as dificuldades escolares da filha, mescladas novamente com as queixas de mau comportamento que disse que o professor apresentou na reunião do 2º bimestre: *"(...) ela continua a mesma coisa, do jeito dela, não teve muita melhora não. Não sei se tem muito jeito. Ela é muito bagunceira, já tô até cansada de ouvir o professor falar".* E vai revelando o desestímulo em continuar realizando investimentos para a formação escolar de B3: *"(...) eu nem sei se adianta fazer as coisas. Em junho foi o maior sufoco, porque eu fiquei sem dinheiro e tinha que pagar a perua, aí eu atrasei um pouco (...) mas a perueira disse que não tinha jeito, enquanto não acertasse não levava a B3 e eu tinha que largar tudo e levar ela pro colégio. A escola é longe. Tô até pensando em transferir ela pra uma aqui perto, porque você faz o esforço, eu gosto de lá, meus outros filhos estudaram lá, é uma escola boa, mas é longe e se ela não responde, eu não vou ficar insistindo".*

5.2.1 Considerações sobre R. e B3

R. inicia nossa conversa falando sobre as dificuldades de B3 e do quanto acredita que os pais precisam ser mais próximos, acompanharem ela mais de perto. Porém a aproximação do pai com a filha lhe causa incômodo, inclusive não aceitando a sugestão da pesquisadora de convidá-lo para essas entrevistas. Quanto à sua própria aproximação, acredita que no momento até seria possível, porém a custa, como sempre, da paralização de seus próprios projetos pessoais de trabalhar e estudar. Demonstra certo cansaço e frustração porque não era esse seu plano, queria retomar seus estudos, fazer faculdade, acreditava que eles já estavam crescendo. Se sente sozinha nessa tarefa. Ainda na relação com o pai das duas filhas, demonstra ambiguidade e aponta para mágoas da separação. Sente o pai ausente, não contribuindo com as questões educacionais e disciplinares, mas, ao mesmo tempo, se queixa da proximidade da filha caçula com o pai, da frequência com que se veem e do tipo de relação que estabelecem. O pai é percebido ora como ausente demais, em aspectos morais e disciplinares, e presente demais em sua permissividade e afeto.

A mãe passa então a falar sobre o alheamento de B3, que se projeta como o seu próprio alheamento em relação a essa terceira filha que é fruto do "desejo do pai". R. marca a distância afetiva com essa filha, na medida em que foi a gravidez menos desejada, o bebê que era deixado em qualquer canto, não incomodava, a criança com quem menos brincou, que menos carregou no colo e a que apresenta, na escola, comportamentos que mais a envergonham e frustram.

O alheamento da mãe, que também se expressa na forma como B3 se relaciona com irmãos e professores, vai encontrando ecos nas relações escolares, que a mãe presencia e delineia, quando, já no início do ciclo da EMEI, "alerta" a professora sobre o comportamento da filha e posteriormente nos intensos debates com a segunda professora, que não "aceita" o comportamento da criança. A solução então é tirá-la da escola, antes que o ciclo se feche. No primeiro ano, na primeira reunião de pais e mestres, a mãe já recorta da fala do professor a história desde sempre contada sobre o comportamento de B3, porém agora com alguns traços "originais", que fogem às suas expectativas, como a agitação psicomotora e a indisciplina, que causam mal-estar e comprometem a auto-imagem que a mãe tem de si como educadora.

Não consegue perceber os avanços no letramento obtidos através da intervenção dos educadores do Grupo de Oralidade e Escrita, prendendo-se à suposta manutenção do

“alheamento” e da indisciplina, ainda percebidos como queixa da escola na segunda reunião de pais e mestres. Apesar de registrar a indicação da professora da EMEI sobre a necessidade de um acompanhamento psicológico, e do oferecimento deste acompanhamento em consultório pela pesquisadora, não procura os espaços disponibilizados, preferindo a solução desde sempre empregada: deixar B3 de lado, cortando os investimentos em sua escolarização e retirá-la da escola que acredita ser a melhor da região.

Vale frizar que, ao contrário da crença da coordenação, esta mãe não se distancia da escola, pelo contrário, participa, conversa, atende a todas as convocações e convites, inclusive o nosso, porém dentro de um recorte muito específico de participação, que é seu conflito entre desejar ou não essa criança, que gera a manutenção de sua própria distância afetiva em relação a B3, calcada na incompreensão de sua personalidade e na frustração com a quebra da conduta social esperada.

5.3 Dentro ou Fora?

A. Tem 26 anos, mora no apartamento de sua mãe, com mais dois irmãos e seus dois filhos (D1, de 7 anos, aluno do Keizo e D., de 9 anos, estudante de uma escola do bairro) em um apartamento de um conjunto habitacional, km 19 da Rodovia Raposo Tavares, sentido São Paulo. Trabalha como faxineira numa empresa de ônibus na cidade de Cotia, no período das 22h00 às 10h00, cinco dias por semana. Cursou até a 4ª série do Ensino Fundamental e está separada do companheiro, com quem viveu durante 11 anos e que segundo ela é o chefe do tráfico na favela onde moravam.

Desde o primeiro contato considerou mais conveniente nos reunirmos em sua casa, em função de seu horário de trabalho. Em nosso primeiro encontro tive dificuldades em localizar seu apartamento, pela falta de referências de direção, como nome de rua ou placas. O conjunto de prédios onde mora fica no centro da favela, com grande circulação de pessoas e um “centrinho comercial”, composto por cerca de cinco barracos de madeira, com venda de mantimentos, utilidades domésticas, dentre outros.

D1. é o filho caçula de A. No dia da entrevista estavam no apartamento A., sua mãe, seu irmão e os dois filhos, todos na sala, “participando” da conversa. O início da entrevista apontou certo ritmo de crueza e literalidade que marcariam nossos dois encontros. A. demonstrou, no primeiro momento, uma urgência em falar de sua realidade de vida, talvez

pela necessidade de elaborar um enorme contingente de episódios violentos, ou "transbordar" uma série de sentimentos e afetos.

"Legal você estar querendo saber da vida dele, da minha, porque você é uma psicóloga, e, assim, eu sou separada, fui casada 11 anos, separei porque não deu certo. Perdi tudo. Ele ficou com tudo. Ele não queria me dar a separação. Pegava as crianças, tipo aquela guerra, sabe? (...) Eu tive muita dificuldade com ele [aponta para o filho mais velho] *mas eu não consegui psicóloga pra ele, o pai dele ficava ameaçando, pegava ele na escola e ele começou a me dar muito trabalho na escola, não queria estudar, com medo do pai dele".*

Logo no início desse primeiro encontro, surge um sentido que vai delinear todas as duas entrevistas, sendo este uma ideia de estar dentro como sinônimo de perigo, de falta de oportunidade e de falta de perspectiva de futuro, e fora como possibilidade de segurança e perspectiva de vida, porém o "dentro" também carrega o sentido de ser o que se conhece, se confia e o "fora" aquilo que não faz parte de sua vida, ora desejado, ora chato e cansativo. *"Aí eu pensei que precisava tirar os meninos aqui do bairro: não, eles têm que estudar pra fora. Eu sempre morei aqui perto com ele e quando eu me separei eu vim pra casa da minha mãe".*

A mãe interfere na fala de A.: *"Vai fazer dois anos já que você está aqui comigo, né?"* e A. prossegue a narrativa, relatando a violência praticada pelo ex-marido, mesmo após a separação. *"Vai fazer dois anos, mas dentro de um ano ele ficou atormentando, tipo dizendo que ia raptar as crianças, ele ficava falando pra eles que ia fazer, mas comigo, tipo, ele era mais agressivo".*

A contradição entre o "dentro" e o "fora" surge nas referências de autoridade e confiança. Aponta uma descrença sobre a possibilidade de contar com qualquer instituição, ou representação social, que digam respeito ao fora do universo de suas próprias relações sociais para se proteger da violência do ex-marido. O apoio que precisa vai buscar, após 11 anos de agressões, nos "meninos" que são os bandidos do bairro, mas também seus colegas e vizinhos. *"Mas eu nunca procurei nada porque tinha medo também do que ele ia fazer. Aí eu corri atrás dos meninos aí pra eles tomarem uma atitude, falarem pra ele parar com isso porque eu trabalhava, tinha meu trabalho, não fiquei com a casa, pode ficar com a casa, eu só quero a minha liberdade e mesmo assim foi um inferno".*

Porém A. confia na escola de D1 como um "fora" que pode protegê-lo e trazer novas perspectivas para a família: *"aí eu consegui uma vaga pro D1 lá, porque ele vivia pegando ele. Aí eu consegui a vaga do D1 lá e isso protegeu mais o D1, aí foi que ele viu que não*

tinha mais volta entre ele e eu e ele sossegou mesmo. Parou, mas os meninos teve bastante problema".

Apesar da insistência do pai em ter contato com os filhos, A. identifica essa presença como direcionada a ela, não existindo, em sua percepção, nenhum vínculo entre o pai e os filhos: *"não, é assim, ele pegava pra me provocar. Pegava na quinta, ficava até segunda, terça, quarta. Os meninos faltando aula e eu já não ia lá criar confusão na casa da mãe dele porque ele vendeu a casa, não me deu nada, ficou com o dinheiro. Usou de droga e foi pra mãe dele, aí ele pegava as crianças, aí eu ligava e falava: vai dona M., manda os meninos, aí é com o* [pai]*, mas eu falava, o D. está perdendo aula, aí ele chorando, querendo vir, e ele não deixava, aí depois foi passando o tempo e ele viu que não tinha mais jeito, aí ele deixou de mão, mas agora a gente fala: vai lá na sua vó, mas eles não vão. Aí ele passa aqui na frente do prédio, vê eles, mas não é aquele pai que chega assim e fala: ó, vou levar você para cortar um cabelo, não, pensão também nada. Sempre fui eu e minha mãe que trabalhamos pra dar tudo".*

E vai destrinchando a história de violência, vivida, presenciada e escutada integralmente pelas crianças, inclusive durante este encontro. *"Nossa, eu tenho uma mágoa muito grande dele, mas não desejo nada, entendeu, assim como ele, ele ameaçava de me matar, ia lá, me batia na frente deles. Meus irmãos falavam que iam acabar matando ele, eu falava não gente, pelo amor de Deus, isso não pode acontecer, ele é o pai das crianças. Aí começaram a querer bater nele. Ele meio locão. Ele aterrorizava aqui na frente do prédio"*

Mãe de A. interrompe novamente: *"Minha filha apanhou muito".*

Questiono se pensou em denunciar a violência, e A. novamente aponta sua descrença e distância em relação às instituições sociais: *"eu tinha medo de chegar nele, tipo ninguém fazer nada e ele depois vir querer me matar. Porque eu sabia que ia chegar um papel convocando ele e eu tinha medo da reação dele, porque ele falou: eu não tenho nada a perder. Eu tô aí pro que der e vier e ele é louco. Eu já conhecia ele".*

Pergunto como está sendo a ida de D1 para o Keizo e A. se distancia, apresentando uma resposta defensiva, associando minha presença na sua casa a uma cobrança da escola em relação ao comportamento do filho. Relata uma desestruturação da rotina familiar e dos lugares que cada um ocupa, numa possibilidade de desestruturação social que reflete a própria desestruturação afetiva da família: *"ó, o D1 falta muito porque a minha mãe dorme muito, então ele perde a hora. Minha mãe não sabe ver horas. Então a gente só tinha o meu celular,*

mas eu tinha que levar todo dia porque eu trabalho a noite, aí eu não tinha como acordar, ligar, porque não tinha telefone em casa. Aí tinha dia que eu deixava o celular, tinha dia que eu levava, aí ele estava perdendo muita aula, aí ela foi e comprou um aparelho e agora eu fico ligando pra ela, pra acordar todo dia de manhã. Pra mim trocar de hora, colocar ele pra tarde, era melhor, só que não tem vaga".

Demonstra alguma consciência sobre os prejuízos que as faltas na escola podem acarretar, mas é uma preocupação mais direcionada aos laços sociais, não percebendo implicações no processo de aprendizagem propriamente dito. *"Mas eu acho assim, que nem eu expliquei pra ela, é difícil ele estar num grupo e de repente sair, pra enturmar de novo dentro de uma sala de aula, é primeira série, não conhece ninguém na escola. Agora ele já tem os amiguinhos dele da manhã e o D1 é muito comunicativo, ele fala com todo mundo".*

A. parece não identificar qualquer dificuldade relacionada a D1. Para ela, o filho mais velho é quem realmente precisa de ajuda e suporte: *"o D. não, ele é mais caladão, porque ele teve bastante problema mesmo. Ele se transformou em uma criança agressiva na escola, ele batia em todo mundo, ele não fazia lição, ele jogava papel nas pessoas, aí o pessoal ia conversar com ele e ele só chorava, chorava, chorava, todo dia eu tava na escola e eles falavam meu, arruma uma psicóloga e eu ia no posto, tentava, não conseguia psicóloga, aí me deram o telefone do hospital da USP, eu ligava, ligava, não consegui marcar, porque é difícil".*

Quando pergunto se ela efetivamente chegou a ir à clínica do Instituto de Psicologia da USP, ou no HU, afirma que não, demonstrando certa confusão se realmente quer algum apoio externo, ou acha que a solução tem que ficar por conta de suas próprias iniciativas: *"Era melhor ir lá, né? Falar, conversar, mas então, ele melhorou muito, porque fizeram uma reunião na escola, porque assim, eles falaram: mãe, já que você não está conseguindo psicólogo, tenta ocupar a mente dele. Então eu levava ele pro McDonalds, a gente ia pro Ibirapuera, pra tentar ver ele se acalmar. Aí foi que ele melhorou. Ele sempre foi um dos melhores, só que pra ele prestar atenção tinha que ser alguma coisa que ele gostasse, que ele falasse: eu vou fazer, senão ele tumultuava na sala, xingava todo mundo. Aí fizeram uma reunião, me chamaram, falaram mãe o D. está de parabéns. Sabe, elogiaram ele de todo jeito. Ele mudou muito".*

E volta para dentro de sua realidade, ou talvez real seja um termo mais preciso, de violência e medo que ainda domina a cena na vida de A. e seus filhos: *"pode ser porque não*

tá mais aquela guerra que antes estava, que o pai do D. ficava, ele falava pro D. que ia me matar. Ele chegava em mim e falava: mãe, ele falou que ia te matar. Eu falava: filho, papai não vai fazer isso, tipo, eu já não colocava tipo: aí, seu pai é um monstro, eu falava papai não vai fazer isso, papai tá com raiva porque a mamãe separou do papai, então ele falava: então volta pro meu pai, mas aí eu falava: mas você lembra o que o papai fazia pra mamãe, né? É, ele batia, né? Ele era muito ignorante. Sabe, voz ativa dentro de casa. E não trabalha. E também, tinha dia que eu trabalhando e ele falava: você não vai trabalhar hoje. E eu não ia trabalhar, ficava em casa. Era assim a minha vida".

Novamente A. tenta se aproximar das questões apontadas pela escola de D1, mas não parece entender, ou identificar, a existência de problemas que lhe pareçam significativos: *"Mas agora eu acho que a gente está tendo um pouquinho de problema com o D1 porque o professor falou que ele está meio mal-criado, tipo ele está meio, não quer ficar sentado, tem que falar com ele toda hora, tem que colocar ele perto dele, ele falou que ele é muito inteligente mas se ele não estiver ali do lado dele ele anda a sala inteira. Ele fala uma vez, duas vezes. Eu não sei te explicar porque o D1 está assim. Eu pergunto pra ele: D1, por que você não fica sentado? Aí ele fica: eu fico mãe. Aí fala que estava sentado, que não fez isso".*

Questiono se lhe foram apresentadas sugestões, ou orientações de como enfrentar esse problema que estava sendo colocado e A. afirma que o professor lhe sugeriu a adoção de castigos, restrições, porém A. não se sente capaz de implementar essas ideias e acredita que sua mãe é a responsável pela impossibilidade de estabelecer limites com seu filho: *"(...) ele* [o professor] *falou que era pra eu cortar o que ele mais gosta, mas minha mãe dá muito dinheiro pra ele. Todo dia é dois, três reais, todo dia minha mãe dá dinheiro pra ele. Então ele pega a bicicletinha dele, fica andando aqui na frente, aí vai comer coxinha, vai comer batata frita, porque tem um monte de barraquinha aqui na frente. Aí eles ficam ali, comendo besteira o dia inteiro. Chega da escola e vai pra lá. Depois fica andando de bicicleta. Aí teve uma festinha aqui esses dias, eu liguei era uma hora da manhã e eles ainda estavam na festa. Ficaram até duas horas da manhã. Eu falei: nossa mãe, os meninos até duas horas da manhã na festa? E ela: ai, porque eles não me obedecem. Na verdade ela é que não tem voz ativa com eles. Ela não tem e comigo não, se eu estiver dentro de casa eles ficam o dia inteiro dentro de casa. Não resmunga, quase não briga, sabe, eu sou muito rígida com eles. Então o problema é também um pouco de falta de disciplina, mas minha mãe mima eles demais, demais".*

A família encontra no irmão mais velho de A. uma referência de autoridade e de sucesso, no qual todos se apoiam, pois é quem conseguiu estar "fora" e manter os vínculos com quem está "dentro": *"Mas tem o meu irmão, o meu irmão é engenheiro, ele mora pra fora, aí quando ele vem aqui, tudo o que os meninos querem ele dá, tudo o que eles pedem ele dá. Aí ele fala: nossa, vocês têm que se comportar, D1, não faz isso, obedece a Vó, a Vó que fica com você, não vai pra rua, sua mãe chega cansada".*

A família não consegue estabelecer rotinas, organizar horários, refeições ou tarefas individuais e coletivas. A indiferenciação e a desorganização transbordam para a distribuição dos espaços da casa e dos vínculos entre as pessoas. A. percebe esse movimento, e se culpa, identificando nos vizinhos um desleixo e abandono que dizem respeito a sua relação com seus filhos. Novamente é o irmão, "de fora", quem traz o limite. *"Eles não me incomodam, eu chego, eu posso dormir o dia inteiro, mas é só eu acordar que eles começam a me encher o saco. O D., como ele estuda a tarde, ele dorme até umas nove, dez horas, aí quando ele acorda ele toma café, depois fica jogando Play 2, depois ele almoça e vai pra escola. Mas é ele chegar da escola seis horas, ele deixa a mochila e desce pra rua. Aí eu acordo umas seis e meia, sete horas, procuro o D., ele não está. Aí tomo banho, vou fazer a minha marmita pra levar, aí quando ele vai chegar em casa é nove, dez horas. Mas é aquele monte de criança, sabe? Porque aqui o que mais tem é criança. Tem muitas crianças que ficam largadas, que vai pra feira, cuidar de carro, sabe, ficam pedindo, (...) tem mãe que gosta que os filhos vão pedir, (...) os meninos não precisam disso, ir pra feira, cuidar de carro, pedir pra carregar a sacola dos outros, eu não gosto disso. Eu acho feio. (...) Aí eu não deixo eles brincarem muito com eles, aí eles ficam falando: minha mãe não gosta que eu fique com vocês, aí eu encontro tipo uma colega que é uma das mães das crianças aí passa e ela fala assim: ah, eu acho que não tem nada a ver você ficar proibindo seus filhos de ficar brincando com os meus. Brincar eu não proíbo, entendeu? Eu não gosto, tipo, no final de semana, eles ficarem chamando eles pra ir nos lugares. Se os outros chamam, aí eles vão e uma vez meu irmão tava lá comendo um pastel na feira e aí o D. não viu que era o meu irmão e um amigo dele e falou: o tio, paga um pastel aí. Nossa meu irmão chegou, falou, ficou doido. Nossa, nós ficamos doidos, porque eles não precisam disso. É feio isso. A gente nunca precisou disso. Ter que pedir, nunca, a gente sempre teve a minha mãe. O meu pai morreu, minha mãe sempre cuidou da gente".*

Mãe de A. interfere, sugerindo que talvez seu outro filho precise de minha intervenção, mas não sua filha e netos: *"quando o pai dela morreu, ela ficou com doze,*

aquele pequenino, aquele rapaz que passou ali agora tinha seis anos, o outro rapaz ficou com treze anos. Ele tá doente. Tá em depressão. Graças a Deus nós nunca passamos necessidade. Eu tenho a pensão do pai dela e tenho a minha aposentadoria, que eu me aposentei agora pouco. E graças a Deus dá pra gente viver. Como rico não dá, mas graças a Deus a gente vive muito bem".

