

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

VANESSA COSTA RIBEIRO

**A relação com o saber de crianças em acolhimento
institucional**

(versão corrigida)

São Paulo

2012

VANESSA COSTA RIBEIRO

**A relação com o saber de crianças em acolhimento
institucional**

(versão corrigida)

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo,
como parte dos requisitos para obtenção do
grau de Mestre em Psicologia

Área de concentração: Psicologia Escolar e
do Desenvolvimento Humano

Orientadora:

Prof^a Maria Cristina Machado Kupfer

São Paulo

2012

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.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Ribeiro, Vanessa Costa.

A relação com o saber de crianças em acolhimento institucional / Vanessa Costa Ribeiro; orientadora Maria Cristina Machado Kupfer. -- São Paulo, 2012.

132 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Aprendizagem 2. Sucesso escolar 3. Crianças abrigadas
4. Saberes escolares I. Título.

LB1051

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Ribeiro, Vanessa Costa

Título: A relação com o saber de crianças em acolhimento institucional

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre em Psicologia

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Às crianças, que sabem ensinar com inigualável simplicidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo pela oportunidade de realização deste trabalho e por me proporcionar esse importante passo em direção ao amadurecimento intelectual.

À Profa. Maria Cristina Machado Kupfer, pelo apoio e pela exatidão de suas palavras durante o processo de orientação da pesquisa.

À Profa. Mercedes Minnicelli e ao Prof. Rinaldo Voltolini, pelas importantes colaborações no Exame de Qualificação.

À Profa. Adriana Marcondes Machado e ao Prof. Pedro Fernando da Silva, pela aprendizagem propiciada através do Programa de Aperfeiçoamento Estudantil, do qual fui estagiária.

Aos profissionais das Instituições de Acolhimento que conheci e às crianças, que tornaram possível este estudo.

À Héctor Hamada, amoroso e atencioso companheiro, que compartilha comigo os sonhos e as realizações.

À minha mãe Maria Lourdes, responsável pelo início do meu desejo de saber.

À minha tia Creonice, pelo carinho e cuidados nessa etapa longe de casa.

Ao meu pai José Niomísio, por me ensinar a ver um pouco mais além.

Ao “painho” Fred, pela generosidade e apoio constante aos meus estudos.

Aos meus irmãos, primos e cunhado, todos eles um pouco *nerds*, pela ajuda e paciência.

Aos colegas e amigos, antigos e recentes, que tanto contribuem para a minha formação profissional e humana, especialmente à Grace, Renata, Hirdan e Beethoven.

E, por fim, à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão da bolsa de mestrado, o que proporcionou importante apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Aprender é mudar posturas.

Platão

RESUMO

Ribeiro, V. C. (2012) *A relação com o saber de crianças em acolhimento institucional*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Os estudos da Sociologia expõem a existência de uma correlação estatística entre o pertencimento a uma classe social desfavorecida, a ruptura familiar e o fracasso escolar, lançando uma interrogação sobre as crianças que desafiam esse destino e estabelecem uma forte relação com o saber. Essas crianças, bem como as razões que as levam a sustentar o desejo frente ao conhecimento em que pesem condições adversas, são o objeto da presente pesquisa. A investigação recai sobre a dimensão de identidade da relação com o saber e suas relações com as demais dimensões, especialmente com aquela que diz respeito a uma determinada figura do aprender em seu aspecto epistêmico: a relação com um saber objeto. Destaca-se como objetivo principal do estudo identificar relações existentes entre as dimensões identitária e epistêmica da relação com o saber de três crianças em acolhimento institucional e com êxito escolar. Tendo como referência a Teoria da Relação com o Saber e a metodologia empregada por Bernard Charlot, estudioso do tema, foram utilizados os instrumentos “inventário de saber” e entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam que as crianças institucionalizadas e com êxito escolar estabelecem uma relação do tipo identitária com o saber encontrando apoio em figuras institucionais. Concluímos que esse vínculo possibilita-lhes nutrir uma forte relação com os conteúdos epistêmicos oferecidos na instituição escolar.

Palavras - chave: Aprendizagem. Sucesso escolar. Crianças abrigadas. Saberes escolares.

ABSTRACT

Ribeiro, V. C. (2012) A relação com o saber de crianças em acolhimento institucional. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Sociology exposes the existence of a statistic correlation among belonging in a disadvantaged social class, absence family and school failure, launching an inquiry into children who defy this fate and establish a strong relation with knowledge. These children, as well as the reasons that lead them to sustain the desire to know despite adverse conditions, are the object of the present research. The investigation is on the dimension of the identity of the relationship with knowledge and its relations to other dimensions, especially that one related to a specific learning figure in its epistemic aspect: the relation with a knowledge object. It can also be outlined as the main objective of the study the identification of relations between identity and epistemic dimensions of the relation with knowledge of three sheltered children and presenting good school performance. Referring to the Theory of Relation to Knowledge and methodology employed by Bernard Charlot, a scholar of the subject, we used the instruments "inventory to know" and semi-structured interviews. The results indicate that institutionalized children with successful performance in school establish an identity relation with knowledge, finding support in institutional figures. We conclude that this kind of bond enables them to create a strong relation with the epistemic content provided in schools.

Key - words: Learning. School success. Sheltered children. School knowledge.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
1 INTRODUÇÃO	12
PARTE I – DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE O TEMA	17
2 A TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER.....	18
2.1 OS TIPOS DE RELAÇÃO COM O SABER.....	24
2.1.1 <i>Relação Epistêmica</i>	24
2.1.2 <i>Relação de Identidade</i>	26
2.1.3 <i>Relação Social</i>	28
2.2 A TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER E OS JOVENS DE CLASSES POPULARES	29
2.2.1 <i>A escola e a escola da vida</i>	29
2.3 O SUJEITO DESEJANTE E O SENTIDO MOBILIZADOR.....	32
3 A INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO	34
3.1 O QUE DIZEM AS LEIS	36
3.2 QUANDO NÃO HÁ FAMÍLIA.....	39
3.2.1 <i>Do abrigo à filiação: acolhimento simbólico</i>	40
3.3 OS DISCURSOS INSTITUCIONAIS E A MISÉRIA SIMBÓLICA.....	45
3.4 INSTITUIÇÃO E LEI	50
3.5 ESCAPANDO POR UMA BRECHA	55
4 A ESCOLA E SEUS DISCURSOS	58
4.1 CARÊNCIA CULTURAL: POBREZA EMBURRECE?.....	62
4.2 O LUGAR DA CULTURA NAS PESQUISAS DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO.....	66
4.3 BREVE CONSIDERAÇÃO AOS ESTUDOS SOB A PERSPECTIVA DA RESILIÊNCIA	72
4.4 O ÊXITO ESCOLAR DE CRIANÇAS E JOVENS DE CLASSE POPULAR	74
PARTE II – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E SEUS RESULTADOS	78
5 MÉTODO.....	79
5.1 SUJEITOS.....	81
5.2 PROCEDIMENTO	81
5.3 INSTRUMENTOS.....	82
6 RESULTADO E DISCUSSÃO	84
6.1 AS ENTREVISTAS COM OS FUNCIONÁRIOS DA INSTITUIÇÃO	85
6.2 OS INVENTÁRIOS DE SABER.....	96
6.2.1 <i>Roberta, 11 anos, 6ª série</i>	97
6.2.2 <i>Beatriz, 10 anos, 4ª série</i>	97
6.2.3 <i>Nicolas, 12 anos, 6ª série</i>	98
6.3 AS CRIANÇAS	98

6.3.1 Roberta: “procurando bem todo mundo tem pereba (...) só a bailarina que não tem”.....	99
6.3.2 Beatriz: quando crescer, ser adulto.....	103
6.3.3 Nicolas: querer (ser) um pai.....	106
7 DISCUSSÃO DE CASOS.....	112
7.1 HEITOR: A LUTA DO GUERREIRO.....	118
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	128

APRESENTAÇÃO

No presente estudo, pesquisamos alguns aspectos da relação com o saber propondo investigar a movimentação frequente e intensa de cada sujeito rumo à aprendizagem escolar. Tendo como referência a Teoria da Relação com o Saber e a metodologia empregada por Bernard Charlot, estudioso do tema, buscamos identificar, a partir dos inventários de saber e das entrevistas realizadas, elementos que possam nos permitir uma leitura acerca dessa relação, sobretudo da sua dimensão identitária, estabelecida por cada criança possuidora de uma forte relação com o saber.

O sentido particular que um sujeito atribui à escola e ao conhecimento é um aspecto fundamental que o movimenta em direção à aquisição dos saberes, a despeito de entraves que podem afastá-lo da conquista dos conhecimentos escolares. Esse é um processo interno denominado *mobilização*, possuidor da força que mantém alguém em forte relação com o saber. A atribuição de sentidos que impulsiona o móbil mantém estreitos vínculos com a identidade do sujeito, bem como com suas relações familiares e sociais.

Assim, em nosso estudo, será fundamental um mergulho na Teoria da Relação com o Saber, proposta por Charlot. Abordaremos também as relações existentes na instituição de acolhimento e suas particularidades, trazendo os mitos freudianos da primeira experiência de satisfação e do pai da horda, a fim de contribuir ao estudo do tema da relação com o outro. A aproximação dos discursos presentes na instituição escolar constitui o passo seguinte. Discutiremos acerca da proximidade entre pobreza material e pobreza simbólica, encontrada no discurso científico, bem como sobre o lugar da cultura popular na aprendizagem escolar. Faremos, ainda, uma breve consideração a duas pesquisas da psicologia do desenvolvimento com base piagetiana, e a alguns estudos sob a perspectiva da resiliência.

Em seguida, passaremos à segunda parte do trabalho, em que analisaremos o material coletado na pesquisa através dos inventários de saber e das entrevistas – realizadas com os funcionários da instituição e com as crianças. Posteriormente,

traremos um caso que se impõe como importante para nossa investigação. Por fim, apresentaremos algumas conclusões pertinentes ao estudo realizado.

1 INTRODUÇÃO

Em uma cidadezinha que parecia perdida na imensidão do nosso país lecionava o professor Jacinto, cujas palavras proferidas numa reunião escolar são até hoje recordadas. Houve, nessa pequena e árida cidade rural, uma reunião com os professores que trabalhavam nas escolas dos assentamentos rurais, devido ao início do ano letivo. Era a primeira vez que havia uma psicóloga entre eles e ela sugeriu que contassem um pouco de suas experiências. Os professores falaram dos seus problemas, das dificuldades de lecionar para aquela criançada que vinha da roça e do assentamento, em tempo de seca. Já em tempos de cheia, ninguém se atrevia a cruzar o caminho em direção à escola, pois se formavam os riachos por aqui e por acolá, deixando os moradores sem mobilidade.

Em determinado momento, houve uma mudança no rumo do diálogo, até então, centrado nos entraves vivenciados por aqueles profissionais em seu cotidiano e na dificuldade de ensinar aos seus alunos. As palavras do professor Jacinto vieram junto com suas lágrimas quando, tendo contado a sua própria história – com a revelação de que ele também foi um daqueles meninos um dia – indagaram-lhe o que o fez querer aprender ao ponto de tornar-se professor. Jacinto revelou à pequena plateia, em confiança: o pequeno Jacinto, chamado Tito, quis aprender a ler para descobrir o que estava escrito em uma carta que a sua mãe recebera de seu pai. O professor não conheceu o pai e, quando menino, pensou que ainda podia fazê-lo por meio daquelas palavras enviadas por correspondência. Porém, ao olhar às escondidas o papel amarelado dentro do envelope meio amassado, não pôde compreender aqueles símbolos miúdos grafados com tinta de caneta azul sobre o papel. Sua mãe jamais leu para ele a tal carta, ele teve que fazer por conta própria. Lembrou-se que, em sua imaginação, buscava uma figura para o pai e se alegrou porque tinha conseguido mais uma informação a seu respeito: ele sabia escrever. Com certo riso se perguntou, naquele momento, por que virou professor de matemática e não de português.

Joaquim Maria viveu muitos anos antes do professor Jacinto, na passagem do século XIX para o século XX. Naquela época não era comum que um rapaz mulato, neto de escravos alforriados, frequentasse a escola e se tornasse “alguém na vida” – muito menos escritor. Corriam tempos em que os negros eram posicionados no último degrau da escala social. Como seu pai era pintor de paredes e sua mãe

lavadeira, Joaquim tinha que trabalhar para ajudar com as despesas. Ainda rapazote perdeu a irmã, a mãe (imigrante portuguesa) e, posteriormente, o pai, sendo criado pela madrasta, a quem ajudava vendendo seus doces na porta dos colégios que não podia frequentar. Ir à escola, nessa época, era privilégio restrito aos nascidos em famílias ricas, mesmo assim se tem notícia de que a madrasta chegou a matriculá-lo. Porém, em virtude da necessidade de trabalhar, assistia a poucas aulas e, então, decidiu estudar por seus próprios meios. Teria aprendido francês com a dona de uma padaria, estudado inglês praticamente sozinho e alemão, com aulas. Seu interesse pelas línguas era notável.

O jovem Vicente, por sua vez, nasceu no início do século XX, tempos mais atuais, todavia ainda ingratos para com um filho de imigrante portuguesa e que, como o professor Jacinto, não conheceu o pai. Ele diz ter sido salvo por seu orgulho selvagem, com raízes provenientes do mundo rústico em que vivia. Nesse lugar, iniciou a aprendizagem sociológica aos seis anos de idade, na vida entre um cortiço e outro, onde morava com sua mãe. E foi exatamente imerso nesse ambiente que ele pôde ter uma rara percepção: como absolutamente nada o forçava a se encerrar no confinamento daquele submundo decidiu que seria gente. Recorda-se que sua mãe se preocupou com tal decisão, afinal certamente ele teria vergonha dela se estudasse muito.

Parece haver alguma semelhança entre os fios que transpassaram as vidas de nossos personagens, em tempos distintos e em lugares também diversos do nosso país. Tito, Joaquim Maria e Vicente foram meninos pobres com uma forte ligação com o mundo do conhecimento. Tito, residindo em uma pequena cidade rural do nordeste; Joaquim, no Rio de Janeiro; e Vicente, em São Paulo. Cada um deles percorreu caminhos difíceis que poderiam afastá-los do mundo do saber, mas isso não ocorreu. O que os fez conseguir alimentar uma forte relação com o conhecimento, e o que os manteve nesse rumo, a despeito de tantos entraves ocasionados pela desvalorização da cor e da origem social humilde? Como se dá o estabelecimento de um laço tão forte com o conhecimento que ultrapasse a força de outro laço social fundamental – o da origem, nesse caso uma origem que traz as marcas da distância do saber escolar?

Diante dessas histórias, é inevitável o questionamento acerca daquilo que converteu o menino Tito no admirado professor e diretor Jacinto; transformou o humilde Joaquim Maria em Machado de Assis; e tornou o garoto conhecido como Vicente, Florestan Fernandes. O que haveria em cada um desses caminhos trilhados por eles que pudesse ser destacado como definitivo em suas trajetórias, em suas escolhas atípicas, em seus raros destinos...?

Essas perguntas ressoavam a cada encontro com crianças e jovens, em escolas públicas pelo Brasil. Os desejos, inclinações e interesses estavam ali sustentados aparentemente por um laço frágil, em grande parte dos alunos. Eles revelavam terem aprendido pouco do mundo do conhecimento que era oferecido na escola. E constatava-se quase nenhum apetite por continuar aprendendo. O eco desses questionamentos soou ainda mais forte no encontro com crianças acolhidas em um abrigo infantil, numa pequena cidade nordestina. Essas crianças haviam vivenciado situações de risco social, abuso sexual, negligência para com sua saúde e bem estar, abandono, entre outros tipos de agressão. E, a despeito disso, pôde-se observar que algumas, de forma surpreendente, tinham excelentes resultados na aprendizagem escolar.

Do encontro entre uma indagação antiga – que deitava raízes na história pessoal da pesquisadora por suas experiências como aluna de escolas particulares e públicas em cidades diferentes do Brasil – e o defrontamento com crianças aparentemente muito desfavorecidas e que demonstravam grande apetite ao conhecimento, nasceu a pergunta inicial da presente pesquisa. O que move um aluno proveniente de uma classe social desfavorecida a aprender na escola? A escolha pela aprendizagem não é um caminho óbvio. Diante de tantos obstáculos que podem se iniciar com o medo de afastar-se culturalmente de suas origens, o frequente esvaziamento do valor da escola pela comunidade ou família, concomitante à dificuldade em conseguir uma vaga; que seguem pelo problema da locomoção até a escola, escassez de uniforme e material escolar; e ainda passam pelas condições, com frequência, degradantes da escola e pelo desânimo dos professores submetidos a uma situação profissional também degradante; caminham pela configuração de um sistema de ensino que não favorece a que esse aluno encontre um sentido que o leve a inserir-se, pelo contrário, que desmoraliza sua imagem e a sua cultura

popular... Enfim, diante de tantos problemas já amplamente denunciados e criticados, como imaginar que é possível o estabelecimento de uma relação entre o aluno e o conhecimento que seja mais forte que a relação existente entre a criança e esse meio social que lhe aponta e conduz a outros caminhos, outras possibilidades de relação com o mundo, com ela mesma e com o próprio saber? Esses outros caminhos, com muita constância, não perpassam a aquisição dos saberes oferecidos na escola e direcionam para outras formas de se haver com a vida.

Foi possível partir dessas indagações e percorrer uma trilha através do que convencionalmente se chama *fracasso escolar* e, posteriormente, encontrar na teoria da relação com o saber e na psicanálise elementos que permitissem analisar o tema das trajetórias singulares de crianças em situação de acolhimento institucional e com êxito escolar.

PARTE I – DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE O TEMA

2 A TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER

De uma certa forma, pode-se dizer que toda problemática da relação com o saber, assim como todo estudo empírico inserido no quadro desta problemática, tem como objetivo elucidar as condições e as formas dessa mobilização.

Bernard Charlot

Há décadas a Sociologia revelou que os alunos das classes populares possuem maior risco de fracassarem na escola, o que de fato é comprovado pelos índices estatísticos. Foi nas décadas de 1960 e 1970 que as dificuldades de aprendizagem passaram a ser analisadas em termos de diferenças entre posições sociais e, desde então, diversas teorias vêm tentando explicar essa relação entre origem social e o conjunto de fenômenos que ficou conhecido pela expressão “fracasso escolar”.

Convocamos no presente estudo a Teoria da Relação com o Saber, que foi desenvolvida pelo pesquisador Bernard Charlot, idealizador e fundador da equipe francesa ESCOL (Educação, Socialização e Comunidades Locais), grupo de grande projeção internacional, dedicada a investigação da Relação com o Saber e de outros temas relacionados à educação. Charlot vem ao longo de décadas desenvolvendo pesquisas centradas no estudo da relação com o saber dos alunos de classes populares em países como a França, a Tunísia e o Brasil (Charlot, 1996, 2000; 2001; 2009).

A abordagem em termos de Relação com o Saber implica uma ruptura com antigas formas de se considerar a questão do êxito e do fracasso escolar. Trata-se não de uma resposta às questões tradicionais, mas sim de uma nova perspectiva epistemológica para a elaboração das perguntas sobre o tema da aprendizagem escolar. Segundo Charlot – em entrevista concedida a Rego e Bruno (2010), e publicada na revista Educação e Pesquisa – essa concepção dialoga com autores como Marx, Vygotsky e Lacan. O autor situa a teoria “na encruzilhada da questão do sujeito, da desigualdade e do saber” (Charlot, 2009, citado por Rego & Bruno, 2010, p. 155).

No interior da teoria, aprender é algo bem mais amplo que adquirir um saber, haja vista, por exemplo, que certas aprendizagens implicam a necessidade de domínio da linguagem para a apropriação de enunciados que só podem existir através das palavras, enquanto outros tipos de aprendizagens requerem o domínio corporal de uma atividade. Aprender também pode configurar-se como domínio de certas formas de relacionamento com os semelhantes. O que é destacado como relação com o saber é, portanto, mais específico do que a relação com o aprender, tratando-se da relação com o conhecimento em seus formatos de objetos epistêmicos, conteúdos intelectuais, como aqueles oferecidos na escola por meio das diversas matérias: Português, Matemática, História, e assim por diante.

Acreditamos que se espere de um estudante, no ambiente escolar, a aprendizagem não só dos conteúdos epistêmicos oferecidos por meio das matérias ensinadas. As crianças e jovens adquirem na escola uma infinidade de outros aprendizados, como determinadas relações humanas, habilidades físicas e motoras, para citar algumas. No entanto, o que se avalia quando se busca aferir o desempenho escolar quase sempre está restrito às notas obtidas nas matérias, por meio de provas escritas, e sobre assuntos selecionados para cada etapa anual de escolarização. É exigido do aluno o domínio de determinados conhecimentos destacados como importantes ou fundamentais. Ou seja, no interior do universo amplo de aprendizados proporcionados pela escola alguns saberes são privilegiados pela instituição, por eles os alunos serão avaliados e, assim, definido o êxito ou o fracasso. Logo, podemos também supor naquele aluno que fracassou a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem, porém ele não adquiriu especificamente os conhecimentos exigidos pela instituição escolar.

Em debate entre alunos de uma escola pública, considerados “fracos” e com mau comportamento, foi dito por João, ter aprendido na escola a existência infalível de uma resposta certa. Esse jovem dá mostras de uma aprendizagem importante acerca do uso da linguagem na escola, no entanto esse conhecimento adquirido não é avaliado pela instituição, que expressou formalmente não ter conseguido identificar a aprendizagem nesse aluno repetente.

Logo, observamos que existem determinados conteúdos que são mais valorizados pela escola, que aparecem classificados por meio de matérias, e sobre os quais o aluno deve dar provas de seu domínio através de enunciados verbais e escritos.

No interior da teoria da Relação com o Saber é adotada uma postura, um princípio chamado “Leitura em Positivo” (Charlot, 2001) enraizado na concepção de que toda pessoa é dotada de atividade intelectual e cada um mobiliza essa potencialidade em direção àquilo que lhe desperta interesse. Isso significa que as crianças e jovens, até mesmo aqueles que possuem desempenho insuficiente na escola, aprendem o tempo todo, estão a cada instante se apropriando de um novo saber, seja em forma do enunciado “Plutão não é mais considerado planeta”, ou em forma de um saber inscrito no próprio corpo, quando executa um movimento de capoeira, por exemplo.

A partir dessa construção, podemos concluir que para haver um movimento do potencial intelectual em direção à apropriação de saber é necessária a presença de

mais um elemento: o interesse de saber. Assim, o aluno que estabelece uma relação com o saber obtendo o resultado de aquisição de conhecimento teria mobilizado seu potencial intelectual para isso porque possui interesse no objeto de conhecimento que lhe foi oferecido, ou com o qual se encontrou.

Avançemos um pouco mais a partir do que nos conta Charlot (s.d.), em entrevista concedida ao site Centro de Referência em Educação Mario Covas. O autor aborda o tema do interesse ou vontade de aprender destacando que a mobilização da potencialidade depende do sentido que é conferido àquilo que se está ouvindo ou à situação que se está vivenciando. Para o estudioso, a atribuição de sentido que leva à aquisição de saber está atrelada, em primeiro lugar, à história singular de cada aluno. Assim, os motivos que despertam e alimentam a chama do desejo de aprender seria algo estritamente particular para cada um de nós. Algo que mobiliza uma criança, portanto, pode não surtir nenhum efeito mobilizador sobre outra criança.

Dessa forma, é possível observar que aquilo que é denominado “mobilização” pela teoria se afasta do conceito amplamente conhecido como “motivação”, sendo esse último caracterizado por um movimento em que o vetor parte de fora para dentro. Algo presente no mundo exterior pode motivar uma pessoa, como o recebimento de um prêmio, por exemplo. Entretanto, o conceito aqui considerado se trata de um processo distinto: um movimento de dentro para fora.

Ilustremos com um exemplo alegórico que nos permite perceber o vetor da mobilização. Quando uma pessoa chega ao restaurante na hora do jantar, acompanhada por amigos, imediatamente um garçom se dirige a ela e oferece o cardápio, empenhando-se em apresentar os diversos pratos que estão sendo servidos naquela noite. O garçom possui talento persuasivo, é carismático, e conhece com propriedade os pratos que apresenta, tendo inclusive a experiência de saboreá-los. E, portanto, utiliza-se de todos esses artifícios para lograr que o cliente faça o pedido e desfrute de uma boa refeição. Nessa noite ele é surpreendido: uma cliente não quer jantar, permanece apenas degustando um bom vinho. O garçom sabe que, por mais que tenha conhecimentos de gastronomia e talento persuasivo, não pode produzir a fome na cliente e que esse é o elemento decisivo para o consumo dos deliciosos pratos. Por um instante, ele enumera motivos para a recusa:

talvez ela queira apenas conversar com os amigos, ela pode estar de dieta, ou ainda ser vegetariana e desaprovar o cardápio...