Pergunto para A. por que ela parou de estudar e é a mãe dela quem responde: *"ele não deixava ela estudar"*, mas A. se responsabiliza e responsabiliza sua mãe por suas escolhas: *"(...) não, não é. A minha mãe sempre foi bobona. Ela sempre trabalhou e eu sempre gostei de ficar na rua. Eu era zueira mesmo. Eu vim criar juízo só depois que tive o D. mesmo, só. Mas eu era terrível, sabe, não assim de agredir minha mãe, xingar, mas eu ficava na rua, sexta, sábado, domingo, tinha dia que eu nem aparecia em casa. Muitas vezes ficava aí na favela, usando droga e bebendo. Mas faz tempo que eu parei."*

E a mãe de A. aponta novamente para a violência do ex-marido da filha como problema mais sério e já enfrentado: *"depois ela criou juízo. Ele quase acabou com a vida dela. Ela sofria muito na mão dele."*

Mas A. demonstra conflito na escolha entre "dentro" ou "fora". Na fala a seguir, estar dentro se relaciona com prazer, dor e perigo, e "fora" com uma certa monotonia e falta de atratividade, apesar de mais seguro e dentro das convenções que percebe na sociedade, inclusive trazidas pela fala da mãe. *"(...)Eu tinha quinze anos. Eu tive um outro namorado também, bonzinho, dedicado, mas eu não gostava dele. Eu não gostava daquilo, sofá, o negócio dele era casa e eu queria ir pra balada, curtir, samba, assim, festa, aí foi que eu comecei a andar com ele. Aí comecei a namorar, minha mãe ficava armando o barraco com ele, minha mãe ia lá, ficava fazendo show, aí eu ia correndo, vinha pra casa, minha mãe ficava me xingando, eu me escondia no banheiro, trancava a porta, mas não teve jeito".* E sua experiência escolar surge, atrelada ao "fora" do que a mobiliza e faz sentido na sua vida: *"desde os 11 anos eu parava de estudar, voltava, nem lembro quando eu parei de vez. Faz muito tempo. Eu só gostava da bagunça. Eu não conseguia parar pra prestar atenção. Era bem maloqueira. E agora sei lá, não tenho paciência mais. Trabalho a noite, durmo o dia inteiro. Vivo cansada. Eu até precisava estudar, eu sei disso, que eu precisava estudar, porque se os meninos perguntar alguma coisa pra mim eu não vou saber explicar pra eles".*

Porém acredita que, para os filhos, mais especialmente o mais velho, mais presente em seu pensamento, a relação com a escola é diferente e que esta é uma forma de saída de seu

universo de vida: *"Os meninos gostam de ir pra escola. O D. gosta muito da professora dele. Ele não falta, ele vai direto. Ano passado ele não gostava não, mas esse ano ele vai direto. Acho importante eles irem pra escola, pra amanhã ou depois eles terem um futuro melhor do que o meu. Algum trabalho bom, sair daqui. Não morar aqui."*

A. se sente integrada e parte do bairro, se identifica com os vizinhos e se sente respeitada por eles. Sua individualidade e singularidade estão vinculadas ao "dentro" do bairro. Sente-se agredida pelas instituições, que, além de não protegerem, barbarizam: *"aqui a gente conhece todo mundo. Só que aqui é... quando os carinhas estão aqui na frente fumando, aí a polícia chega, aí sai todo mundo correndo, aí dá a maior muvuca, um monte de bandido usando droga aqui, maconha, que é diferente do crack e da cocaína, porque o crack não, fuma entocado, mas maconha fuma como se tivesse fumando um cigarro, no meio da rua, mas aí junta um monte, aí está todo mundo conversando e fumando, aí o pessoal vai e liga, algum vizinho, o pessoal do próprio bairro, aí eles saem correndo, entram nos apartamentos. A gente conhece todos eles, eles não fazem nada com a gente, mas a polícia entra chutando a porta, com arma. O medo é da polícia, os meninos respeitam todo mundo. A polícia sai entrando, batendo em todo mundo".*

E a escola surge como mais uma instituição repressora, da qual não se gosta e onde não se faz o que se gostaria de fazer, e relata a semelhança de D1 com seu próprio sentimento em relação à escola: *"o professor reclamou não na educação, acho que assim na disciplina, dele ter que aprender a chegar num lugar, sentar, ficar comportado. Então, prestar atenção e fazer o que tem pra fazer. Ler, escrever. Eu nunca gostei de ler e escrever. Gostava de brincar, de pega-pega, esconde-esconde, de taco, assim, tipo de ficar brincando na rua. (...) Sempre gostei também de música, mas quando eu era pequenininha eu não ligava muito pra música não, mas eu gostava de participar, de atirei o pau no gato, ciranda-cirandinha, corre-cipó. Os meninos também, eles gostam. O D., ele gosta até de ler. Ele tem bastante gibi. Ele tá sentado, ele pega, fica lendo. O D1 não, só bagunçando".*

A lembrança das brincadeiras de infância traz o contato atual com filhos, novamente destacando um vínculo maior com o mais velho. *"(...) Eu gosto de brincar com eles, eu fazia cosquinha, eu corria atrás deles, levava pro Educandário, pra eles jogar bola, que mais? Eu também cantava pra eles, aquela música, meu coração, nera D.?, bate feliz, é. Eu cantava mesmo, essa mesma musiquinha, mas eu cantava mais pro D. porque eu dormia mais cedo".*

Questionada sobre como foi o processo de gravidez e nascimento dos filhos, A. retoma o histórico de violência. Revela também a tentativa frustrada de sua família de barrar a violência: *"a gravidez do D. eu não esperava. Aí eu tava com o pai dele. A mãe dele conseguiu um quartinho atrás da casa dela. Ela morava na frente e tinha uma casa de aluguel atrás, aí a mãe dele pediu a casa pra pessoa e colocou a gente lá. Eu ganhei ele e fui pra lá. Mas passei muita necessidade, ele não trabalhava, nem eu, precisava de fralda, roupa, sempre foi a minha família que deu tudo, tudo, até o que comer dentro de casa. Ele não deixava eu trabalhar. Na gravidez do D1. eu já sofri mais, ele me bateu muito, mais nas pernas e na cabeça. E como o D. foi o primeiro filho ele teve de tudo, meu irmão dava de tudo pra ele, aí no D1 ele falou agora não, você vai ter que lutar pra ter a fralda dele. A roupa, faz alguma coisa, que não é assim. Meu irmão brigava com ele, falava um monte, saíram na mão, meu irmão bateu nele. Teve bastante pega pra capá".*

O relato da violência que sofria no casamento é literal, sem metáforas. Descreve, sem variação na entonação de voz ou sinais de emotividade, a violência sexual, psicológica e por fim física, num grave episódio de lesão corporal. *"Mas acabou mesmo a convivência com quatro anos ele dentro de casa sem sentimento nenhum, mas mesmo assim tinha que ter relação. Eu falava não, eu não quero, ele falava sua vaca, vadia, eu fazia obrigada mesmo. Aí eu começava a chorar. Ele me batia, você é uma vagabunda. Aí a briga começou pior, porque não tinha mais nada. Aí eu não podia mais nada, não podia sair de casa, não podia vir na minha mãe. Tinha várias brigas com meus irmãos, eles diziam que iam matar ele. Se ele chegasse aqui na porta da minha mãe tivesse algum amigo do meu irmão ele já me batia, já ficava querendo matar os caras. Aí eu tinha que sair de casa chorando, ele me levava pelos cabelos. Era assim. Até que ele foi, aí ele queria que eu segurasse um armário, ele ia parafusar na parede, e ele queria que eu segurasse, aí eu não estava aguentando, porque eu tinha acabado de acordar, a gente não tinha ainda nem tomado o café, e ele não estava conseguindo parafusar e eu estava segurando aqui* [aponta para as costas]*, o maior peso, eu não tava aguentando, em cima de uma pia de mármore. Ele ficava gritando, segura essa porra, caralho, eu falava meu, mas eu não estou aguentando, aí tinha um martelo aqui no armário, com a porta aberta, eu falava meu, eu não tô aguentando, aí de repente deu um susto, o armário caiu em cima da pia, quebrou tudo e eu senti um pá, eu pensei, se eu cair... e as crianças estavam no quarto, se eu cair eu acho que ele vai me dar mais, então é melhor sair correndo. Eu saí correndo, vim pra casa da minha mãe, que eu morava aqui na rua de*

cima, saí correndo e vim pra cá. Aí entrei no banheiro, tirei a roupa, aquele sangue caindo, aquele sangue caindo, eu tava boiando, cambaleando, não tava aguentando nada. Eu fiquei com medo de cair lá em casa. Se eu tivesse apagado acho que ele tinha me matado lá, eu pensei, se eu posso correr vou sair correndo e aí eu vim pra cá. Aí meu irmão: o que que foi, que foi? Eu falei: nada, só que eu já tava dentro do banheiro, tirei a roupa, fiquei o maior tempo debaixo do chuveiro. Aí depois eu tive que voltar pra casa. Ele tava com as crianças no sofá. Eu perguntei: D., vocês comeram alguma coisa? Não mãe, a gente tava esperando você. Isso já era três horas da tarde, mas ele deve ter feito suco, alguma coisa, dar dinheiro pra comprar salgadinho, pipoca, alguma coisa, ele vive de pirulito, bala. Aí eu fui fazer um arroz pras crianças comer".

Os sentimentos surgem na fala posterior, quando revela medo da separação, sofrimento, medo de perder os filhos e das dificuldades financeiras que poderia enfrentar. Porém resolve sair do casamento, por medo de morrer, e afirma solidão nessa decisão e na execução dela, porque não sentia que poderia contar com nenhuma instituição, como polícia, ou justiça, para ajudá-la. *"Então, meu medo de separar dele era de meus filhos passarem fome. Eu tinha vontade de procurar alguma polícia, justiça, mas eu tinha medo de ele fazer alguma coisa. Ele dizia que ia pegar meus filhos e ia pra Bahia, ia sumir, por isso eu não chamava a polícia, porque isso demora, e eu falava não, meus filhos são tudo pra mim. Mas aí teve uma hora que eu comecei a chegar no limite, tudo ele me batia. Eu falava meu Deus do céu, eu não aguento mais. Seja o que Deus quiser, mas eu não aguento mais. Eu vou pra casa da minha mãe. Ele pode quebrar a porta, quebrar o vidro, mas eu não vou deixar meus irmãos se intrometerem. Se ele tiver que fazer ele vai me matar lá, mas aqui dentro de casa ele não vai me matar, eu não volto pra ele. Comecei a trazer todas as minhas coisas devagar para a casa da minha mãe, minhas roupas, as roupas dos meninos, (...) depois de um dia eu vim. Tipo, eu tava gripada, ele me jogava pra fora da cama, deixava eu dormir no sofá sem coberta. Foi muito, muito, muito sofrimento. Eu conto esse caso assim eu nem acredito que eu tô aqui na minha mãe".*

E reforça o quanto está dentro da favela, de sua comunidade e que se sente segura e integrada com sua família e vizinhos,*"mas assim, como a gente conhece todo mundo, todos os meninos assim que vive no meio da bagunça, porque eles conhecem todo mundo, todos, sabem quem é quem de ponta a ponta, todos os meninos que vive aqui, que rouba, faz essas coisas, todo mundo que mora aqui sabe quem é quem. E eles sabem que a gente sempre foi*

uma família direita, a gente nunca, sabe, tudo o que eles precisaram, me empresta um esqueiro, pode pegar pra você, viu a gente crescer, viu a nossa infância bem no meio deles. Então sempre houve um respeito entre a gente".

A dificuldade de sair do casamento também se calçava num certo sentimento de culpa, a ideia de que a violência era em certa medida justa porque era um castigo por suas escolhas, até que decide pedir ajuda para quem sente que efetivamente poderia protegê-la: *"Aí eu tinha vergonha, tipo, de repente, eu fui morar com ele, eu sabia quem ele era, eu dei rolê nos carros roubados, sabe, eu vivia sabendo o que é. Então eu me engracei com ele e eu tinha vergonha, ele sabe disso. Eu usava drogas, aí eu apanhava calada, minhas colegas diziam: larga desse cara, chama os meninos, não, eu tenho vergonha, eu podia chegar neles, dizer o que estava acontecendo, mas eu também tinha vergonha disso, porque tipo assim, eles sabiam que eu era locona, no meio deles, de repente chegar neles e falar assim: eu apanho do D* [pai]*, sou agredida, não sei o que. Era pior. A única coisa que eu fazia questão era o meu rosto. O resto eu não sentia mais nada, eu falava: pode bater, eu não sinto mais nada. Eu nem chorava mais, não tinha mais lágrima. Ele ficava puto, eu falava: pode bater. Era aquele mesmo inferno, sempre de manhã. Aí um dia eu cheguei naquele bar aqui da frente, você viu que tem um bar? Cheguei nos meninos, eu pensei: vou ter que chegar neles, porque já não tava mais dando. Ele ia chegar e me matar. Não, vou ter que chegar neles, falei gente, pelo amor de Deus, eu preciso de ajuda. Antes eu não queria, eu achava que briga de marido e mulher não devia acontecer isso, não tá dando mais, separa, mas eu não tava aguentando mais. Eles sabiam que eu era agredida, todos eles, mas eu ficava calada, ficava quieta. Antes eu nunca tinha apanhado".*

Por outro lado, o irmão mais velho e o pai surgem como referências que indicam a necessidade de "sair", de estar "fora" dessa realidade de vida, tendo como principal via para isso o deslocamento geográfico. *"(...) o único que era mais rígido comigo era meu pai, meu pai era muito rígido, não deixava a gente sair de casa, meu pai construiu algo, o sonho dele era conseguir o apartamento pra gente vender e sair daqui, porque ele sempre falou que aqui não era um bom lugar pra gente. Meu pai era eletricista. Ele sempre falava: aqui não é lugar para os meus filhos".*

Enquanto o pai surge como referência do "fora", a mãe é identificada como quem colocou e mantém "dentro", através de sua permissividade e A. revela que sente que a mãe reproduz esse comportamento, agora com os netos: *"(...) a minha mãe sempre foi a bobinha.*

Minha mãe sempre foi muito sossegada. Aí eu olho hoje pra ela e digo meu pai sempre esteve certo, porque minha mãe nunca cobrou as coisas da gente em casa. Ela dizia: você não lavou a louça menina, você não arrumou a casa? Eu dizia: ué, eu fui na casa da minha amiga. Ela chegava cansada do serviço, ia arrumar a casa, lavar a louça, e eu na rua, bebendo, zuando. (...) Aí eu paro pra pensar e falo: meu, não quero isso, tipo, eu trabalhando, meus filhos em casa sem me ajudar, não, quero que eles façam. Eu ficar trabalhando pra dar do bom e do melhor pra eles, tem que lavar a louça, limpar o banheiro, dobrar a coberta e eles não fazem. Mas eles não fazem porque a minha mãe dá muita ousadia. Minha mãe leva café na cama pra todos. Comida, meu irmão de 18 anos fala: me vê a minha comida aí, minha mãe põe a comida e vai levar na cama pra ele, deitado, os meninos também, eles tomam café no quarto. Deitado. Vó, leva o prato. É isso que eu não admito, sabe, eu não entendo isso, não quero isso, vou ficar deitada pedindo as coisas pra minha mãe. Tem que aprender a se virar também. Amanhã ou depois, não que eles têm que aprender a fazer coisas lá fora, aprender a se organizar, chegou da escola, sapato na lavanderia, tirar a meia e botar na lavanderia, não chegar, deixar a roupa jogada no chão do banheiro pra ela pegar. Eles têm que aprender, vai tomar banho, lava a sua cueca debaixo do chuveiro. Não, joga num canto que ela pega".

Mas sair, atrelado ao sentido de sair da casa da mãe, estar longe da mãe, não é uma possibilidade, com justificativas para permanecer "dentro", da casa, do bairro e a percepção de que já existe uma acomodação nessa realidade. *"Sabe, mas eu acho que se eu sair de perto da minha mãe, eu penso em sair e não penso, porque se eu sair de perto dela, difícil vai ser trabalhar à noite. Não vai ter como alguém acordar o D1 de manhã pra ele ir pra escola. Mas se eu arrumar um cantinho, nossa, eles vão ficar dentro de casa 24 horas, eles não vão nem sair, aí de final de semana sim, eles sabem que eles iam ter que pegar um livro, eles iam ter que tirar o arroz e colocar no microondas. Leite. Aqui eles não comem comida, você pergunta tá com fome? Não. Ai vó, faz um copo de farinha láctea com leite. Aqui a gente compra 15 latas de farinha láctea num mês. Danone é vários kits de danone, não dura, porque é só. Eles são muito acomodados na minha mãe".*

A alternativa, portanto, é ficar "dentro", porém criar as condições para que os filhos possam sair. *"Eu só sei que eu preciso trabalhar muito pra ajudar as crianças crescerem. Pra eles poderem estudar, se eu pudesse pagar uma escola pra fora, eles tinham que estudar pra fora. Fazer uma amizade pra fora".*

E reforça o argumento que "dentro", ou sua própria experiência de vida, não é o lugar dos seus filhos: *"a maioria das crianças que estudam aqui, que vivem aqui, a maioria, precisa muito das coisas, você vê que vai pra escola com a roupa rasgada, pé de meia trocado, um tênis, assim, aí as mães põem eles pra, as mães tá em casa, precisa de um arroz dentro de casa, tem muita mãe que não trabalha, depende da prefeitura pra dar uma cesta básica, de igreja, então as minhas crianças não precisam disso. É isso que eu falo pra eles, se a mamãe tá dando eu acho que vocês têm que estudar pra vocês serem alguém, o depois deles. Eu tento explicar um monte de coisas, eu tento passar pra eles o que é certo. Não quero ver eles nesse mundinho aqui, sem trabalhar, nas minhas custas, eu tendo que trabalhar e vendo eles deitados, com treze anos, chego do serviço, um monte de louça? Não, não quero isso".*

O sentimento de culpa é o que passa a predominar, e A., desculpando-se, culpa a mãe, vendo na escolarização uma alternativa para os seus filhos, mesmo sem ter muito claro o que significa escolarização. *"Eu sei que eu fiquei muito acomodada nas costas da minha mãe, mas também porque eu entrei pra esse mundo perdido, sabe, eu não culpo a minha mãe. Porque minha mãe é muito boazinha, ela nunca foi aquela, abre o caderno, por que que você não fez? Minha mãe não era tipo brava, ela falava, não fez a lição? Mas por que minha filha? Não, eu quero ver todo dia o São Paulo* [cabeçalho no caderno]*, por que tem só isso de lição? Eu quero saber, eu cobro isso deles".*

A. demonstra que sempre procurou, dentro de suas possibilidades, alternativas escolares que considerasse boas para seus filhos e acredita que o Keizo é uma oportunidade de saída para D1: *"(...) ele estudava no Educandário, da liga das senhoras católicas e lá, é de freira lá, lá tem abrigo, tem internação, tem escola, tem tudo lá. Natação. E os meninos foram criados lá dentro. A gente também. E eles indicam, dizem, mãe, as melhores escolas estão pra fora, porque aqui a gente vê a atitude das crianças aqui do bairro, a gente vê criança que vai estudar lá dentro, tem criança que está na quarta série e não sabe ler, não sabe escrever. Não é que a escola é muito ruim, é que as meninas não conseguem colocar disciplina, porque é muita criança maloqueira, não tá nem aí, joga papel, aí chama a mãe e a mãe fala, ah, o que que eu posso fazer? Eu trabalho, meu filho fica na rua. Não é assim".*

A descontinuidade entre o pré e a primeira série é apontada pela mãe como uma explicação das dificuldades de adaptação do filho ao primeiro ano e se demonstra frustrada com as queixas do professor, por não saber como enfrentá-las. Nosso segundo encontro é

encerrado numa tentativa de negociação da mãe com a pesquisadora, tentando "garantir" que o filho vai se comportar melhor, provavelmente por se sentir ameaçada de perder esse espaço "fora", que vê como esperança de futuro para o filho. *"As dificuldades que o D1 está tendo, eu falei, como é primeira série, ele acha que é que nem o pré. No pré ele vivia correndo, ele não tinha que ficar sentado na carteira, tendo que ficar escrevendo, na escola não, ele tem que ficar ali sentado, prestando atenção naquilo que o professor está falando, então ele acha que tudo é festa. Eu falei pra ele: não é assim, D1, sabe por quê? Porque você tem que aprender, porque ele depois vai perguntar pra você, você vai ter que olhar no caderno e aprender, aprender a ficar comportado. Aí ele fica assim: é mãe, é. Eu conversei com o D1 e ele falou tá bom, não vou fazer mais isso. Isso foi segunda. Ele não fala nada, ele fica quietinho".*

5.3.1 Considerações sobre A. e D1

Nas entrevistas com A. tivemos acesso a um discurso calcado numa certa crueza e literalidade, descrevendo um histórico de violência doméstica que marcou sua vida e a de seus filhos. A fala ao pé da letra não era contornada por nuances emocionais. A. não ficou mais triste ou alegre durante o relato e não chorou em nenhum momento. Na primeira entrevista demonstrou mais ansiedade na fala, queria contar. Na segunda pareceu mais reticente e com menos interesse pela conversa com a pesquisadora. Na primeira, o relato, na segunda apresenta mais justificativas sobre as dificuldades enfrentadas na sua vida e na de seus filhos. Surgem nesse segundo momento sentimentos de culpa e mais especialmente uma identificação da pesquisadora como alguém de "fora" que está lá para criticá-la, para cobrá-la e de certa forma ameaçar o espaço que conquistou para o filho.

Os sentidos "dentro" e "fora" permearam as duas entrevistas, surgindo em contextos diversos, mas apontando conflitos sobre o que realmente quer, ou quais os contornos de sua própria personalidade.

Além da violência física, A. sofreu também violência sexual e psicológica. Em relação aos filhos, apesar de frisar que as crianças não eram agredidas fisicamente, revela que presenciaram todas as contradições vividas, por ela e pelo pai das crianças, desde o início da relação. Essa violência psicológica acaba se perpetuando, quando mantém as crianças submetidas a esse relato detalhado, inclusive de suas próprias contradições em relação à

maternidade. Porém essa exposição pode ser pensada também como uma indiferenciação entre os membros e os próprios espaços que cada um ocupa na família, produzindo uma marca familiar. A presença de todos na sala durante a entrevista, as interrupções de sua mãe, as refeições (basicamente leite, iogurte e farinha láctea) servidas na cama, a falta de horários para acordar, comer, dormir, as roupas espalhadas pela casa etc, são elementos que apontam essa indiferenciação e apontam também para uma falta de contornos desses sujeitos, mais especialmente A.

Nesse sentido a exposição da violência, apesar de não aparentar estar carregada de afeto, transborda, tornando-se altamente afetiva, delineando a identidade. Nosso encontro foi uma possibilidade de elaboração desse real?

Apresenta diversas contradições com o que podemos chamar de instituições sociais e seus representantes. Não sentiu que polícia, justiça ou instituições de saúde poderiam ajudá-la em suas dificuldades. Quem ajuda é quem está "dentro". Porém a relação com as instituições escolares se apresenta como uma brecha, um caminho entre o "dentro" e o "fora". Confiou na Liga das Senhoras Católicas, na escola de D. e chegou bem confiante na escola de D1. Apesar de num primeiro momento se demonstrar satisfeita e ansiosa pela conversa com a pesquisadora, o relato foi o próprio ato, já que não buscou para si, ou para os filhos, o acompanhamento psicológico disponibilizado, referido como desejado e não conseguido num momento anterior.

Em relação aos filhos, demonstra ao longo de sua fala uma ligação maior com o mais velho. Pensa mais nele, preocupa-se mais, observa mais. A gravidez do filho mais velho foi melhor, o irmão apoiou mais, o casamento ainda não estava acabado. Também foi com ele que brincou mais, cantou mais e se preocupou mais quanto às dificuldades apresentadas na escola.

Percebe as queixas da escola de D1 como um discurso moralizante, que se centra na indisciplina, o que provoca culpa e uma relação defensiva, com a escola e a pesquisadora. Mais do que não saber o que fazer para corrigir as queixas apresentadas, se vê às voltas com problemas que considera mais significativos e urgentes. Estar em segurança física, ter o que comer, vestir, onde morar e "uma escola pra fora" são as prioridades nesse momento e são conquistas de A., apesar de todas as dificuldades constituídas e constituintes de sua realidade de vida.

5.4 Presença Excessiva

As entrevistas com os pais de J. foram realizadas na casa da família, uma num sábado, outra num domingo, por solicitação do pai, que queria participar, mas é cobrador de ônibus com escalas que impediam sua presença nos horários de funcionamento da escola.

Apesar disso, o primeiro encontro foi realizado só com a presença da mãe I., de 32 anos, já que o pai teve uma mudança repentina de turno, não tendo tempo de avisar a pesquisadora.

I. está desempregada há dois anos, concluiu o ensino médio e os quatro (ela, o marido e os dois filhos) moram em casa com quintal "coletivo", ou uma casa grande, dividida em 4 pequenas casas, ocupadas por outras três famílias, também no Km 19 da Rodovia Raposo Tavares, sentido São Paulo. Está em casa até o momento por dificuldades de encontrar quem cuide dos filhos durante seu horário de trabalho, mas afirma que já está procurando um novo emprego.

J. é o irmão mais velho, vai para a escola de transporte escolar particular pago pelos pais e acompanhou, junto com o irmão, a conversa entre a mãe e a pesquisadora.

A entrevista começa com a mãe justificando a falta do filho no dia anterior, sendo as faltas uma queixa constante da escola: *"(...) o J. que não tá legal, ontem ele passou o dia com dor de cabeça. (...) Acho que é resfriado"*.

Quando pergunto qual sua profissão, a questão escolar surge como tema: *"eu comecei a trabalhar a partir dos 20 anos. Porque, assim, eu comecei a estudar muito tarde, eu repeti também, acho que eu sempre tive dificuldade de aprendizagem, não tinha quem me ajudasse assim pra tirar dúvida (...). Aí quando eu terminei, com vinte anos, já fui para o mercado de trabalho. Daí então só trabalho. Comecei a estudar dos nove para os dez anos. No nosso tempo criança só ia pra escola a partir dos seis, sete anos, eu morava no Timão, Maranhão e vim para São Paulo tem quatro anos, em 2005"*.

Relata a relação antiga com o marido, e afirma que só veio para São Paulo para acompanhá-lo, ainda enfrentando dificuldades de adaptação. *"Eu conheci meu marido lá, mas ele é daqui, de Osasco, a mãe dele, os irmãos são de lá, mas o pai e dois irmãos são daqui e o restante mora lá no Maranhão. Nem lembro quando conheci meu marido, ele fala da gente brincar junto, mas o que eu lembro dele é dos meus 15 anos, quando eu fui pra escola que ele estudava. Mas nesse tempo era só mesmo amizade. Ele saiu da escola, eu fiquei, ele veio pra cá, passou uns quatro anos, aí voltou pra casa da mãe dele e a gente começou a conversar, e*

tudo, e foi aí que a gente começou a namorar, casar. Ele foi o segundo namorado, mas foi o único com quem realmente casei, me identifiquei."

A vinda para São Paulo fez parte de uma estratégia de aproximação e consolidação da família, incluindo os esforços de uma melhor formação escolar para J. "(...) *Estamos juntos há sete anos. J. veio primeiro, depois veio o casamento. Lá eu trabalhava e ele trabalhava viajando, ele passava o mês fora. Então tinha tempo que ele passava um mês sem ver a gente e a gente ficava na casa da sogra, então ficava tipo jogado e viu que não dava mais. Ele mesmo disse que não aguentava mais ficar longe da família. Ele queria dormir em casa, ver o filho, e não via, passava mês, quando via passava uma semana e viajava de novo, ele achou que aqui era melhor. Quando nós viemos para cá J. tinha dois anos. E lá era assim, ele trabalhava, eu trabalhava, era um mês na casa da mãe dele, uma semana em casa, e ele jogado, porque a gente morava em Terezina e a mãe dele morava em Timão, então ele achou que aqui ia arranjar uma coisa melhor (...) e a educação aqui pra ele* [J.] *ia ser bem melhor. No início eu não concordei. Eu passei um mês tentando tirar da cabeça dele, mas não consegui, foi quando eu fiz acordo com a empresa que eu trabalhava e nós viemos para cá. A princípio eu não gostei, mas já gosto sim e não penso em voltar".*

I. frisa que J. se adaptou bem às mudanças e ao percurso pré-escolar. *"J. se adaptou bem. Vai pra escola desde os dois anos. Quando nós chegamos aqui, eu deixei ele no Leon, uma escolinha particular que tem aqui na avenida embaixo, aí tinha uma pessoa que ficava com ele quando ele saía da escola até eu voltar do serviço, aí eu tirei quando surgiu vaga para a EMEI, no Carolina".*

O sentimento de abandono, de não ter com quem contar, "tirar dúvidas" já expresso na relação com a escola, retorna agora, a partir da distância da família: *"veio aquela preocupação de não ter com quem deixar, foi justamente quando eu saí do trabalho e veio o P. também, que eu não tava esperando. A gente tinha um ano que tava aqui. Foi quando começou todo aquele incômodo, sabe, de não ter com quem deixar, uma nova gravidez, então tudo isso atrapalhou um pouco. Tá há pouco tempo aqui, não ter com quem contar. (...) na escola eu repetia, né? Dificuldade mesmo em aprender, acho que por não ter uma orientação, não ter quem orientasse".*

I. demonstra, ao longo de suas entrevistas, um forte vínculo com o contexto escolar, carregado de conflito. Afirma gostar da escola, dos amigos, ao mesmo tempo que relata dificuldades e distância dos ensinamentos compreendidos como escolares: *"eu gostava da*

escola, gostava dos amigos, dos professores. Eu sempre tive dificuldade de matemática, mas eu gosto de matemática. Um pouco de português, também, ultimamente não tenho lido, mas, eu gosto sim de ler. Pra te falar a verdade tem muito tempo que eu não leio nada. De vez em quando eu pego um jornal, tô revisando um conteúdo de informática que faz assim um tempo que eu não pegava, então é a única coisa que eu tô lendo mesmo".

Questiono se existem livros infantis em casa: *"é, eu leio pra eles, né? Às vezes, antes de dormir. Ele tem aquele patinho feio e tem um livro da escola que tem umas histórias bem compridas, aí antes de dormir eu leio um pouquinho pra eles que eles pedem".*

Passa a falar das dificuldades que J. vem tendo na escola, demonstrando muita ansiedade e uma não compreensão da situação. Demonstra também certa frustração, porque esperava um desempenho melhor de J., ou de si mesma. *"(...)Sempre quando ele chega eu pergunto pra ele como foi a escola, o que ele fez, ele sempre fala que brigou. Eu olho o caderninho dele, vejo o que ele fez, às vezes eu acho que ele não copia, não sei se ele tem dificuldade também de copiar, ele é um pouco lento. Mas a última reunião com o professor e olhando as atividades dele, no início realmente ele não fazia nada, o professor diz que ele melhorou bastante, né? Até que eu vi que realmente tinha algumas coisas que ele já copiou mais. Inclusive eu fiquei até de marcar um horário pra voltar e conversar com ele* [professor]*, porque no dia da reunião não deu pra ficar, esperar todos os pais conversarem, pra conversar em relação a ele, saber como ele estava realmente na sala de aula. Não sei se a ansiedade da gente é demais pra eles já estarem lendo, estarem bem avançados, mas eu acho que ele está muito atrasadinho".*

Questiono em relação a quem, ou a que, J. estaria atrasado - lembrando que a mãe inicia esse contato relatando o que considerou um atraso seu no processo de escolarização - e passa a refletir sobre o quanto tem pressionado o filho para que ele se adiante: *"em relação à leitura, eu acho que ele não copia tudo que é passado no quadro. Eu acho ele muito lento pra copiar. Eu acho que ele não gosta de fazer a copia. Sinceramente, não sei se é porque eu pressionei ele durante esses dois anos que eu tô dentro de casa. Porque eu fiquei muito ansiosa de quando ele chegasse no primeiro ano ele não soubesse ler, ele não soubesse escrever. Toda a reunião que tinha na escolinha dele a gente falava isso com o professor, o professor pedia pra gente ter calma, que a gente ia passar ansiedade pro filho (...), porque a gente achava que eles só brincavam na EMEI, então a preocupação nossa, todas as reuniões a gente cobrava muito. (...) Eu chegava em casa, eu ensinava o alfabeto pra ele, eu já queria*

que ele juntasse as letrinhas, já lesse, sabe, eu dava um livrinho pra ele fazer a cópia no caderno. Então isso não compensou. Hoje eu vejo que não foi legal".

A mãe se sente culpada por sentir que pressiona excessivamente o filho em relação ao rendimento escolar e "divide" a culpa com o pai: *"(...) porque ele ficou com certo medo. Sabe, se eu não fizer, minha mãe vai brigar. Porque realmente eu sempre pressionei, eu cheguei a bater nele porque ele não entendia. Sabe, meu esposo por um lado ele pressionava também. Ele dizia que eu tava em casa e o menino não sabe ler, não sabe de nada. Aí eu acho que passava essa ansiedade pra ele também. Ele me pressionava e eu pressionava o J.".*

I. tenta inclusive se apropriar de conceitos, ou metodologias, na intenção de promover em casa a alfabetização: *"hoje eu vejo a maneira como eles estão ensinando ele lá na escola. Construtivismo, né? Na primeira reunião ele explicou o processo, então eu gostei. Eu acho que ele melhorou um pouquinho, já tem algumas coisas que ele lê. Tanto que quando eu peço pra ele ler ele não quer ler pra mim, ele não lê. Acho que é justamente com medo de errar e eu brigar com ele e até mesmo bater nele".*

E revela o medo de que as dificuldades do filho sejam uma reprodução de suas próprias dificuldades com a iniciação do processo de alfabetização: *"eu tenho a preocupação com a idade, ele vai fazer sete anos já, a gente vê as outras crianças na idade dele já sabe as coisas e ele não sabe ainda, a gente fica com aquela ansiedade. A gente quer que leia. Eu não sei o por quê. Tem a fase, tem o tempo".* Refere-se à sua própria história, que considera de fracasso, e retoma seu sentimento de desamparo: *"pra mim fez diferença. Eu poderia ter estudado mais. Hoje eu gostaria de estar fazendo administração. Eu gostaria de estar numa faculdade. Mas é o tempo, né? A gente quando casa, tem filho, fica mais difícil. Principalmente quando a gente não tem com quem contar* [chora]. *Eu queria que fosse mais fácil pra ele".*

I. vê no marido uma pessoa com mais capacidade que ela para realizar projetos pessoais, em especial os relacionados ao curso superior, mas gostaria de realizar seus próprios projetos, que acredita afastados em função dos cuidados com os filhos. *"(...) ele trabalha como cobrador de ônibus. Mas ele tem muita vontade de fazer direito. Ele é muito bom nisso, ele é muito inteligente. A gente vai tentar. A gente vai fazer um esforço pra ver se ele consegue. Nesses dois anos que eu estou dentro de casa, (...) esse tempo todo eu não fiz nada da minha vida, a gente só trabalhou, a gente não parou para pensar e analisar, mas eu*

pretendo voltar a trabalhar, e posso aproveitar os finais de semana, fazer um cursinho, faz outro, ele também. A gente sempre quis (...)".