Indagamos, então, como é que um mesmo agente provocador poderá apetecer a todos? Podemos, em alguma medida, pensar no professor como alguém que dispõe de ferramentas para apresentar atrativamente ao aluno um *menu* de possibilidades de conhecimentos a serem devorados. Como o garçom de nossa história, ele busca instigar o outro, seja por meio do testemunho de sua própria experiência prazerosa, ou da apresentação sagaz e enigmática dos conteúdos. Mas a fome de saber, a mobilização, é produzida por fatores que partem decisivamente do interior do sujeito e se relacionam com sua história de vida e os sentidos atribuídos aos objetos oferecidos, às situações e aos outros objetos a eles vinculados. O professor não tem o poder de colocar o conhecimento na cabeça do aluno, como se transporta hoje em dia os dados de um computador ao outro; a apropriação é um movimento particular que depende de um esforço pessoal do estudante.

Destarte, um professor pode agir de forma a motivar seus alunos ou também pode adotar uma postura visando mobilizá-los, o que implica a busca por atividades que permita de forma mais ampla as possibilidades de encontros com sentidos caros a cada um. Dizendo de outra forma: um professor de História pode pedir à classe uma pesquisa sobre as heranças portuguesas, valendo ponto extra; ou pode iniciar a abordagem do assunto com uma questão dirigida ao aluno: “no mundo existem vários idiomas, por que será que você e eu falamos português?”.

Assim, é a atividade intelectual do aluno que determina a aprendizagem, sendo mobilizada pelos sentidos que são produzidos no encontro com os diversos objetos no mundo, e o professor não é detentor do controle sobre o processo de aquisição de conhecimento por parte do aluno. Parece concernir ao professor um cuidado com aquilo que é da ordem da transmissão para que sua práxis possa oferecer, através dos enunciados acerca dos objetos epistêmicos, possibilidades de produção de sentidos por parte de quem o escuta. Quanto mais ele adentrar em um nível com dose de particularidade, mais oportunidades de enlaçamentos aos sentidos ele oferecerá.

Se o que move alguém e o faz agir em direção a aquisição de um conhecimento é algo da ordem do particular, da história singular, que se relaciona com os sentidos atribuídos ao que se escuta, ou àquilo que se lê, por exemplo, então parece não ser

possível o estabelecimento de uma relação entre a origem social, que é da ordem do coletivo, e o êxito ou o fracasso na aprendizagem escolar. Entretanto, em diálogo com a Sociologia, Charlot (2000) concorda com a afirmação de que há uma correlação estatística entre a posição social do aluno e o êxito ou o fracasso escolar. Deixemos claro: a origem social não é a causa do fracasso escolar, não se trata de uma relação direta, tendo em vista o lugar crucial da história pessoal na atribuição de sentidos. Mas, destaca-se a importância de se considerar o efeito da origem social sobre cada uma das histórias, ou seja, deve-se interrogar sobre o significado que cada um confere a essa posição social (Charlot, 2000). Tal postura é coesa com os princípios adotados pela teoria, que destaca a trajetória singular do aluno, inclusive as que são classificadas como fracasso escolar, como uma experiência vivenciada e não a ausência de alguma coisa. A relação da criança com o saber, com os infindáveis objetos no mundo, tendo resultados de aprendizagem ou de não aprendizagem escolar, é de fato uma experiência rica e complexa, e deve ser investigada considerando-se aspectos não só epistemológicos, mas também sociais e identificatórios.

No âmbito da correlação estatística entre origem social e êxito ou fracasso escolar, existem casos, embora infrequentes, que não participam de tal correlação numérica. São casos de crianças e jovens de meios populares, que se encontram bem sucedidos na escola, bem como casos de crianças provenientes de classe média e que, no entanto, fracassam.

Os pesquisadores que se utilizam da teoria da Relação com o Saber se dedicam a investigar por que o risco de fracasso escolar é maior para os alunos de meios populares, e por que alguns deles, a despeito das condições desfavoráveis, conseguem lograr o êxito (Charlot, 2000). Para isso, suas investigações têm focado na relação com o saber em seu aspecto epistêmico.

A presente pesquisa caminha na direção de investigar os casos infrequentes, que fogem à correlação estatística entre origem social e fracasso escolar, com a expectativa de que se possa fazer avançar o conhecimento acerca desses casos considerados raros de êxito escolar de crianças e jovens dos meios populares, esperando que se tornem cada vez menos raros.

2.1 OS TIPOS DE RELAÇÃO COM O SABER

Relação com o saber pode ser definida como a relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Procurar saber supõe instalar-se em um determinado tipo de relação com o mundo, que pode ser distinto em diferentes ambientes de aprendizado.

No interior da teoria da Relação com o Saber são considerados três aspectos: epistêmico, de identidade e social. Charlot salienta que o sujeito é formado 100% de cada um desses registros, que se constituem uns nos outros. Vejamos alguns pontos relevantes acerca dessas diferentes faces da relação com o saber.

2.1.1 Relação Epistêmica

As pesquisas realizadas por Charlot têm se dedicado com intensidade ao estudo da relação com o saber do ponto de vista epistêmico, e originaram um inventário das figuras do aprender (Charlot, 2000), permitindo encontrar as três formas de relação epistêmica com o saber. Esse inventário, no entanto, não esgota as figuras do aprender, sendo um registro restrito ao ponto de vista epistêmico.

As três formas de relação epistêmica com o saber, portanto, são: a relação com um saber-objeto, a relação com uma atividade executada pelo corpo e a relação com um dispositivo relacional. O autor faz uma ressalva de que as duas últimas podem ser mais bem classificadas como figuras do aprender, em vez de figuras do saber.

A relação com um saber-objeto ocorre quando nos apropriamos de um objeto virtual (a matemática, por exemplo) que se encontra encarnado em objetos empíricos (por exemplo, o livro). Esses objetos empíricos que encarnam o saber estão situados com mais frequência em determinados locais do que em outros (a escola, por exemplo, é um local bastante privilegiado), bem como é visto como possuído por algumas pessoas que já trilharam o caminho de sua aquisição (o professor, por exemplo). Aprender, portanto, é tomar posse desses objetos, desses conteúdos intelectuais, passando de um estado onde não se tinha, realizando a identificação da existência desse objeto virtual, agindo para a sua apropriação, e finalmente, possuindo o objeto. Esse tipo de relação só é possível através da linguagem, especialmente da linguagem escrita, que permite a elaboração de um produto.

A relação com uma atividade executada pelo corpo é situada, não como passagem de um estado de não posse a condição de posse, mas sim do não domínio ao domínio de uma atividade engajada no mundo (Charlot, 2000). Tal domínio é inscrito no corpo daquele que aprende, como por exemplo, aprender movimentos de capoeira. O sujeito presente nessa atividade se distancia do mundo das ideias e aparece encarnado no corpo. O produto é a própria atividade aprendida, dominada pelo corpo, não se caracterizando por ser um objeto dotado de certa autonomia, como o anterior. Pode-se, no entanto, realizar um movimento metacognitivo e buscar designar através de um conjunto de enunciados a realização da atividade. Porém, o aprendizado dos enunciados não equivale ao aprendizado da própria atividade, como podemos observar no exemplo a seguir.

Paulinho e Gustavo jogavam videogame de futebol. O primeiro era habilidoso e ganhava repetidamente, deixando o segundo um pouco aborrecido. No intervalo do jogo, Gustavo desiste da brincadeira e Paulinho tenta convencê-lo a continuar, ensinando-lhe algumas técnicas. Explica que de determinada forma se faz o “chapéu”, de outra se faz a “bicicleta”, e de tal jeito, a “pedalada” – indicando os botões no controle do videogame. O irmão mais velho de Gustavo acompanhava a cena e, tentando ajudar o mais jovem, comenta que Paulinho parece ser melhor que o próprio Pelé, pois é capaz de fazer tudo isso em um único jogo. E, então, o menino responde: “Eu sei fazer mesmo... teoricamente!”. Observa-se que Paulinho parece dominar a atividade de jogar videogame de futebol com sua mente (elabora estratégias de ataque e defesa) e com o seu corpo (utilizando especialmente a agilidade dos dedos), o que é bastante diferente da atividade de jogar futebol (com o corpo todo).

A terceira forma de relação epistêmica trata-se do domínio de um dispositivo relacional, ou apropriação de uma forma intersubjetiva. Aprender pode também vir sob a forma de domínio de uma relação com o outro (aprender a mentir, por exemplo) e consigo mesmo (aprender a persistir). Aprender a regular essa relação com os outros e consigo mesmo é fundamental para que se possa seguir na vida. Trata-se da capacidade de regular a “distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo” (Charlot, 2000, p. 70). Esse processo epistêmico é denominado “distanciação-regulação”, em que o sujeito epistêmico aparece como um sujeito afetivo e relacional. Podemos perceber que nessa dimensão da relação epistêmica

encontram-se também implicadas, de forma mais contundente, as dimensões identitária e social da relação com o saber. Ressaltamos que em cada uma dessas formas epistêmicas de se relacionar com o saber estão presentes as relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Segundo Charlot (2000):

Qualquer que seja a figura do aprender, o espaço do aprendido é, portanto, um espaço-tempo partilhado com outros homens. O que está em jogo nesse espaço-tempo não é meramente epistêmico e didático. Estão em jogo também relações com os outros e relações consigo próprio: quem sou eu, para os outros e para mim mesmo, eu, que sou capaz de aprender isso, ou que não o consigo? (p. 68)

2.1.2 Relação de Identidade

A citação acima antecipa a introdução da relação com o saber em seu aspecto de identidade. Se toda a relação com o saber apresenta uma dimensão que é epistêmica, podemos dizer que ocorre o mesmo com as dimensões identitária e social. A aprendizagem só se realiza quando existe um sentido, quando faz sentido por referência à história do sujeito, suas relações com os outros, suas experiências, suas expectativas, a imagem que tem de si, e aquela que quer transmitir de si aos outros.

Assim, dentro de cada uma das figuras epistêmicas do aprender, sempre está em jogo a imagem que o sujeito tem de si mesmo e a construção contínua dessa imagem. De acordo com Bautier e Rochex, citados por Lomonaco (2008, p.46) “a relação identitária corresponde à maneira pela qual o saber ganha sentido quanto a modelos, expectativas, referências identificatórias, à vida que se quer levar, à profissão que se quer ter”.

Nesse processo, portanto, a escola enquanto lugar privilegiado da infância exerce um importante papel. Nossa sociedade impõe a figura do saber-objeto (êxito escolar) com supremacia dentre as outras figuras, valorizando-a como passagem obrigatória para se tornar alguém também valoroso. Dessa forma, o êxito escolar produz um efeito bastante potente naquele que o alcança, dando-lhe segurança e reforço narcísico. Por outro lado, o fracasso escolar causa efeitos nefastos na relação consigo mesmo, de profunda desvalorização, levando por vezes crianças e jovens à depressão, às drogas, ao mundo da violência e, até mesmo ao suicídio (Charlot, 2001). O jovem, então frágil, passa a desvalorizar esse saber que o despontencializa continuamente, que fere sua autoimagem e representa para ele um sofrimento pessoal.

A dimensão identitária se faz presente também no discurso de jovens que mencionam um sentimento de medo do afastamento ou traição das origens, atrelado ao aprendizado dos saberes-objetos. Esse sentimento foi revelado em pesquisas realizadas por Charlot e sua equipe (2009) com jovens de periferia, bem como pode ser encontrado em diversos relatos de pessoas com origem popular e que obtiveram êxito escolar. Há um receio, tanto daquele que aprende quanto de seus familiares, de que a apropriação dos conhecimentos oferecidos pela escola, em algum grau, leve ao afastamento da cultura de origem, com a desvalorização da moral, das crenças e das atividades populares; ou até mesmo provoque um sentimento de vergonha pela posição de ignorância daqueles que compõem o grupo familiar. Por exemplo, podemos citar a mãe que receia que a filha, ao terminar os estudos, desvalorize sua função de dona de casa. Outro exemplo é relatado pelo sociólogo Florestan Fernandes (1994), a respeito de sua trajetória de vida:

Quando decidi fazer o curso de madureza, por exemplo, enfrentei a resistência rústica de minha mãe, que achava que eu iria *ficar com vergonha dela*, se estudasse; muito pior era a incompreensão e a chacota dos colegas, que ridicularizavam minha propensão pelas leituras e meu apego aos livros dizendo que eu ia acabar com o *miolo mole*, de tanto ler. (pp. 125-126)

Nesse texto, o sociólogo narra o seu surpreendente caminho desde menino, filho de mãe solteira, imigrante e empregada doméstica em uma casa de família da elite paulistana; até tornar-se o sociólogo de prestígio. Revela aprendizados sociais importantes que obteve com os homens da classe trabalhadora, colegas de trabalho e vizinhos, que ilustram a dimensão da construção de si mesmo a partir da relação com o outro. Na mesma obra, Fernandes (1994) conta:

Foi deles que recebi a segunda capa de socialização, que se superpôs à anterior, pela qual descobri que *a medida do homem* não é dada pela ocupação, pela riqueza e pelo saber, mas pelo *seu caráter*, uma palavra que significava, para eles, pura e simplesmente, *sofrer as humilhações da vida sem degradar-se*. (p. 126)

Percebemos como o outro exerce um papel fundamental na construção da relação com o saber, atuando em todas as suas dimensões, seja no objeto que desperta interesse, na aprendizagem das relações humanas ou na construção da própria identidade. Para Charlot (2000), esse outro – além de ser essa outra pessoa que está ao lado de quem aprende, ensinando os planetas que constituem o sistema solar – é também um outro que está interiorizado, uma espécie de representante virtual desse conjunto de alteridades com as quais se aprende a viver, e que regula

as relações que se mantêm com os outros presentes corporeamente no mundo. Dessa forma, os diálogos nos quais comprometemo-nos (inclusive consigo mesmo) são sempre mantidos tendo esse “outro virtual” como interlocutor. Nas palavras de Charlot (2000, p. 72): “a relação que eu mantenho com uma pessoa está ‘sob o olhar’ de um outro virtual que contribui para regulá-la: diz-me quão grande é esse amor, quão legítimo é esse ódio, quão nobre é essa dedicação”.

2.1.3 Relação Social

Pudemos observar que as dimensões da relação com o saber encontram-se emaranhadas e constituídas umas nas outras. Ao falar de identidade, abordamos a participação do outro nessa construção, tanto aquele que está ao nosso lado, quanto o outro interiorizado. A respeito da construção de si através do outro, a teoria da Relação com o Saber adota uma postura epistemológica que concebe o homem como ser inacabado (Charlot, 2009, citado por Rego & Bruno, 2010). A ideia de “prematuração” é tomada da antropologia, sendo, no entanto, explicada por autores diversos, com os quais a teoria da Relação com o Saber dialoga, como Marx, Vygotsky e Lacan. O filhote de homem nasce inacabado, porém, uma vez que está dentro do mundo habitado por seres humanos, este lhe proporciona um patrimônio, cuja apropriação o torna também humano. Em outras palavras, o que caracteriza o ser humano em sua especificidade é uma produção coletiva que lhe atribui um lugar mesmo antes de sua concepção.

A educação pode ser vista como um processo de apropriação desse legado da humanidade – um processo de humanização, de socialização e também subjetivação. Um meio pelo qual o homem pode continuar a busca daquilo que permitiria completá-lo, porém tendo em vista que o patrimônio do qual ele se apropria para tornar-se humano é impossível de ser solucionado definitivamente, perpetua-se a incompletude humana. Logo, nascer em um mundo humano é adentrar um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, que diz quem se é, quem são os outros e quem é o mundo (Charlot, 2000). Esse advento humano só é possível pela linguagem – enigma-mor dessa empreitada.

2.2 A TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER E OS JOVENS DE CLASSES POPULARES

Charlot (2001) destaca que as três dimensões da relação com o saber são inseparáveis e deve-se ter cuidado ao analisar as correspondências que existem entre os seus aspectos. Por exemplo, podemos encontrar uma correspondência entre identidade social e preferência por uma determinada figura do aprender, não significando um determinismo, mas sim uma correspondência que funcionaria em ambas as direções. Assim, embora não se trate de acaso, é um equívoco afirmar, por exemplo, que meninos das famílias populares valorizam o aprendizado do domínio de uma certa atividade porque pertencem a um grupo social humilde. Não se trata de determinismo, visto que do mesmo modo que a identidade social incide sobre as escolhas de aprendizagem, ocorre uma contribuição desta para a construção da identidade social.

Portanto, a origem social de um aluno é um fator importante a ser considerado, mas não determinante único de sua relação com o saber. É fundamental uma análise social considerando-se fatores como o sistema escolar do qual ele faz parte, a vida escolar dos pais, o mercado de trabalho, a cultura da família, as características do grupo de amigos, etc. Bem como, é essencial a investigação dos fatores singulares ao sujeito: que significado tem para ele e sua família o pertencimento à classe social da qual fazem parte, por exemplo, é algo único para cada um.

Coube à Sociologia evidenciar que, de fato, a escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais – embora os profissionais que nela atuem não tenham essa intenção. Hoje, as questões pertinentes estão em torno de como as desigualdades sociais supostamente se transformam em desigualdade cognitiva, e das razões que levam alguns a permanecerem alheios a essa relação.

2.2.1 A escola e a escola da vida

A escola é uma instituição com características próprias que a distingue de outros espaços de aprendizagem, visto que ela possui sua especificidade quanto aos conhecimentos oferecidos, ao modo de apresentação desses conhecimentos, à organização do ambiente, à concepção da temporalidade, à distribuição dos alunos, às relações humanas, e assim por diante. A proposta da escola, a de fazer de uma

criança aluno, passa pela possibilidade da construção de uma relação com o saber de maneira particular, trabalho a ser desempenhado pelo estudante.

Contudo, a escola não é o único lugar em que se aprende. Existem outros espaços que também são importantes enquanto lugares de aprendizagem, embora seja fundamental observar que em nossa cultura é na escola que se ensinam determinados conteúdos, modos de raciocínio, formas relacionais, entre outras aprendizagens, que não podem ser exercidas em outros lugares (Charlot, 2008). “A escola é um lugar de objetivação e distanciamento, lugar de objeto de pensamento para um eu epistêmico” (Charlot, 2009, p. 31), em que é possível se haver com o mundo de uma forma completamente específica, particular; em que se encontram os objetos do mundo transfigurados em objetos de pensamento, bem como alguns objetos inéditos, que não podem existir fora dessa especificidade, e que por isso são considerados às vezes mais confusos ou desafiadores.

Logo, entrar na lógica da escola não é o mesmo que entrar na escola, pois a primeira ação supõe uma operação simbólica. A instituição, no entanto, confia que o aluno fará a execução dessa operação que, para Charlot, requer o gerenciamento da dinâmica “continuidade/descontinuidade/especificidade” (Charlot, 2001, p.150). Para se construir uma relação com o saber de maneira particular, a partir dos instrumentos oferecidos pela escola, é importante que esse convite tenha inicialmente o apoio das antigas ferramentas às quais se possuía, ou seja, que haja um movimento de continuidade. A nova proposta de relação com o saber, em certo momento, irá impor uma diferenciação, provocando um movimento de especificidade que pode levar à ruptura, aceitação sem construção de sentido, ou intersignificação (Charlot, 2001).

Charlot destaca três saídas logicamente possíveis para os alunos. A primeira é uma ruptura sem continuidade, em que aprender na escola e aprender na vida são processos completamente distintos e que normalmente concorrem: ou se aprende na escola ou se aprende a vida. A segunda saída é uma continuidade sem ruptura, em que o aluno percebe que se sobreviver à escola terá uma vida melhor, embora as regras – que ele aceita – sejam arbitrárias e estranhas, aparentemente desconectadas dos conteúdos e atividades escolares. A terceira saída se dá pela via da “intersignificação entre os mundos” (termo tomado de empréstimo do pesquisador J.-Y Rochex por Charlot), a entrada na dialética entre continuidade e ruptura, sendo

uma lógica que permite ao mesmo tempo dar sentido à vida e aprender na escola. A entrada nessa lógica possibilitará compreender a vida, o mundo e a si mesmo de uma maneira diferente. Trata-se do estabelecimento de outras relações e uma forma diferente de vida.

As pesquisas mostram que é comum que os alunos de origem popular optem pela primeira ou a segunda saída (Charlot, 2000, 2001). Para alguns, a distância entre o mundo da escola e o mundo lá fora é de tal forma imensa, não havendo como construir uma ponte. Os mundos não dialogam e ainda concorrem arduamente: não é possível se dar bem nos dois, sendo impositiva a escolha por um ou outro. Em uma situação extrema, mas infelizmente comum, vemos crianças abandonando a escola para trabalhar precocemente no tráfico de drogas, se inserindo nesse mundo que lhe fecha as portas para o outro.

Os jovens também podem adotar uma postura cordial na escola, possuindo boa frequência, se submetendo às regras, passando de ano; no entanto muitas vezes permanecem alheios à lógica simbólica da escola e não se valem da especificidade por ela oferecida. Esses jovens querem apenas sobreviver, ter a frequência diária, passar de ano, terminar os estudos para ter uma boa profissão. Eles não atribuem valor pessoal às atividades e conteúdos escolares porque não há produção de sentido mobilizador.

A terceira saída não é encontrada com muita frequência pelos alunos de origem popular, um dos motivos certamente se deve às restrições da sobrevivência que pesam no cotidiano dessas crianças e jovens, dos quais é exigida uma habilidade para lidar com o conflito da discrepância entre dois sistemas de interpretação: “um que permite ser respeitado pela família e pelos vizinhos e outro que permite ser um bom aluno na escola” (Charlot, 2000, p.151).

Entretanto, essa discrepância entre os mundos pelos quais circula o aluno de classe popular parece não constituir uma barreira intransponível. Charlot destaca que os pesquisadores Rochex e Bautier se debruçaram sobre essa problemática e perceberam “efeitos sobre as possibilidades oferecidas aos alunos de se apropriarem daquilo que se aprende na escola para dar sentido à vida e à sua vida” (Charlot, 2000, p.151), em estudo realizado com as disciplinas de filosofia e ciências econômicas e sociais.

2.3 O SUJEITO DESEJANTE E O SENTIDO MOBILIZADOR

Existem pontos de encontro entre a teoria da Relação com o Saber e a Psicanálise, campo de conhecimento do qual foi retirado o termo “relação com o saber” (Charlot, 2009 citado por Rego & Bruno, 2010). Charlot se vale da Psicanálise especialmente para abordar a noção de sujeito e quando aponta o motor da mobilização e do interesse de saber: o encontro de um conteúdo intelectual com um *desejo profundo*. Para o autor, Vygostsky também percebe essa problemática acerca do que acionaria a mobilização, embora não se ocupe dela, deixando para Leontiev a continuidade dos estudos daquilo que chamou de “sentido pessoal”.

O conceito de mobilização é fundamental no interior da teoria da Relação com o Saber, situando uma dinâmica de movimento cuja direção é de dentro para fora. Segundo Charlot (2000, p. 55), “mobilizar-se é reunir forças para fazer uso de si próprio como recurso”, e tal movimento supõe a existência de móveis, elementos que produzam a movimentação, a entrada em atividade. O móbil pode ser definido como um desejo que desencadeia a atividade – desejo que supostamente será satisfeito pela meta.

Assim, o conceito de uma relação com o saber em que há mobilização implica o conceito de desejo. O desejo convocado pela teoria não se confunde com o conceito freudiano de pulsão, tampouco parece tratar-se da noção lacaniana de desejo. Charlot, na obra *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria* (2000, p. 81), define que “o objeto do desejo, no interior da teoria da Relação com o Saber, está sempre presente: é o outro, o mundo, eu próprio”, e adverte que o conceito de desejo estabelecido não se trata, de fato, da pulsão freudiana. Para o autor, no desejo de saber ou de aprender não há uma particularização do objeto, mas uma particularização da relação que sempre é relação com o outro consigo e com o mundo. Esse desdobramento ocorre quando se vivencia o prazer associado ao saber e aprender, por exemplo. O prazer está envolvido no desencadeamento da mobilização.

Ao considerar a questão em termos de sentido pessoal, Charlot se vale da *teoria da atividade*, de Leontiev (Charlot, 2000). Para ele, a relação entre a meta (resultado buscado) e o móbil é o que se chama sentido e que gera atividade, movimento. Assim, quando existir mobilização será em virtude da produção de sentido, portanto alguma conexão foi estabelecida entre uma meta e um móbil. Nenhum desses

elementos sozinho produz o sentido, sendo fundamental o estabelecimento de um laço, pois o sentido só existe dentro de um sistema, na relação entre elementos. A produção de sentido (a conexão entre meta e móbil) pode ocorrer sem que se perceba tal conexão e seus motivos – quem realiza a atividade talvez desconheça as relações entre os elementos que o faz movimentar-se na vida, como salienta Lomonaco, citando Bautier e Rochex (2008, p.46): “a relação de sentido entre o indivíduo e o saber se enraíza na história futura do sujeito e, em grande parte, à sua revelia”.