A "cobrança" ao desempenho de J. passa então a ser justificada, em função de seu próprio esforço e sacrifícios por ele e a certeza de que deveria ter feito um percurso pessoal diferente: *"(...) é pra eles. Eu penso neles, a gente quer o melhor, então é por isso a minha preocupação com eles. De ele ler tão rápido, tão cedo, porque se você não tem um estudo você não tem um emprego melhor. Eu anulei muita coisa na minha vida. Eu cancelei cursinho. A gente quando é jovem não pensa, então eu perdi muita coisa, porque engravidei, casei, é, eu poderia ter evitado. Poderia ter trabalhado, estudado mais, não estou culpando eles, de jeito nenhum, se não fosse pra ter eles, hoje eles não estariam aqui, agradeço a Deus por ter eles, e tudo, amo eles, mas assim, se a gente pudesse mudar, com certeza".*

Ao perceberem a mãe em questão, em relação à maternidade, as crianças se agitam e começam a interferir na conversa, trazendo brinquedos, (re)clamando a atenção da mãe. Começam a brigar e a mãe passa a falar da agressividade entre os irmãos, sendo esta uma queixa da escola, além do número excessivo de faltas. *"Eles brincam muito de ser o Power Ranger, Volverine, eles pegam carrinho, mas eles brigam também, eles brincam de luta, brincam com arma, eu digo que não pode. Os próprios desenhos estimulam, mas eu digo que não pode pra eles mesmos não se machucarem, porque eles começam a lutar, começam a brigar, começam a bater um no outro".*

Pergunto se gosta de brincar com seus filhos e I. volta a se sentir culpada pela distância emocional, apesar da proximidade física diária: *"de vez em quando eu faço, nunca mais eu fiz, mas eu brincava daquela João roubou pão na casa do..., eles gostam. Às vezes eu me prendo muito em atividade de casa e esqueço um pouco deles, acho que esse é o problema. A gente acaba esquecendo que é mãe. Só limpa a casa, lava roupa, faz almoço. Eu me sinto mal com isso. Demais".*

J., que já estava bastante agitado com a conversa, procura agora agradar sua mãe, trazendo o caderno e dizendo: *"Mãe, olha como eu fiz rápido o cabeçalho!"*

Pergunto ao J. o que ele mais gosta de fazer, e ele diz: *"cantar a música do João".*

I. revela um vínculo forte com uma escolinha de reforço de J., demonstrando confiança: *"(...) na realidade ele aprendeu na escolinha da tia Mara. Ele passou um tempo indo pra lá e aprendeu. A gente aprendeu muita coisa lá. Eu ponho o CD pra eles, eles*

gostam. CD da Xuxa, do patati, patata, eu ponho, eles dançam aí, eu brinco com eles, danço com eles".

Questiono sobre a escolinha da tia Mara, e a escolha pelo Keizo, e a mãe revela uma série de expectativas sobre a qualidade da escola e o investimento da família na educação do filho: *"(...) é uma escolinha, ele foi durante uns dois meses pra lá. (...) na realidade a gente sempre acha que a escola pública não é boa, né? Então a gente procura por no que é melhor. Foi justamente por ouvir falar que o Keizo é do Estado, mas é uma ótima escola, então optei pra lá, apesar de ser mais longe. Ele vai de perua. Tia L. leva ele. E o P. fica na creche, das sete às cinco. Acho que ele foi com seis meses".*

A mãe volta a falar em culpa por se sentir ausente em relação aos filhos, especialmente o mais velho e novamente refere o quanto se sente sozinha na tarefa de educá-los e da necessidade de se aproximar mais. *"(...) Eu já me senti tão culpada. Como eu já te falei, a gente só trabalhou esse tempo todo, não participou direito da infância dele, do desenvolvimento dele, de um ano até essa fase que ele se encontra hoje. A gente não acompanhou. Jogos educativos a gente não deu pra ele, essas coisas que têm que ter (...). Eu tenho tentado mudar, eu brinco com eles, eu leio pra eles. Mas até agora não consegui ajuda também".*

J. então decide "me tirar" da conversa com sua mãe e pede que eu o ajude a a fazer um exercício da Escola da Tia Mara.

I. sente as questões levantadas pela pesquisadora como "cobranças" e se mantém numa postura defensiva, alegando avanços no desempenho de J. e criticando a forma como o pai se relaciona com as crianças e com ela. *"A última reunião que eu tive o professor falou que ele melhorou bastante, eu não voltei pra conversar pra saber como ele tá agora. Mas eu sentia que ele não tava bem no início e eu percebi que ele realmente melhorou. A escola ajuda, o modo de aprendizagem, eu tento seguir do modo que ele vê na escola. Meu marido também brinca com eles, mas a brincadeira é aquela de tapa, sabe, eu não concordo muito. Eu até falo com ele, no dia que ele tá de folga, ele poderia tá brincando, poderia ler, no entanto ele não faz. Ele diz que ele é homem, eu é que sou a mãe. Eu que crie. Ele me cobra muito educação e não faz parte. Brinca muito de luta, briga com eles, faz carinho, ele é muito bom como pai, mas o que eu queria que ele realmente fizesse ele não faz".*

Passa então a procurar na sua própria história, e na do marido, justificativas para as dificuldades que sente nos cuidados com os filhos e na ausência do marido nesses cuidados.

"(...) Eu acho que eles não respeitam o pai, principalmente o J. Eu acho que eu fui criada de uma maneira diferente que ele [o marido]. *Eu fui criada com pai, ele não. Ele também começou a trabalhar muito cedo, desde os 10 anos, teve que se virar. Eu acho que eu cobro mais deles, eu exijo que eles me respeitem, não falem alto comigo, eu digo pra eles que se bagunçou tem que ajeitar. Já ele não. Talvez eu disciplino até um pouco demais. (...) mas eu gostaria que ele participasse mais um pouco nesse termo. Já falei demais isso pra ele. A gente briga muito justamente por isso. (...) Às vezes acontece de eles começarem a brincar de briga, aí chega um ponto que o J. não quer parar e aí começa a chorar, começa aquela briga mesmo, ele começa a bater no pai dele e o pai dele: I., ó o J., olha sua mãe, sua mãe vai te bater, sua mãe vai brigar. Sabe, ele não dá um basta. Isso me irrita muito. Ele começa a brincar e começa a virar briga e eu tenho que ir lá e separar os dois".*

J. interrompe novamente, quer me mostrar as atividades que está fazendo no caderno, quer que eu fale com ele.

Num outro movimento, complementar ao de J. no sentido de interromper a fala em questão, I. demonstra que não é seu interesse estar ali comigo, dizendo que o marido é quem ficou interessado, mas "empurrou" para ela a iniciativa, por acreditar que é ela quem precisa de psicólogo. I. deixa claro que não concorda, demonstrando o incômodo que este encontro está ocasionando. *"(...) quando vem papel da escola, eu sempre dou pra ele ler, porque ele acha que a obrigação é só minha, então eu fiz questão de dar pra ele. Ele assinou assim: você não vai assinar isso aqui não? Você não vai ligar e marcar com a psicóloga? Eu disse não, aí tá escrito que é pra assinar e esperar ela retornar. Aí ele assinou, mas naquelas, eu vou assinar mas você é que vai com o J. Tanto que ele ficou falando: você não vai ligar para a psicóloga? Ela não vai marcar e você não vai ligar? Eu dizia: tem paciência que ela vai ligar. Ele ficou ansioso, porque ele acha que eu tenho que passar com uma psicóloga, porque eu sou muito estressada, muito nervosa, porque eu brigo muito com as crianças, mas eu acho que não, acho que talvez seja pressão demais do dia a dia, da vida, vontade de voltar a trabalhar. Minhas coisas estão paradas e muito".*

Retoma a queixa sobre a distância do marido e o sentimento de não ter com quem contar: *"Eu gostaria que meu marido estivesse aqui nessa conversa, mas trocou o plantão de final de semana dele. Eu queria mesmo um pouco mais de participação dele. Eu acho ele muito metido com essas coisas, eu fico nervosa, começo a gritar. (...) Eu digo: mas você não me dá atenção, então eu começo a brigar pra ver se adianta, (...) por ele não me ajudar, por*

ele deixar tudo pra mim, quando ele está em casa ele não me ajuda. Ele diz assim: mas eu estou justamente de folga e eu sei que aquilo é pra me irritar".

A segunda entrevista teve sua parte inicial realizada com o pai (R.), na presença dos dois filhos, pois a mãe estava na feira. O encontro é iniciado por J., que diz: *"ela conhece a Patrícia pai, é amiga da Patrícia"* (pesquisadora do grupo de Belintane que acompanhou J. no primeiro bimestre). R. então afirma: *"Ele gosta bastante da Patrícia".*

O pai inicia o contato fazendo perguntas, tentando se aproximar da pesquisadora. *"(...) o que eu estou sabendo é o que minha esposa me passou, ela falou que ia ter esse acompanhamento do J. na escola, você me ligou, então eu tô sabendo que é um trabalho pro desenvolvimento dele na escola. Ela comentou das perguntas que você fez, mas eu queria saber mais, porque a gente quase não se vê, então ela não falou muito. Eu entro no trabalho 04h30 da manhã e saio às três da tarde. Ela entra uma da tarde e sai nove, nove e meia, ela tá trabalhando na Paulista, então ela chega onze horas. Tem um mês mais ou menos. Antes ela tava em casa, cuidando deles".*

O pai inicia uma fala que aponta para uma certa tentativa de se "desculpar", associando minha presença ao mau desempenho do filho na escola, mas revela o conflito entre saber se fizeram um acompanhamento sério demais, ou de menos: *"(...) tentando, né, cuidar dos filhos, porque é difícil cuidar deles, porque a gente não tinha experiência. (...) A gente deixou no começo muito de brincadeira, deixou ele muito a vontade, aí quando a gente começou a cobrar já era, não que é tarde, mas eu acho que a cobrança foi muito grande em cima dele, muita pressão pra que ele aprendesse a ler, pra que ele aprendesse as letras, agora a gente começou a dar uma aliviada. Antes tinha, eu chegava do trabalho, eu trabalhava 12 horas, às vezes 10 horas, chegava e eu ia cobrar ele, vem aqui, vamo lê, vamo escrever, vem cá, que letra é essa, aquela coisa que pai faz. A mãe chegava do trabalho e ia, então era pressão, de manhã ele ia pra escola aí tinha na escola um trabalho de educação, de alfabetização, aí chegava a tarde o pai, enfim, à noite a mãe chegava, enfim. Então eu acho que essa foi a pressão"*, e se remete a sua própria história, apontando para seu comportamento em relação ao filho como uma tentativa de corrigir o que considerou errado consigo mesmo: *"é porque a gente não teve cobrança. Como a nossa educação foi uma educação nordestina, aquela coisa mais, o meu pai é maranhense, não tava nem aí, pra ele isso tudo era frescura, que estudar nada. Esse negócio de estudar, vai trabalhar que dá mais futuro. A minha esposa teve essa criação também, que ela é filha de maranhense também e*

tal. (...) Por um filho na escola, isso aí era frescura, tem que trabalhar e a gente hoje tá sofrendo isso, passando por essas dificuldades, a gente teve que terminar o segundo grau depois de adulto, trabalhar e estudar ao mesmo tempo, a gente tá tentando fazer faculdade e é uma dificuldade grande, porque a gente tem que trabalhar, sustentar uma casa e ao mesmo tempo estudar, então pra nós está sendo meio complicado e a gente não queria isso pra eles, entendeu? Queria que pra ele fosse uma coisa mais fácil, que quando estivesse na idade de trabalhar estivesse pelo menos formado. Essa é a nossa preocupação com ele".

O pai se demonstra culpado pelo excesso de cobrança em relação ao filho, achando que a pressão acabou atrapalhando mais que ajudando, mas apontando certo desamparo, por não saber como atingir o objetivo que deseja, tentando então "dividir a culpa" com a escola. *"(...) mas a gente não soube administrar isso, porque a gente percebe que ele é uma criança brigona, revoltada. Ele grita. Outra coisa que eu percebi também é que ele tá muito agressivo, qualquer coisa eu dou porrada, vou te bater, sabe, não sei se foi a mudança de escola, que antes ele tava numa escola aqui do bairro, com crianças do bairro que ele já conhecia, que ele conhece a mãe, a vizinha, sabe, ele foi pro Keizo, uma escola maior, uma outra coisa, o que eu percebi que ele tá muito brigão e com certeza isso tem a ver com a escola".*

R. continua revelando uma certa mágoa em relação à escola, especialmente pelas queixas atribuídas ao professor, e uma insegurança de que o trabalho desenvolvido na escola seja o melhor, confiando mais em suas próprias iniciativas. *"(...) ele* [J.] *fala muito da Patrícia, mas quando você fala, pergunta, ele não quer saber do professor, eu sinto isso, que ele rejeita. Eu fui na escola conversar com o professor. Aí ele falou que realmente ele não liga pra nada, quer mais conversar, acho que era porque ele tava acostumado aqui no rítmo dessa escolinha aqui, que era só brincadeira, a professora, a tia, dessa escola aqui tava gestante, então ela faltava muito (...). Não era uma coisa focada. Aí a gente começou em casa, eu falei I., vamos tomar para nós a responsabilidade e começamos a ensinar ele em casa, só que de maneira desastrosa. A gente fez figurinha, pegava papelão, recortava, com A, com B, com C, pintava, ó, o A é amarelo, aquela coisa e conversando com o professor eu descobri que isso, em casa, tem que ser no máximo 10 minutos, 5 minutos, porque senão ele sobrecarrega e eu acho que isso foi o que atrapalhou, mas ele não orientou, não sinto assim".*

O pai se sente pressionado pelo professor de J. em relação ao desempenho do filho e se justifica: *"(...) Eu fui lá, ele falou: olha, todas as crianças já sabem ler e escrever e o J. não, mas no entanto ele tava numa escola que, de 10 dias, se tinha seis de aula era muito. Ah, a tia hoje foi pra consulta, não tem substituta"* e demonstra um imaginário positivo com a escola, que vai se frustrando a cada encontro de pais e mestres: *"a nossa preocupação de levar ele pro Keizo, ou pro Vidigal, era justamente isso, comentam aqui na região que é uma escola muito boa, tem professor substituto, os professores são todos experientes, (...) mas eu acho que ele não se adaptou"*.

R. afirma que vão manter J. na escola de reforço, no período da tarde, numa alusão a uma escola em que se sente mais seguro: *"(...) eu conversei com a minha esposa e a gente vai colocar ele na escola aqui da Mara, é uma escolinha aqui em cima, ela é muito boa, agora ele tá de férias, mas antes de ele entrar de férias ele vinha do Keizo e a perua deixava ele lá, ele ficava uma hora, uma hora e meia, aí a menina ia pegar ele e ficava com ele aqui e depois disso ele melhorou muito eu acho. É um reforço. Inclusive as atividades são totalmente diferentes. Eu gostei"*.

Passa a considerar que os investimentos afetivos e financeiros na escolarização de J. não trazem os retornos esperados: *"(...) pra nós é muito difícil. A gente tem que fazer um esforço sobrenatural pra tá mantendo toda essa estrutura pra ele. Porque a gente, até então, tá com um mês que a minha esposa tá trabalhando, antes era só eu que trabalhava, então tava muito difícil. (...) A gente trabalhava, lutava e não vê um resultado positivo, um retorno, é complicado. Sem retorno não dá"*. Sente-se ofendido com as críticas que atribui ao professor, como se essa crítica se referisse ao seu próprio comportamento como pai. "(...) *E ainda eu vou na escola conversar com o professor e só vem crítica. Só. Só tá preocupado que a criança tá conversando com o coleguinha, que ele tava brigando com o fulano, ele tem um amigo da quarta série, esse amigo da quarta série é complicado e não tem jeito, a criança na escola não tem como evitar. (...) Eu pelo menos não tinha experiência com filho. Quando ele nasceu eu trabalhava numa empresa transbrasileira de ônibus, então eu viajava muito, ele ficava com a minha mãe. A minha esposa trabalhava. Agora não tem mais a minha mãe, ficou com a gente, e a gente tá assim meio perdidão, quando chegou o P., aí piorou, porque o J. ficou muito ciumento, queria o pai e a mãe 24h pra ele, não quer que dê atenção pro outro"*.

Porém R. percebe que algumas questões da dinâmica do filho não necessariamente estão atreladas à escola e começa a associar alguns comportamentos ao nascimento do irmão

caçula: *"(...) ele mudou demais, ficou muito violento também. Eu acho que ele tá mais agressivo porque ele quer chamar atenção. (...) Porque quando chega alguém aqui, ó, o P., que bonitinho, pequenininho, e ninguém pra ele, então ele ficava assim. Eu acho que isso complicou um pouquinho, mas eu ainda tenho esperança que ele vai melhorar".* Essa esperança se baseia em sua própria história: *"porque eu também na escola era horrível. Era péssimo. Eu terminei o ensino médio aos trancos e barrancos. Muito difícil. Porque também nós começamos muito tarde. Naquela época minha mãe queria que estudasse, meu pai já achava que tinha que trabalhar, então eu trabalhava e estudava, era mais complicado. Não é igual agora, a gente tem consciência que precisa. Eu não gostava de fazer, não me adaptava mesmo, mas agora eu sinto que eu tenho que buscar uma faculdade. Agora eu sinto, mas antes eu não tinha isso".*

Acredita que, em relação à escola, ambos estão submetidos ao desastre. *"Eu entrei na escola com sete anos mesmo. Eu fiz uma escola que chamava Núcleo Educativo Operário, isso em Timão. Veja bem, lá é um desastre. Entrei com sete, com oito eu fui pra outra. Cheguei lá falaram: você não viu nada, não aprendeu nada? A mesma história do J., você não viu nada? Então não tem condição de você estar no segundo ano, aí voltaram eu pro primeiro. Aí fui começar do zero novamente. Aí fui pro segundo fiquei reprovado porque não tava preparado mesmo. Não é igual hoje que você vai numa pré-escola, você vai num primeiro período, segundo período, você vai se adaptando à escola aos poucos, quando eu fui pra escola era assim com sete anos você já entra na primeira série, já aquela coisa louca, comecei assim, trabalhava e estudava. Sete, oito, até dez anos eu trabalhava e estudava. Meu tio tinha uma mercearia e eu ia pra lá, ficava ajudando ele, porque a preocupação dos pais era de o filho não ser vagabundo, não era ser educado. Eu ia pela manhã pra escola e a tarde ia pra lá, não tinha aquela preocupação de fazer uma lição de casa. Eu aprendi a ler com 10 anos na palmatória. Eu cresci achando a escola um negócio meio arredio. A gente com 10 anos, tinha a Dona Conrada, a gente chamava de tia Conrada, ela ensinava você assim, não tinha aquele A, B, C, você vai direto na palavra, era a casa da Maria, senta lá, com uma régua desse tamanho de pau na mão, aí sentava nuns banquinhos de madeira assim ó, aí ficava, aquele monte de crianças, aí ela chamava de um por um pra dizer o que estava escrito lá, se errasse, gaguejasse, ó, pá na mão, mas doía rapaz, aí aprendia mesmo (...)."*

Reafirma a reprodução desse processo com o filho: *"(...) só substituiu a palmatória, né? A pressão é a mesma, porque não apanha, mas tá precisando de umas palmadas. E o*

resultando não vai ser diferente, se a gente continuar nessa pressão, então, é por isso que eu tô te falando que a gente tá mudando, mas a escola também não teve um impacto positivo. Olha, é complicado falar, mas a escola pública é um desastre. Com certeza eu esperava mais, devido a época que a gente tá vivendo, uma outra era, as informações fluem com mais frequência, aí você chega numa escola tá atrasada dez milhões de anos. Tá vivendo na época dos dinossauros. Vê a metodologia do ensino. Eu fui, eu procurei aqui o Zorzine, uma escola particular que tem aqui atrás, nossa, você vê crianças de quatro anos lendo, escrevendo, uma coisa maravilhosa, mas o preço é uma coisa que não dá pra nós. Eu vi esses dias no ônibus, criança de cinco anos me cumprimentando em inglês, good morning, sabe, aí lê o que está escrito, olha, ligue, reclamações telefone 156, com a fardinha da escola, e eu procurei, fui lá, pra ver a mensalidade, mas não dá, no nosso orçamento não dá".

E procura fazer então o que acha *"que dá"*: *"mas aí você começa a cobrar, pô, se aquele tá lá naquele nível, como o meu não? Aí eu começo a ir na escola, falar com a professora, e aí? O que está acontecendo?".*

O pai sente que seu interesse e suas iniciativas em relação à escolarização do filho não são bem recebidas pela escola, que, segundo ele, desiste, não demonstra o compromisso que ele gostaria e o "expulsa": *"(...) quando eu fui lá ele* [o professor] *falou que não vai desistir, que vai tentar melhorar, mas... Ele falou que não vai desistir de ensinar, mas ele me sugeriu que eu mudasse ele de escola, colocasse ele aqui numa escola do bairro. Ele acha que ele estranhou a escola, o tamanho da escola. Eu falei não, não vou mudar não, vai ficar aí. Vai ficar aqui, eu posso até estar enganado, mas ele fala que não, que isso é normal, que é a mudança de escola que ele não tinha se adaptado".*

E a mãe, que já havia chegado da feira e se interado na conversa, reforça o argumento, sentindo que as dificuldades só aumentam, agora porque realizou o seu desejo de voltar a trabalhar: *"(...) acho que agora ficou até um pouco mais difícil, porque agora eu tô sem tempo, mas o tempo que eu tenho eu me disponibilizo pra eles. Tem que ter um tempo pra eles".*

Mas R. acredita que essa redução do tempo não foi negativa, inclusive a entrada de férias, que reduz também o tempo na escola: *"(...) A gente cobrava muito. Ela ficava em casa, em cima direto, eu chegava do trabalho em cima, agora não tem mais isso. Agora a gente tá deixando mais fluir. A gente raramente faz as cruzadinhas, às vezes você faz, mas nem isso eu*

faço mais, deixei. (...) Tô deixando ele mais à vontade e ele tá mais calmo esses dias, mas também pode ser por conta das férias, mais folga, não tá mais brigando...".

A mãe segue a fala de que a escola não está fazendo bem para o filho: *"(...) é assim, eu não sei o que que houve, mas antes das férias, antes de eu colocar também ele aqui perto, tinha umas semanas que ele acordava e dizia que não ia pra escola, todos os dias ele dizia: toca o telefone celular pra tia da perua porque eu não vou pra escola, eu dizia: você vai pra escola. Eu perguntei o que foi, dizia que ele podia contar comigo, mas ele nunca me falou, não sei se aconteceu alguma coisa, mas ele estava assim, não tava querendo ir pra escola. (...) Mas você vai pra escola, você tem que ir pra escola".*

E ambos percebem dificuldades em relação ao Keizo, ao contrário do comportamento de toda a família em relação à escolinha da Mara. Diz o pai: *"(...) domingo ele queria ir, chorava, sábado, eu quero ir pra escola, não tem outras coisas pra fazer, mas eu quero ir pra escola. Lá* [no Keizo] *já é diferente, não quer, não, não vou, não vou. Hoje eu não vou pra escola. Não sei o que está havendo".*

A mãe reforça a fala do pai, testando hipóteses: *"não sei se é o cansaço de acordar cedo. Mas ele realmente não tava querendo ir pra escola. Eu não sei o que é que é, eu tentei conversar com ele, procurar saber o que tá havendo, qual o motivo de ele não querer ir pra escola e ele disse que não era nada, mas eu acho que são os coleguinhas. Ele falou pra mim: ah mãe, meus coleguinhas ficam me chamando disso, daquilo, mas eu disse que criança é assim mesmo, eles estão brincando com você da mesma forma que você brinca com eles. Aí ele deixou, mas um dia antes de ele entrar de férias eu falei, pronto, hoje você vai e amanhã você já fica em casa. Você passa um tempo em casa e no dia três você volta de novo. Dos professores ele só fala da Patrícia, ela vai de terça e quinta".*

O pai passa a construir suas próprias hipóteses, na tentativa de também encontrar no Keizo as razões para as dificuldades do filho. Sente que o corpo docente quer a criança fora da escola e assume uma postura defensiva, que o afasta das possibilidades de uma atuação mais integrada.*"(...) Sabe o que eu acho? O governo do Estado hoje lançou um projeto até bom pra incentivar os professores, aquele da escola que tiver o melhor desempenho do aluno vai ter um salário maior, não é isso? É uma bonificação, mas por outro lado eu percebi que as escolas querem tirar os alunos ruins, mais fracos, jogar pra outra, e deixar lá só a nata, eu percebi isso quando falei com o professor e ele me falou: por que você não põe ele numa escola lá no seu bairro? (...) Eu senti que ele tava querendo se livrar do problema, não*

resolver. Eu achei assim meio estranho o cara falar assim. (...) Eu falei não, vai ficar aí, porque aqui que é bom, aqui que eu tenho informações que a escola é boa, é o Keizo e o Vidigal. São as duas melhores dessa região Oeste que o pessoal fala. Tem o Itaú aí mas é impossível arrumar uma vaga lá. Eu falei, vai ficar aqui, eu vou pagar perua, vou fazer tudo que estiver ao meu alcance pra ficar aqui, porque aqui é bom. (...) Eu tenho uma amiga, uma menina que ela passou em direito na USP, muito boa, ela fez o ensino fundamental lá e fez o médio em escola pública, então eu vou procurar essas escolas pro meu filho. Eu converso com ela e ela fala: eu estudei em escola pública e passei no vestibular, eu estudei no Keizo. E eu vou deixar ele lá (...)".

E se demonstra menos angustiado quando, de alguma forma, se sente acolhido pela pesquisadora Patricia, vendo uma possibilidade de trabalho em conjunto, onde se sinta respeitado como pai e tenha seu esforço reconhecido: *"eu conversei com a Patrícia no dia que eu fui falar com o professor, ela falou que o problema dele é falta de atenção, que ele quer mais é brincar, aí tem que tá falando, na hora das atividades ele tá voando, parece que ele está no outro mundo, coisa de criança, normal. Ela falou com referência à cobrança de casa que tinha que diminuir, não cobrar muito em casa que acaba atrapalhando o trabalho que eles estão fazendo na escola. Ela me mostrou algumas tarefas que ele faz. Todas incompletas, sem exceção, só desenho (...). Aí eu perguntei por que ele não completa o resto? Ah, porque ele se cansa rapidamente, ele dispersa a atenção".*

Critica o que acredita ser a postura da escola de moralizar o comportamento de J., que, segundo ele, não resolve o problema e ainda o faz se sentir culpado. *"(...) Ele* [o professor] *tá mais preocupado com a parte moral da coisa e ela tava mais preocupada com a parte educacional e eu acho que a parte educacional é a que conta nesse momento. Ele é muito disciplinador, já ela é mais suave, mais compreensiva. Eu acho que na escola tem que ter as duas coisas, mas a parte da educação é primordial, as outras coisas dá pra fazer em casa".*

5.4.1 Considerações sobre I., J. e R.

O primeiro contato com a mãe de J. foi delineado por uma postura defensiva em relação à pesquisadora, como a própria incorporação da denúncia de que seu filho vai mal na escola e que esse desempenho é sua "culpa", de alguma forma. Na primeira frase já se remete

a uma das queixas, que é a falta excessiva, apontada pelo relatório de Belintane como um dos maiores motivos das dificuldades de letramento.

Os pais identificam um “excesso de desejo” deles de que o filho vá bem na escola, e da pressão que fazem nesse sentido, tentando alfabetizar em casa, brigando com a criança, cobrando desempenho. Revelam culpa por seu próprio desempenho escolar, que consideram insuficiente e tentam, a todo momento, dividir sua culpa com as instituições que frequentaram e que o filho frequenta. A falta de recursos financeiros para pagar uma escola particular, para ter uma vida mais confortável, também é referida pelo viés da culpa, como mais um atestado da incapacidade dos pais, mais especificamente do pai, de prover o que considera ideal para a família.

A mãe de J. vai revelando ao longo dos dois encontros uma grande dificuldade de se implicar e comprometer com as coisas que quer e faz, percebendo-se frustrada e insegura em diversos campos de sua vida. Sente-se frustrada por não ter tido sua vida escolar conduzida como considera que seria adequado, gostaria de realizar projetos futuros como uma faculdade, mas considera isso extremamente difícil por conta da maternidade. Passa então a desejar que os outros realizem esse projeto, mais especialmente o marido e o filho.

Revela um grande sentimento de desamparo, por se sentir sozinha e sem orientação de como criar os filhos. O desamparo é relatado quando diz que na escola não recebia orientação, que o início do casamento foi marcado pelos longos períodos de ausência do marido e que agora se caracteriza pela pouca participação dele na educação dos filhos. Desamparo ainda na distância da família e agora na relação com a escola de J., que critica o desempenho da criança, mas não orienta.

Cada iniciativa, cada decisão pessoal da mãe é colocada em xeque, estando sempre numa postura de insegurança. No começo não queria vir para São Paulo, foi um desejo do marido. O filho caçula “aconteceu” e teve que abandonar o trabalho e a possibilidade de um curso superior para cuidar dos filhos. Num segundo momento, quando concretizou o objetivo de retornar ao trabalho, sente-se culpada, achando que isso a fará ter ainda menos tempo para os filhos. Mesmo a participação nessa pesquisa é vista como um desejo do outro, no caso o marido, que acha que ela precisa de suporte psicológico.

A dificuldade de implicação com a escolha pela maternidade não se caracteriza como um distanciamento em relação ao filho, pelo contrário, manda a fatura para a criança, que tem

que fazer por merecer todo o seu investimento e sacrifício, dando o devido retorno. Tanto a mãe como o pai projetam suas expectativas em J., querendo que ele "faça diferente" deles.

R., pai de J., também se sente frustrado com o "retorno" de seus investimentos. Resgata ao longo da sua entrevista o "desastre" de sua formação escolar e familiar e as dificuldades que acredita serem decorrentes. Acredita que as coisas precisam ser diferentes para o filho, mas para isso usa as mesmas ferramentas, inclusive a palmatória, e acaba obtendo o mesmo resultado, ou seja, a criança começando a perceber a escola como um "negócio meio arredio".

O pai sente que o Keizo não atende suas expectativas, faz mal ao filho, ao invés de bem. A escola não é percebida como um espaço de acolhimento, mas de moralização e repressão.

Apesar das contradições e conflitos, a família se demonstra estruturada e compromissada uns com os outros. Os pais conseguem delinear objetivos e traçar percursos para atingi-los. Na relação com a escola, novamente a crença na distância dos pais não dá conta dessa maneira muito singular de relação, que se caracteriza mais como uma presença excessiva, um desejo e expectativa excessiva, que gera mal-estar na criança e nos próprios professores.

5.5 Encontros

A escuta transversal dos diversos discursos inseridos na pesquisa (coordenadora da escola, relatório do Grupo de Oralidade e Escrita e escuta dos pais) atende à proposta de identificação de um campo relacional, o da comunidade escolar, e possibilitou a percepção de alguns temas recorrentes, que dizem das relações desse campo específico.

A distância surge primeiramente na fala da coordenadora, que sente dificuldades em trazer os pais para dentro da escola. No relatório, a ausência de continuidade entre os processos pré-escolares e o início do ensino fundamental gera ruptura, descontinuidade. Belintane aponta ainda a necessidade de uma escuta singular das crianças, o que pressupõe uma aproximação com os sentidos próprios e a elaboração de estratégias também singulares de intervenção. Por fim, os pesquisadores apontam para a baixa frequência, ou ausência da criança na escola, como causa central para a dificuldade de letramento.

A fala dos pais, ainda que se referindo a contextos diversos, também se apresenta no lastro da distância e/ou ausência. No primeiro caso é marcado o "alheamento" de mãe e filha, percebido inclusive pelos professores da criança. A distância emocional da mãe, desde o desejo de que a criança nasça, até sua incompreensão atual de seu comportamento, se reflete no comportamento da filha, que é percebida como dispersa, alheia e pouco demandando contato com irmãos e professores. O vínculo que a mãe percebe na criança é com o pai, ausente por escolha dela das entrevistas.

Em A. o percurso de distância e aproximação se dá nos sentidos de "fora" e "dentro", com conflitos evidentes. A escola não é, prioritariamente, um espaço de aprendizagem, mas uma oportunidade de estar "fora" de uma realidade de vida. Porém estar "fora" dessa realidade também exige contornos entre o "eu" e o "outro" que a mãe parece não dar conta no momento. Novamente o filho caçula não parece ser visto, percebido ou compreendido em sua singularidade, nem pela família, nem pela escola e seu comportamento no ambiente escolar se apresenta como um reflexo dessa dinâmica fusional, sem contornos, com poucos limites e extremamente violenta.

A terceira família se apresenta mais coesa e com vínculos mais estruturados entre seus membros. I. e R. querem, muito, que J. se alfabetize, seja um bom aluno e que essa vivência escolar lhe propicie retornos profissionais. Querem, para além da história da criança, que essa realização seja em parte uma reformulação de suas próprias histórias com o contexto escolar. Para garantir a realização dessas expectativas, se apresentam excessivamente presentes, no contato com as escolas e na cobrança de leitura e escrita do filho. Porém se sentem desamparados, até mesmo expulsos, pela escola, acreditando que seja a cobrança que fazem, a J. e aos professores, que causa as dificuldades de letramento e relacionamento, ao ponto de sentirem que a escola quer que eles tirem o filho, e lhe tirem as oportunidades que uma boa escola pode representar.

5.6 A Renitência

Outro sentido que permeia tanto a fala dos educadores, quanto a dos pais, é a ideia de renitência. Segundo Belintane, dinâmica de renitência "*seria o modo como o aluno resiste às estratégias escolares, tanto as que visam o ensino da leitura e da escrita, como as que têm por objetivo envolvê-lo em atividades performáticas do campo da oralidade*". A solução

apontada pela pesquisa é o estabelecimento de um acompanhamento individual na própria escola e de estratégias especiais para deslocar o aluno desse lugar de resistência à alfabetização. Segundo o artigo, o modelo vigente de 1 professor para cada 30 ou mais alunos, além da tolerância de até dois anos para a alfabetização, só aumentam as dificuldades e renitências dos alunos que, desde o primeiro bimestre, já apresentam dificuldades de assimilação de ritmo nas atividades de domínio do código, contribuindo para a fixação no lugar daquele que não consegue aprender a ler. O modelo sugerido em contrapartida é a presença de um segundo profissional em sala de aula, com uma formação mais afeita à escuta subjetiva e intervenção singular, o que já direciona para uma intervenção multidisciplinar desde a sala de aula.

Ao nos remetermos às entrevistas com os pais, percebemos em suas falas suas próprias relações conflituosas com a escola e com o sentido que o processo de escolarização assumiu em suas vidas.

A renitência, na maioria dos casos, se cristaliza e se estabelece como uma história que evoca, em especial, frustração, desconfiança, distância e desistência, porém com algumas possibilidades de retorno e aproximação.

Neste trabalho podemos traçar um paralelo entre a ideia de renitência e a estratégia psíquica de resistência, como uma forma de defender-se de conteúdos afetivos que geram conflitos e angústia.

Os pais se apresentaram, ao longo das duas entrevistas, resistentes às possibilidades de deslocamentos, em especial sobre suas crenças a respeito das dificuldades dos filhos e às possíveis soluções para a queixa de dificuldade de letramento.

Sentem ainda, em consonância com suas próprias experiências pessoais, que a escola não dá conta de suas dificuldades específicas, sentindo-se sempre pressionados, acusados, direcionados ao sentimento de culpa, sem no entanto encontrarem orientações ou estratégias de como fazer do universo escolar parte de suas vidas. Foi assim durante sua própria escolarização e está sendo assim na experiência como pais de crianças em fase de letramento.

Mas a escola, através da fala da coordenação, também se apresenta apegada aos sentidos já atribuídos a esses pais e seus filhos, mesmo não tendo existido nenhum momento de aproximação com essas famílias, de delineamento do percurso pessoal de cada uma delas. Não se sabe muito bem quais são as dificuldades específicas, só a crença de que, quanto mais

dificuldade a criança tiver, mais distantes serão os pais. A escola também não demonstra interesse em saber dessa especificidade, pois recusa a devolutiva oferecida pela pesquisadora.

6. Alguns enlaces teóricos

Ao longo deste trabalho encontramos os campos relacionais que envolvem os sujeitos e compõem a relação escolar. O encontro com esse material de pesquisa e o recorte realizado à luz da Teoria dos Campos, suscitou algumas questões, relacionadas ao contexto, ao mundo social, e à própria forma como se estrutura esse determinado campo. Encontramos as regras de ausência/distância e a consequência de renitência escolar, que numa relação causal, trazem, desde antes, as consequências da moral da história. Que lugares, funções, crenças, compõem esse campo dessa forma, e não de outra?

No capítulo 3 pudemos delinear que o chamado fracasso escolar, em especial nas camadas mais pobres da população, não é um evento novo, pelo contrário, são décadas de registro de um grande número de casos de desistência, repetência e conclusão de cursos com baixos índices de aproveitamento. Encontramos ainda a própria percepção, expressa no PNE, de que os pais dessas famílias são insuficientes, por diversos fatores, para promover em casa o pleno desenvolvimento das crianças e a fala de outros pais, realizada em pesquisa de Patto, expressando sentimentos e sensações extremamente aproximados dos encontrados em nossa própria pesquisa.

Essa visão geral pode traçar um contorno das crenças em que se baseiam educadores para generalizar as dificuldades enfrentadas pelas crianças, além de uma visão estereotipada dos pais, porém, a partir da escuta dos casos singulares, pudemos perceber que recortes bem específicos delineiam a história e o comportamento de cada família e criança, e que a intervenção escolar, da maneira como vem sendo feita, traz poucos resultados no sentido de enfrentar a queixa de dificuldade de letramento.

Os pais, por outro lado, também generalizam e estereotipam a relação com a escola, confundindo sua própria história de aprendizado com a de seus filhos, e se confundindo sobre o que seria a função familiar e o que seria a função escolar. O que fica de comum, a todas as famílias, é a sensação de que a escola é uma instituição distante ou ausente de suas vidas, queiram eles ou não.

A Teoria dos Campos nos aponta (conforme já descrito no capítulo 2), que, ao formularmos uma teoria analítica própria do material estudado (regras de ausência/distância e renitência), podemos então nos encontrar com os referenciais já estabelecidos, com o que já foi pensado, formulado sobre a temática, encontrando e confrontando os conceitos. Buscamos

então em outros autores outros sentidos, diversos, mas em alguns aspectos complementares, que pudessem nos ajudar a compreender de forma mais ampla o universo da criança, da família e da escola.