Observemos ainda, que além da dinâmica interna (de onde parte o vetor) há uma dinâmica externa que aponta ao encontro das metas, bem como a utilização de outros recursos para execução da atividade. Podemos supor que o estabelecimento da conexão entre o desejo e a meta (ou seja, o sentido) é oportunizado por meio do feixe de relações com o outro, consigo mesmo e com o mundo. Faz sentido para o sujeito, aquilo que pode se inscrever no conjunto de relações que o constitui como sujeito desejante.

Assim, se aprende aquilo que faz sentido: que não só tenha um significado no mundo, mas também um valor. Charlot afirma que “é porque o sujeito é desejo que sua relação com o saber coloca em jogo a questão do valor do que ele aprende” (Charlot, 2000, p.82). Uma interessante correlação entre a dimensão epistêmica e identitária é ressaltada pelos estudos da relação com o saber: o valor daquilo que se aprende (particular a cada sujeito) possui equivalência ao valor atribuído a si mesmo enquanto se aprende. A potência desencadeada durante o aprender confere valor não só àquele que empreende essa realização, bem como ao saber adquirido como fruto do empenho.

Essas construções nos permitem avançar no campo de conhecimento da relação com o saber, no entanto a questão acerca do que sustenta a mobilização em um sujeito permanece ressoando, pois o cerne da conexão que se opera entre o sujeito e o saber não foi ainda compreendido – afinal, como se dá a inscrição no conjunto de relações que constitui o sujeito e que o lança em atividade? Com essa questão que nos convoca ao trabalho seguimos em nossa pesquisa.

3 A INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

(...) a segregação está sempre do lado do gozo, sendo que o que nos inquieta no outro é sempre seu modo particular de gozar.

Caterina Koltai

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) estima a existência, no Brasil, de uma população superior a 37 mil crianças e adolescentes residindo em instituições de acolhimento (IPEA, 2003). Uma pesquisa promovida pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) e realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) identificou no universo de abrigos, em nosso país, uma preponderância de entidades não governamentais (65,0%), com significativa influência religiosa (67,2%), entre os quais há predomínio da orientação católica (64,6%) (IPEA, 2003). Trata-se do maior estudo desse tipo realizado no Brasil e talvez o único de abrangência nacional, embora não se constitua um censo exaustivo de todos os abrigos do país (Glens, 2010).

Na pesquisa promovida pela *SEDH* foram identificadas 589 instituições que ofereciam programa de abrigo para crianças e adolescentes em situação de risco pessoal ou social nas cinco regiões do país. Cerca de metade dos abrigos localizava-se na região Sudeste. Percebe-se que os abrigos são, portanto, financiados majoritariamente com recursos privados, porém, mesmo enquanto organizações não governamentais, contam com o financiamento público, que representa em média 41,5% de seus recursos.

Segundo Rosa (1999)¹ a questão da criança abandonada existe desde a época do Brasil Colônia. De acordo com a autora, se encontravam nessa categoria:

órfãos que vieram de Portugal para auxiliar os jesuítas na educação e catequese dos órfãos da terra (crianças mestiças) e das crianças enjeitadas, no século XVII; crianças trabalhadoras e filhos da Lei do Ventre Livre (1871), separados das mães; crianças que viviam nas ruas das cidades em processo de urbanização, na virada do século; crianças institucionalizadas e crianças exploradas no trabalho infantil, no início deste século.

Desde o século XVIII, no Brasil, se observa os valores cristãos de caridade como justificativa aos atos de benevolência para com a criança abandonada, o que pode justificar a característica religiosa dos abrigos, ainda hoje. Naquela época, a Roda dos Expostos e as Casas de Misericórdia funcionavam como local de abandono e salvação dos bebês.

¹ Texto em formato eletrônico, sem paginação.

Mais adiante na História, somou-se à influência do discurso religioso outra proveniente do discurso científico higienista, que passou a considerar os problemas de saúde e do bem-estar da classe popular, não apenas movido por benignidade, mas por uma necessidade de controle social, especialmente de uma população de “sobrantes” alheia à conduta esperada. Essa população deveria se submeter às instituições respaldadas pela sociedade: ter um lar, uma família, um trabalho. Foi a época em que o Estado passou a responsabilizar-se socialmente pela questão da infância, aproximadamente nos anos 1920, e desde então o modelo institucional existente era o internato.

A marcante presença da Organização das Nações Unidas (ONU), que estabeleceu a *Declaração Universal de Direitos da Criança* (ONU, 1959), abriu as portas para a revisão, no Brasil, do *Novo Código de Menores* (Brasil, 1979) e, posteriormente, para a criação do *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)* (Brasil, 1990). Nessa época, substituiu-se o termo “menor”, que se referia àqueles com idade inferior a 18 anos, por “crianças e adolescentes”, numa tentativa de dissociar os sentidos de marginalização, criminalidade e pobreza, fortemente já impregnados no termo anterior, e que evocava sentidos de “menor abandonado” e “menor infrator”. Nesse contexto, é importante ressaltar que o *ECA* surgiu com a pretensão de ser uma lei para toda e qualquer criança e adolescente brasileiros, independente de se situar ou não em situação de abandono ou infração.

Com a mudança, os antigos internatos e orfanatos tornaram-se abrigos e, mais recentemente, instituições de acolhimento, que passaram a ter destaque em nossa sociedade à medida que a questão do abandono ganhou ênfase jurídica centrada na diretriz do melhor interesse da criança e do adolescente.

3.1 O QUE DIZEM AS LEIS

O acolhimento institucional é uma medida de proteção prevista pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)* (Brasil, 1990). Trata-se de um termo recentemente modificado na redação da lei, acrescentado em 2009, em substituição à nomenclatura do regime de abrigo em entidade. Encontramos no *ECA* que,

verificada situação em que os direitos da criança ou do adolescente forem ameaçados ou violados, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, medida de acolhimento institucional. Tal procedimento é caracterizado como provisório e excepcional, de transição para reintegração familiar, ou para colocação em acolhimento familiar ou família substituta, e deve ser realizado apenas quando se esgotarem as possibilidades de permanência no seio da família natural.

Aos pais, incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, sendo que a falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do poder familiar. As medidas de proteção à criança e ao adolescente estabelecidas pelo *ECA* são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos na lei forem ameaçados ou violados, seja por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; ou ainda, em razão de sua conduta.

Verificada a violação dos direitos ou sua ameaça, a autoridade competente poderá determinar medidas de proteção tais como orientação, apoio e acompanhamento temporários; matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; acolhimento institucional; inclusão em programa de acolhimento familiar; colocação em família substituta; entre outras. De acordo com o *ECA*, “o acolhimento familiar ou institucional ocorrerá no local mais próximo à residência dos pais ou do responsável” (Art. 101, § 7º), e se buscará preservar, facilitar e estimular o contato da família com a criança ou com o adolescente acolhido.

A lei estabelece que a inclusão da criança ou adolescente em programas de acolhimento familiar terá preferência ao acolhimento institucional, observado, em qualquer caso, o caráter temporário e excepcional da medida de proteção. Em caso da criança ou do adolescente ser acolhido em instituição social, o dirigente da entidade que desenvolve o programa de acolhimento é equiparado ao guardião, para todos os efeitos de direito.

Observamos que as entidades são responsáveis pela manutenção das próprias unidades, assim como pelo planejamento e execução de programas de proteção e sócio-educativos destinados a crianças e adolescentes, em regime de acolhimento institucional. Cabe ao Judiciário, Ministério Público e Conselhos Tutelares a fiscalização de tais entidades.

O *ECA* estabelece nove princípios que devem ser adotados pelas entidades que desenvolvam programas de acolhimento familiar ou institucional. São eles: (a) Preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar; (b) Integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa; (c) Atendimento personalizado e em pequenos grupos; (d) Desenvolvimento de atividades em regime de coeducação; (e) Não desmembramento de grupos de irmãos; (f) Evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados; (g) Participação na vida da comunidade local; (h) Preparação gradativa para o desligamento; (i) Participação de pessoas da comunidade no processo educativo.

No ano de 2009 houve várias modificações no *ECA*, visando tornar a lei mais efetiva, por exemplo, em relação ao caráter provisório da medida de proteção de acolhimento institucional. Nesse sentido, foram estabelecidas algumas diretrizes. Destacamos inicialmente o dever da entidade responsável pelo programa de acolhimento institucional ou familiar de elaborar um plano individual de atendimento imediatamente após o acolhimento da criança ou do adolescente, visando à reintegração familiar. Esse plano deverá ser elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do programa de atendimento levando em consideração a opinião da criança ou do adolescente e a oitiva dos pais ou do responsável, quando possível. Definiu também que os programas em execução serão reavaliados pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), no máximo, a cada dois anos. É ainda exigido, a partir das modificações de 2009, que os dirigentes de entidades que desenvolvem programas de acolhimento familiar ou institucional remetam à autoridade judiciária, no máximo a cada seis meses, relatório acerca da situação de cada criança ou adolescente acolhido e sua família, para fins da reavaliação.

3.2 QUANDO NÃO HÁ FAMÍLIA

A insistência da lei no caráter provisório e excepcional da medida de proteção de acolhimento institucional, bem como a prioridade concedida ao acolhimento familiar ou inserção em família substituta, parece advertir para as consequências ocasionadas pelo afastamento familiar ao desenvolvimento saudável da criança e do adolescente.

A situação vigente nos chamados “abrigo” ou “lares” nos mostra, no entanto, que a medida de proteção de acolhimento institucional não logra alcançar seu caráter provisório, tampouco preservar a convivência da criança dentro de uma instituição familiar. Embora a lei decida que as crianças e adolescentes devam fazer parte de uma família, e assim determinem os autos, essa decisão encontra dificuldades para se realizar no mundo.

Conquanto as instituições de acolhimento também sejam parte importante de uma rede que visa dar apoio social, bem como identificar, prevenir e reparar os efeitos ocasionados pelas experiências de privação visando prover um saudável desenvolvimento à criança (Cavalcante, Magalhães & Pontes, 2009), a permanência na instituição e o afastamento familiar são destacados em algumas pesquisas como produtores de graves efeitos no desenvolvimento (Siqueira & Andriatte, 2001; Oriente & Souza, 2005; Careta & Mota, 2007). Segundo Yunes, Miranda e Cuello (2004) poucos estudos presentes na literatura dão ênfase aos riscos de uma infância inteira passada longe do convívio com a família. Quiçá isso ocorra justamente pelo mal-estar fruto de uma situação paradoxal, pois “é certo que a mesma sociedade que demanda a suas instituições que sejam inclusivas é a sociedade que se utiliza dos ‘serviços da exclusão’ para garantir a sua organização” (Voltolini, 2007, p. 3).

No interior dessa complexa relação, observamos que as instituições de acolhimento objetivam ocupar um lugar de grande importância social: o de suplente da família na transmissão dos ideais. Podemos questionar que consequências haverá de ter para uma criança o fato dela não se encontrar com um familiar que dela se ocupe, uma pessoa que exerça esse lugar de forma perene; o fato de não receber dessa pessoa uma filiação – transmissão atravessada pelo desejo – mas filiar-se a uma causa judicial.

No livro *Infancias públicas: no hay Derecho*, a autora Mercedes Minnicelli se encontra com esse mesmo questionamento e introduz a pergunta: “em tempos de infância, em tempos de constituição subjetiva, que efeitos se produzem quando o universo simbólico é veiculado à criança por um sistema alheio ao propriamente familiar; quando um infante ingressa no próprio e particular universo linguístico pelo discurso da menoridade?” (Minnicelli, 2004, p. 27) A pesquisadora nos adianta ser possível que outro sistema diferente da família veicule o universo simbólico a uma criança. Portanto, devemos analisar as especificidades da instituição a fim de alcançar uma melhor compreensão acerca do tipo de filiação que ocorre quando se busca realizar um acolhimento.

3.2.1 Do abrigo à filiação: acolhimento simbólico

Talvez a mudança da nomenclatura de “abrigo” para “acolhimento” tenha sido, como nos relatou certa vez uma profissional do serviço social, uma tentativa de trazer mais *afeto* ao procedimento, pois “abrigo” parecia referir-se apenas ao local físico da acolhida. Na fala dessa profissional havia uma suspeita de que é necessária mais alguma coisa; de que as crianças precisam de algo mais do que um teto e o suprimento do necessário para preservação da vida - cuidados básicos de alimentação, higiene etc. De fato, se as instituições vêm provendo o sustento do que denomina “necessidades” observamos que não se pode dizer o mesmo do sustento do desejo.

Trata-se de uma importante diferença situada pela Psicanálise e crucial para nosso percurso teórico. É fundamental considerar que aquilo que chamamos de “acolhimento simbólico”, necessário à constituição de um sujeito, não é o local físico do abrigo, nem a acolhida integrativa, tampouco o amparo material. A precariedade na realização do acolhimento não se deve apenas à fatalidade da situação de abandono ou separação vivida, mas à fragilidade do lugar destinado a uma criança no desejo do Outro. Esse Outro que pode ser compreendido – num âmbito mais amplo – “pelo valor e direitos sociais e, mais diretamente, pelo nome, laços de parentesco que encerram marcas, desejos e toda uma história que preexiste ao nascimento de um bebê” (Fernandes, 2000, p. 15).

Freud estabelece na teoria psicanalítica uma diferença crucial entre o desejo e a necessidade. Ele explica o desejo a partir da ideia de um momento mítico denominado por ele de *primeira experiência de satisfação* (1895/1950). O desejo seria o movimento voltado à reconstituição de um momento em que não teria havido mediação entre a necessidade e sua satisfação – ou seja – não teria havido a busca pelo objeto, só o prazer.

Para o autor, quando um bebê conhece a primeira experiência de satisfação ele ignora completamente a possibilidade de um objeto eliminar a tensão experienciada e satisfazê-lo. Não há de sua parte qualquer registro ou representação psíquica que antecipe um objeto que venha responder àquela tensão provocada. Para Freud, o desejo seria uma espécie de saudade desse momento de perfeita completude, em que não existia o objeto a ser buscado, e por esse motivo teria havido uma satisfação plena com o júbilo.

No entanto, uma vez atravessada essa primeira experiência, o bebê é marcado pelo prazer já conhecido e, ao ser despertada uma nova necessidade, ela convocará aquela marca associada à tensão vivida anteriormente. Dessa forma, a partir da segunda experiência o bebê pode antecipar, por uma representação, a satisfação. Essa representação ou marca mnêmica inaugural e mítica irá orientar o bebê em sua busca pelo(s) objeto(s) de satisfação.

Freud (1900/1972) afirma que:

(...) a imagem mnésica de uma certa percepção se conserva associada ao traço mnésico da excitação resultante da necessidade. Logo que esta necessidade aparece de novo, produz-se-a, graças à ligação que foi estabelecida uma moção psíquica que procurará reinvestir a imagem mnésica desta percepção e mesmo invocar esta percepção, isto é, restabelecer a situação da primeira satisfação: a essa moção é que chamaremos de desejo. (p.539)

Sendo assim, após experimentar esse momento mítico de satisfação plena, em que não havia a busca por um objeto, o ser humano sempre irá mediar sua satisfação antecipando-a com uma representação, e assim, a satisfação jamais será completa outra vez, jamais se repetirá em sua plenitude. O que não o impede de seguir, e talvez justamente seja o combustível que o faz ir ao seu encaixe.

As contribuições de Jacques Lacan sobre esse tema são bastante úteis para nosso avanço e, por esse motivo, devemos dialogar com o autor. Para ele, a necessidade é um dado biológico e seu objeto de satisfação é único. No entanto, ao ser atravessado pela linguagem, o ser humano se afastou dessa possibilidade de satisfação não representada, imediata (Lacan, 1964/1998).

A necessidade, no mundo humano, é obrigada a passar por uma representação – a da palavra, transformando-se no que ele denominou *demanda*. Logo, o significante universaliza a demanda, tornando de todos o que antes era sentido estritamente particular – como isso que chamamos “fome”, por exemplo. Dessa forma, pode-se dizer que a demanda aliena o falante na linguagem. Nas palavras de Lacan (Lacan, 1964/1998):

o desejo é definido por uma defasagem essencial em relação a tudo o que é pura e simplesmente da ordem da direção imaginária da necessidade – necessidade que a demanda introduz numa ordem outra, a ordem simbólica, com tudo o que ela [a necessidade] pode introduzir aqui de perturbações. (p. 92)

Um ponto muito importante acrescentado por Lacan é o de que a mediação da linguagem insere o *outro* na cena, pois a demanda se torna pedido dirigido a alguém. Assim, a mediação da linguagem é a mediação do outro que supostamente escuta e que transforma algo - como o choro - em demanda digna de ser atendida pela suposição de amor (aquele que chora supõe o amor por parte do outro que lhe oferece o objeto que o satisfaz).

Segundo Freud, após a primeira experiência (mítica) imediata de satisfação, ao poder invocar a marca mnêmica que a antecipa, o bebê se confronta com uma experiência diferente da primeira: algo falta; algo se perdeu deixando um vazio. Foi estabelecida implacavelmente uma diferença porque houve representação. Para Lacan, a entrada na linguagem, provocada pela presença do outro, funda o vazio incontornável que se abre no ser humano e que é a base de toda demanda: o desejo. Assim, o desejo está presente de modo estruturante na constituição do sujeito e se estrutura através das sucessivas demandas que buscam - e supostamente encontram - seus objetos imaginários. Dito isso, avancemos um pouco mais.

Pensando a partir das formulações que acabamos de trazer podemos chegar a algumas conclusões. As demandas são tentativas de aplacar um desejo incontornável e constitutivo. Elas vão se sucedendo pela vida afora e, quanto mais incidem, mais se afastam daquela primeira experiência, o que aumenta o vazio deixado pelo primeiro objeto de satisfação. Então, se o objeto nunca é alcançado, o que faz o ser humano perpetuar sua busca? A demanda não se esgota porque ela mascara o desejo, a falta constitutiva.

Observamos não ser incomum a confusão entre o que nomeamos como demanda, necessidade e desejo. Tampouco que se imagine que para um saudável desenvolvimento seja necessária a satisfação das “necessidades básicas” e mais aquilo que se chama afeto. Porém, a partir da Psicanálise podemos estar advertidos para que não esperemos que o frio e a fome se extingam completamente com o teto e o pão. Afinal, se miramos o sujeito, para enxergar que o desenvolvimento está acontecendo de forma saudável, sabemos que a fome é uma demanda com vários supostos objetos, num infindável inventário.

Uma segunda conclusão importante que podemos destacar é acerca da importância do outro, na fundação e manutenção da demanda e do desejo, ou seja, na constituição de um sujeito. A demanda existe pela presença de um outro que a possa escutar e encarnar esse lugar simbólico do Outro, a quem é dirigido um pedido. Esse que grafamos como “Outro” é encarnado imaginariamente por alguém na relação com a criança, banhando-a com significantes. A decorrência disso é que o homem se constrói no outro. Como atenta Chalhub (2001)

“Assujeitado à linguagem” – não portando subjetividade própria, inata. A construção (não o desenvolvimento de uma potência em ato) da subjetividade dá-se pela exterioridade. O Outro o condiciona e imprime aí seu “código” (consideremos esta palavra livre do peso semântico da tradição linguística). Primeiro porque, vindo do mundo, acha-se inscrito pré-simbolicamente, já falado por sua constelação de significante parental, que por sua vez também já está mergulhada no “tesouro dos significantes”, o desfiladeiro-cascata da rede simbólica. (p.19)

A importância do lugar do Outro nesse circuito nos faz meditar acerca do papel da família na fundação do desejo e na entrada e circulação da criança no mundo da linguagem. É esse outro familiar em específico posicionamento que parece ser fundamental no que chamamos de instituição família. O vínculo proporcionado pela constante presença do outro a quem se dirige a demanda, e a posição desse outro

atravessado pelo desejo, que olha um bebê oferecendo-lhe sentidos e enlaçando-o em seu código, torna especial a família.

No seio da família, a criança tem grandes chances de se encontrar com quem “alimente o desejo” desde o seu nascimento. Um alguém que banhe o bebê com as insígnias que lhe são caras, que abra a arca dos significantes, e que não “leve ao pé da letra” o que o social define como ideal, mas sim transmita os ideais “em nome da arbitrariedade própria do desejo” (Lajonquière, 1999, p.191). E, dessa forma, inspire a criança a falar, a desejar, a demandar seus objetos privilegiados pela vida afora. Podemos cogitar que a suspeita dos sistemas social e jurídico, a de que haveria algo essencial proporcionado pela família, esteja referida a essa *posição especial*, quando em se invoca a importância de um voto narcísico.

Em caso de se viver no interior de uma instituição diferente da familiar, a possibilidade de encontro com um outro nessa justa posição discursiva parece muito mais difícil. O trabalho em instituições de acolhimento voltadas às crianças e jovens necessita de uma dinâmica que reúna

uma íntima colaboração entre as diversas pessoas envolvidas e uma continuidade histórica entre os diversos lugares de estada, a fim de fazer de um o complemento lógico do outro. Quando não for assim, corre-se o risco de separar a criança da realidade e fazer dela um extraterrestre. (Dolto & Hamad, 1998, p. 110)

Dolto (Dolto & Hamad, 1998) salienta que a criança também corre o risco de ficar completamente presa a seu meio de acolhimento, e por isso, é fundamental que a criança em cada etapa de sua vida possa ampliar sua rede social e possa aprender a manter relações corretas, apesar da distância. Ainda seguindo os passos de Dolto na obra citada, sobre instituições de acolhimento e família substituta, ela ressalta:

É absolutamente necessário dizer à criança colocada que sua mãe cuidadeira gosta dela, mas que não é obrigada a gostar, que está ali para cuidar dela, nada mais. O que importa é que ela, criança, goste de sua mãe cuidadeira. Não é o fato de ser amado que forma um ser, mas, ao contrário, o de amar sentindo-se livre. A criança só ama momentaneamente. E, com frequência, quando se sente amada, é logo sufocada. Isso se produz frequentemente nas famílias cuidadeiras: ou elas amam, e dá-se a simbiose, ou elas rejeitam, e então a criança não tem mais aonde ir, porque não teve a oportunidade de conhecer outras famílias. (pp. 110-111)

Salientamos, porém, que as perturbações do lugar destinado à criança no desejo do Outro não é exclusividade das instituições de abrigo, sendo também encontradas em

famílias consideradas “comuns” onde, não obstante, não foi possível estabelecer um olhar desejante entre a criança e o adulto, geralmente a mãe (Fernandes, 2000).

3.3 OS DISCURSOS INSTITUCIONAIS E A MISÉRIA SIMBÓLICA

A criança, mesmo antes de chegar ao abrigo ou de seu nascimento, já traz as marcas, laços de parentesco, e uma história que a preexiste. Quando chega à instituição de acolhimento ela se encontra com as figuras desse novo lugar, com as quais não há um laço forte preexistente, como há quando da chegada de um bebê na família. Essa criança traz geralmente a marca sobressalente do abandono, firmemente ratificada pela instituição, e com a dificuldade de ser situada em sua singularidade.

Evidencia-se uma disposição nas instituições de acolhimento em se permitir capturar por um discurso que não só determina a Ciência como detentora dos saberes desenvolvimentistas, como já tem de antemão as explicações para os problemas psíquicos que certamente aparecerão na criança abandonada. Essa configuração mais desautoriza os *atos arbitrários do desejo* (Lajonquière, 1999). Quando isso acontece, em lugar da sustentação do enigma dessa arbitrariedade que suportaria o ato, habita um discurso pobre do ponto de vista simbólico que visa justamente extirpar qualquer dimensão enigmática.

Lajonquière vem se dedicando desde os anos 90 a uma discussão acerca da renúncia do ato educativo. Segundo o autor (Lajonquière, 1999):

Quando o adulto educa no cumprimento de um ideal não-narcísico, o ato em si mesmo equaciona uma dívida simbólica e, portanto, justifica-se apenas em nome da arbitrariedade própria do desejo. Assim sendo, o fato de o adulto invocar as previsões, bem como as prescrições inerentes às teorizações metodológico-desenvolvimentistas, acaba esvaziando o ato educativo. (...) Nesse sentido, se o ato educativo articula-se de sorte que recusa o desejo que lhe outorga precisamente sustentação, então a transmissão de saberes e conhecimentos se desgarra. (p. 91)

Portanto, parece que o ato educativo enlaçado pelo enigma do desejo do outro encontra mais dificuldades para se constituir no ambiente em que pesa um discurso institucional estreitamente atrelado a um discurso científico que tudo conhece acerca da criança - de todas as crianças. Por alguma razão, na instituição família ainda há

mais espaço para a emergência de discursos enigmáticos, incompreensíveis, como o da tradição dos costumes familiares, que pode dar vazão ao ato inexplicável que transmite.

Certamente isso se deve ao fato de que a família filia, em um sentido que vai além do integrativo e agregador. Filiar também é atribuir uma origem ou fonte; perfilhar; incluir em uma relação de parentesco. A família estabelece certas condições que parece facilitar o encontro com o Outro que circunscreve um lugar especial à criança. A enigmática relação de parentesco em nossa cultura institui a família como o modo por excelência de transmissão dos ideais, e como a via por onde o sujeito herda a condição humana, inicia sua socialização dentro de uma comunidade e constrói sua identidade. Isso nos diz que há um estreito vínculo entre transmissão da linhagem e herança.