Em especial procuramos alguns autores que fazem, em sua tragétória, recortes baseados na teoria psicanalítica de Jacques Lacan e também em Freud. Defrontamo-nos nessa busca com o duplo sentido para alguns termos, como "sujeito", "real", "simbólico" e "imaginário", que possuem um sentido específico para Lacan, ou o termo "transferência", conceituado desde Freud. Procuraremos, ao longo dos enlaces realizados, especificar a que sujeito estamos nos referindo, ou a que concepção teórica analítica estamos nos remetendo em determinado momento, para promover esse encontro.

Ao pensar, por exemplo, em uma articulação entre Herrmann e Lacan, no que diz respeito ao conceito de "real", Naves, Paravidini e Romera (2011) sustentam que estabelecer esse diálogo é essencial ao ofício de pesquisador, pois é por meio dele, e da avaliação crítica da comunidade acadêmica, que os conhecimentos já estabelecidos são revisitados.

Ao promover a aproximação entre esses dois autores, afirma-se no artigo que tanto Lacan quanto Herrmann remeteriam, inicialmente, ao conceito de realidade psíquica criado por Freud, que a propósito, não escreveu nenhum texto que tenha o real como um constructo.

Essa proximidade se revelaria problemática à medida que Herrmann mantém, ao longo de sua obra, o conceito de real próximo ao conceito de desejo; enquanto em Lacan, a noção do real como o que escapa, nos remete à falta primordial, e não ao desejo, mas à sua causa, que denominou de *objeto a*, ou o que se destaca da articulação simbólica, como aquilo que sobra do advento do simbólico no real, o que resta disso que antecede as palavras (o simbólico), e que sempre retorna e é a causa do sujeito lacaniano. Então, este pequeno *a* está relacionado ao real que implica um gozo, e o artigo afirma que essa é a causa do sujeito do desejo.

Ainda formulando sobre as controvérsias entre os autores, o artigo afirma que as ideias de Herrmann polemizam com a de um Lacan estruturalista, apoiado em uma metapsicologia, mas destaca que Lacan, ao trabalhar com a representação da superfície de Moebius, avança no sentido de uma "descristalização" da estrutura, uma vez que demonstra que o sujeito está em uma exclusão interna a seu objeto, o inconsciente.

A existência do inconsciente, concebido como um campo ou como estrutural, e a busca pelo conceito de real entre os dois autores, não resulta para esse artigo em um

paralelismo, o que poderia ser um perigo dogmático, mas trata-se de uma busca pela elucidação teórica da atividade analítica, do interesse do pesquisador de como cada um deles pensa o método psicanalítico (e não o mero gosto da especulação). Enquanto Herrmann desenvolve a ideia de método por ruptura de campo como um modo de pensar a psicanálise, Lacan aponta para a vocação de ciência da psicanálise.

> Se para Herrmann a teoria psicanalítica do Real deve levar em conta o princípio fundamental da Psicanálise, que é a Interpretação ativa e produtora de sentido; para Lacan o Real nunca se dará a conhecer, considerando-se que o importante não é trabalhar com a Interpretação, mas com o Significante.
> (Naves, Paravidini & Romera, 2011)

Na leitura lacaniana o sujeito é tomado numa divisão constitutiva, em que o psicanalista o situa em sua práxis, pois esse sujeito não se encontra na objetividade. Esse sujeito é visto como um correlato da ciência, porém um correlato contraditório. A ciência se caracteriza então pela exclusão do sujeito, pois na ciência atual, aquela do paradigma cartesiano, o científico é quando o sujeito fica excluído do pensamento sobre o objeto. Postura diferente tem a psicanálise, que inclui o sujeito, e a questão do método na psicanálise lacaniana se sustenta em uma ética que diz respeito ao sujeito, ou seja, ao que foi excluído pelas ciências positivas, sendo este o objeto da psicanálise: o sujeito do inconsciente, sujeito do desejo, e cuja causa é o impossível, o objeto *a*. "Então, em Psicanálise, a questão ética é que o Sujeito precisa se a ver com isso que lhe é causa, a impossibilidade de gozo pleno" (ibidem).

Outra ideia desenvolvida no artigo é a de pensar a diferença de "método" analítico entre as teorias, se apoiando em dois comentadores destacados: Jacques Alain Miller, auxiliando no entendimento lacaniado de método da psicanálise, e João Frayze-Pereira, que pensa a questão metodológica em Herrmann.

Segundo o artigo, para o psicanalista francês Jacques Alain Miller (1997, apud Naves, Paravidini & Romera, 2011), na coletânea de palestras no Brasil - *Lacan elucidado* -, na psicanálise lacaniana não há padrões, mas sim, princípios, dos quais Lacan aponta em seu livro "Direção do tratamento", onde acata a ideia de um tratado do método. Este não enumerou os princípios da interpretação, mas citou o ato analítico como um dos princípios metódicos, enumerando três níveis relativos ao método: avaliação clínica, onde o analista faz o diagnóstico para efeito de direção do tratamento; a localização subjetiva, da qual não está

desvinculado o diagnóstico, e é onde a enunciação é considerada como um operador prático; e um terceiro tempo, da análise propriamente dita, que seria a introdução ao inconsciente. Estes três níveis seriam, conforme Miller, precedidos pela demanda de análise, e sua aceitação ou não já seria um ato analítico.

Ressalta que, em se tratando de questões metodológicas para Lacan, não basta passar da dimensão do fato para dimensão do dito. Há que se questionar qual o lugar do enunciante frente ao enunciado, o que levará este sujeito a perceber a verdade ou não em seu dito, e que o importante é questionar a posição tomada por quem fala em relação aos próprios ditos e a partir dos ditos localizar o dizer do sujeito. Neste ponto, percebe-se que é de fundamental importância o analista distinguir entre o conteúdo dito e o dizer, pois é justo aí que o sujeito impinge sua marca, sua posição.

Quanto à teoria dos campos de Fabio Herrmann, o artigo afirma que o psicanalista João Frayze-Pereira (2002) coloca seu estranhamento ligado ao fato de, ainda hoje, a questão do método ser adotado quando a perspectiva é a psicanalítica. Para ele, esse discurso não atribui cientificidade a essa disciplina, no entanto até a teoria dos campos, que é crítica com relação à psicanálise, mantém esse discurso.

A propósito do enunciado de Herrmann de que o método psicanalítico é dotado de "espessura ontológica", Frayze-Pereira diz que nele sujeito e objeto são inseparáveis. Portanto, a dicotomia sujeito/objeto, inerente ao método, não se encontra presente. O que leva esse interlocutor a afirmar que o método psicanalítico, enquanto concebido pela teoria dos campos, é visto como um modo de pensar: é um fazer que gera um conhecimento peculiar pela via de um trabalho em busca do sentido não conhecido e que este trabalho caminha junto a um processo de reflexão, exatamente porque interroga as experiências imediatas, deixando surgir e tomando em consideração as mediações desconhecidas que as tornam possíveis.

O que Frayse demonstra, para os autores do artigo, é que o método psicanalítico, ao ponderar o caráter imediato de uma experiência, e também se ter em conta as mediações dessa mesma experiência, não a recusa, mas sim a nega em sentido dialético, ou seja, critica e questiona o que há de imediato na experiência para em seguida tomar em consideração o mediato nela contido. Como consequência, poderá advir a construção de um saber que se dá à medida que se caminha no processo analítico. E por se tratar de uma construção, não há nenhum sentido pronto ou dado, não há a possibilidade de uma garantia prévia acerca da verdade das interpretações.

Por isso é que se diz na teoria dos campos que o método psicanalítico é dotado de espessura ontológica. Este fazer analítico se dá de forma reflexiva, que não pode mais ser compreendido como uma relação em que sujeito e objeto são exteriores um ao outro. Novamente a psicanálise é tomada em uma posição de não pertencimento à ciência do paradigma cartesiano.

Retomando a discussão inicial, o artigo afirma que, se por um lado Herrmann trabalha esse real associado à noção de desejo, por outro lado, Lacan o constrói como sendo a causa desse desejo, e tanto uma quanto outra noção são arquitetadas sob o signo da irrepresentabilidade acolhida pelo método psicanalítico.

6.1 O surgimento da família moderna

Ao pensarmos na família, percebemos que a ela é atribuída uma série de tarefas, responsabilidades e também ações, consideradas, em alguns momentos, falhas, tanto por parte da escola, quanto dos próprios pais.

Para Herrmann a família é a instituição que nos educa à familiaridade, à moralidade e portanto, à rotina. Julien (2000), em seu livro "Abandonarás teu pai e tua mãe", afirma que não se pode falar em família sem levar em conta as diferentes concepções antigas e modernas, que ainda sustentam os sentidos, e as relações das pessoas que, em dado momento e em dado campo, ocupam esse lugar. O autor tem como referência uma ideia estrutural de família, mais especificamente um recorte apoiado nas formulações teóricas de Jacques Lacan, para pensar esses conceitos, portanto, não é de historicidade que trata. Porém sua leitura e formulação nos ajudam a pensar nossa própria concepção de família tradicional e contemporânea, além de nos fornecer subsídios de possíveis sentidos emocionais que posicionam os sujeitos pesquisados de determinada forma no campo relacional.

Para Julien (op. cit.), nas sociedades tradicionais existe uma oposição entre o lar e a cidade. Por lar podemos entender esse lugar emocional e promover uma relação com a ideia de "familiaridade de Herrmann". A cidade seria a esfera do público, do convívio.

A esfera familiar de Julien nos remete à ideia de estruturação do sujeito lacaniano, submetido à ordem simbólica, ou seja, esfera que compõe uma mãe simbólica, que representa o pequeno e o grande Outro para o *infans* e que traz para a relação a interdição do desejo representada pela figura paterna. Essa esfera familiar de Julien tem por função a reprodução

da vida, sua subsistência e sua perpetuação. A cidade tem a primazia na sociedade tradicional, por ser da ordem da lei que funda "as rocas em e pela fala" (p. 18). Citando Hannah Arendt (Arendt, 1983, *apud* Julien, 2000), o autor usa outros dois termos para definir essas duas esferas, sendo a privada, que circunscreve o que é próprio a cada cidadão e a segunda, a pública, que define o que é comum, o que se compartilha, o que se troca pela fala, o que pertence a todos e a cada um.

Já a sociedade moderna inaugura o conceito do social, que advém de três fatores: a democracia, a laicidade e a ciência, com suas consequências tecnológicas. Este social moderno invade o familiar privado e a cidade pública, modificando profundamente a relação entre eles.

Nas sociedades tradicionais, ditas patriarcais, os pais dividem o poder entre si na comunidade cívica e o exercem absolutamente em suas próprias famílias. O que estaria em jogo nestas famílias seria o futuro do patrimônio, garantido pela fidelidade eterna da esposa, esta própria escolhida de comum acordo entre os pais. A cidade normatiza e reconhece a autoridade do pai, e assim reedita a lei de proibição do incesto.

Na modernidade, a imagem social do pai declina e uma nova clivagem marca o público e o privado, pois não é mais a semelhança de identidade que define os esposos e sim a sexualidade. O social, que já domina o político, avança sobre o território familiar, intervindo nas relações entre pais e filhos.

Ao contrário do professado no século XIX, onde o bem-estar da família dependia do ninho que constituía o coração e o corpo da mãe, e da autoridade paterna, no século XX surge um terceiro social, que pensa que a relação familiar não pode ser deixada ao arbítrio da mãe e do pai. Em nome do bem do filho, surgem o professor, o pediatra, o psicólogo, a assistente social, o juiz. Todos portadores de saberes superiores, capazes de retirar a criança de seu mal-estar pessoal. A conjugabilidade, a relação entre os pais, se torna cada vez mais discreta, privada, enquanto que a parentalidade se torna pública, nas mãos de doutores capazes de resolver tanto os sintomas das crianças quanto os conflitos entre pais, e é exatamente pelo nascimento de um filho que o casal cruza a fronteira entre o privado e o público. Um casal pode se separar e isto é do domínio do privado, mas os direitos de filhos e filhas, inclusive a manter seus pais, é garantido por Lei.

> O eterno duelo entre nostalgia do passado e acolhimento do presente na realidade dissimula o verdadeiro problema: não é em função daquilo que funda uma família que tal ou tal transmissão pode se cumprir?
>
> Julien, 2000, p. 23

O critério do bem-estar é da ordem da fala que circula no espaço de uma nação que diz o que convém transmitir para a saúde física, o equilíbrio psíquico, a competência intelectual, a situação econômica e política da geração que cresce e a lei do bem-estar se transmite, de geração em geração, não mais apenas pelo familiar, mas pelos peritos, pelo social.

Se antes, na sociedade tradicional, era o pai o representante da lei do dever e do saber, a modernidade o destituiu desse lugar. Daqui por diante, a lei moral se impõe por si mesma, e não em razão daquele que a anuncia. Temos, portanto, duas espécies de transmissão de geração a geração: a lei do bem-estar e a lei do dever. Ora se unem, ora se opõem. Tudo depende de seu modo de transmissão.

Existe ainda a terceira lei, sendo a lei da conjugabilidade, que funda a família e a insere na sociedade. Nesta lei se funda a lei da proibição do incesto, que determina como podem se formar os casais parentais, e estes por sua vez, se fundam em três preceitos: o amor, o desejo e o gozo. No amor impera o partilhamento, de bens materiais, de ideias e pensamentos, do querer bem, mantido pela certeza de ser possuidor do saber do bem do outro, e rompido quando esta certeza não existe. Já o desejo se alicerça na falta, é apelo e interrogação, nunca satisfeito, pois a linguagem não dá conta da falta do outro, não consegue dizer o que falta. A terceira via, via do gozo, é a passagem ao ato.

> Para o filho só há lugar para um pai por sua fé na fala que sua mãe lhe transmite. No tempo do patriarcado era uma verdade difícil de ser admitida publicamente por causa do amor-próprio e do prestígio do homem. Era uma verdade secreta e privada, que era preciso compensar por uma afirmação pública da autoridade e da potência paternas, para equilibrar dois poderes, um feminino e outro masculino. A modernidade, ao abalar esse equilíbrio antigo pela promoção da mulher, nos obriga a reconhecer esta verdade de sempre: para o filho um homem é pai na medida em que recebe este lugar do desejo de sua mulher.
>
> Julien, 2000, p. 48.

6.2. A Função Materna e Paterna

> O Filho já tinha nome, enxoval, brinquedo e destino traçado. Era João, como o pai, e como aconselhavam a devoção e a pobreza. Enxoval e brinquedo de pobre, comprados com a antecedência que caracteriza, não os previdentes, mas os sonhadores. E destino, para não dizer profissão, ou melhor, ofício, era de pedreiro, curial ambição do pai, que, embora na casa dos 30, ainda trabalhava de servente.

> Tudo isso o menino tinha, mas não havia nascido. Eles nascem antes, nascem no momento em que se anunciam, quando há realmente um desejo de que venham ao mundo (...)
>
> Carlos Drumond de Andrade
> Seleta em prosa e verso. Rio de Janeiro, Record, 1971.

Na Psicanálise lacaniana encontramos constructos interessantes para pensar o estabelecimento das funções de pai e mãe nas bases constitucionais dos sujeitos, ainda nos remetendo a questão de qual papel os pais podem desempenhar na inserção de seus filhos na coletividade e, portanto, no acesso à linguagem.

É corrente entre os psicanalistas que adotam como referencial teórico as formulações apresentadas pelo francês Jacques Lacan (1901-1980), a ideia de que a história de uma criança começa muito antes de seu nascimento físico e tem relação com o lugar que ela ocupa no imaginário dos pais. Partindo desse princípio pode-se compreender que o nascimento físico do bebê não implica seu nascimento como sujeito, ou como psiquismo, já que este se funda na relação com seus pais. A essas funções iniciais, que estabelecem relações entre os elementos, Lacan (1985) chamou de Função Materna e Função Paterna, que nortearão as marcas psíquicas e verdadeiro nascimento do sujeito. O mesmo autor considerava que dois postulados básicos são essenciais para a constituição do sujeito: o Estádio do Espelho e o Complexo de Édipo.

O Estádio do Espelho (Lacan, 1998) aborda um momento estrutural do ser humano, que ocorre entre os seis e os dezoito meses de vida, quando o bebê, a partir do olhar de sua mãe, se reconhece, como se esse olhar fosse um espelho. A identificação com essa imagem vai lhe proporcionar uma ilusão de completude, contrária à vivência de despedaçamento que ele tem até então por seu momento pulsional auto-erótico, o que, segundo Piquet (2000), lhe traz um referencial de si mesmo, origem de um eu-imaginário, fundador do campo da fantasia.

O Complexo de Édipo seria o trajeto realizado pela criança que passa pela alienação na Figura Materna, o Estádio do Espelho, e o atravessamento pela palavra.

Para Dolto (1996) o sentimento materno, que propiciará que a mãe cumpra a Função Materna psicanalítica, pode ser compreendido a partir de dois referenciais principais, sendo a evolução destes sentimentos desde imagens ancestrais, até suas configurações ao longo da evolução da mulher, sempre submetido à relação dela com sua própria mãe simbólica.

A mesma autora afirma que existe historicamente uma negligência em relação à representação do pai humano, valorizando sempre o vínculo entre o filho rei e sua mãe. Dessa forma se ganha uma justificativa religiosa, estética e social para a fantasia de antes dos três anos do menino de pertencer a uma mãe "partenogênica" e a fantasia da menina de se igualar a essa mãe em potência. Na cultura ocidental que ainda nos molda, a "boa mãe ideal", valorizada pelas histórias e contos, é aquela dedicada à prole, renunciando a seus interesses próprios. Estas imagens atuais existem como modelos para as meninas e também não levam em conta o papel da relação da criança com o pai e da mulher-mãe com seu homem.

Se por um lado essas imagens são importantes porque são magias próprias dos vínculos estruturantes da linguagem que liga a mãe ao bebê, por outro o sentimento materno só é vivificante para a criança quando coexiste na mãe com sentimentos conjugais e com interesses culturais e sociais.

Numa tentativa de síntese, a estruturação do bebê enquanto ser passa pelo vínculo entre o lactente e sua mãe (ou quem a substitui, caracterizando a Função Materna), que associa toda linguagem ao afeto e aos gestos. Dolto valoriza a necessidade da ausência sem exageros, que permite à criança a simbolização da falta, ao mesmo tempo em que garante a segurança de um espaço conhecido no retorno. A autora traz também a descrição do que pode ser considerado a aquisição da língua materna como um objeto transicional, que permite o caminhar no sentido da autonomia.

Os sentimentos de uma mulher por seu filho constituem, em essência, um modo de linguagem que instrumenta todos os gestos e todas as palavras que a mãe dirige ao filho. Essa linguagem – o sentimento materno – é inconsciente e produto da própria formação recebida pela menina, que promove a identificação e responde à natureza, representada por um homem fecundador.