Portanto, se uma criança permanece fora dessa instituição familiar, sendo acolhida por uma instituição outra, imagina-se que esta venha a assumir o papel da transmissão e que também estabeleça uma herança. Nas instituições de abrigo, com a ausência dos enigmáticos vínculos de parentesco, a transmissão tem ocorrido com frequência de forma frágil e vazia, com graves implicações para a vida das crianças, especialmente as mais jovens. A herança recebida tem sido marcada pela carência simbólica, ou *miséria simbólica*, evidenciada por Minnicelli (2004) em seus estudos.

Na escrita da história de cada criança podemos encontrar não apenas as “marcas histórico-familiares mais diretas de onde um sujeito se origina e se insere, mas todo um contexto histórico e cultural mais amplo” (Fernandes, 2000, p.15) em que o abandono e a quase exclusão de direitos se inicia muito antes do nascimento da criança, já na situação de marginalidade social que marca a família.

Consideremos mais uma vez a questão destacada por Minnicelli (2004) em seus estudos:

em tempos de infância, em tempos de constituição subjetiva, que efeitos se produzem quando o universo simbólico é veiculado à criança por um sistema alheio ao propriamente familiar; quando um infante ingressa no próprio e particular universo lingüístico pelo discurso da menoridade? (p. 27)

Percebemos que ela versa justamente sobre o lugar do desejo, o lugar simbólico situado pelo outro. O ingresso da criança no mundo ocorre por meio do universo lingüístico e da sua entrada no que chamamos discurso, e por essa razão é muito importante investigar quais discursos estão presentes na instituição e como eles atribuem sentido às demandas, nomeiam a criança e a posicionam no mundo. Que mensagens os outros com quem a criança se encontra transmite para ela; como lhe falam do mundo e dela. De que forma a instituição afilia uma criança, transmite suas marcas identificatórias, suas práticas e valores, enlaçando-a no universo simbólico da cultura.

Minnicelli (2004) identificou nas instituições de acolhimento uma situação que chamou de *discurso da menoridade* atrelada à condição de ingresso da criança no universo linguístico do abrigo. Segundo a autora, a criança identificada com essa posição discursiva vive em completa ignorância sobre si mesma, sobre sua vida e as leis que regem o mundo no interior e fora do abrigo. Com frequência, os efeitos desse discurso inviabilizam qualquer tentativa por parte da criança de fazer com essa realidade outra coisa que não seja repeti-la.

Em seus estudos, a autora ressalta que no interior das instituições que recebem crianças afastadas do convívio familiar a transmissão do universo simbólico ocorre precariamente. Diversas práticas e o discurso presente na instituição são analisados pela pesquisadora, tais como: a identidade pública da criança, sua posição como objeto de gozo, o discurso do assistencialismo, e o sistema da minorância. Parecem nefastos os efeitos subjetivos de se conhecer o mundo e a si mesmo por essa via discursiva. Vejamos como ocorrem essas práticas alimentadas pelos referidos discursos.

A autora aponta uma singular diferença entre crianças que vivem em famílias e crianças que vivem em instituições de acolhimento. Como a identidade do sujeito, será sempre vinculada às marcas do sistema do qual faz parte, no caso da vida em instituições de acolhimento, ela se tornará pública. A experiência da vida privada, da intimidade e a vivência da propriedade, muitas vezes não se realizam. A identidade pública instala a criança desde o princípio em um lugar de desconhecimento sobre si mesma, em que os profissionais do abrigo, o juiz, a professora, a psicóloga, a assistente social, ou arquivo da instituição, detêm o saber sobre sua história, sabem

as regras do jogo da vida, e excluem a criança desse espaço de saber tornando-a impotente.

A criança é frequentemente identificada, portanto, a um lugar de impotência e desprovemento, e também é coletivizada com expressões como “órfã”, “filho de mãe viciada”, “menino de rua” ou “de família desestruturada”, tendo ainda mais apagada a sua frágil singularidade. A ausência de implicação daqueles que supostamente exercem o cuidado para com ela e a dificuldade de constituir um lugar singular à criança são de fato prerrogativas de risco para a constituição psíquica (Pinto, 2009).

Observa-se ainda, por vezes, uma operação que localiza a criança como objeto de gozo do sistema, o qual dela necessita e a retém nesse lugar para que possa continuar a existir. Minnicelli (2004) ilustra com um exemplo: estar frequentemente sob o risco do desemprego pode tornar a manutenção da presença física da criança no abrigo a própria finalidade de cuidar dela, empobrecendo a relação entre o educador e a criança devido ao esvaziamento de sentido, e assim, efetivando a miséria simbólica.

Podemos observar que as práticas e os discursos das diversas instâncias – políticas, econômicas, sociais, educacionais, psicológicas, etc. – rotineiramente operam dando forma concreta “à criança abandonada” e ao “jovem delinqüente”, o que os impede de exercer outras possibilidades de existência no meio social, educacional e institucional. As crianças e os jovens que habitam esse lugar no discurso (de carente e marginal) não conseguem circular por outros papéis, têm limitadas suas possibilidades de relação consigo mesmas, com os outros e com o mundo (Pinto, 2009).

Esse lugar de desqualificação tende a capturar muitas crianças que residem em abrigos. A criança ajustada nesse lugar ou nessa frequência discursiva que a despotencializa permanece, como observa Charlot (2000), submetidas às palavras de fatalidade do outro e respondem ocupando a posição às quais são convocadas insistentemente. Quando o outro as coloca em posição que lhes designa uma atitude agressiva acabam por se deixar capturar pelo discurso e agem identificados com o papel que lhes foi atribuído pelos demais personagens do enredo social. Um papel que encenam desde muito cedo.

De forma semelhante atua o marinheiro Georges Querelle, personagem do romance *Querelle de Brest*, do francês Jean Genet² (2005). A história, aparentemente banal, se revela complexa na medida em que vai se desvendando a existência frágil do protagonista, que nada mais é do que um reflexo dos desejos, temores e fantasias dos outros personagens do romance. Dessa forma, o escritor parece convidar o leitor a refletir sobre o efeito espantoso dos discursos, que engendram e delimitam as possibilidades de existência.

Como *Querelle*, é comum encontrarmos crianças e jovens identificados aos discursos que os posicionam como agressivos, como carentes e impotentes. Ajustados a essa frequência, eles repetem o papel pela vida afora, atuando nos diversos ambientes sociais, como se dissesse a si mesmos por meio dos lábios de outrem: “você não sabe nada”, “você é aquele que descumpra as regras”, “você é agressivo” (Pinto, 2009).

Dessa forma, se cristaliza o discurso do assistencialismo em que os acolhidos são perigosos, mas também vistos como possuidores uma história trágica de terrível sofrimento, sobre a qual não se deve falar. São criaturas carentes: a eles, lhes falta tudo, seja o bem material, a família, o conhecimento de suas histórias, a inteligência, a possibilidade de sonhar.

Podemos, talvez, aproximar a experiência de viver em um abrigo – em que os bens são supostamente para todos e os sonhos para ninguém – com aquilo que nos diz Betto (2008) quando afirma que, para poder privatizar os bens materiais, o capitalismo abre uma fresta: socializa os bens simbólicos permitindo aspirar o exercício da transgressão na busca pela liberdade. No entanto, essa válvula de escape engendradora nesse sistema deve existir na justa medida de que a liberdade de fato não ocorra, ou seja, a transgressão não pode ser subversiva, pois precisa cumprir o papel de manutenção das relações objetivas, salvando-as de possíveis modificações, e assim, aumentar o fosso entre a consciência (alienada) e a

² Genet (1910-1986) – que além de escritor era poeta e dramaturgo – foi abandonado pela mãe quando criança. Abandonou sua família adotiva, aos 10 anos foi acusado de furto, e iniciou a passagem por reformatórios para jovens delinquentes e também por prisões – encarnando o papel que a sociedade lhe imputou ao tornar-se, de fato, um ladrão. Dos calabouços, conquistou a elite da intelectualidade europeia com suas obras, dentre elas *O Balcão*, *Os Negros* e *Os Biombos*. Tornou-se amigo de importantes personalidades de seu tempo, como os filósofos Derrida e Foucault.

existência (oprimida). No abrigo, muitas vezes vemos que para tornar possível a socialização do bem material paga-se o preço da impossibilidade de acesso ao bem simbólico. Observamos a tentativa por parte de uma criança de transgredir essa norma estabelecida, quando busca fazer reconhecer sua diferença, suas idiossincrasias.

3.4 INSTITUIÇÃO E LEI

Como vimos, para a psicanálise, falar em autoridade simbólica significa abordar a relação do sujeito com a lei. Essa relação só ganha a importância devida se for considerada a partir do ponto de vista de uma lei interiorizada que se insere como fator determinante no processo de subjetivação.

O mito freudiano do Pai da horda, presente na obra *Totem e Tabu* (1913/1973), é uma construção com valor de verdade, em sua possibilidade de semidizê-la. Nessa história pode-se ler o início da humanidade, daquilo que chamamos de instituição, que vem para encobrir o Real e encarregar-se de perpetuar a Lei do pai. Assistimos ao poderoso Pai “orangotango”, que dispõe de todas as mulheres, ser destronado e devorado pelos demais simianos, fundando o Pai Simbólico que é erguido em forma de totem. No entanto há um paradoxo: o projeto que precipita o assassinato do pai – a possibilidade de gozar como ele – é renunciado em favor de uma Lei que institui o grupo e o ordena, proibindo justamente que se possa ter todas as mulheres, mas permitindo a vida em comunidade ao tornar irmãos aqueles que seriam rivais. Trata-se da incidência de um poder que é da ordem do significante, da deificação do pai, que barra o gozo fora da lei.

O desejo, portanto, pode ser considerado a presentificação da Lei, essa Lei Simbólica que o funda, e produz algo como impossível, que é chamado Real. Assim, a instituição existe para encobrir esse Real e perpetuar a Lei, e para isso atribui seu poder ordenador ao próprio Pai, ao Outro, desprezando a lembrança do pacto coletivo que fundou o Pai como Lei. É isso que “a escrita do Direito explicita, mas não desvela” (Guyomard & Varnier, 1989, p. 164).

Em seus estudos, Freud (1930/1997) revelou a ambiguidade do homem em relação à cultura que, a despeito de ser uma construção humana, desperta hostilidade e precisa de proteção contra aqueles que a criou. Tal hostilidade pode decorrer do alheamento do homem em relação a ela, pois percebe a cultura como algo externo a impedir sua felicidade individual (Crochick, 2011). Portanto, embora seja criação humana é ao pai que se atribui a fundação das regras.

Podemos observar que Freud concedeu destaque à função do outro em sua teoria do sujeito, empreendendo uma leitura diferente acerca do social, em que o subjetivo e o social não são oponíveis. Em um momento posterior de elaboração, Jaques Lacan propôs a redução da modalidade de vínculo social a apenas quatro discursos. Segundo Guyomard e Varnier (1989) a psicologia social freudiana não se distingue de uma teoria do sujeito. E, citando Freud em *Psicologia das massas e análise do eu* (1921/1976), prosseguem:

Na vida psíquica do indivíduo tomado isoladamente, o outro (der andere) intervém muito regularmente na qualidade de modelo, apoio e adversário, e por isso a psicologia individual é também, de imediato e simultaneamente, uma psicologia social, nesse sentido ampliado mas perfeitamente justificado. (Freud, 1921, citado por Guyomard & Varnier, 1989, p. 162)

Se em *Totem e Tabu*, Freud conta uma lenda do grupo humano, em outro mito freudiano, o do Édipo, o autor recupera a passagem que cada um haverá de fazer na trajetória de renascimento da Lei. O próprio autor adverte já naquela época que estaríamos vivendo algo como um declínio do mito edipiano, um enfraquecimento da Lei.

A instituição tem como função, portanto, a definição de lugares, de fronteiras instauradas pelo simbólico - desenhando a diferença entre os sexos, o limite sexual entre familiares, entre outros - e o enfraquecimento do referencial simbólico é vivido como o retorno da bestialidade, do horror do gozo do outro completamente ameaçador. É por isso que “toda instituição tem que reencenar à sua maneira, em sua fundação, essa divisão, entre o gozo e a Lei, o gozo e o desejo” (Guyomard & Varnier, 1989, p. 163), cuidando a que não haja o enfraquecimento da Lei e em consequência a ascensão do pavor pelo outro.

Freud aponta também para um outro aspecto envolvido na vivência da instituição: um imperativo de submissão. Formar o grupo é sacrificar o gozo, e quanto mais se renuncia, maior é a exigência de renúncia. Assim, em *Mal-estar na civilização*, encontramos na pena de Freud (1930/1997):

para ele [o homem], o próximo não é somente um auxiliar e um objeto sexual possível, mas também um objeto de tentação. O homem, de fato, é tentado a satisfazer sua necessidade de agressão à custa do próximo, a explorar seu trabalho sem compensação, a utilizá-lo sexualmente sem seu consentimento, a se apossar de seus bens, a humilhá-lo, infligir-lhe sofrimento, martirizá-lo e matá-lo (pp. 64-65).

Logo, para o funcionamento neurótico a instituição das massas possui também um valor terapêutico, oferecendo proteção, união e segurança. No entanto, há que se resguardar da face de institucionalização e de perversão inerente ao funcionamento do grupo.

A questão da psicologia das massas ocupa, portanto, um lugar de grande importância no interior da psicanálise, não só pela persistente tentativa de leitura do social ou pela teoria do sujeito, mas porque, sendo ela mesma também uma instituição, tenta escapar das agruras dos discursos que engendra.

A partir dos mitos freudianos, pudemos apreender um posicionamento da psicanálise de que a subjetividade só se organiza dentro do laço social. A filiação da criança “depende, entre outras coisas, de que os pais possam transmitir ao filho os traços de uma pertença marcada pelos ideais simbólicos do grupo ao qual essa família está referida.” (Souza & Rodrigues, 2001, citados por Rodrigues, 2005)³. Na ausência da família, espera-se, portanto, que a instituição de acolhimento possa realizar esse papel como suplente, a partir das figuras de seus agentes, promovendo a articulação da constituição subjetiva das crianças e jovens acolhidos ao laço social. Permitindo-lhes, ainda que não seja pelo discurso familiar, a extração de significantes e a assunção de uma identidade de criança. Tanto a instituição familiar e de acolhimento, quanto a escolar transmitem marcas de pertença à cultura.

Assim, nesse contexto institucional, ocorre a escolha de quem poderá cumprir a demanda de amor e que, portanto, será alvo de identificação, conceito definido por Freud (1921/1976) como a primeira relação afetiva de um sujeito com o outro. As

³ Texto sem paginação, retirado em formato eletrônico.

figuras parentais, ou seus substitutos, representam a autoridade e serão investidas a partir da libido do eu, caracterizando-se como uma aspiração da criança, que irá se esforçar para alcançar os seus atributos. Tais figuras

se apresentam como modelos na medida em que fazem exigências para a criança, por meio de injunções e proibições, e ofertam seu amor de acordo com o cumprimento da lei que impõem. A criança desobediente é repreendida, ao passo que aquela que se conforma às ordens é elogiada e premiada com o carinho dos pais. Isto faz com que a satisfação narcísica seja cada vez mais atingida pela realização das imposições parentais. (Mograbi & Herzog, 2006, p. 129)

Deste modo, a interiorização dos ditames culturais engendra uma diferenciação no eu, um ideal que as pessoas se esforçam por atingir como sendo sua felicidade (Freud, 1996), e a incorporação dos objetos com os quais o sujeito se identifica forma o ideal de eu. Freud ressalta ainda que um maior número de identificações possibilita a formação de um ideal de eu mais bem estruturado, visto que possui diferentes traços, atitudes e estilos, e que uma menor diferenciação entre o eu e o ideal de eu deixa o indivíduo frágil, sob forte necessidade de submissão a um líder que defina as regras (Crochick, 2011).

A partir dessa construção podemos entender porque é importante dar circulação à criança e permitir o encontro com figuras de identificação.

Vimos que é descrito por Freud como papel primordial da instituição a instauração da Lei, que é simbólica e somente a partir dela se pode supor a possibilidade de qualquer ordenamento. Ele adverte, entretanto, sobre as consequências de se tentar fazer uma lei sem Lei, ou seja, um ordenamento situado junto a um enfraquecimento da Lei simbólica, bem como atenta aos efeitos de se renunciar radicalmente ao gozo, submetendo-se ao gozo do outro.

A ocorrência de situações semelhantes é mencionada por Minnicelli (2008) em seus estudos acerca de instituições para a infância desamparada. A autora observa que nos abrigos infantis o ambiente de miséria simbólica é, com frequência, provido de muitas regras que tentam fazer barreira a um gozo sem limites vivenciado pela criança, instaurando, à força, uma institucionalização. Bem como, pode-se visualizar um posicionamento de algumas crianças em lugar de objeto de gozo da instituição, completamente à deriva e submetidas à autoridade desse Outro ameaçador.

Observamos, ainda, que Freud anteviu um movimento de declínio da autoridade simbólica na cultura, o que podemos notar, de fato, com o volume de estudos que abordam o desamparo na contemporaneidade, bem como a falência do ato educativo. Esses trabalhos revelam que a própria fragmentação familiar, concebida como problema social, e a proliferação de instituições de acolhimento em resposta a esse fenômeno, seria um efeito desse momento atravessado pela civilização.

Com o enfraquecimento da Lei Simbólica cresce a ameaça do gozo do outro e, o discurso da pobreza que “desfalciza” e torna vítima a criança abandonada, convive lado a lado com o discurso do perigoso, que torna a criança desamparada também perigosa pela ameaça de seu gozo fora da lei (Rosa, 1999). Ainda, de acordo com Rosa (1999)⁴:

O que se constata na questão do menino de rua é que há uma parte da população mais atingida por este fenômeno, particularmente aquela que tem seu lugar fálico na cultura ameaçado, como é o caso das famílias destas crianças. Estas famílias se caracterizam por rupturas com o lugar de origem, com as raízes culturais e com figuras expressivas; carências materiais; ocupação de um lugar marginal na sociedade, o que traz violência e fragmentação para as relações familiares.

De fato, é curioso poder constatar que alguns estudos apontam as crianças e jovens que vivem em abrigos como “órfãos de pais vivos”, enquanto outros autores têm se dedicado a analisar os filhos da classe média, com pais também vivos e presentes, e que ainda assim não são capazes de fazer valer a lei. No mundo em que nos encontramos, bem revelado através de uma publicidade que dizia que “uma imagem vale mais que mil palavras”, cabe uma pergunta: é possível recuperar aquilo que Kupfer (1999) chamou de vara de vidoeiro simbólica, que parece ter caído de nossas mãos, sem o amparo da rede do discurso social?

A autora assinala que, assim como correm das águas de um rio, é inevitável o deslocamento da formação cultural, e que o fluxo discursivo predominante na contemporaneidade se apoia sobre a acumulação de bens. No entanto, esse deslocamento não inviabiliza que cada um em posição de mestre castrado convoque a castração de aspecto simbólico, encenando um papel de saber-se não-todo e, ainda assim, sustentando a suposição de saber. Esse movimento poderá reacender

⁴ Texto recuperado em formato eletrônico, sem paginação.

uma relação com efeitos de transmissão. Como pontua a autora, (Kupfer, 1999) o mestre contemporâneo seria

um “mestre esclarecido” sobre a “falácia da acusação” que pesava sobre seus ombros, e o levava a confundir-se e a acreditar talvez que o real limite de seu ser era uma impotência, poderá então posicionar-se de outra forma. É como se dissesse para si mesmo: aaah, vocês estão rindo de minhas roupas rasgadas? Pois saibam que é muito pior: estou nu! (p. 96)

3.5 ESCAPANDO POR UMA BRECHA

Destacamos que a entrada de uma criança no mundo humano não é algo natural, estando submetida à entrada no universo da linguagem e na lógica do desejo, e a importância do outro em posição de banhá-la com as insígnias que lhe são privilegiadas, dando-lhe filiação. No abrigo, encontramos a criança marcada pelas insígnias que privilegiadamente a instituição lhe ofereceu. E, embora não seja exclusividade dessas entidades, o universo da linguagem veiculado pela instituição de acolhimento, poderá ser apresentado por meio de um discurso marcado pela miséria simbólica e pela menoridade, com todos os efeitos que isso traz e que temos aqui referido.

Segundo Lacan (1978):

Os símbolos envolvem, com efeito, a vida do homem com uma rede tão total que conjugam antes que ele venha ao mundo aqueles que vão engendrará-lo “pelo osso e pela carne”, que trazem no seu nascimento com o dom dos astros, senão com os dons das fadas, o desenho de seu destino, que dão as palavras que o farão fiel ou renegado, a lei dos atos que o seguirão mesmo até onde ele não está ainda e para além de sua morte mesma, e que por eles seu fim encontra seu sentido no julgamento final onde o verbo absolve seu ser ou o condena, - salvo ao atingir a realização subjetiva do ser-para-a-morte. (pp. 143-144)

Assim, é importante salientarmos que ao assumir o compromisso de acolher crianças e jovens, as organizações aparentemente não estão advertidas acerca da importância da implicação em um outro compromisso que vá além da apresentação das regras e suprimimento das supostas demandas, que tomam frequentemente pelo âmbito da necessidade. Porém, é crucial uma implicação que opere em outro nível – o da inscrição da Lei Simbólica, o da sustentação do lugar do Outro que nomeie com raízes não imaginárias e que possa oferecer possibilidades de encontro com

sentidos para além daqueles constatados no discurso do assistencialismo. Esse é um pacto fundamental que não se dá por votos narcísicos, tampouco por decreto. Logo, é importante considerar os aspectos simbólicos para que se possa pensar intervenções que venham favorecer a saúde psíquica das crianças que se encontram nos abrigos.

Como vimos, embora os acontecimentos atravessados por uma criança tenham efeitos importantes em sua vida, as marcas sofridas não impedem completamente a possibilidade de construção de um novo lugar a partir da instituição de acolhimento, através da figura de seus agentes (Fernandes, 2000).

A experiência tem nos mostrado que, a despeito das adversidades, algumas crianças escapam da miséria simbólica e do determinismo presente no discurso do assistencialismo, e buscam meios para fazer da sua história outra coisa diferente da carência e da impotência. A posição subjetiva é um lugar construído pela criança, que ela ocupa em sua cabeça, em seus pensamentos, e que é fruto da interpretação de sua posição de dominado, ou seja, é “aquilo que o sujeito faz da posição em que nasceu, daquilo que a sociedade lhe fez” (Charlot, 2005).

Assim, apesar do determinismo discursivo parecer bastante fatalista, há uma quota que diz respeito ao sujeito nessa dança dos discursos, como atenta Lacan (1998) ao afirmar que o poder na comunicação está do lado do ouvinte.

Um exemplo disso é que a dança discursiva no mundo humano difere radicalmente da dança empreendida pelas abelhas quando efetuam a comunicação entre elas. As abelhas são criaturas muito organizadas e se comunicam de forma infalível. Haja vista a linguagem não incidir sobre esse ser, não existe brecha para a dimensão do equívoco. Assim, vemos que é perfeitamente possível a comunicação sem incidência da linguagem, sendo essa uma condição para que a comunicação se realize inequivocadamente. Uma vez adentrado o universo da linguagem, essa perfeição é para sempre perdida.

Com efeito, entre os seres humanos está instaurada a prevalência do Outro da linguagem, do “reino das palavras”, onde os poemas esperam ser escritos, como escreveu Carlos Drummond de Andrade (1945/2012) – e, portanto, a mensagem

enunciada fica pendente. Ela está sempre suspensa ao receptor à espera que o “outro virtual” decida seu sentido. Dessa forma, é possível escapar dos sentidos ainda que estejam cristalizados socialmente. Como vem escapando Heitor, que certa vez, denunciado pela colega do abrigo, revelou o costume de olhar pelos buracos das fechaduras e pelas aberturas das janelas. Ele se defendeu: “É que eu sempre fico *brechando*... Encontro uma brechinha em todo canto!”.

4 A ESCOLA E SEUS DISCURSOS

A questão da relação com o saber é também aquela das formas de existência do saber nas instituições e dos efeitos que essas formas implicam. Isso quer dizer, sobretudo, que a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o(s) saber(es), mas é, também um lugar que induz a relações com o(s) saber(es).

Bernard Charlot

O rol dos discursos que se reúnem sob a alcunha de “Fracasso Escolar” nos conta uma história importante a respeito do modo como a sociedade representa um fenômeno, ou de como ela o engendra, fundando-o no âmbito discursivo, na tentativa de dizer algo sobre a lógica de seu funcionamento. É sob um ponto de vista a história dos encontros particulares de sujeitos com esse discurso no qual está imerso, dentre outros, e, sendo assim, não estão somente a favor do acaso, mas também de uma escolha inscrita em cada ser, nas marcas que o constitui. O fracasso escolar, portanto, seria um sintoma insurgido do social, que se estabelece como indício cifrado (Kupfer, 2000) e se realiza a partir da articulação desse discurso, que se cristaliza e domina, com o estilo cognitivo de um aluno.

As relações pelas quais o aluno se apresenta no mundo - a peculiaridade de seu estilo - é única em sua lida com o conhecimento. A conexão não casual das marcas de um sujeito com os enredos disponíveis no discurso constituiria um produto interpretado como aprendizagem ou não aprendizagem.

O aparente desencontro educativo se tornou de certa forma corriqueiro entre mestres e uma população cada vez mais numerosa de alunos frequentadores das escolas, e serviu à fundação de uma nova instância gestora de sentidos - a pesquisa educacional - que despontou autorizada por cientistas (psicólogos, médicos, psicopedagogos etc.) em busca dos diagnósticos tão importantes para o estabelecimento e demarcação desse discurso. Assim, a pesquisa educacional no Brasil surgiu tendo como marca de origem o primado da Psicologia no entendimento do fracasso escolar (Angelucci, Kalmus, Paparelli & Patto, 2004).

Esse fenômeno é também fruto de um contexto social marcado por um movimento de democratização do ensino, em que as famílias de origem humilde obtiveram maior acesso à educação formal. “O fracasso escolar, portanto, se constrói numa história singular e é mais frequente entre as crianças de famílias populares: o que é preciso compreender é, portanto, o fracasso individual de indivíduos que pertencem maciçamente às mesmas categorias sociais” (Charlot, 1996, p. 49).

No campo da Psicologia, alguns teóricos se debruçaram (e ainda o fazem) de forma contundente sobre esse sintoma com o objetivo de encontrar respostas que elucidem o não aprender por parte da criança. Visto que a marca do pertencimento a

uma classe social desfavorecida se destaca na formação desse sintoma, ela é constantemente evocada como resposta explicativa para o fenômeno, como se já não houvesse mais nada a ser dito: o atraso cognitivo é provocado pela pobreza econômica.

Assim, por um lado, encontramos na literatura pesquisas que concebem a dificuldade de aprendizagem como reflexo de um problema psíquico do aluno, seja ele de ordem cognitiva ou emocional, cuja solução estaria, em ampla escala, na sua medicalização. Situamos aqui estudos que chegam a quase promover a coisificação do aluno, que fica reduzido ao funcionamento de seu cérebro. Nesse universo estão os inúmeros trabalhos que se utilizam com frequência de testes psicológicos padronizados com o intento de aferir o potencial de inteligência, da coordenação motora, entre outros. Tal concepção baseia-se no acesso à inteligência em si por meio da realização de atividades controladas e supostamente neutras. Segundo Moysés e Collares (1997):

O instrumento padronizado, o teste, fundamenta-se na concepção de que uma determinada forma de expressão constitui a chave de acesso ao potencial. Não é relevante, neste debate, se se acredita ter acesso direto ao potencial ou que uma determinada forma de expressão seja superior às demais; ambas as crenças apenas justificam o fato de que o teste elege uma forma de expressão como a única que merece ser considerada. Isto vale tanto para os testes mais simples de equilíbrio, como para os mais sofisticados, no campo das funções intelectuais superiores, exatamente o campo onde o conhecimento é mais complexo, mais controverso, o que diferencia o ser humano das outras espécies. (p. 64)

Por outro lado, alguns teóricos compreendem a dificuldade de aprender como fruto de um problema metodológico. Localizamos aqui um movimento que leva à coisificação do ensino, que é limitado à instrução e aplicação de quesitos baseados no método supostamente infalível. Nessa linha estão os estudos que reponsabilizam o professor por fazerem uso de técnicas de ensino inadequadas e pela debilidade de sua formação. Alguns desses trabalhos assinalam o construtivismo como a solução para o problema da queixa escolar. Como apontam Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004), nesse tipo de perspectiva, em relação ao método:

O professor deve dominá-lo, acreditar na capacidade de desenvolvimento da criança e atuar mediante intervenções psicopedagógicas. Por meio desses procedimentos, prevê-se o ajustamento da criança a uma escola que, baseada na técnica correta, proporcionaria condições propícias ao desenvolvimento das potencialidades dos aprendizes. (p. 61)

Tentando escapar de uma postura de culpabilização do aluno e de sua família pobre, ou do professor, algumas pesquisas se posicionaram de forma crítica abarcando o âmbito institucional como problemático e causador - não deliberado - dos efeitos do não aprender. A escola, nessa direção, é concebida como inadequada às características psíquicas das crianças populares e por isso a necessidade de democratizá-la. Embora exista uma ênfase ao caráter de reprodução da desigualdade social, a instituição escolar aparece também como um local contraditório que reproduz, mas transforma a realidade social. Alguns pesquisadores acreditavam que com medidas intraescolares e adequada implementação de políticas educacionais “progressistas” seria possível modificar a escola, afinal se confiava que a instituição queria cumprir o papel de democratização do ensino.

Uma corrente de estudiosos, por sua vez, vem ao longo de décadas desenvolvendo pesquisas no Brasil, que consideram a escola em um âmbito político. Esse grupo, liderado por Maria Helena Souza Patto, concebe a instituição escolar não só como um lugar social de reprodução de uma situação opressora, mas também como local contraditório numa sociedade de classes, formado por sujeitos – com toda a complexidade e ambiguidade que isso implica – que em um momento se inserem no discurso do fracasso e o alimentam e, em outro, furam e esvaziam-no. Por ser um lugar de circulação, haveria uma natureza fluida, que enquanto se mantiver viva poderá alimentar a possibilidade do encontro entre as subjetividades e assim permitir a subversão: uma transmissão com desdobramentos que engendrem novos discursos, nos quais os atuais sentidos de aprender ou não aprender que distinguem o aluno inserido no fracasso escolar seriam descaracterizados.

Como atentam Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004), em *Estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar*, esses pontos de vista sobre o fenômeno não caminharam ao longo dos anos em um sentido firme de avanço teórico em nosso país, pois não houve consideravelmente a realização de pesquisas promovendo a continuidade ou sequer o diálogo com estudos anteriores. Esse terreno foi, de forma significativa, marcado por repetições e desconexões entre escolhas metodológicas e concepções teóricas, formando um corpo de conhecimentos muitas vezes surdos

uns para os outros. Destarte, as diversas formas de explicar o problema permanecem coexistindo e, cada qual, ocupa seu lugar no âmbito científico.

Assim, avancemos considerando esse sintoma social tão insistentemente falado em nossos tempos, sem perder de vista sua dimensão de discurso em articulação com um sujeito, com aquilo que nele há de mais particular.

4.1 CARÊNCIA CULTURAL: POBREZA EMBURRECE?

Identificamos no interior de um discurso científico acerca do fracasso escolar uma tese que lhe serve de pilar e vem suportando por décadas a ideia profundamente cristalizada que justifica o não aprender dos filhos da classe trabalhadora. Esse discurso pretende evidenciar que carência monetária causa carência cultural e que, por sua vez, carência cultural coincide com carência simbólica, o que justificaria o fato de que os representantes das classes populares são menos inteligentes.

De início, questionemos a denominação “carência cultural”, que contém em si a afirmação de que existiria uma cultura carente, uma cultura pobre. Entretanto, a questão parece não se tratar exatamente de uma cultura pobre, mas sim de uma cultura *do pobre*, portanto já contrária à carência como ausência, na medida em que é atributo do homem popular. A cultura é produto único e incomparável de um povo; é o próprio povo. Assim sendo, não há como julgar uma cultura mais rica ou mais pobre, por ser provida/desprovida de algo relevante sem ter como parâmetro uma posição já situada culturalmente em algum lugar.

Na abordagem sob esse ponto de vista aqui criticado, há uma ideia subjacente de que determinada cultura é carente em virtude de seus representantes serem pobres economicamente e simbolicamente. Essa relação se apresenta de forma explícita em diversas pesquisas acerca dos problemas de aprendizagem, quando se alega, por exemplo, a possibilidade de distúrbios na esfera do neurônio cerebral causados pela ausência do alimento adequado, para justificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos de classe popular. Essas explicações criam uma barreira biológica definitiva ao aprender.

Observam-se também estudos focados nos distúrbios culturais, não situados no corpo, mas num *estilo diferente* de vida da família, que por possuir baixa renda não teria o *discernimento para escolher* o alimento saudável ou o livro e o disco adequados para seus filhos serem estimulados cognitivamente com *boa* nutrição, *boa* música e *boa* literatura, ainda que tivessem o acesso a eles, privilegiando outros objetos. Essa posição pode ser localizada na recente publicação da revista *Pesquisa FAPESP* (FAPESP, 2012) acerca de um estudo desenvolvido na Unicamp intitulado “A desigualdade socioeconômica no Brasil” em que encontramos:

O poder de compra dos pobres cresceu, mas não os fez mais saudáveis. Há índices crescentes de má nutrição e de obesidade. Nesse caso, há mais dinheiro para alimentação, mas a dieta é pobre e com muito carboidrato. “Os pobres são influenciados pelas propagandas e comem mal. Esses dados apontam problemas futuros de saúde”. (p. 80)

Podemos perceber nesse fragmento a ideia subjacente de que o problema *do pobre* não seria apenas monetário, mas cultural. Na fala do pesquisador, não são as pessoas da população em geral, mas sim o pobre que, mesmo possuidor de maior acesso financeiro ao alimento, tem uma dieta ruim do ponto de vista nutricional – uma dieta pobre como ele – pois são influenciados pela propaganda. Essa afirmação leva o leitor a crer que isso seria exclusividade do meio popular, como se comportamento semelhante não houvesse na classe média e esse não fosse, inclusive, um problema de saúde pública em países desenvolvidos, como os EUA. Haveria algo diferente no *fast food* servido à classe média que não os permitiria classificá-lo igualmente de dieta pobre? Ou só seria pobre a dieta do pobre, como só o é também sua cultura?

O ponto crucial de um engano que situamos aqui é o de alimentar a ideia de que as pessoas desprovidas economicamente teriam uma cultura inferior, bem como tentar fazer coincidir a suposta carência cultural com carência simbólica, deixando subentendida tanto a ideia da coincidência quanto a da aquisição de prosperidade simbólica exclusivamente através do poder econômico. Dessa forma se efetiva a segregação daqueles que não podem pagar e que estão supostamente condenados a não possuírem riqueza alguma: nem dinheiro, nem conhecimento, nem cultura, nem valores.

Para alguns pesquisadores, contraditoriamente, uma cultura – a cultura da classe trabalhadora – é desprovida de riqueza simbólica; a própria cultura do meio popular “emburreceria” o homem. Assim, confirmamos aquilo ao qual atenta Dimenstein (2011): a resposta da pergunta do subtítulo pode ser “sim”, pois para quem estuda o cérebro, parece haver provas de que a pobreza “emburrece” e, acrescentamos, que para quem se ocupa da carência cultural, parece haver evidências de que há uma cultura que empobreceria o ser.

Nesse momento, se faz fundamental resgatarmos a origem dessa teoria, a fim de analisarmos o movimento sutil que levou a tal caracterização. Seu berço foram os EUA, na década de 60 do século passado, entretanto ela foi amplamente adotada em nosso país e ainda é constantemente evocada na atualidade, a ser corpo teórico explicativo do não saber do homem popular, cristalizada que está no discurso de desqualificação do pobre.

A teoria da carência cultural foi formulada como resposta a um questionamento da sociedade norte-americana pelas sonhadas liberdade, igualdade e fraternidade, princípios liberais provenientes da Revolução Francesa, caros à identidade daquela sociedade. A teoria buscava fornecer explicações para a dificuldade de pessoas afrodescendentes e de origem latino-americana alcançarem ascensão social, a despeito da inquestionável igualdade de oportunidades, tal como a obtinham os representantes de etnia branca.

A resposta encontrada pelos cientistas americanos foi a de que os negros e hispânicos não ascendiam socialmente porque tinham menos escolaridade que os brancos devido a insuficiências físicas e psíquicas *contraídas* em seus ambientes de origem, ou seja, a causa foi batizada de “carência cultural”, pela marca da diferença étnica que havia no bojo da problemática. Posteriormente, com a influência de conhecimentos da Antropologia, definiu-se como teoria da *diferença* cultural, segundo a qual a nomeada diferença continuou concebida em termos de valor, de inferioridade. Os afro-americanos e latino-americanos herdariam uma subcultura, uma cultura insuficiente, que não lhes permitiria desenvolver as habilidades e capacidades necessárias para se obter um bom rendimento escolar, tendo em vista que os programas escolares estariam baseados na privilegiada cultura da classe média, inacessível para eles (Patto, 1992).

Está claro, na mudança de nomenclatura, de “carência” para “diferença”, um intento de considerar a impossibilidade de se caracterizar uma cultura como essencialmente pobre ou carente. No entanto, a ideia de subcultura encontrou um nicho e permaneceu endossando a concepção de que seria possível a existência de uma cultura empobrecida que se contraída, à semelhança de uma enfermidade, acometeria o sujeito impedindo a aquisição de habilidades fundamentais. Assim, considerar a questão em termos de carência cultural, é se julgar não apenas a falta de determinados conhecimentos intelectuais importantes numa sociedade, mas também a falta das ferramentas simbólicas para a formação de ferramentas com as quais se pudessem construir os supostos objetos privilegiados socialmente.

Observamos, assim, que o discurso gerador dessa teoria está associado a um ponto social que tem suas raízes em uma outra questão que é a racial ou étnica. Com efeito, em nosso país também existe uma marca semelhante na relação com a instituição escolar dificultando aos alunos de classe popular – em grande parte negra, parda e mestiça – o aproveitamento da escola como lugar privilegiado de acesso ao conhecimento. Como vimos na seção de introdução desse estudo, a partir das histórias de Machado de Assis e de Florestan Fernandes, a bem pouco tempo atrás era bastante incomum que uma pessoa considerada mestiça, ou um filho de imigrante cuja ocupação era a de empregada doméstica, pudesse se escolarizar. A marca da origem humilde, e mais ainda, a da cor, servia como impedimento ainda não mascarado para que as tentativas naufragassem.

Ao se investigar quais seriam as habilidades e capacidades necessárias para obter um bom rendimento, bem como as habilidades e capacidades ditas “diferentes” apresentadas pelas crianças populares, encontramos preponderantemente um discurso *sobre* a criança – já atravessado pelo crivo da interpretação do professor, do psicólogo e do pesquisador – a respeito do que lhe faltaria: boa nutrição, boa saúde, família mais afetuosa, estímulos linguístico e motor etc.

Um lugar inédito de destaque foi dado à fala da criança brasileira, nas pesquisas de Maria Helena Souza Patto (1990) e a nova proposta metodológica permitiu confrontar a leitura particular que é feita por cada um: profissionais, criança e familiares. Uma das principais conclusões da autora é a de que a escola tem uma representação negativa acerca da capacidade dos alunos. Um problema grave

estaria, portanto, na representação que desqualifica as habilidades exibidas. Os hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades e interesses apresentados pela criança humilde são interpretados por meio de uma leitura “em negativo”: são estranhos, bizarros, ruins, inúteis, feios, vergonhosos, rudes etc.

Moysés e Collares (1997) atentam em sua pesquisa para um discurso tão homogêneo entre os profissionais que se ocupavam dos alunos com dificuldades de aprendizagem que não havia a possibilidade de distinguir, através do que diziam, suas diferentes profissões. O estudo aponta a hegemonia e cristalização do discurso subjacente às queixas escolares, em que não é possível definir a particularidade nem do profissional nem da criança: todos lançam o mesmo olhar e enxergam a mesma coisa. Consideremos um debate que nos ajuda a pensar mais sobre esses quesitos.

4.2 O LUGAR DA CULTURA NAS PESQUISAS DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Na década de 80, instalou-se no Brasil o cenário de um debate entre piagetianos acerca dos supostos efeitos da pobreza no desenvolvimento da cognição de crianças marginalizadas. Ambos os grupos mencionam o cuidado e a fidedignidade com que trataram a teoria piagetiana em suas pesquisas, e partem do mesmo referencial teórico alcançando resultados opostos. A primeira pesquisa conclui que a pobreza interfere no desenvolvimento cognitivo, enquanto a segunda investigação avalia que não há uma relação entre pobreza e inteligência, visto que as crianças populares continuam, a despeito das adversidades, se desenvolvendo cognitivamente, não obstante tivessem resultados considerados ruins na escola.

Patto (1984) realizou uma análise comparativa, ainda na década de 80, dos dois estudos publicados. Segundo a autora, o grupo de pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), conduzido por Zélia Ramozzi-Chiarottino e a equipe da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), liderada por Teresinha N. Carraher produziram um impasse no campo educacional da época. Hoje, quase trinta anos depois, a discussão permanece sem alcançar a superação do conflito que fora

instaurado. O debate gira em torno da criança de classe social popular e do suposto déficit cognitivo provocado pela vivência da pobreza.

O grupo paulista sustenta a seguinte hipótese: as crianças que são incapazes de aprender, de conhecer ou atribuir significado devem ter alguma deficiência em algum dos elementos ou em algum dos momentos que formam o processo cognitivo, de acordo com as descobertas de Piaget. Esse grupo trabalhou por vários anos na tentativa de verificar essa suposição observando as crianças em situações “naturais”, tais como, em escolas, creches, restaurantes, ônibus, parques infantis, mas também em laboratório através do método clínico de Piaget. Com as observações, o grupo chegou à seguinte conclusão:

os distúrbios de aprendizagem são determinados por deficiência no aspecto endógeno do processo da cognição e de que a natureza de tais deficiências depende do meio no qual a criança vive e de suas possibilidades de ação neste meio, ou seja, depende das trocas do organismo com o meio num período crítico que vai de 0 a 7 anos. (Ramos-Chiarottino, 1982, citada por Patto, 1984, p. 4).

Constatamos que, ao questionar o motivo das crianças serem incapazes de aprender, concluiu-se que isso se deve ao meio em que elas vivem. Não por coincidência essas crianças ditas incapazes estão nas escolas públicas e vivem numa situação de pobreza material. Mais uma vez nos deparamos com a resposta de que o ambiente social de pobreza promoveria privação a elementos culturais devido à precariedade da oferta de trocas com o meio social, o que afetaria o desenvolvimento cognitivo da criança. Dessa forma, ela estaria definitivamente impedida de chegar à linguagem conceitual e à capacidade de representar simbolicamente a realidade que constroem adequadamente ao nível da ação.

O grupo pernambucano encontrou resultados opostos e relevantes à nossa pesquisa. Para os estudiosos da *UFPE* a escola pública, no modo em que a conhecemos, é incapaz de produzir aprendizagem e isso se deve à própria instituição que “fracassa ao ensinar essas crianças basicamente porque as avalia mal, desconhece os processos do desenvolvimento humano, adota práticas de ensino equivocadas e veicula conteúdos curriculares culturalmente viesados” (Carráher, 1982, citada por Patto, 1984, p. 10). Esse grupo de pesquisadores considera que a escola só encontra sua razão de existência no interior da estrutura econômica e social na qual a escola se insere. Assim, o não aprender se transforma:

de incapacidade pessoal da criança passa a ser efeito de um aparato escolar que conspira para a ocorrência desse não-aprendizado. Afinal as mesmas crianças que não aprendiam matemática na escola, eram capazes de calcular com eficiência os trocos numa situação em que vendiam frutas, usando a aritmética corretamente na lida com o dinheiro.

Tendo em vista a conclusão alcançada pelo grupo pernambucano podemos supor que as crianças, às quais foram atribuídos problemas de aprendizagem, encontram dificuldades em aprender no contexto escolar, porém não necessariamente esse evento se deve a problemas cognitivos, afetivos ou comportamentais.

Essas duas pesquisas parecem nos contar que o resultado a ser encontrado já estava definido na hipótese inicial do estudo. A metodologia empregada, bem como a mirada do pesquisador pareceu selecionar o encontro com a resposta suposta por ele. Embora fundamentadas pelo mesmo referencial teórico, a pesquisa realizada em Pernambuco foi a campo com olhos para ver a riqueza na cultura dessas crianças. Já, a pesquisa desenvolvida em São Paulo, foi em busca da deficiência (conforme hipótese inicial da pesquisa), e se utilizou do método clínico de Piaget, que fora criado e aperfeiçoado tendo crianças suíças de classe média como sujeitos de pesquisa.

O próprio Piaget, após a criação de seu método clínico, pôde se dar conta de que o universo cultural de origem da criança interferia na universalidade de sua metodologia, portanto seria fundamental a consideração da cultura nos estudos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem (Zittoun, Mirza & Perret-Clermont, 2007). Assim sendo, o estudioso reconheceu a importância de se examinar o desenvolvimento psicológico nas diversas situações sociais e culturais e assim, desde os anos 1960, pesquisadores testam a generalidade das descrições piagetianas em culturas diferentes, caracterizando as chamadas pesquisas interculturais, bem como a transparência das situações de aplicação do método clínico.

Essas pesquisas trouxeram respostas importantes que foram apreciadas por um grupo de pesquisadores suíços (Zittoun, Mirza & Perret-Clermont, 2007) interessados no tema da consideração da cultura nas pesquisas em psicologia do

desenvolvimento. Primeiramente, a pessoa que realiza uma tarefa a interpreta e reconstrói pela via de sua cultura, de seu universo simbólico, ou seja, o significado da tarefa não é dado em si. Segundo, as respostas estão relacionadas à maneira pela qual uma criança atribui sentido à situação, às suas regras, ao papel que lhes é conferido, e aos anseios dos adultos. Logo, a maneira como os participantes (incluindo aqui o pesquisador) entendem, e se entendem entre eles, sobre a significação é fundamental para a realização da tarefa conforme a expectativa daquele que a elaborou. Essa descoberta abriu um campo de estudos acerca da consideração das significações na psicologia do desenvolvimento. Um exemplo citado pelos autores é o de que as crianças de origem social dita modesta tinham dificuldade às vezes para dar uma determinada resposta (o que era interpretado como deficiência sociocultural) e, frequentemente, isso se revelou um *mal-entendido* sobre as tarefas e suas proposições (Zittoun, Mirza & Perret-Clermont, 2007).

O mal-entendido, o desencontro na comunicação, parece ocorrer com maior frequência entre pessoas de classes sociais diferentes quando o assunto é aprendizagem, causando um equívoco na comunicação com prejuízos àquele de classe social modesta. Lacan (1978) atenta que a suposta comunicação, ou a linguagem, é sempre um mal-entendido, pois guarda em sua fonte a impossibilidade de dizer-se completamente: ela é ambígua, imprecisa, aerada, cheia de lacunas e intervalos a serem preenchidos pelos sentidos do interlocutor (suposto). Então, podemos questionar o porquê do equívoco ser mais aparente e trazer maior prejuízo quando se trata, por exemplo, da comunicação entre um pesquisador piagetiano e uma criança de origem popular. Parece que uma certa disposição ou postura daquele que pesquisa, bem como de seu interlocutor, faz diferença no resultado alcançado.

Aparentemente se faz necessária uma ilusão de entendimento mínima na negociação do sentido para manter a utopia da comunicação mútua, do entendimento. Quando não há essa postura, uma certa disposição para sustentação desse sentido, o desencontro fica evidente, a suposta comunicação tropeça bruscamente e aquele que está em posição de pesquisador pode interpretar esse descompasso inesperado como um erro, uma deficiência no outro, sustentado por um discurso social e científico que lhe dá as ferramentas para assim se posicionar

diante da criança. Do lado da criança, o tropeço também ganha sentido e ela, com frequência, não consegue fazer-se potente diante do outro, assumindo a autoria não de um feito, mas de um malfeito, nesse desencontro da linguagem. E assim, os personagens alcançam a ilusão de entendimento mínima, tendo em vista os dois concordarem que ali sucedeu uma falha da criança, um fracasso. Sem o saber, os dois vão a esse encontro acidental com alguma disposição para selarem esse pacto.

Avaliemos uma situação, relatada por uma professora de reforço escolar. Jean tinha 13 anos de idade, cursava a 5ª série, em virtude de duas reprovações, e não estava bem alfabetizado, sem fluidez na leitura e escrita. Ele diz, na segunda aula, que um dos problemas que tem é o de não gostar de ler e escrever. Tem preguiça porque não lê bem, o faz muito devagar e, em relação à escrita, sempre comete erros. Conta que estão desconfiados de que ele tenha dislexia porque faz coisas estranhas como confundir o “v” e o “f”. Ele diz: “é estranho, eu às vezes quando vou escrever, onde é v, coloco f. Onde é f na palavra, coloco v. Mas eu não percebo. É como se eu olhasse o v e visse o f. Sei lá, é confuso”. A professora é tomada por uma estranha curiosidade diante daquele relato, pois havia descoberto recentemente uma relação entre as duas letras na língua alemã. Ela descobriu que o carro “fusca” se chama assim no Brasil, por uma abreviação aportuguesada da palavra “Volkswagen” (carro do povo), em que o “v” deveria ser pronunciado com o som de “f” na palavra alemã *Volk* (povo), originária, inclusive, da palavra “folclore”, presente na língua portuguesa. Por esse motivo, sua reação diante da revelação do aluno foi a de contar-lhe essa história curiosa, e assim, ocorreu um convite aos mistérios da linguagem. Ele pareceu aceitar esse convite, pois posteriormente, ao longo dos meses em que teve aulas de reforço, algo mudou. Passou a demonstrar satisfação na escrita de redações e, quando constatava a troca de letras, corrigia com humor dizendo que não deveria escrever em alemão. A partir das atividades de redação que levava como dever de casa, o aluno iniciou um grande apreço por criar histórias – sempre com um estilo de terror ou tragicômico.