Ao concluir seu artigo, Dolto afirma que o sentimento materno adulto se constrói, no mínimo, como uma linguagem a três vozes, à qual vem unir-se as vozes familiares colaterais, cada uma delas referida à sua própria triangulação inicial e atual. É o sentimento materno que inicia e apóia a criança e que lhe permite tornar-se um sujeito orgulhoso de sua condição humana.

A Função Paterna lacaniana, por sua vez, tem como tarefa servir de ponte para a apresentação e a aceitação da realidade à criança. O pai pode ser entendido como a interdição dos desejos sexuais infantis, a função paterna é o obstáculo ao desejo infantil, é a lei, o limite,

a realidade. A imago do pai, segundo Lacan (2003 p. 62), “concentra em si a função repressão, juntamente com a de sublimação”.

Essa interdição, que essencialmente é edípica, se dá como um elemento simbólico no psiquismo. A criança, até então em simbiose com sua mãe, recebe o não, que significa que ela não é e não pode ser o falo materno e não é, e não pode ser, detentora de todo o seu interesse. O pai surge como um quarto na relação mãe-criança-falo e apresenta-se como objeto do desejo da mãe, neste momento a criança é inserida no registro da castração e são interditados seus impulsos. A Função Paterna no Complexo de Édipo propiciará que o significante originário do desejo da mãe seja recalcado, permitindo a introdução do significante Nome-do-pai em seu lugar, dando acesso à Ordem Simbólica. A linguagem, presente desde sempre, atravessa na metáfora paterna e media o desejo da criança e a interdição social. É a linguagem que propicia o surgimento da demanda em palavras, na tentativa de nomear o desejo (Rosa, 2001).

O fato de aceitar a interdição faz com que a criança finalmente se inclua no espaço das regras sociais. A Metáfora Paterna é quem dá acesso e estrutura ao sujeito, ao Simbólico, e institui seu lugar de desejante.

Num exercício de aproximação, esse processo constitucional, estrutural, descrito por Lacan e Dolto pode nos sugerir que os exercícios identificatórios, ligados ao imaginário do sujeito simbólico, se relacionam com a ideia de identidades (pai, mãe, filho), e a própria constituição do psiquismo de cada pessoa. São, em hipótese, representações sociais que se constituem mesmo antes do nascimento, ao lhes atribuirmos todo um sistema de pertencimento, ideia complementar ao nosso referencial teórico inicial.

Para Piquet (2004), a ideia de sintoma em Jacques Lacan se remete ao momento pulsional, e contraditório, do Estádio do Espelho. Segundo o autor, o mesmo processo que permite a criança se ver unificada na imagem que o outro faz dela (registro Imaginário), lhe causa um estranhamento, porque existe uma dialética de anulação entre o bebê e o objeto, já que a existência do corpo (registro do Real) prevê a anulação da imagem, e vice-versa. Essa contradição traz agressividade.

Lacan, em seu texto “Duas notas sobre a criança”, situa o sintoma da criança como correspondente ao que há de sintomático na estrutura familiar. Para o autor, quando o sintoma representa a verdade do casal familiar, a possibilidade se abre para a intervenção analítica, muito mais que quando a criança ainda se encontra alienada no próprio desejo da mãe. A

criança que ascendeu ao Simbólico, que foi atravessada pela palavra do Outro, se torna sujeito desejante.

Para seguir na trilha da articulação entre os discursos dos pais, da criança e o sintoma, mais especificamente a hipótese do sintoma na criança, torna-se necessário uma compreensão do discurso do Outro que atravessa a criança (Rosa, 2001). Para isso precisa-se percorrer com mais propriedade a articulação entre a constituição do sujeito e o discurso, enfatizando-se o efeito do discurso dos pais na produção sintomática das crianças.

A hipótese que se sustenta a partir desta articulação teórica é que ditos e não ditos interferem na articulação dos significantes infantis e em seu lugar colocam uma única versão como a verdade, que já vem em forma de significado e que se propõe a sintetizar a criança. Esta, na impossibilidade de articular seus próprios saberes, fica no sintoma, seja alterando sua possibilidade de conhecer e aprender, seja mostrando a marca na carne das significações do Outro.

Essas enunciações, que surgem na forma de palavras, têm o poder de produzir realidades, porque, segundo Lacan (*apud* Rosa, 2001), é aí que intervém a relação simbólica. Para Rosa (op. cit.), se a nomeação dos objetos estivesse apenas em uma relação narcísica com o sujeito estes só seriam percebidos de maneira instantânea, ou nunca seriam percebidos. A nomeação, portanto, constitui um pacto, o pacto social, pelo qual se concorda em conhecer o mesmo objeto.

Ao associarmos essa ideia de pacto social trazida por Rosa com Fábio Herrmann, remetemo-nos ao conceito de familiaridade, ou de criação da rotina que transforma o real humano de Herrmann em realidade, e propicia a inserção na cultura.

Mas Rosa (op. cit) nos alerta que a ideologia da casuística pode induzir ainda a outro mal entendido, que é a ideia de uma história escrita e já dita. A impressão de que já se sabe do que se trata. Se por um lado traz alívio para quem lida com a dificuldade da criança, no sentido de que se apresenta como um ganho secundário, por outro apaga o processo de produção de sentido, pois uma única versão escreve a história. O que se produz, então, é censura, proibição imaginária, porque não circula entre as várias possibilidades de sentido e promove a asfixia do sujeito e da própria família, instituindo o seu lugar social de deficitário na formação imaginária, além de fixar a posição dessa criança frente a todos os seus outros: a família, a escola, os amigos, os professores. Não há fala sem mal entendido, e essa é a brecha do sujeito desejante.

6.3 A Função de educar

A ideia de Função Materna e Função Paterna, proposta por Lacan, nos faz refletir sobre outras funções existentes no *continuum* processo de constituição do sujeito, e nos sugere a ideia da existência de uma Função Pedagógica, educadora, que carrega em si o estigma da repressão. Souza (*apud* Couto, 2003), nos fala da descrição constante do lado negro da pedagogia, que denuncia os danos psíquicos, a inibição intelectual, a alienação do desejo e tantos outros desgastes supostamente causados por professores no psiquismo de seus alunos. A psicanálise, nessa leitura, identificando a educação com processos inerentes ao superego, colocava-se na contramão, como libertadora, enquanto a educação aprisionava.

Tal postura, identificada por Souza como inerente a um movimento psicanalítico brasileiro datado de 1968, perdeu forças para uma postura social, midiática, que preconiza o sexo fácil, a felicidade instantânea e uma eterna postura adolescente como imperativo categórico, passando o professor a assumir uma nova sina, a de único adulto de plantão, vigiado e pronto para receber críticas por seus abusos autoritários. Muda o modelo, mas a junção entre repressão e educação se perpetua.

Ora, é a própria psicanálise, como vimos nos recortes lacanianos trazidos neste trabalho, assim como em Herrmann, sob uma ótica diferente, que identifica a figura de um Outro, da cultura, como fundadora do sujeito psíquico.

Para Souza (op. cit) existe uma dignidade implícita no ato educativo, porque, menos que uma força repressiva que atua na exterioridade do sujeito, a educação é, em si mesma, uma iniciação à constituição do sujeito.

Mas de que educação se trata? Belintane reforça a ideia de que a linguagem poética, lúdica, instancia a comunicação que dá acesso à leitura, e que a intervenção singular, pautada pela própria história da criança, fazendo emergir seus próprios significantes, é capaz de produzir uma aprendizagem significativa.

Para Couto (2003), uma possibilidade é dar lugar, no ato educativo, para a sedução. Segundo a autora, baseada na teoria da compulsão à repetição de Freud, a sedução vivida na relação mãe-criança, submersa no mar inconsciente, continua rondando e ressurge em cada nova relação intersubjetiva que se estabelece. Como uma necessidade inevitável, a transferência dessas relações primárias surge espontaneamente em todas as relações humanas, restituindo os equivalentes simbólicos do desejo sexual infantil inconsciente e invocando, nas

subjetividades que se encontram algo que falta, e se o aluno se dirige ao professor, atribuindo-lhe um sentido conferido pelo desejo, então o professor passará a fazer parte de seu inconsciente e que portanto, nas malhas da transferência, passa a ser visto, imaginado, percebido, escutado, a partir desse lugar onde foi colocado, investido por um desejo.

Citando Morgado, Couto (op. cit.) afirma que a instauração da relação transferencial é imprescindível para que a relação educativa se estabeleça, mas o professor não deve, sob risco de aprisionar o aluno no lugar de seu dissípulo, se colocar no próprio lugar do conhecimento. Não deve se tornar um ser onipotente, onisciente e onipresente, assim como podem ter sido os pais do aluno no começo da sua infância.

A "intervenção" educativa se dá, neste prisma, pelo manejo da transferência, como um facilitador do processo de sublimação descrito por Freud, onde dessexualizando o objeto de parte das pulsões parciais, vai possibilitar o avanço e a sedução da travessia para a cultura.

Para Kupfer (2000), baseando-se em pesquisas divulgadas no Brasil, França, Bélgica e Argentina, se pode educar de modo psicanaliticamente orientado, porque se visa o sujeito na criança que aprende. Essas reflexões sobre a prática no campo educacional fazem repensar o ato educativo, concebendo-o de um outro modo.

Segundo a autora, a psicanálise se insere no contexto da educação em geral de duas formas privilegiadas: reconhecendo a educação como um discurso social, - exercício que, numa possibilidade de aproximação teórica, procuramos fazer ao longo desse trabalho -, e como transmissão dos conceitos da psicanálise para o professor. No segundo caso, ao formular uma demanda para a psicanálise, já que o professor supõe que esta sabe algo de seu desejo, este estabelece uma relação de transferência, no sentido ditado por seu próprio desejo. Em tempos nos quais o pragmático, o lucrativo, o otimizado imperam, é preciso resgatar um ensino em que o educador terá de se jogar no sabor do vento, sem intenção de manipular, fazer render. Isso significa abrir mão da instrução, que pode ser praticada no ensino à distância, para falar diretamente ao sujeito suposto no aluno. Ao ouvir falar do sujeito - e aqui podemos conceber tanto o sujeito lacaniano quanto o sujeito herrmanniano -, o educador aprende a levá-lo em conta, aprende que visa um alvo e acerta em outro e percebe que visa a consciência de seu aluno, mas atinge o sujeito, quando este efetivamente aprende.

> Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis. Ao contrário disso, apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um aluno que, ansioso por

> encontrar suas respostas ou simplesmente fazer-se dizer, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu parentesco com aquelas primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo.
>
> Kupfer, 2000, p. 125

Através desses três recortes de pensamentos, que têm como base uma ideia analítica, podemos perceber vários encontros entre a psicanálise e a educação, que não pressupõem uma redução de uma tarefa a outra, ou não subestimam e muito menos desqualificam a importância da função de educar para o sujeito aprendiz. Segundo Freud, o psicanalisar e o educar, somados ao governar, são profissões impossíveis, pois sempre atingiremos resultados insatisfatórios. Pois bem, sigamos então reconhecendo nossa falta, mas procurando seguir a trilha de nossos desejos profissionais.

7. Considerações Finais

Essa pesquisa se iniciou com o trabalho de campo, o contato com o Grupo de Oralidade e Escrita, o contato com a direção da Escola e as entrevistas com os pais. A intenção era ir ao campo para que na escuta fossem captados sentidos emocionais das falas em questão. Assim como proposto no capítulo 2, o arsenal teórico disponível no momento de escuta era a ideia de que a escola se constituía enquanto um campo relacional, e que todas as falas, geradas e destinadas a esse campo, nos diriam de seus alicerces, suas estruturas fundantes, que permitiriam compreender como os sujeitos se constituíam nesse determinado campo e como se instaurava a rotina opacificadora das regras.

Apresentamos nos recortes das entrevistas o desnudamento de um campo inconsciente, colocando em evidência os sentidos emocionais apresentados pelos sujeitos falantes e as cargas e descargas afetivas que eles trouxeram para esses encontros. Trouxemos a priori a forma de escutar. O que foi captado na rede analítica se apresentou como singular e só identificado porque promovemos esta forma específica de escuta.

Sob a ótica teórica, a realização deste trabalho permitiu um contato aprofundado com diversos recortes que versam, refletem e se posicionam diante de uma prática e uma teoria psicanalítica que não se restringe ao *setting* habitual.

Optamos por não restringir nossa leitura e interpretação dos casos a um único referencial teórico, mas promover uma implicação com a ideia de que o sumo analítico, presente em diversas teorias, é a própria interpretação, conforme defende Fábio Herrmann. Nessa concepção realizamos um passeio por diversos autores, procurando identificar elementos comuns, pontos de encontro, e também elucidar diferenças conceituais. Pudemos conhecer, a partir do eixo interpretativo, diversas ópticas para a compreensão do sujeito e do campo escolar. Se a psicanálise é polifônica, me parece analítico ouvir as diversas vozes que se manifestam.

Foi possível refletir, a partir do estudo teórico, sob a psicanálise e sua constituição, suas contribuições na esfera do paciente, mas também quando esta olha para o mundo e o contexto em que está inserida. Pudemos conhecer algumas interpretações teóricas sobre a constituição do sujeito, a constituição social da família e enlaces existentes entre a educação e a psicanálise, na esfera de uma contribuição prática desta última em sala de aula.

Já a análise das falas dos pais, coordenação e Grupo de Pesquisa aponta para um impasse: a intervenção precisa nas dificuldades singulares das crianças gera movimento e promove alfabetização, conforme pôde atestar Belintane em sua pesquisa. Entretanto a dinâmica institucional que pudemos captar a partir da escuta dos pais e da coordenação não aponta para a singularização do diagnóstico e sim à generalização da queixa. Segundo consta no relatório de Pesquisa do Grupo de Oralidade e Escrita, procurou-se exemplificar, ensinar e demonstrar, porém não pudemos perceber alterações de conduta, ou método, por parte dos professores das crianças que indiretamente acompanhamos. Enquanto pesquisa acadêmica, não era do escopo do Grupo de Oralidade e Escrita promover ou averiguar ações específicas de continuidade estratégica do projeto por parte dos próprios professores e educadores da escola, porém fica a questão se esses mesmos professores, inseridos no projeto original, resignificarão seus aulas e métodos de trabalho nas próximas turmas que acompanharão.

Mas, na percepção dos pais, qual é o modelo preconizado na escola? É essencialmente o moralizador, onde a disciplina e o silêncio, sustentados como método primordial de ensino, assumem status de pré-requisito para aprendizagem e símbolos de um comportamento social ideal da criança, em especial aquela com dificuldades de acompanhamento no conteúdo. Pudemos identificar esse "sentimento" em diversas falas, inclusive com a concordância dos pais. Para aprender a criança deve permanecer quieta, sentada, copiando a lição da lousa, concentrada na figura do professor.

Através dos estudos promovidos neste trabalho, pudemos perceber que a inserção na escrita exige uma dimensão de contensão corporal, e de ressignificação das formas de expressão, porém não é a essa contensão simbólica que os pais se referem, mas a um modelo de intervenção calcado numa moralidade escolar, que leva os pais e os próprios educadores a se perderem numa dinâmica de ausência/distância que mais serve ao estabelecimento e amenização de um forte sentimento de culpa pelas dificuldades dos filhos, do que propriamente a possível eliminação da queixa inicial de dificuldade de letramento. A intervenção do Grupo, então, esbarra no sistema das crenças e das relações escolares preconizado há décadas e ainda hoje sustentado no Plano Nacional de Educação, conforme pudemos ver no capítulo 3, que determina, desde antes, os espaços e lugares destinados a cada um dos sujeitos que compõem o sistema.

O recorte de escuta livre que realizamos nesse trabalho nos permitiu emergir em várias crenças escolares que alicerçam as relações com os alunos e pais. A mais evidente delas é que

é a baixa frequência, ou dispersão em sala de aula, se apresenta arraigada: se a criança falta, ou não fica sentada prestando atenção, ela não vai aprender. E a ficção que sustenta esse comportamento também está bem alicerçada: a criança se comporta assim, de maneira considerada indisciplinada dentro do sistema de regras escolares, porque os pais são ausentes e distantes da escola e da própria criança e insuficientes na sua função de dar contorno social a seus filhos. A ausência/distância não se constitui enquanto queixa, ela é apresentada como a própria razão para a existência da queixa: dificuldade de letramento. A consequência desde sempre prevista é a renitência. Quanto mais esse movimento se perpetuar, quanto mais a criança permanecer nesse lugar de não aprendizagem, mais resistente será às estratégias escolares, como pode ser demonstrado na própria história dos pais, que em sua maioria "resistiram" às estratégias escolares e tiveram suas próprias dificuldades de aprendizagem.

A entrevista com os pais, porém, aponta que estes não estão bem encaixados nos lugares pré-determinados. Estão sendo escutados porque possuem filhos faltosos, que põem em evidência suas próprias faltas e os convoca a falar de si. São pais de alunos com dificuldades de letramento, ou são sujeitos em conflito com seu cotidiano, sua história, suas crenças e idealizações?

Um ponto em comum nas crenças de todos é a ausência/distância. Só que agora são os pais que sentem a escola distante de suas famílias, de seus filhos, deles mesmos. Sentem-se também distantes dos filhos, dos companheiros e de sua própria história escolar.

Ausência/distância, renitência e resistência passam a se configurar como regras de complementariedade às relações escolares, com suas consequências premeditadas e oposições bem definidas. A presença na sala de aula, física e psicológica, passa a ser definida como critério de aprendizagem e a ausência dos pais do contexto escolar, em sua própria história e na dos filhos, é tida como causadora imediata das dificuldades apresentadas pelas crianças. Essa ilusão de presença/ausência justifica o sintoma, exceção da eficiência escolar. As crianças presentes, disciplinadas, aprendem, enquanto aquelas dispersas e ausentes, são renitentes às estratégias de alfabetização.

As famílias, por sua vez, se debatem com a fórmula. Por um lado, culpam-se pelas dificuldades dos filhos, "quem pariu Matheus que balance", já diria R. Por outro lado, não se sentem indiferentes, ou pouco angustiadas, frente às dificuldades dos filhos e buscam diversas estratégias pessoais e singulares na tentativa de enfrentar essas dificuldades, desde ver "o cabeçalho" todos os dias no caderno, até a elaboração de ferramentas de alfabetização para

serem aplicadas em casa. Os pais tentam, de alguma forma, assumir para si a responsabilidade.

A questão que surge é que a regra da ausência física e afetiva do contexto escolar, bem como a ausência física e afetiva da Instituição Escola no contexto familiar não dá conta das dificuldades efetivas enfrentadas pelas famílias e pela escola. Como diria Herrmann (2001, p. 131), a noção de ausência/distância, neste caso, não dá conta do "complexo sistema de condições concretas do sujeito, do meio familiar e da sociedade em geral que gera rendimentos emocionais distintos em crianças distintas".

Mas aceitemos, por um momento, que o problema generalizado que traz consequências para a aprendizagem seja a dinâmica da ausência/distância. Surge então uma nova questão: de que presença se trata, ou estar presente implica em quê? Por parte das crianças estudadas, frequentar todos os dias a escola, nos moldes em que a escola está alicerçada, gera "dor de cabeça", "agressividade", "briga com os colegas", além da fuga afetiva, que pode ser visualizada no "alheamento" e "dispersão". Por outro lado, faltar fisicamente na escola gera buracos na aprendizagem, no conteúdo trabalhado em sala e reforça a renitência. Para os pais, estar presente na escola nos espaços instituídos, especialmente a reunião de pais e mestres, é ser apontado como faltoso. Seu filho não para quieto, é disperso, briga com os colegas, anda em más companhias, não aprende, não copia, não faz as tarefas. Ausentar-se da reunião, ou não ficar para "conversar" em particular com o professor é sinônimo de não estar interessado, ser ausente, distante da escola.

Para os educadores, a ausência dos pais gera uma responsabilização, inclusive sustentada no PNE, de que eles é que devem educar essas crianças. Terão eles mesmos que lidar com as dificuldades, encontrar estratégias sozinhos, se contentar com suas próprias justificativas e cumprir uma "função" determinada, porém nem um pouco elaborada ou sustendada, de como deveriam promover essa formação que seria, mais naturalmente, destinada aos pais. Dito de outra forma, como podem os professores formar a criança para além dos limites pedagógicos institucionais?

Porém, quando os pais insistem, questionam, colocam em questão as regras estabelecidas e tentam cumprir seus papéis sociais de pais da forma que conseguem, sentem que o querer da escola caminha para o rompimento da relação. Seria melhor trocar de escola, o filho não se adaptou.

Ausência e distância fazem parte do abusrdo das regras escolares, conforme conceituado por Herrmann, mas evidenciam muito mais posicionamentos afetivos diante da própria vida, do que necessariamente um jogo de complementariedade desde sempre definido.

Em B., o alheamento pode ser a estratégia psíquica da criança para lidar com uma realidade familiar pouco acolhedora. Segundo a mãe, a criança é desejo de um pai ausente, recebeu menos atenção física e emocional, sempre foi valorizada e elogiada por não dar trabalho. Porém seu reino de fantasia, possível estratégia afetiva para lidar com sua realidade, é denunciado pela escola e pela mãe, desde o pré, de onde é retirada antes do encerramento do ano, pois a professora não "compreende" o jeito de ser da criança. O alheamento não é, de forma alguma, o maior problema, é até uma qualidade, mas quando esse alheamento se reflete, ou é percebido, como uma indisciplina, uma quebra da regra institucional, se transforma numa questão de ordem moral que a mãe já não pode suportar. E surge novamente a "solução": tirar a criança da escola.

Para A., mãe de D1, a presença dos filhos na escola é a própria possibilidade de deslocamento de uma realidade de vida. Estar no bairro, em casa, em contato com o pai, é estar submerso em violência, desorganização familiar e falta de suporte social. Sair do bairro, estudar pra fora, é criar possibilidades de uma vida mais confortável, física e emocionalmente. Mas como se manter presente na escola? As dificuldades se amontoam, desde a disciplina de acordar, até a falta de parâmetros do que significa estudar. As queixas escolares que a mãe diz que o professor apresentou se perdem num universo de dificuldades, de todas as ordens, só restando para a mãe angústia e uma tentativa de afirmação de que seu filho não é assim, ele para quietinho.

Apresentar queixas referentes ao comportamento do filho, para essa mãe, transpõe o limiar da compreensão e elaboração, porque é da ordem do não escutável, do não palpável, do que ela não tem, no momento, estratégias para enfrentar. Muito mais do que críticas e distanciamento, a família solicita acolhimento e aproximação, para conseguir atingir o objetivo, que parece ser comum à escola, de estabelecer novas formas de se relacionar, com os outros, e com a própria aprendizagem.

J., por sua vez, carrega o peso das expectativas dos pais. Segundo eles próprios, sua marca na vida escolar do filho é mais que presente, é sufocante. A criança não "copia", não "aprende a ler", porque, se errar, apanha. Os pais se demonstram presentes na escola, participam, questionam, e sentem que a escola não gosta dessa presença. No encontro com

Patrícia, membro do Grupo de Oralidade e Escrita, o pai sente uma esperança, uma possibilidade de que a escola não queira simplesmente excluir seu filho, ou o destituir de vez do lugar de pai, mas sim estabelecer estratégias pedagógicas que levem a superação das dificuldades de letramento.

A relação de culpa estabelecida entre os pais e a escola, ao invés de promover uma aproximação e elaboração das dificuldades enfrentadas, para talvez iniciar um processo consciente de estratégias que possam promover modificações, só serve ao reforço das regras que organizam o campo. Se os pais se sentem culpados pela forma com que atuam na vida escolar dos filhos, é porque realmente não estão cumprindo a regra da "presença" na escola. E o que os pais captam, essencialmente, das reuniões de pais e mestres, é a própria culpabilização. Culpabilização que também pudemos captar, na medida em que este trabalho, se dependesse da "presença" dos pais, não poderia ser concretizado, na avaliação da coordenação e da própria literatura que teoriza sobre a prática educacional no Brasil destinada a essa parcela da população. Culpabilização esta que, por sua vez, pode procurar aliviar o próprio sentimento de culpa dos professores, por não conseguirem, apesar de seus inúmeros esforços, promover um encontro com esses alunos e dar conta das expectativas sociais sobre sua tarefa na vida dessas crianças.

Entretando essa verdade geral de ausência, agora sustentada pelo sentimento de culpa, tem lá suas vantagens para o sistema de relações entre pais, escola e crianças. Ao se conformarem com a culpa e com a ausência, desobrigam-se de ter que lidar com suas realidades particulares de vida e trabalho, assim como com medidas concretas que poderiam ser adotadas para lidar com sua própria experiência de vida. Para a escola, aproximar esses pais implicaria em gerar estratégias de suporte de um universo muito maior ao da dificuldade de letramento da criança. Provavelmente seria preciso pensar em novas ferramentas pedagógicas, mas também seriam necessárias estratégias para enfrentar as inúmeras dificuldades sociais, afetivas e materiais que dessem conta de uma gama complexa de faltas apresentadas pela comunidade escolar. Contentar-se com a denúncia ao mau comportamento, neste caso, pode significar não entrar em contato com questões bem mais complexas, o que pode ser um ganho secundário.

Para os pais, por sua vez, perceber sua realidade significa lidar com sua própria história, expectativas e comportamentos, que trazem consequências para suas vidas e a de seus filhos. As dificuldades materiais, os desencontros na família, os conflitos sobre a escolha

pela maternidade e parternidade, a dificuldade de identificar qual o seu próprio papel na educação dos filhos, a insegurança de não saber o que fazer e a carência da falta de apoio, são sentimentos comuns que surgem ao longo das entrevistas, mas que geram angústia, provavelmente pela momentânea, ou constante, falta de respostas. A interrelação institucional, neste caso, baseada na moralização e na culpa, serve a ambos, no sentido de amenizar a angústia que a realidade causa.

7.1 Um Modelo de intervenção

A possibilidade de realização de uma escuta afetiva no contexto escolar se apresentou neste trabalho como um importante instrumento de elucidação e compreensão de alguns entraves emocionais que se refletem enquanto sintomas no processo de letramento das crianças atendidas.

O modelo relacional da comunidade escolar não prevê de forma sistematizada a compreensão e incorporação dos pais, suas crenças, expectativas e ações, conscientes ou não, na escolarização dos filhos. Porém os sentidos atribuídos à escola, pelos pais, se refletem nos comportamentos e sentimentos dos filhos e a ignorância desses sentidos retira da escola a possibilidade de intervenções mais singulares e mais efetivas num contexto de subjetividade.

A compreensão dos fenômenos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem e a elaboração de propostas de intervenção que deem conta dos diversos aspectos inseridos nesse contexto, incluindo os aspectos afetivos e emocionais, fazem parte das atribuições dos profissionais que atuam e pensam no contexto escolar, no entanto, diversos elementos afetivos encontrados ao longo de nossa escuta não possuem espaços de reflexão, elucidação e enfrentamento, de forma consciente e sistemática, dentro desse ambiente. Tal conclusão nos sugere a necessidade de construção de um modelo específico de intervenção, e de um viés específico de contribuição do profissional psicanalista dentro da escola, calcada na elucidação dessa dinâmica emocional que moldura e determina as relações.

O contato com todas as famílias gerou hipóteses diagnósticas que sugeriam a necessidade de acompanhamento psicológico, ora dos pais, ora da criança. Porém essa intervenção, que poderia também ser produtiva em recorte individual num contexto clínico de consultório, ou ao usual encaminhamento para psicoterapia (que inclusive disponibilizamos para todos os entrevistados), pareceu não ter ressonância, ou não fazer sentido como uma

alternativa viável de resolução das dificuldades elencadas, nem para os pais, nem para a escola e, de fato, faz pouco sentido que uma demanda direcionada ao contexto institucional e uma transferência estabelecida entre os profissionais da escola e as famílias dos alunos seja melhor resolvida fora do contexto escolar, numa esfera individual e clínica. O que se trabalharia na clínica seria a sintomática individual, trazendo contribuições de forma muito indireta à dinâmica com a escola. Por outro lado, a intervenção no contexto escolar, voltada para o campo relacional, abordaria e elucidaria aspectos transferenciais desse contexto, atendendo de forma direta e pontual a essa demanda específica.

Nossa presença na escola possibilitou uma escuta diferenciada, que pode detectar um estilo de pensamento institucional, uma reflexão sobre as lógicas dominantes, além da percepção da presença contraditória dos pais no contexto escolar, que, apesar de membros reconhecidos da comunidade escolar, têm pouco ou nenhum espaço para voz nesse campo que compõem e que tanta importância tem em suas próprias composições pessoais enquanto sujeitos.

A intervenção analítica dentro desse contexto poderia se dar nos próprios fóruns de encontro e discussão já instituídos, como as reuniões de pais e mestres, as reuniões pedagógicas e conselhos, além do estabelecimento de outros espaços de relação, que contassem com a presença da escuta analítica, clarificando outros sentidos e promovendo reflexões direcionadas aos aspectos emocionais das questões trabalhadas.

No trabalho que ora realizamos, a escuta singular e a interpretação dos fenômenos psíquicos não podem representar, para os sujeitos envolvidos, uma possibilidade de resolução dos problemas apresentados. Pudemos, no recorte atual, levantar hipóteses, mas uma contribuição mais efetiva passaria por promover espaços de reflexão que tivessem efeitos transferenciais, onde o psicanalista pudesse se situar enquanto elemento externo ao grupo, porém presente e catalizador afetivo. Tal presença exigiria ainda uma longevidade maior no contato, tendo em vista a necessidade de estabelecimento de vínculos, bem como a oportunidade de que pais e profissionais entrem em contato com as interpretações e façam, ou não, suas próprias reflexões e deslocamentos.

Da forma em que hora trabalhamos, pudemos promover reflexões teóricas, que apontam possibilidades de intervenção prática e demonstram outras possibilidades de compreensão dos fenômenos escolares.

8. Referências Bibliográficas

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BELINTANE, C. **Vamos todos cirandar**. Especial a mente do bebê. Revista Mente & Cérebro. São Paulo: Editora Duetto, 2006. Pp. 42 a 50.

_____. **Ensinando a leitura a partir de diagnósticos orais.** São Paulo: Projeto FAPESP, 2007.

_____. **Relatório Científico**. São Paulo: Projeto FAPESP, 2008.

BERNSTEIN, B. **Estrutura social, linguagem e aprendizagem** *in* PATTO, M. H. S. Introdução à psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. Pp. 145 a 165.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Estudo do INEP mostra que 41% dos estudantes não terminam o ensino fundamental.** Brasília, 2007. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias Acesso em: 16 de outubro de 2011.

_____. **Programa Nacional de Educação**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf. Acesso em: 03 de novembro de 2001.

CASTORIADIS, C. **O mundo fragmentado. As encruzilhadas do Labirinto/3**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

COUTO, M. J. B. D. **Psicanálise e educação: a sedução e a tarefa de educar**. São Paulo: Avercamp, 2003.

DOLTO, F. **No Jogo do Desejo. Ensaios Clínicos**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

FORGIARINI, S. A. B e SILVA, J. C. **Escola Pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica**. São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf. Acesso em: 15/10/2011.

FRAYSE. J. **A flutuação do Olhar: artes plásticas e psicanálise implicada.** *In*: Arte, dor – inquietudes entre estética e psicanálise. São Paulo: Editora Atelie Editorial, 1997.

FREUD, S. (1905). **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.** Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas. Editora Imago, 2002.

_____. (1906). **Carta aos médicos que praticam a psicanálise.** Volume XII. *In* Edição Eletrônica das Obras Psicológicas de Sigmund Freud. Editora Imago. 2002

_____. (1913). **Totem e Tabu e outros trabalhos.** Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas. Editora Imago, 2002.

_____. (1916) **XXII Conferência.** Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas. Editora Imago, 2002.

_____. (1920) **Além do Princípio do Prazer**. Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas. Editora Imago, 2002.

_____. (1915-1920). **Escritos sobre a psicologia do Inconsciente**. *In* Obras Psicológicas Completas. Volume 2. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999

HERRMANN, F. **O Divã a Passeio. À procura da psicanálise onde não parece estar**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

_____. O que é psicanálise. São Paulo: Editora Psiquê, 1999.

_____. **Andaimes do Real. O método da Psicanálise**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 3ª edição, 2001.

_____. **Andaimes do Real: Psicanálise do Quotidiano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 3ª edição, 2001.

_____. **Clínica psicanalítica: a arte da interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 3ª edição, 2003.

_____. **Clínica Extensa** *in* A Psicanálise e a Clínica Extensa. III Encontro Psicanalítico da Teoria dos Campos. Barone, L. M. C. (org). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. **Morte e Vida no Hospital**. Jornal de Psicanálise, São Paulo, 39(71): 57-64, dez. 2006.

JULIEN, P. **Abandonarás teu pai e tua mãe.** São Paulo: Cia de Freud, 2000.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, J. **Complexos Familiares**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. **Estádio do espelho como formador da função Je**. *In* Escritos. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Ata de Fundação da Escola freudiana de Paris**. Revista da Escola Psicanalítica de Campinas, p. 9 a 12. São Paulo, 1994.

LAPLANCHE, **Novos Fundamentos para a Psicanálise**, Lisboa: Ed. 70, 1988.

LAPLANCHE e PONTALIS. *Vocabulário da Psicanálise*. Martins Fontes, 1991.

MEZAN, R. **Psicanálise e cultura, psicanálise na cultura** *in* Interfaces da psicanálise, p. 317 a 392. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MILLOT, C. **Freud anti-pedagogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003

NAVES, R. E. Z., PARAVIDINI, J. L. L. & ROMERA, M. L. C. **Do Real ao Método: uma travessia com Herrmann e Lacan**. Revista Vórtice de Psicanálise. São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.revistavortice.com.br/2011/03/do-real-ao-metodo-uma-travessia-com.html. Acesso em: 29/08/11.

PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PIQUET, G. J. C., **Algumas considerações sobre o estádio do espelho**. Rio de Janeiro: Documentos, n.13, ano VI, maio de 2000.

ROSA, M. D. **O não-dito como operador na clínica com crianças e adolescentes**. São Paulo: sitio Estados Gerais da Psicanálise, 2001.

SILVA, M. E. L. (org). **Investigação e Psicanálise**. Campinas, São Paulo: Papiros, 2003.

SOUZA, M.C.C.C. **A Escola, a memória e o mito das sereiras**. Disponível em: http://www.paideuma.net/sereias.htm. Acesso em: 15/10/2011

9 Anexos

ANEXO I

São Paulo, 13 de abril de 2009.

À
E.E. Keizo Ishirara
A/C Sra E.
Coordenadora Pedagógica

Prezada Senhora,

Conforme combinado, envio nome das crianças que participam das atividades do Grupo de Pesquisa do Professor Claudemir Belintane, para que possamos entrar em contato com os pais e convidá-los a participar de minha pesquisa de Mestrado.

Reitero que, no momento do encontro com os pais, serão explicitados os motivos da pesquisa, a total liberdade de participação e o fato de que a não participação na pesquisa em nada se relaciona com as atividades presentes e futuras que seus filhos realizam na escola e/ou junto aos membros do grupo de pesquisa em questão.

Certa de seu habitual apoio e compreensão, desde já agradeço.

Um abraço,

Mariana C. P. Giorgion
Psicóloga – CRP/SP 06-72400
Mestranda em Educação e Linguagem
FE/USP
Membro do Grupo de Pesquisa Oralidade e Escrita
Prof. Dr. Claudemir Belintane

Participantes da Pesquisa *(nomes omitidos nesta apresentação em função de sigilo ético profissional)*:

B. B. J. - 1ª série
D. S. F. - 1ª série
E. M. F. O. - 1ª série
J. C. N. P. - 1ª série
J. V. C. S. – 1ª série

ANEXO II

São Paulo, 22 de abril de 2009.

Aos responsáveis de

Meu nome é Mariana, sou psicóloga e estou cursando a Pós Graduação na Faculdade de Educação da USP.
Faço parte da equipe do professor doutor Claudemir Belintane, que atualmente desenvolve um projeto de pesquisa com crianças da 1ª série da E. E. Keizo Ishira - da qual a ..... participa -, e gostaria de convidar vocês a fazerem parte deste projeto, para que possamos estudar suas opiniões sobre o processo de aprender a ler e escrever.
Caso concordem, marcaremos dois encontros. As datas, horários e o próprio local da entrevista serão marcados de acordo com a possibilidade de vocês, através de ligação telefônica.
Ressalto que o não interesse em participar desse trabalho não trará nenhum prejuízo ou conseqüência para qualquer atividade em que a ..... esteja inserida, ou venha a se inserir na Escola ou junto ao grupo em questão.
Desde já agradeço e me coloco a disposição para qualquer esclarecimento.

Mariana C. P. Giorgion
Psicóloga (CRP 06/72400)
Telefone para contato: (11) 9247.5773 ou (11) 4111.6841

✂_____

Por favor, reenvie o formulário abaixo preenchido.

Eu, _____, pai, mãe ou responsável da aluna ....., da 1ª série, aceito participar da Pesquisa da aluna da FE/USP, Mariana de Campos Pereira Giorgion.

Telefones para contato: _____

Assinatura: _____

·FEUSP

Prof. Claudemir

Parecer sobre aspectos éticos

Projeto: "O contexto tem texto? Jogos orais e construção da escrita no discurso dos pais"
Interessados: Mariana de Campos Pereira Giorgion e Claudemir Belintane

O projeto em questão atende aos critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, apenas recomendando-se à autora que detalhe o momento e as formas de utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e anexe ao projeto o modelo a ser utilizado.

São Paulo, 15 de agosto de 2009

Marília Pinto de Carvalho
Coordenadora do Comitê de Ética na Pesquisa da Faculdade de Educação
Universidade de São Paulo

EDM RECEBIDO EM 18/08/09 às 15 h 50 Por: Vanessa