Jean, que havia chegado à 5ª série sem ter se alfabetizado e com dificuldades para avançar na leitura e escrita, viveu uma ruptura e passou a ter um grande apreço pelas aulas de redação, e a escrever suas próprias histórias. Talvez, tenha sido possível para essa professora ocupar uma posição de convite ao furo discursivo por

algumas condições particulares: as aulas de reforço ocorriam fora da escola, eram ministradas a apenas dois alunos, a professora era inexperiente, o acaso se fez presente contribuindo para fornecer um sentido diferente de erro ou doença ao “sintoma” trazido pelo aluno, o aluno também achou interessante a história contada pela professora. Algo no oferecimento da professora pareceu ter sido aceito pelo menino, estabelecendo uma nova relação que o fez mover-se em direção a uma nova forma de se relacionar com o saber, permitindo apropriação de conhecimento, com efeitos de prazer.

Portanto, o encontro com alguém que dedique seu tempo e esteja disposto a fazer uma “leitura em positivo”, vendo o aluno como alguém dotado de capacidade, parece provocar efeitos interessantes de potencialidade no estudante, na relação com o saber em seus aspectos identitário e epistêmico. Talvez a atribuição de valor, no interior da escola, a uma relação com o saber pré-existente (como fazer pipa ou cálculos quando se vende frutas) poderia favorecer a emergência de sentidos mobilizadores e fornecer um aporte ao aluno para a apropriação de novas relações, sendo um passo importante para que ele venha um dia a realizar a passagem da continuidade para a percepção de uma diferenciação que há entre o conhecimento na vida e na escola. Esse é um passo importante para alcançar a iniciação na dialética entre continuidade e ruptura, que, para Charlot, é a lógica que permite a entrada no mundo simbólico da escola, quando:

aprender na escola permite compreender melhor a vida (e compreender melhor a si mesmo) e, simultaneamente, é uma maneira de viver, uma abertura a novos mundos onde também se encontram o sentido, o prazer e o outro, e onde se encontra a si mesmo (Charlot, 2001, pp. 150-151).

Portanto, observamos que a escola, como a conhecemos, parece privilegiar uma determinada expressão cultural – a cultura da classe média – o que favorece a inserção dos alunos que “falam essa mesma língua”, que estão bem inseridos nessa configuração de linguagem, especialmente aqueles que fazem parte de determinado grupo social. No entanto, entrar na escola não é só entrar em um lugar hegemônico de uma classe dominante, pois a especificidade da escola não se esgota no fato dela transmitir os valores da classe média, mas, sobretudo, por ela ser a porta de entrada para o universo do conhecimento. Esse novo mundo, que segundo Charlot, é “novo pelos conteúdos e pelas formas de atividade que aí se encontram; novos

pelos tipos de relações e de condutas que a escola implica e impõe” (Charlot, 2001 p. 149).

Assim, não é sem efeitos que a escola e os demais profissionais ligados a ela, que se ocupam das queixas escolares, selecionem o “saber se sentar na cadeira e desenhar com lápis e papel sobre a mesa” como habilidade dotada de mais valor e prestígio do que “fazer uma boa pipa”. A eleição dos saberes pesa especialmente nos primeiros encontros da criança que chega em um novo lugar – a escola – e que precisa estabelecer alguma continuidade entre aquilo que já sabe e o que pode vir a saber.

Machado (2008) atenta que os processos de individualização dos fenômenos sociais e os efeitos patologizantes e medicalizantes que têm se intensificado convoca os psicólogos ao questionamento da sua participação nas instituições, especialmente a escolar. Afinal, se o psicólogo não encontra na criança os problemas que justifiquem as dificuldades de aprendizagem e elas supostamente persistem com todas as suas consequências, ainda há um trabalho a fazer. Para a autora é de fundamental importância que busquemos modos de operar que fortaleçam o sujeito para que ele possa agir na adversidade e isso é possível através da escuta e da luta no interior mesmo onde as relações se instalam, na micropolítica do cotidiano. Ainda com Machado (2008):

Sabemos que muitas crianças que passam pelas escolas precisam de algum apoio extraescolar para que sua vida de estudante se efetive: ajuda para ler um texto, explicações sobre Matemática, aulas particulares, fonoaudiólogo especialista em linguagem, terapias, ajuda em trabalhos escolares... Essas exigências nos mostram o intenso desafio para que um aluno aprenda a organizar o material, preveja o tempo para lição de casa, perceba quais são suas dúvidas, aprenda a estudar. A realidade de muitas famílias nos convida a pensar na dificuldade que se opera quando esses apoios passam a ser da responsabilidade da família. (p. 11)

4.3 BREVE CONSIDERAÇÃO AOS ESTUDOS SOB A PERSPECTIVA DA RESILIÊNCIA

O uso do conceito de resiliência traz em seu bojo uma determinada perspectiva de compreensão do desenvolvimento humano e da adversidade, das quais não pretendemos nos valer para o estudo dos casos raros de êxito escolar de crianças

oriundas da classe popular. No entanto, por sua considerável inserção em estudos que versam sobre êxito escolar nas camadas populares da sociedade, ponderamos ser importante a breve consideração dessas pesquisas.

Na Física são chamadas “resilientes” as matérias altamente resistentes às deformações oriundas do meio. O termo surgiu inicialmente na literatura em Psicologia a partir da década de 70, em contrapartida a expressão “vulnerabilidade”, já bastante empregada nessa época. Desde esse período, uma geração de pesquisadores revelou interesse em descobrir os fatores protetores que favoreciam a adaptação de crianças às situações adversas e, tomando empréstimo da Física, usaram o termo resiliência para denominar a capacidade das crianças se adaptarem positivamente à sociedade, ainda que vivendo em risco social. Nessa tradição teórica, as crianças que alcançam o alto nível de adaptação ao meio seriam dotadas de alguma habilidade a mais. A pobreza econômica é descrita como condição extremamente adversa que traz consigo distintos fatores de riscos específicos no plano físico, mental e social. Esse enfoque parece ir de encontro às diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) que não concebe a pobreza em si como condição de alto risco para saúde física e mental da criança.

Entretanto, há alguns pontos importantes que podemos destacar em estudos sobre o tema. Essas pesquisas são de nosso interesse por considerarem fundamental o lugar do outro com quem se encontra a criança com capacidade de superação dos obstáculos, bem como os sentidos particulares atribuídos por ela nos processos com os quais é confrontada. Tais estudos buscam também compreender como alguns atributos denominados fatores protetores operam na resposta da pessoa frente a uma situação de risco contribuindo para uma resposta de êxito.

A pesquisa de Melillo e Ojeda (2005) ressalta que a resiliência se produziria em função de processos sociais e processos intrapsíquicos. Não se nasceria resiliente, tampouco se adquiriria a resiliência naturalmente no decorrer do desenvolvimento; ser resiliente para esses pesquisadores dependeria de certas qualidades do processo interativo do sujeito com outros seres humanos, responsável pela construção do sistema psíquico. Já Rutter (1987), pioneiro no estudo da resiliência, salienta o papel ativo que possui o sujeito frente às situações que lhe ocorrem, destacando que a resiliência não se trataria de uma força ou de uma habilidade

constitucional da qual uma pessoa seria dotado, mas sim de como cada um se vê afetado pelos estímulos estressantes e como reagem frente a eles. Para o autor é a interpretação, o sentido atribuído pelo resiliente, o fator fundamental. Portanto, uma das saídas apontadas por esses estudos seria a de promover uma atitude resiliente, por exemplo, envolvendo os membros de uma comunidade no desenvolvimento, implementação e avaliação de programas de ação que atuam na melhora da qualidade de vida das pessoas agindo a partir dos significados atribuídos por elas, do modo como percebem e enfrentam o mundo (Kotiaerenco, Cáceres & Fontecilla, 1997).

4.4 O ÊXITO ESCOLAR DE CRIANÇAS E JOVENS DE CLASSE POPULAR

Retomemos algumas conclusões as quais chegamos: não existiria uma cultura pobre, portanto a cultura da classe trabalhadora e a da classe média são diferentes sem que nenhuma delas possa ser julgada pobre de símbolos. A diferença cultural por si só não cria impasses à aprendizagem, portanto não se pode explicar o fracasso escolar dos alunos de classe popular pela “ausência daquilo que parece ser um processo importante de sucesso entre os jovens de famílias favorecidas” (Charlot, 1996, p. 58) No entanto, há um discurso cristalizado, onde nos encontramos imersos, que representa essa diferença cultural como desqualificação e pode dificultar a entrada do aluno de classe popular no dispositivo de aprendizagem escolar. Como ressaltamos o que aparece na cultura como fracasso escolar diz respeito a um ponto de encontro entre algo da ordem do social com as marcas constitutivas do sujeito.

O discurso social do fracasso escolar, portanto, interfere diretamente nas relações sociais, inclusive na prática docente, deixando efeitos que podem ser observados em uma postura “em negativo” perante as manifestações dos alunos no caminho escolar. Porém, inseridos em uma realidade social, os personagens envolvidos nessa trama, seres dotados também de singularidade, estabelecem relações na linguagem que engendram a possibilidade de repetição e também de invenção de novas relações.

Vimos que a escola, embora seja uma instituição em que a linguagem da classe dominante prevalece, é também um lugar privilegiado para aquisição de uma nova linguagem – a do conhecimento.

Essas conclusões dialogam com algumas pesquisas que tem evidenciado o êxito escolar de jovens da classe trabalhadora. Zago (2000) pesquisou os índices escolares de alunos desfavorecidos economicamente e evidenciou a família, especialmente a figura materna, como o diferencial para a aprendizagem escolar de crianças oriundas de meio popular. Para o autor, a participação dos pais e a mobilização familiar são fatores fundamentais que devem ser pesquisados em situações concretas, em famílias concretas para se alcançar uma melhor compreensão dos fenômenos e escapar dos modelos idealizados de família e participação.

Saavedra (2004), por sua vez, investigando alunas de classe trabalhadora e com êxito escolar em Portugal, concluiu que a interiorização do discurso da classe média teria sido crucial para o alcance do êxito. Esse discurso seria transmitido por pais que, embora de classe popular, possuem uma relação com o mundo da escola diferente dos demais, com: reconhecimento da legitimidade da escola, percepção da escola como o meio pelo qual o filho pode ascender economicamente, frequência na instituição em reuniões e outras atividades, inserção no discurso que privilegia a ideia da igualdade de oportunidades promovida pela escola, entre outros. Esses pais teriam, assim, as condições para transmitir aos seus filhos os valores da cultura dominante, favorecendo sua inserção escolar. A autora critica esse acontecimento, em virtude de haver um custo àquele que realiza tal atravessamento. Ocorreria, nesses casos, graves efeitos na identidade do sujeito: a desidentificação com o grupo social de pertença, acarretando conflitos de identidade e de pertencimento social.

Charlot (2001) encontrou resultados interessantes em pesquisas realizadas na França, também ressaltando a importância da família nos casos raros de êxito escolar de jovens de origem popular. Observou-se que, mesmo quando o acesso ao saber era restrito na família do aluno popular com êxito, frequentemente o conhecimento ou a escola apareciam dotados de muito valor, ocupando de formas inusitadas um lugar privilegiado na vida e no discurso familiar. O autor cita a

pesquisa realizada por Ogbu (1974, 1978), nos EUA, mostrando que, já na década de 70, os jovens negros e suas famílias davam grande importância à escola, pela possibilidade de acesso a uma boa profissão e melhoria da situação social. Ele cita, ainda, o estudo de Zeroulou (1985, 1988), que mostrou a importância de se pesquisar as trajetórias e os projetos das famílias argelinas que migravam para a França, para se compreender os casos atípicos de sucesso escolar de jovens imigrantes da Argélia.

Em seus estudos, o autor destacou que é a força com que se inscrevem as demandas na rede das relações familiares, mais do que o apoio técnico dos pais, o que sustenta a mobilização dos jovens em relação à escola. Há, por exemplo, uma relação entre o êxito escolar dos jovens populares e uma atitude dos pais de “ter confiança” e “ter orgulho”, acompanhada de discreta vigilância. Porém, salientamos sempre, não se trata de uma relação direta, como pode ser observado no comentário do autor ao mencionar que, às vezes, a mobilização tem a ver com a irmã maior, mais do que com os pais. Trata-se de se considerar “toda a rede de relações familiares, com as identificações que produzem, as referências que buscam, que está em jogo aqui” (Charlot, 1996, p. 57).

Nesse sentido o autor destaca que até mesmo uma situação aparentemente adversa – como a condição de imigrado – pode ser o fator de sucesso para determinado aluno, de acordo com os sentidos atribuídos por ele e sua família a essa condição. Uma determinada característica da identidade familiar pode ser alimento para a mobilização, como no caso apresentado por Charlot (1996), de Djemila, jovem tunisiana que aproveitava o capital cultural de seu pai – apaixonado por política – para desenvolver as habilidades de refletir e ter a própria opinião.

Essas pesquisas se debruçaram sobre crianças que tinham família e viviam no seio familiar, e assinalam o papel fundamental dessa convivência, das marcas familiares, sustentando o sentido mobilizador para o estabelecimento de uma relação com a escola com efeitos de aprendizagem. No entanto, tendo em vista os casos de crianças residentes em instituições de acolhimento e com êxito escolar, questionamos o lugar da família, ou de seu suplente, no estabelecimento das marcas que atuam na produção de um sentido mobilizador.

No capítulo anterior, pudemos vislumbrar algumas vicissitudes e particularidades enfrentadas pelas crianças e jovens que residem em instituições de acolhimento. No presente capítulo, entrevistamos a atuação de discursos que incidem sobre o aluno de origem popular na escola, muitas vezes dificultando o aproveitamento da aprendizagem nesse ambiente. Vimos, ainda, que a despeito das dificuldades, muitos logram aprender, e que os casos infrequentes de crianças e jovens com êxito escolar ocorrem com a importante atuação da família.

Considerando o peso desse contexto, como entender a mobilização para a aprendizagem escolar de crianças em situação de acolhimento institucional, atentando ao fato de estarem distantes de suas famílias e mantendo relações com o outro possivelmente sem o estreitamento do vínculo, marcadas pela fugacidade?

Na tentativa de entender melhor como se dá esse processo, nosso intento foi o de analisar o aspecto identitário da relação com o saber de três crianças de origem popular com bom desempenho escolar e que vivenciam a situação de acolhimento institucional.

PARTE II – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E SEUS RESULTADOS

5 MÉTODO

A presente pesquisa se utilizou da metodologia desenvolvida por Bernard Charlot, em seus estudos acerca da Teoria da Relação com o Saber. No segundo capítulo, apresentamos a teoria, e alguns de seus princípios e fundamentos, a partir dos quais foi desenvolvida uma determinada postura investigativa pela equipe de pesquisadores da relação com o saber, e criado um método.

Alguns pesquisadores que têm se ocupado de investigar a relação com o saber buscam definir suas diversas configurações: as figuras do aprender. Realiza-se a coleta dos dados empíricos, analisa-se as figuras e constroem-se constelações (reunião dos dados empíricos).

As figuras do aprender são formas através das quais se apresenta uma determinada relação. Charlot realizou um inventário das figuras do aprender, sob o ponto de vista epistêmico, por exemplo. Já a noção de constelação pode ser significada como “zona de aglomeração de propósitos” (Andrade, 1996, citado por Charlot, 2000, p. 86). A partir das constelações, busca-se identificar os processos que caracterizam essas figuras. Procede-se, então, uma análise da articulação dessas relações em um psiquismo singular.

O pesquisador, portanto, debruça seu interesse nas relações entre as diversas figuras da relação com o saber ou entre as dimensões da relação com o saber de um determinado indivíduo. Segundo Charlot (2000):

Isso o leva a estudar relações constitutivas da relação com o saber e as ligações entre essas relações (relação com o mundo, com o outro, consigo mesmo, com os sistemas simbólicos, com as formas de atividade, com o tempo). Analisa a *relação com o saber* (enquanto conceito que procura desenvolver). (p. 80)

No presente estudo, o interesse recaiu sobre a dimensão de identidade da relação com o saber e suas relações com as demais dimensões, especialmente com aquela que diz respeito a uma determinada figura do aprender em seu aspecto epistêmico: a relação com um saber objeto. Essas relações são investigadas nos casos singulares de três crianças em situação de acolhimento institucional e com história de êxito escolar.

5.1 SUJEITOS

Os sujeitos da pesquisa se encontravam vivendo na mesma instituição de acolhimento, em São Paulo, e foram selecionados a partir de contatos com a equipe técnica da entidade. As três crianças indicadas pela equipe aceitaram participar da pesquisa: duas meninas e um menino. Durante o procedimento de coleta de dados, o garoto selecionado completou 12 anos, inserindo-se no grupo social dos adolescentes, segundo classificação do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Brasil, 1990).

A seleção das crianças, pelas profissionais da entidade, atendeu ao critério de êxito escolar que foi solicitado pela pesquisadora. Considerou-se as informações acerca das crianças obtidas nas últimas reuniões escolares, bem como o desempenho nas avaliações escolares.

A participação das crianças e do adolescente na pesquisa foi voluntária, com o esclarecimento de que poderiam se recusar a participar das atividades a qualquer momento.

5.2 PROCEDIMENTO

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2011 e primeiro semestre de 2012. O contato com a instituição se deu no início do ano de 2011, quando foi agendado um encontro com a gerente da entidade para a apresentação da pesquisa. Esse procedimento teve que ser repetido posteriormente em virtude de uma mudança na equipe técnica, no período entre o contato inicial com a instituição e o início da pesquisa. Com a chegada da nova gerente a pesquisa foi outra vez apresentada e a profissional autorizou a realização das entrevistas e aplicação dos inventários de saber. É importante esclarecer que a seleção das três crianças, sujeitos da pesquisa, foi realizada considerando-se as informações e sugestões da equipe antiga e da nova equipe de profissionais.

Assim, posteriormente, procedeu-se com o início das entrevistas, oito no total, sendo cinco com os funcionários e três com as crianças. Foi realizada uma entrevista com

a gerente e com a psicóloga (profissionais técnicas), bem como com a cozinheira e dois educadores que foram apontados como “figuras de referência” de duas crianças entre as selecionadas para a pesquisa. Todos os funcionários requisitados aceitaram participar do estudo e assinaram o termo de consentimento livre. Em virtude dos sujeitos da pesquisa possuírem idade inferior a 18 anos, a gerente da instituição de acolhimento, dotada de poderes legais, autorizou a participação das crianças e assinou o documento correspondente.

Aplicaram-se os inventários de saber e foram realizadas as entrevistas com cada uma das crianças concomitantemente à realização das entrevistas com os funcionários da entidade.

5.3 INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa constituem-se de: inventário de saber e entrevista semiestruturada. O inventário de saber ou balanço de saber é um instrumento criado por Charlot, amplamente utilizado em suas pesquisas sobre a relação com o saber. Caracteriza-se por um enunciado escrito em uma folha de papel, em forma de pergunta, que deve ser respondido pela criança ou jovem. Seguimos o modelo utilizado por Charlot, com pequena variação, e o enunciado proposto em nossa pesquisa foi o seguinte: “Desde que nasci aprendi muitas coisas em casa, no abrigo, na rua ou em outros lugares. O que é importante em tudo isso e o que estou esperando agora?”.

As entrevistas semiestruturadas realizadas com os funcionários seguiram, todas elas, o mesmo roteiro norteador, que contemplou os seguintes eixos:

1. O trabalho realizado pelo profissional
2. A instituição
3. As crianças acolhidas pela entidade
4. As relações estabelecidas pelas crianças entre elas/ entre elas e os funcionários/ entre as crianças e o entrevistado especificamente
5. As crianças selecionadas como sujeitos da pesquisa

Outro roteiro foi elaborado para as entrevistas semiestruturadas com as crianças, feitas em período posterior à confecção dos inventários de saber. A seguir apresentamos as diretrizes das entrevistas com as crianças:

1. Imagem que a criança tem de si
2. Imagem que tem de si como aluno
3. A escola e a vida escolar da criança
4. A escrita do inventário de saber
5. Lugares frequentados pela criança que são relevantes para ela
6. Pessoas importantes para a criança
7. Cotidiano da criança na instituição
8. Atividades que dão prazer
9. Como imagina o futuro

6 RESULTADO E DISCUSSÃO

6.1 AS ENTREVISTAS COM OS FUNCIONÁRIOS DA INSTITUIÇÃO

Os dados obtidos a partir das entrevistas com os funcionários da instituição foram, primeiramente, agrupados por temas. Buscou-se avaliar não só a frequência de determinados temas, mas também a relação entre eles. Na entrevista com as técnicas, objetivou-se também conhecer com mais riqueza de detalhes as histórias de vida de cada uma das crianças selecionadas como sujeito da pesquisa, tendo em vista que essas profissionais dispunham de mais informações referentes às crianças.

Os inventários foram objetos de uma análise qualitativa pelos tipos de aprendizagem evocados e práticas de linguagem. As entrevistas realizadas com as crianças tinham como objetivo aprofundar temas que surgiram no inventário, bem como captar elementos de suas histórias, de suas relações sociais, evocados por elas mesmas.

A seguir apresentamos os dados, agrupados em oito temas, obtidos a partir das cinco entrevistas com os funcionários da instituição.

O primeiro tema, denominado “instituição de acolhimento X residência familiar”, refere-se à forma como os entrevistados abordaram o eixo “a instituição”, com frequência realizando comparações entre a entidade e uma moradia familiar. Esse aspecto foi dividido em duas categorias: uma em que há a aproximação entre os lugares instituição de acolhimento e família, e outra categoria caracterizada pelo distanciamento, em que surgem as diferenças existentes entre os dois lugares.

O tema “implicação pessoal”, alude às respostas dos funcionários entrevistados quanto à sua relação com as crianças e adolescentes, ou com o seu trabalho diário de lidar com as crianças e jovens, em que os profissionais manifestaram um sentimento pessoal ou uma postura de comprometimento pessoal.

Em “consideração da singularidade” estão presentes os aspectos de mirada particular à criança ou jovem, bem como o de sua generalização em universos como o da criança carente, da criança-problema ou do jovem infrator.

O tema o “saber científico” faz referência à evocação dos saberes científicos como referencial para as práticas de trabalho na instituição. Esse saber, por vezes,

aparece dotado de grande valor e deve ser seguido nas práticas educativas, porém, em alguns momentos, surge como passível de críticas podendo ser desprezado em alguma medida.

Em “crianças x adolescentes” encontramos falas em que os funcionários abordam a diferença entre os grupos, falam da dificuldade de passagem do estágio de criança para o de adolescente, e dos problemas enfrentados mais especificamente com os jovens.

No tema “críticas ao sistema judiciário”, estão presentes as apreciações críticas, especialmente no que tange à lentidão da justiça e aos critérios adotados para tomada de decisões.

O tema “aprender para ser alguém” refere-se à ocorrência de respostas em que a aprendizagem escolar surgiu – frequentemente valorizada e considerada uma oportunidade ímpar para obter um trabalho no futuro, uma casa e uma família.

E, por fim, em “formação da identidade”, encontramos uma preocupação dos funcionários para com a formação dos valores morais e religiosos das crianças e adolescentes, bem como sua identidade sexual, assimilação de valores familiares, e atitudes que possam fazê-los sobreviver no mundo, ao saírem da instituição.

Tabela 1 – Temas e categorias formadas com base nas entrevistas

Temas	Categorias
Instituição de acolhimento x Residência familiar	Aproximação entre os lugares Diferenças entre os lugares
Implicação pessoal	Presença de implicação Ausência de implicação
Consideração da singularidade	Mirada ao singular Postura de generalização
Saber científico	Dotado de grande valor Criticado

Crianças x Adolescentes	Diferença entre os grupos Passagem de um grupo para o outro Dificuldades na relação com os adolescentes
Críticas ao sistema judiciário	Quanto à lentidão Quanto aos critérios adotados
Aprender para ser alguém	
Formação da identidade	Valores morais e religiosos Identidade sexual Valores familiares

A partir das entrevistas realizadas podemos perceber uma grande concordância, entre as pessoas que trabalham na instituição de acolhimento, quanto à adoção de uma postura em relação às crianças e jovens, que busca valorizá-los e aproximá-los de um universo de convivência considerado por eles como normal. Houve um esforço para acentuar os aspectos positivos do local quando questionados acerca da instituição e de como ela funcionava. Essa constatação pode ser exemplificada através da fala da funcionária Amália:

A: As crianças chegam muito fragilizadas. Tristes. Mas com o tempo vão conhecendo as outras crianças e educadores porque aqui. Elas são acolhidas, recebem atenção, é normal, como um lar.

P: Como assim?

A: É como se fosse um lar com família. Não é - por que os pais não estão aqui. Mas aqui é uma casa comum, como as outras. Tem a cozinha aqui... Só é diferente porque o fogão é industrial!

Em outra entrevista, com o funcionário Danilo, o mesmo posicionamento aparece:

D: Quando cheguei no abrigo foi uma surpresa porque era muito diferente do que eu imaginava. Imaginava um lugar triste, com crianças tristes... E quando cheguei aqui, vi que tudo era diferente. É como uma casa assim, normal. Vi que o lugar era muito bem estruturado materialmente e as crianças não paravam... Podiam ter tristeza também porque viveram coisas difíceis. Mas, não ficavam pelos cantos. Corriam, brincavam; elas são agitadas... Assim... Vi que eram crianças, né! Crianças como todas as crianças.

A postura de aproximação entre um lar familiar e a instituição, algumas vezes, dava lugar às diferenças existentes entre esses locais. Porém, esse fato ocorria quando os funcionários eram questionados acerca de outros temas, não diretamente sobre o local da instituição de acolhimento, como se observou na fala de Danilo, abordando o tema do início de seu trabalho na instituição:

D: Porque aqui tem muita mulher... Acho que é importante também trazerem educadores homens. Numa instituição assim não pode ter só mulher, né. Eles estão também preocupados com isso. Além de mim, tem só mais dois homens, de um total de doze educadores. Me contaram que antes as crianças ficavam diferentes quando apareciam um homem aqui, os meninos até perseguiam os homens! Mas isso foi antes, quando não tinha nenhum educador homem, eu não vi, me falaram.

Outros funcionários se referiram, ainda, à instituição de acolhimento como um ambiente diferente da família por faltar uma referência de casal e um carinho particularizado para cada criança. Citaram também a prática das crianças de idealizarem a família, por não conhecerem a convivência familiar. Contam que elas imaginam uma família perfeita quando sonham com a adoção. Já a psicóloga da entidade, Catarina, se refere à chegada dos recém-nascidos e sua nomeação de forma aleatória como exemplo de situação com grande discrepância entre o que acontece na instituição de acolhimento e na cultura familiar de nossa sociedade:

C: Eles são abandonados na maternidade e chegam sem nome. Ou melhor, com o nome da mãe. R. N. de fulana. E assim, fica sendo chamado por esse nome, que é da mãe, até que o juiz dê um nome qualquer. Isso, às vezes, demora muito. Teve um bebê aqui que passou meses sem nome porque era um menino e não dava para chamar pelo nome materno.

P: Mas RN, o que é isso?

C: RN é recém-nascido. Como vem escrito no papel que chega da maternidade.

P: Ah, sim... E quando é um menino, vocês fazem o quê, então? Imagino que não usem o nome materno, que é feminino...

C: Damos um apelido. Temos que criar estratégias para lidar com coisas assim que não imaginamos que aconteça. Existem casos que leva meses para o juiz dar um nome e depois disso, vem um nome qualquer, não somos ouvidos. A criança era chamada por um nome e ganha outro depois.

P: E o juiz tem um critério para nomear? Como acontece?

C: Penso que é assim, meio aleatório. Ele escolhe e pronto. É muito diferente de uma criança na família, porque ganhar um nome na família é diferente, os pais escolhem, tem muita importância.

Assim, algumas diferenças entre as vivências das crianças que residem em uma instituição de acolhimento e vivências familiares foram sendo destacadas ao longo das entrevistas.

O tema “implicação pessoal” foi ressaltado pelas diversas menções ao surgimento de uma relação íntima ou afetiva com as crianças e com o trabalho. Esse posicionamento foi observado em todos os funcionários os quais entrevistamos. Podemos entrever no seguinte trecho da entrevista com a funcionária Amália, por exemplo:

A: A gente sente saudades porque se apega, convive todos os dias. Mas sei que é uma coisa boa a criança sair, ter uma família. Na verdade, as crianças não deveriam estar aqui, deveriam estar numa família, mesmo que não seja a que gerou.

O funcionário Danilo também demonstra envolvimento afetivo com as crianças quando relata ter levado uma delas para passar o fim de semana em sua casa, prática comum na instituição, e que visa proporcionar à criança alguma convivência familiar e inserção na comunidade. Danilo diz:

D: Depois do fim de semana é difícil voltar para o abrigo.

P: Difícil pra você?

D: Também, né?

Essa postura aparece outra vez quando fala sobre seus questionamentos pessoais acerca de como agir na demonstração de carinho para com as crianças, bem como na expressão de uma preocupação sobre a instabilidade desse lugar de educador ocupado por ele:

D: Tudo que uma ganha, a outra criança tem que ganhar também porque a gente tem que ser justo aqui... Como é que a gente deve agir, então? Faz pra uma, tem que fazer para todas... E por isso acho que elas sofrem com a falta de carinho também, né? A gente dá carinho, mas é diferente da família. Um dia a gente tá aqui e no outro não tá.

P: E você consegue agir assim de forma igual no carinho?

D: Eu tento. Me esforço para isso, mas sei que existe, nem que seja pequenas diferenças porque cada um é diferente. Tem uns mais apegados, exigem mais.

No final da entrevista, o funcionário Danilo revela que considera seu trabalho na entidade como um trabalho voluntário, sente como se ganhasse uma bolsa para

estar ali, pois o envolvimento emocional é muito grande e por isso não há para ele um sentido de obrigação. Vejamos mais um trecho da sua entrevista:

P: Por quê? É curioso que você veja assim.

D: Ah... Porque eu não estou aqui por causa do dinheiro, sabe? O que me faz estar aqui é outra coisa... Não é o dinheiro... Algumas crianças podem pensar que a gente vem aqui e faz um carinho e é porque a gente trabalha e ganha para isso... Mas não é assim...

P: Que coisa será essa então, que faz você vir aqui?

D: É assim, eu venho até mesmo quando estou de folga. Venho como voluntário. Fico aqui com as crianças como voluntário também. Eu não vejo como uma continuidade da minha vida profissional, até porque é muito diferente do que eu fazia, só tem mulheres, onde eu trabalhava antes era o contrário, só tinha homens... (risos) Aqui é como se fosse uma continuidade do meu trabalho que fazia como voluntário. Sinto como se ganhasse uma bolsa por fazer um trabalho voluntário, não estou aqui pelo dinheiro... É isso, é como se eu viesse e ganhasse uma bolsa por esse trabalho, não um salário. Vim procurando um emprego e achei outra coisa... É outra coisa... Procurei um emprego e achei um estilo de vida. A vida mudou.

A mirada ao singular da criança, por sua vez, apareceu diversas vezes durante as entrevistas. Os funcionários falavam com riqueza de detalhes sobre a vida e o comportamento de cada criança em particular. Por vezes denominavam as crianças e jovens utilizando apelidos, com intimidade e carinho. A gerente da instituição e a psicóloga falaram sobre algumas diretrizes que buscam preservar a singularidade das crianças e jovens na entidade. Como a impressão de fotos para a decoração dos quartos de cada um, divisão da estante, para que cada um tenha seu espaço pessoal. Podemos ver a seguir, na fala de Amália, a mirada ao singular quando aponta para uma criança que entra na cozinha:

A: Essa aqui mesmo, come direitinho, às vezes gosta também de ajudar aqui na cozinha.

Mais adiante, ainda na entrevista com Amália, encontramos a seguinte revelação:

A: Foi meu primeiro trabalho como cozinheira, eu tinha dificuldades. Eram muitas crianças, aí não dava nem para conhecer pelo nome. Trabalhava só na cozinha, não saía de lá. Não tinha contato com as crianças, só com as outras cozinheiras. Eram muitas crianças e poucos funcionários. Agora é diferente, porque, faz dois anos, teve uma mudança. Os abrigos foram divididos e agora são apenas vinte e poucas crianças. A gente conhece todas elas.

Em outra entrevista, também identificamos essa postura de particularização da criança, como na fala de Danilo:

D: Antes eu deitava ela no berço de barriga para baixo porque ela adora ficar nessa posição. Mas agora tem que deixar de barriga para cima, ela vai se acostumando.

Entretanto, o discurso da generalização também se fez presente em vários momentos, nas falas de diferentes profissionais, como podemos observar nos exemplos seguintes:

M: Tem uns que chegam mais arredios né... Esses meninos passam por muitas coisas, muitas dificuldades. Vivendo na rua, muitos se prostituem, às vezes são obrigados a se prostituir. Quando vem assim grande, adolescentes, já aí é mais difícil, já viveram tantas experiências que a gente nem pode imaginar. Aí os casos já são mais graves mesmo.

Podemos encontrar, portanto, também o atravessamento de um outro discurso na fala do mesmo funcionário que, anteriormente, havia adotado uma postura de mirada à singularidade, como no caso de Amália:

P: Como é a chegada de uma criança aqui?

A: Elas são recolhidas, recolhidas, sabe? Como é que se diz... Como se diz... Acolhidas! Acolhidas aqui.

P: Recolhidas também?

A: Às vezes são maltratadas, estão nas ruas, aí trazem para cá.

A presença do saber científico nas falas de alguns profissionais se deu constantemente em atitude de forte atribuição de valor. Para alguns, a ciência ocupa um lugar muito importante e é necessário buscar esses conhecimentos para poder educar melhor as crianças e lidar com elas, facilitando o seu desenvolvimento. Um exemplo dessa postura aparece na fala de Danilo:

P: Como foi quando você começou? Estou vendo você bastante à vontade com os bebês aqui.

D: Não era assim! Eu não sabia cuidar de bebês, porque como voluntário eu lidava com crianças maiores. Elas iam, participavam das atividades com a gente e depois voltavam para as casas delas. Aqui não, elas não voltam. É a casa delas, é o tempo todo com a gente. E também tem crianças muito pequenas, tem os bebês... Eu não sabia trocar fraldas, aprendi aqui com as funcionárias que me ensinaram como fazer. E também tem uns grupos que vêm aqui e ensinam pra gente. Pessoas que estudam e sabem como deve cuidar melhor. Ela, mesmo, a gente sempre colocava ela de barriga para baixo porque ela gostava dessa posição... Mas agora as meninas do “palavra de bebê” ensinaram que é pra gente colocar de barriga pra cima porque assim ela pode mexer os braços e desenvolver mais os movimentos. Tem que fazer assim porque é melhor para o desenvolvimento dela.

P: O que é o “palavra de bebê”?

D: É um grupo que ensina a cuidar. Vem umas meninas aqui, acho que assim, como voluntárias também. De faculdade, assim, profissionais. Elas ficam aqui, ensinam a gente e estimulam também as crianças. Estudaram a melhor forma de fazer as coisas com as crianças para melhorar no desenvolvimento. É bom porque aí a gente aprende como deve fazer.

Em contrapartida, o saber científico foi também alvo de desconsideração por parte de alguns, como Amália:

P: E como é definido o cardápio? Tem nutricionista aqui?

A: Eu mesma tomo as decisões do que preparar aqui, do que comprar. Não tem isso de nutricionista não. A minha preocupação é fazer o que elas gostam. Tenho liberdade na cozinha. Aí a comida é assim, arroz, feijão, sempre têm carne ou frango. Às vezes macarrão. Tem o suco. Elas comem direitinho.

A psicóloga também se coloca de forma a questionar alguns saberes científicos, e a distância entre eles e o trabalho:

C: A gente tem que ter cuidado com o que vai dizer à criança e como fazer isso. É difícil porque as coisas que a gente estuda às vezes parecem distantes do que a gente encontra aqui, na prática. Acho que sobre a vida dela, a criança tem que saber. Mas às vezes parece cruel contar certas coisas. Não sei... Aconteceu um fato muito interessante há alguns dias. A assistente social contou para uma criança sobre a situação dos pais dela, que continuavam morando nas ruas. Conversou de um jeito assim, que ela pudesse compreender, porque ela perguntou da família.

P: E como foi?

C: Ela chorou, foi uma tristeza aqui. Eu também conversei com ela. Ela ficou muito mal, muito triste. Perguntou se podia contar para o irmão menor. Eles choravam muito. Imagina como é ter que falar disso para uma criança? É bastante difícil.

P: Sim...

C: Eu já não sabia como acalmar os dois e falei pra eles que a gente podia rezar pra papai do céu olhar por eles, proteger eles, onde estiverem. Isso funcionou um pouco e eles se acalmaram. Depois de alguns dias foi o aniversário dessa menina e, na hora de partir o bolo, ela disse que ia dar o primeiro pedaço para uma pessoa muito especial que contou pra ela sobre os pais dela. E entregou a fatia para a assistente social. Todo mundo se emocionou.

O tema da aprendizagem perpassou algumas vezes a fala dos funcionários entrevistados. O assunto surgiu com frequência associado à grande valorização da escola como meio para obter um trabalho e uma família no futuro. Constantemente se falava em estudar para ser alguém. Podemos observar na fala da gerente Manoela:

M: Eu digo sempre a ele: tem que estudar. Porque os anos vão passando e quando eles fazem 18 anos chega a hora de sair do abrigo. Eles precisam ter a profissão deles, ter a vida deles. Aqui a gente dá todo o apoio. Todos estão estudando e, quando fazem 15 anos, podem já trabalhar como aprendiz. Temos parcerias com empresas. Tem um caso de um rapaz que viveu aqui e hoje tem a casa dele, a família dele. É um exemplo para os outros. Ele sempre foi bom aluno, sempre se interessou. Já trabalhava antes de sair daqui. Tudo começa com o interesse pelos estudos. Eu digo a eles: vocês são capazes como todas as crianças são. Basta estudar. Todo mundo que estuda muito e se esforça consegue vencer e ser alguém.

Já o tema “formação da identidade” apareceu em diversos momentos, na abordagem dos diferentes eixos norteadores da entrevista. A preocupação com a formação dos valores era evidente, definição de certo e errado, aceitação das regras, aquisição de um princípio religioso. Bem como, se observou uma preocupação com a vida futura, a saída da instituição e a vivência no mundo “lá fora”, onde se deve ser independente. A psicóloga Catarina falou sobre uma criança que estava em processo de inserção na nova família, a menina Roberta, pois seria adotada. Ela conta, sobre o período posterior às férias, que foram passadas junto à família que queria fazer a adoção:

C: Quando a criança voltou, manifestou desagrado com algumas coisas da família. As crianças sonham muito em ter uma família e idealizam essa família. Ela demonstrou insatisfação com o fato da figura materna nessa família fazer uso de bebida alcoólica. Sabemos que a mulher não faz uso abusivo, mas a menina falou disso, se queixou. Imagino que, como o abrigo tem uma filosofia cristã - inclusive as crianças vão à evangelização - e também, como muitas educadoras são evangélicas, esses valores são compartilhados aqui. Passam pra elas. Por exemplo, bebida alcoólica é vista como algo ruim, e isso é interiorizado pelas crianças. Mas acho que é bom que a criança passe esses momentos com a família justamente para haver esse contato e diminuir a idealização, aproximar os valores.

P: Este abrigo surgiu a partir de uma fundação com filosofia espírita, não é? A evangelização das crianças também é feita tendo essa religião por referência?

C: Sim, a fundação que criou o abrigo é espírita. A evangelização é feita dentro da doutrina espírita, porém há um foco maior na filosofia cristã.

Podemos localizar uma preocupação com a formação da identidade sexual da criança, na fala de Danilo, em trecho já citado anteriormente:

D: Porque aqui tem muita mulher... Acho que é importante também trazerem educadores homens. Numa instituição assim não pode ter só mulher, né. Eles estão também preocupados com isso. Além de mim, tem só mais dois homens, de um total de doze educadores. Me contaram que antes as crianças ficavam diferentes quando apareciam um homem aqui, os meninos até perseguiam o homem! Mas isso foi antes, quando não havia nenhum educador homem, eu não vi, me falaram.

Essa inquietação aparece também na fala de Júlia, educadora, quando diz que falta uma referência de casal para as crianças. Ela conta que convidou duas crianças da instituição para passar o fim de semana em sua casa, com sua família, e narra uma situação ocorrida com a menina Beatriz:

J: Muitas não sabem o que é uma família, não tem uma referência do que é um casal, né? Aí não agem com naturalidade quando vê disso. Ela entrou no meu quarto e do meu esposo, e deitou na cama. Não queria sair de lá. Eu me preocupo porque um dia elas vão crescer e ter a família delas. E não aprenderam direito como são as coisas. Não tem contato com essas coisas aqui.

Considerando os resultados obtidos, cabe pensar acerca de alguns pontos importantes na análise do conjunto de relações presentes na instituição de acolhimento. Em primeiro lugar, ressaltamos que o aparecimento de determinada postura na fala do entrevistado não assegura que essa mesma posição seja adotada na realidade do cotidiano de trabalho. Sabemos que a presença do pesquisador, as expectativas do entrevistado, a imagem que ele pretende transmitir de si mesmo, entre outros, atravessa todo o processo de pesquisa.

Pudemos perceber um nítido posicionamento de valorização da criança e da instituição na fala dos funcionários quando questionados acerca da entidade. Os discursos sociais de desvalorização, no entanto, se fizeram também presentes, na medida em que o foco da entrevista passou a ser outro, e os entrevistados puderam falar mais além do que pretendem dizer.

Esse acontecimento pode ser constatado quando Amália busca falar “acolhidas” e diz “recolhidas”, ao referir-se às crianças. Ou quando Danilo pretende dizer que compreende a dificuldade que é para um garoto do abrigo retornar depois de um fim de semana em sua casa e, no entanto, em sua fala há uma mistura dele mesmo, não ficando claro se ele quer dizer que é difícil para o menino ou para ele.

Observa-se que o abrigo foi fundado a partir de uma instituição religiosa espírita e que os funcionários da instituição, em grande parte, são mulheres e religiosas, frequentemente evangélicas. Essa característica do abrigo vai ao encontro de uma antiga relação existente entre o abandono de crianças e a religião, no Brasil. A fé religiosa parece ocupar um lugar importante para aqueles que realizam o trabalho com crianças institucionalizadas nesse abrigo, trazendo algum suporte diante de

situações difíceis com as quais lidam no cotidiano. Tal postura religiosa também parece contribuir para a escolha e permanência nesse tipo de trabalho e para a postura de valorização da criança adotada na instituição.

Os funcionários, com frequência, levam crianças do abrigo para passar com eles o fim de semana, conhecerem seus lares e família, viajar, ou ir a festas de aniversários dos seus filhos. Essa implicação não é por exigência do trabalho realizado, sendo sua prática o indício de uma relação que não é apenas profissional, mas também pessoal. Talvez, possamos pensar que esse contexto particular da instituição em estudo contribua para a constituição de um ambiente com maior riqueza de laços simbólicos, tendo em vista a aproximação e implicação dos educadores e técnicos na relação com as crianças e jovens.

A assunção da autoridade aparece de forma peculiar em instituições de acolhimento, frequentemente sob a marca da severidade e apagamento da singularidade. Como discutimos no terceiro capítulo desta pesquisa, alguns estudos apontam o rigor das regras e da autoridade presentes nas instituições de abrigo. Pudemos constatar em nossas visitas uma postura atual que não confirma exatamente esses resultados mencionados por pesquisas anteriores. Entretanto, há uma lembrança por parte da criança de que nem sempre foi assim. Na fala da criança Laura, residente no abrigo, encontramos:

L: Antes quando um fazia coisa errada, todo mundo ficava de castigo. Agora não, a tia conversa com a gente.

P: E o que acontece depois?

L: Fica sem passeio.

P: Todo mundo?

L: Não, a tia conversa e quem bagunçou fica sem passeio.

Foi falada também, em entrevista com uma funcionária, sobre a diferença significativa na instituição após a redução do número de crianças. Essa é uma nova exigência feita pelo *ECA* (1990), limitando o número de crianças na instituição e, com isso, permitindo a ocorrência de relações mais estreitas entre os funcionários e as crianças e jovens. Outra iniciativa que mira a singularidade e a produção de laços sociais mais ricos é o direcionamento dos voluntários para oferecerem atenção a uma determinada criança, a ser escolhida pela própria pessoa que voluntaria.

Uma das crianças selecionadas como sujeito da presente pesquisa é acompanhada por um voluntário, que faz seu monitoramento escolar uma vez por semana: olha os deveres, propõe atividades, tira dúvidas, disponibiliza seu tempo e atenção. Já, as outras duas crianças desta pesquisa aparecem dotadas de “figuras de referência”, encarnadas por funcionários do abrigo. De acordo com a gerente e a psicóloga, esse é um acontecimento que se dá pelo surgimento da afinidade e escolha da criança - não necessariamente ela terá essa figura de referência na instituição. No entanto, os profissionais da instituição observam com naturalidade que uma criança escolha um determinado adulto para se aproximar mais e com ele mantenha vínculos afetivos mais próximos. Entre as crianças e jovens, também é bastante frequente a formação de agrupamento no interior da instituição, seja por gênero, por idade, laços de parentesco, entre outros.

Devemos ainda mencionar a presença comum de grupos de irmãos na entidade. Após o início da pesquisa, constatamos que duas das crianças selecionadas como sujeitos, são irmãos: o menino Nicolas e uma das meninas, Beatriz. Eles possuíam ainda outros dois irmãos nesse mesmo abrigo, e mais um em outra unidade de acolhimento. A terceira criança selecionada como sujeito da pesquisa também possui uma irmã residindo no abrigo. Essa ocorrência contribui para a manutenção dos vínculos afetivos e convivência familiar – fatores importantes a serem considerados.

Vejamos, então, o que encontramos nos inventários de saber e nas entrevistas realizadas com as crianças, em continuidade à exposição dos resultados.

6.2 OS INVENTÁRIOS DE SABER

Os inventários de saber foram aplicados nas instalações da instituição de acolhimento. No momento em que fizemos a proposta da realização da atividade, outras crianças e jovens que estavam presentes no local demonstraram interesse, e também quiseram participar da atividade, o que foi prontamente aceito pela pesquisadora. Logo, em um primeiro instante, cinco crianças participaram da realização dos inventários de saber. Explicou-se que se tratava de uma pesquisa

sobre a aprendizagem das crianças e adolescentes, e depois, foram distribuídos os inventários e feita uma leitura, em voz alta, do enunciado. O garoto Nicolas não quis participar nesse momento com as outras crianças. Portanto, o seu inventário foi realizado no mesmo dia à tarde, de forma individual.

O “inventário de saber” é um instrumento criado por Bernard Charlot e frequentemente utilizado nas pesquisas que se utilizam da teoria da Relação com o Saber. Trata-se de um enunciado em uma folha de papel, em forma de pergunta, que deve ser respondido pela criança ou jovem. Em nossa pesquisa, seguimos o modelo proposto por Charlot, com uma pequena variação, e o enunciado proposto em nossa pesquisa foi o seguinte: “Desde que nasci aprendi muitas coisas em casa, no abrigo, na rua ou em outros lugares. O que é importante em tudo isso e o que estou esperando agora?”. Utilizamos o termo “abrigo”, por ser dessa forma que as crianças se referem ao local.

Vejamos o que foi escrito nos inventários pelas crianças Roberta, Beatriz e Nicolas.

6.2.1 Roberta, 11 anos, 6ª série.

A resposta escrita pela criança foi a seguinte:

Ler, Escrever, Educar, nadar, Estrelinha, Respeitar, amar, Falar, ouvir, olhar as Horas, Rezar, desenhar, pintar, dar sinal para o ônibus, cantar, decorar, Sonhar, Lavar, Bondade, Não chingar, casar, carinho, Letra bonita, Inglês, dedicação, Esperar, dançar, Fazer dever sozinha em casa, desculpar, à mecher no computador.

Após a escrita, no espaço restante da folha, a criança fez o desenho de duas flores.

6.2.2 Beatriz, 10 anos, 4ª série.

A criança elaborou a seguinte resposta escrita:

Respeito, Educação, amizade no abrigo aprendi Estudar, Bem, muito. Pisigoluga Daniela ela é legal e eu aprendi Bem e no Quixote aprendi musica

Após a escrita, a criança escreveu seu nome completo, como uma assinatura, e desenhou um coração com a palavra *love* em seu interior.

6.2.3 Nicolas, 12 anos, 6ª série.

Apresentamos, a seguir, a resposta do adolescente:

Eu aprendi que devemos respeitar os proximo e assi mesmo devemos ajudar os idoso na hora de de atravessar ser educado devo ensina os meu finho e os outros que amor o proximo e assi mesmo e muito emportante.

Onde eu aprendi: Na Escola em casa na Rua etc...

Após a escrita o garoto assinou e fez um desenho grande de um idoso atravessando a rua na faixa de pedestres e ele no centro da faixa de mão estendida, com um balão que representava a sua fala dizendo “Pare” para um carro que estava passando. Foram feitos também outros desenhos com traços de grafite, estilo de desenho caracterizado por ser uma arte das ruas, de espaços públicos urbanos não previstos para esse fim, como muros e paredes.

6.3 AS CRIANÇAS

As entrevistas com as crianças tinham por finalidade aprofundar alguns temas referidos por elas no inventário de saber, bem como conhecê-las um pouco mais. A partir das entrevistas com os funcionários da instituição, pudemos conhecer a criança falada por cada um deles. Era fundamental, portanto, dar voz às crianças.

Para a realização da pesquisa fizemos diversas visitas à instituição e nossa presença não passou imune às crianças, ainda que estivéssemos no local para realizar entrevistas com os funcionários. Curiosamente, elas se mostravam muito receptivas nesses momentos e convidam a pesquisadora para participar de suas brincadeiras, para mostrar os cômodos da casa, entre outros convites, inserindo a visitante no espaço social do abrigo. Demonstraram bastante interesse acerca das atividades realizadas, concordando prontamente em participar tanto da realização dos inventários como das entrevistas.

Passemos agora, então, a apresentação das crianças, como se revelaram, o que elas mesmas trouxeram em suas falas, bem como à análise desses resultados obtidos considerando-se também às construções dos funcionários da instituição.

6.3.1 Roberta: “procurando bem todo mundo tem pereba (...) só a bailarina que não tem”.

A menina Roberta parecia ser a bailarina que havia escapado da canção de Chico Buarque⁵:

Procurando bem
Todo mundo tem pereba
Marca de bexiga ou vacina

E tem piriri
Tem lombriga, tem ameoba
Só a bailarina que não tem

E não tem coceira
Verruga nem frieira
Nem falta de maneira ela não tem (...)

Entre as outras meninas, ela chamava a atenção por sua autoestima. “Eu prefiro usar o *meu* material escolar, posso ir pegar?”, perguntou Roberta, enquanto as outras crianças disputavam, curiosas, os lápis e canetas oferecidos para realizar a atividade proposta. No fim da realização da tarefa, uma colega ainda a provocou: “Tia, esse cabelo dela não parece uma peruca? É uma franja falsa!”. E a garota não se perturbou com o comentário, continuou a balançar os longos cabelos lisos, que faziam contraste com os cabelos crespos das demais crianças.

Roberta, 11 anos, cursa a 5ª série e se apresenta como uma garota doce e sorridente. Brinca de boneca com as demais meninas, ensaia coreografias e mostra com orgulho seu novo corte de cabelo. Sempre organizada e preocupada com a aparência, esforçava-se para ser gentil, amável e educada. Diferente das outras crianças, com frequência pedia permissão para fazer determinadas coisas e sempre emitia um “por favor” ou “obrigada”.

Durante a entrevista, contou que gostava de escrever, mas não gostava muito de ler. Falou com orgulho do tio que é seu voluntário, que vai ao abrigo uma vez por semana, leva atividades para ela e a ensinou a fazer o dever sozinha. Em sua fala também aparece a dimensão do prazer vinculada ao conhecimento.

⁵ Canção denominada “ciranda da bailarina”, composta por Chico Buarque e Edu Lobo.

P: Como é isso de voluntário?

R: Voluntário é quando a pessoa vem aqui e faz alguma brincadeira com a gente, olha o dever... ajuda com as coisas.

P: E o que você faz?

R: Eu faço palavra cruzada, o tio sempre traz. Traz livros, caça-palavras...

P: Que legal!

R: O tio traz palavras-cruzadas só pra mim porque ele é o meu voluntário.

P: E você gosta de ler os livros que ele traz?

R: Eu gosto de escrever. De ler... não gosto muito não.

P: Ah, é? Por quê?

R: Porque escrever é mais divertido!

Esse lugar de boa aluna ocupado pela criança aparece também na fala de um educador que diz perceber Roberta como uma menina que se destaca entre as crianças por ser muito inteligente e saber usar bem o vocabulário. O educador Danilo observa, em sua entrevista, que ela possui um vocabulário mais rico em comparação às demais crianças.

Roberta parece encontrar na figura do senhor que a acompanha como voluntário um sentido para se esforçar ainda mais para cumprir os afazeres escolares. A menina mostra as palavras-cruzadas que ganhou e demonstra bastante interesse e entusiasmo em acertar as respostas e completar os respectivos espaços. Algumas crianças pediram para olhar as palavras-cruzadas, e ela permitiu, havendo uma visível valorização da atividade também por parte das demais crianças. Na fala de Roberta encontramos:

R: Quando o tio vem, aí ele me ajuda com o dever. Eu faço tudo direitinho assim, porque o tio pode olhar o caderno.

P: Ah, então você se preocupa mais porque ele vai olhar...

R: É... (risos)

P: Hum, entendi...

R: Não, mas eu sempre faço os deveres! Eu gosto de fazer!

P: E o que o tio falou?

R: Ele falou que eu tô aprendendo bem. Antes eu sabia menos e que agora eu já sei mais coisas.

Sobre o senhor que atua como voluntário, a gerente do abrigo revelou que ele buscou a instituição a partir de uma ideia de sua esposa. Esse senhor sofreu um grave problema de saúde e precisava mudar os hábitos de vida. A sua esposa imaginou que a convivência com as crianças poderia fazer bem a ele, que acatou a sugestão. Manoela, gerente do abrigo, achou curiosa a situação, pois era muito diferente alguém buscar a instituição por esse motivo. Com frequência, as pessoas procuram a entidade para ajudar e não para serem ajudadas; enxergam as crianças como seres abandonados e desprovidos. Para aquele senhor as crianças eram cheias de vida e poderiam ajudá-lo a descontrair e sorrir.

Assim, ela teve a percepção de que algo inédito acontecia, e imaginou que seria interessante a convivência e o encontro de uma criança do abrigo com um senhor, com as atitudes de um avô, e assim, orientou para que ele escolhesse uma determinada criança à qual dar atenção. Ele decidiu ir uma vez por semana, pela manhã, e ajudar a menina Roberta na escola. Sempre levava para ela as “palavras-cruzadas”, passatempo bastante apreciado pelo senhor e que passou também a ser muito valorizado pela garota. Ressaltamos que nessa época Roberta já era boa aluna, mas pôde melhorar ainda mais, especialmente com os deveres de casa.

O encontro frutífero entre as crianças residentes em instituições de abrigo e pessoas da terceira idade, nesse caso também institucionalizadas, foi descrito por Minnicelli (Minnicelli, citada por Pinto, 2009). A autora descreve que desse encontro surgiram posicionamentos de netos e avós, possibilitando um laço entre os grupos que ampliou suas possibilidades de lidar com certas angústias.

Durante a entrevista, Roberta contou, de forma bastante autoconfiante, que passou as férias no Rio de Janeiro, conheceu lugares e pessoas novas. Ela ficou na casa de uma família que pensa em adotá-la. Demonstrou alegria com essa possibilidade.

Sobre esse assunto, a gerente da instituição mencionou a relação existente entre Roberta e a irmã mais velha, que também vive na instituição. Falou que a irmã estava muito abalada com a possibilidade de Roberta ir embora e as duas se afastarem:

P: Então a Roberta tem uma irmã mais velha que também mora aqui?

M: Sim, ela tem. Mas a irmã dela é uma menina cheia de problemas, se você ver... com toda a diferença de idade, podemos ver que é a mais velha que é dependente da Roberta, que é mais nova. Elas são muito amigas. Mas pelas atitudes você vê que a Roberta é uma menina forte, equilibrada, diferente da outra.

Sobre a escrita no inventário de saber, Roberta colocou o inglês como uma aprendizagem que havia realizado. Um lugar de importância parece ser atribuído a aprendizagem desse língua estrangeira na instituição. A esse respeito, observemos a seguinte situação. A psicóloga comentou que Roberta havia “aprontado”, tido um comportamento desobediente, o que era raro para ela. Depois de ser repreendida, escreveu uma carta endereçada à psicóloga, na qual se desculpava. Desenhou e escreveu algumas palavras em inglês. Vejamos um trecho da entrevista com a psicóloga Catarina:

P: Ela escreveu em inglês? Puxa!

C: É que as crianças sempre me perguntam coisas em inglês, sabem que eu gosto da língua, porque eu passei um tempo em Londres.

P: Ah, que curioso!

C: É aí elas sempre me perguntam como se escreve uma palavra, se está certo, como se diz... Elas adoram! A Roberta é uma menina muito inteligente, a carta que ela escreveu estava muito bem escrita.

P: E como elas sabem dessa sua experiência de ter vivido em Londres?

C: A gente conversa muito aqui, conta coisas para elas, estamos o tempo todo em contato.

P: E com foi a experiência de ter vivido lá?

C: Foi uma experiência muito marcante.

A psicóloga Catarina passou, então, a contar com empolgação a experiência que viveu, destacando ter sido marcante, com aspectos positivos e também negativos. Observamos como Roberta seleciona privilegiadamente objetos que são valorizados pelas pessoas com as quais mantém vínculos, seja o passatempo de palavras-cruzadas ou o idioma inglês.

6.3.2 Beatriz: quando crescer, ser adulto

Beatriz tem 10 anos de idade e cursa a 4ª série do ensino fundamental. No primeiro encontro com a menina, chamou a atenção o fato de que ela parece ser mais velha, e que se comportava, de fato, como uma pré-adolescente. Beatriz, por vezes, ignorava as meninas menores que brincavam ao seu redor. Demonstrava um pouco de aborrecimento pelo barulho e agitação das crianças aparentemente mais jovens e que ensaiavam coreografias de dança. Sua turma não era aquela, esperava as garotas mais velhas, as adolescentes, para irem juntas até a sala da televisão, após ter aceitado o convite para participar desta pesquisa.

Observa-se que esse comportamento de Beatriz é acompanhado pelo desenvolvimento de seu corpo: ela realmente possui mais semelhanças físicas com as adolescentes do que com as crianças. Discreta, ela destoa um pouco em meio à gritaria das mais jovens.

De fato, configuração semelhante foi descrita por alguns funcionários quando solicitado que contasse um pouco sobre a menina. Julia, funcionária apontada como a figura de referência de Beatriz, contou que percebe um desejo da menina de sempre parecer mais velha. Diz que Beatriz gosta de andar com as adolescentes, divide o quarto com as maiores, e faz qualquer coisa para ser aceita por elas. Certa vez, uma adolescente chegou até a convencê-la a dar dinheiro, uma nota que Beatriz havia encontrado no chão, no caminho de volta da escola. Julia revela que a garota quer fazer parte do grupo, mas como é mais jovem, é facilmente enganada pelas maiores.

Já Manoela, gerente da instituição, revelou que Beatriz vem progredindo cada vez mais na escola, pois é uma menina bastante esforçada. Uma das poucas que ela observa que estuda realmente. Todos já sabiam desse seu esforço para os estudos, porém ainda assim, foi uma grande surpresa o resultado de uma avaliação municipal chamada “prova São Paulo”, em que a menina obteve excelente desempenho. Sua pontuação foi “avançada” em língua portuguesa e “adequada”, em matemática. Na produção de texto, em que foram avaliadas a textualidade, separação de palavras e grafia, numa escala de 0 a 10, obteve a nota máxima. Essa prova foi realizada em 2009 e o resultado chegou ao abrigo, por correspondência, em 2010.

O desempenho alcançado no quesito produção de texto foi contrastante com a escrita da criança no inventário de saber. Podemos considerar que, talvez, hoje a menina não obtivesse os mesmos resultados, ou mesmo questionar a avaliação. Entretanto, pudemos observar durante a entrevista com a criança uma mudança acentuada de postura ao falar sobre os conteúdos escolares, um posicionamento que revela algo importante da sua relação com o saber. Em sua linguagem coloquial, a menina fala sem se preocupar com as concordâncias ou com o vocabulário que utiliza, no entanto isso muda bastante quando ela fala sobre as aprendizagens na escola: “sabia que Plutão não é mais *considerado* planeta?”, e depois, “sabia que a gente está *em pleno* século XXI?”, fazendo uso de uma linguagem diferente daquela frequentemente utilizada por ela.

Beatriz também demonstra aceitação das regras presentes no ambiente escolar, como podemos perceber em sua fala, no trecho a seguir:

P: E na escola, o que mais tem lá que você gosta?

B: A sala...

P: Por que a sala?

B: Porque é legal, tem a lousa, gosto quando a professora pede pra nós escrever.

P: Ah, você gosta de escrever na lousa...

B: Eu gosto! Mas só vou quando a professora pede.

P: Só quando a professora pede, por quê?

B: Tem que obedecer ela.

P: Ah, sim... tem que obedecer... e você obedece?

B: Obedeço.

P: Você tem bom comportamento na escola?

B: Eu tenho, mas às vezes eu converso também. Mas tem muitas vezes eu não converso não.

P: E não pode conversar?

B: Não pode conversar na hora da aula.

P: Ah, entendi, na hora da aula não pode conversar...

B: Tem que ficar quieto e prestar atenção, por que se não você não escuta nada.

P: E tem que escutar o quê?

B: A professora explicando. Tem que ouvir senão não entende nada.

P: E o que ela fala?

B: Assim, que existem os planetas, que eles giram, e vem os dias e as noites...

Nesse trecho podemos observar Beatriz posicionada em relação às regras, mas também percebemos um outro aspecto: para Beatriz deve-se permanecer em silêncio para poder prestar atenção na explicação que é transmitida pela professora. Beatriz parece dar pistas de encontrar um sentido para a escola e para o comportamento que deve ser adotado nela.

Na entrevista com Beatriz ocorre um posicionamento em um lugar de saber, de potência, com segurança e valorização de si mesma. A criança faz questão de mostrar um trabalho de Ciências, que havia escrito no fim de semana, e ainda tenta corrigir a pesquisadora, advertindo-a acerca da escrita de uma palavra:

P: E a escola, Beatriz, como é a sua escola?

B: Ah, é legal, eu faço o 5º ano.

P: E são vários professores ou um para todas as matérias, no 5º ano?

B: É assim: Português, Geografia e História é a Ana Cecília.

P: Sim.

B: Cecília, com l-i-a. Não é com “h” viu? Escreve aí...

P: Hum, ta certo, com l-i-a!

B: A professora Zilda é de Ciências e Matemática. Hoje tem trabalho de ciências para entregar. Sabia que eu sei fazer assim oh, para escrever na capa do trabalho? (ela pega a folha do inventário e escreve “Trabalho de História”).

P: Hum, é um tipo de letra diferente, né?

B: É, foi a tia que me ensinou. (Ela pega um material).

P: Esse é o trabalho de ciências, que você falou, para entregar hoje?

B: É.

P: Você fez sozinha, fez com a ajuda de alguém, como foi?

B: Ah, eu faço sozinha. Mas a tia também me ajuda quando eu não sei... Sabia que a minha matéria preferida é matemática?

P: É mesmo? E por que você gosta tanto de matemática?

B: Ah, eu gosto... Gosto de matemática e ciências.

O desejo de crescer atravessa a fala dos funcionários acerca da garota, e também aparece na entrevista com ela, quando é questionada sobre o que gostaria de ser quando crescer:

P: E o que você quer ser quando crescer?

B: Não sei...

P: Você não pensa assim, em coisas que você vai fazer quando crescer?

B: Ah, trabalhar, ter trabalho.

P: Trabalho de quê?

B: Ah, de professora, de psicóloga, médica, assim trabalho... vender coisas... Quando a gente cresce é pra ser adulto.

P: Você vai querer ser adulta, então?

B: É!

P: E com todas essas profissões?

B: Todas não!

Um aspecto importante que foi observado durante a entrevista: a criança seguia com os olhos, a todo instante, os movimentos da educadora Julia, figura de referência para ela. Beatriz parecia não querer perdê-la de vista, acompanhando seus movimentos sempre que possível e também buscava constantemente sua aprovação para realizar as tarefas.

6.3.3 Nicolas: querer (ser) um pai.

Nicolas é um garoto de 12 anos que vive na instituição a cerca de cinco anos. Na fala dos funcionários, ele aparece como um garoto inteligente, que por vezes apronta, e é interessado em muitas atividades como futebol, capoeira e aulas de música. Manoela, a gerente do abrigo, mencionou uma mudança de comportamento do menino, observada recentemente. Ele costumava ser alegre e mais tranquilo e obediente, mas há alguns meses que essa postura vem mudando.

Segundo a profissional, ele tem demonstrado um desânimo diante da vida. Não se anima mais com coisas de que gostava, quis desistir das aulas de esportes e música que fazia, até mesmo do futebol. Curiosamente, na semana da escrita do inventário de saber o garoto se encontrava com o pé quebrado, impossibilitado de ir ao treino de futebol do qual tanto gostava. Para a gerente, ele demonstra estar meio “de saco cheio” com a vida, desistindo de prosseguir com suas esperanças.

Manoela conta ter chamado Nicolas para uma conversa e ele falou que estava cansado de fazer o que era certo, pois de nada adiantava. Queria sair do futebol também porque não aparecia ninguém que o olhasse, “ele disse que não era

olhado”. E o garoto explicou que para um jogador ser descoberto precisa de um “olheiro”.

Para a profissional da instituição, essa atitude de desistência parece ter começado após uma audiência em que as crianças foram chamadas – ele e os irmãos – e foi comunicado a destituição do poder familiar de seus pais sobre eles. As crianças também foram questionadas sobre possibilidades de adoção. Perguntaram se alguém que eles conheciam havia manifestado interesse em adotá-los, pois buscavam algum parente ou pessoa com laço afetivo. Como são muitos irmãos, cinco no total, as crianças também foram questionadas sobre a possibilidade de se separarem, em caso de algum pedido de adoção individual, e se havia algum irmão preferido com o qual gostariam de permanecer junto.

Antes do início da sua entrevista, Nicolas perguntou:

N: Essa entrevista é para a sua faculdade, é?

P: Sim. Tem a ver com a minha faculdade.

N: Eu também quero ir pra faculdade. Você faz faculdade de quê?

P: Fiz a faculdade de psicologia e agora faço o mestrado. Você estuda o mestrado depois da faculdade.

N: Depois da faculdade é? Depois? - faz uma expressão de espanto.

P: Sim, quando termina a escola, vem a faculdade e, depois, pode fazer mestrado.

N: Quando a pessoa estuda até o fim, a escola acaba... Pode ir pra faculdade depois.

P: Isso.

N: Um dia a escola vai acabar, aí pode estudar mais, né?

P: Você gostaria de estudar mais?

N: Eu... queria... Eu gosto de matemática.

P: E porque você quer estudar tanto assim? Até depois q a escola acabar...

N: Pra ter assim, trabalho, fazer as coisas. Pra ir pra faculdade, saber mais...

Nicolas tem como figura de referência o educador Danilo. No início da entrevista com o educador, o menino entrou no cômodo e perguntou com quem a pesquisadora iria falar. Ela respondeu que falaria com o Danilo e o menino diz que queria fazer também essa atividade (ele havia feito o inventário de saber e ainda não havia passado pela entrevista). A pesquisadora disse a ele que depois faria a parte da entrevista com ele também. Em seguida, o educador chegou e o menino olhou de

forma teatral para um e outro – pesquisadora e educador – e disse “Faculdade e faculdade!” – apontando o dedo para os dois, e saiu.

Mais adiante, durante a entrevista com Danilo, o garoto volta a interromper. Entra sorrindo, mostrando orgulhoso e meio disfarçadamente o relógio que trazia no pulso. E então, ocorre o seguinte diálogo:

P: Que lindo o seu relógio!

N: É meu!

D: Seu nada! É emprestado, viu?

N: Pensei que era meu! - diz, rindo.

D: Olha, eu falei que era emprestado... Uma hora você vai me devolver...

N: (faz uma feição engraçada e um gesto de que não quer devolver).

P: Emprestado por tempo indeterminado é?

Todos riem. Observa-se uma comunicação especial entre eles, pelo olhar. O garoto sai e o educador Danilo conta que Nicolas está bastante apegado a ele e que o levou para passar o fim de semana em sua casa. Em outra entrevista, a gerente do abrigo revelou que, após esse fim de semana, o menino veio conversar com ela ansioso, pedindo para retornar ao juiz e contar que ele achava que o tio Danilo poderia querer adotá-lo. Ele vem nutrindo, desde então, bastante esperanças a esse respeito. Quando o garoto machucou o pé e ligaram para o abrigo, foi também com o educador que o garoto quis falar. Ela conta que já havia um vínculo entre eles, mas após o contato mais próximo o garoto se encheu de esperanças e não desistiu de ir para o futebol e outras oficinas das quais faz parte.

Manoela conta que o sistema jurídico não incentiva que funcionários do abrigo adotem as crianças. E que o fato de trabalhar na instituição e nutrir um laço afetivo não conta como diferencial para a adoção. A psicóloga Catarina acredita que isso se deve ao fato de haver uma lista extensa de pessoas que querem adotar, e que os funcionários não podem ter nenhum tipo de vantagem ou prioridade. Questionamos que no caso do Nicolas, não há qualquer perspectiva de que alguém na lista extensa o adote, tendo em vista o número de irmãos e a idade de 12 anos. Ela concorda e menciona que a possibilidade de que esse adolescente venha ainda a ter uma família é quase nula.

Questionou-se em relação à formação de vínculos afetivos no abrigo. A profissional de psicologia afirma que o sistema jurídico busca pessoas com as quais a criança tenha estabelecido laços afetivos antes do acolhimento. E tende a não considerar os laços estabelecidos na instituição, ainda que a criança esteja há cinco anos lá, como é o caso do menino.

Na entrevista com o garoto ele afirma gostar bastante de matemática e faz questão de demonstrar, fazendo contas na folha de papel.

N: Olha, olha, vou fazer aqui umas contas... (Começa a fazer contas de multiplicar da tabuada de nove).

P: Você sabe fazer? Hum, a tabuada de nove... (Observando que o garoto responde rápido, sabe de cor).

P: Você já sabe a tabuada de nove hein! Tá craque!

N: É que tem uma coisa na tabuada de nove... (Fala rindo e em tom misterioso).

P: Ah! Já sei, tem um segredo...

N: É! Eu sei, eu sei ó... é assim... (escreve na folha mostrando como é o segredo).

P: E também tem outro, né?

N: Com as mãos! Eu sei! Eu sei! (faz os truques com a mão).

P: Assim fica bem fácil mesmo!

N: Assim é facinho! Tem essas aqui também que eu sei. (E escreve: $-(8)+(-8)=16$).

P: Com parênteses...

N: Só dessas aqui que eu ainda não sei direito. (Escreve: $9 \div 8$).

P: Humm é conta de divisão...

N: Dessas eu não sei.

Em relação ao seu inventário de saber, o garoto comenta os desenhos que fez:

N: Aqui é o idoso atravessando a rua. E aqui sou eu.

P: Tem uma placa de "Pare"?

N: Não, sou eu dizendo "Pare", é um balão aqui...

P: Ah, sim! Como nas histórias em quadrinhos!

N: É.

P: E quem é esse idoso aqui?

N: É um homem idoso.

P: Mas é algum idoso que você conhece?

N: Não, é um idoso só. (Permanece olhando e começa a aperfeiçoar o desenho).

P: Sabe, aqui você diz uma coisa no inventário... aqui ó...

N: “devo ensinar aos meus filhos e os outros”

P: Você escreveu das coisas que aprendeu, mas também colocou de coisas que você pode ensinar... que você aprendeu que deve ensinar...

N: É tem que ensinar pra os outros fazerem a coisa certa.

P: Como assim?

N: Vou ensinar pra os meus filhos que tem que respeitar...

P: E você vai ter muitos filhos?

N: Muitos não né... (O menino ri e olha um garoto mais jovem que passa, e o chama).

P: Quem é ele?

N: Pode ser esse aqui! Vou ensinar ao Felipe.

Mais adiante, na entrevista, podemos encontrar um momento em que o garoto se posiciona firmemente em lugar de saber:

P: E esses outros desenhos?

N: São coisas que desenho... dragão, arma... esses desenhos assim, sabe?

P: Como assim?

N: Como esses aqui... (Começa a desenhar).

P: O que é? (O garoto continua desenhando).

P: Parece uma letra japonesa...

N: Não é letra japonesa! Letra japonesa é assim...

P: Você sabe como fazer?

N: Sei, é assim, é assim...

Ele faz letras japonesas na folha de papel. Depois volta ao que fazia antes. E continua mostrando seus talentos. Escreve em uma folha de papel a palavra “zica”:

P: Aaah... são como grafites que vemos nos muros?

N: É!

P: E o que é zica?

N: É zica, zica...

P: Eu não conheço essa palavra...

N: É tipo assim, que falam... zica. Tipo maneiro.

P: Ah...! Entendi! Pode ser talvez uma gíria.

N: É isso...

P: E como você aprendeu a fazer essas letras nesse estilo?

N: Ah, eu aprendi, eu vi por aí...

P: Onde?

N: Em vários lugares... na escola com os meninos, no meninos do Morumbi, na rua assim nas paredes...

P: O que é meninos do Morumbi?

N: É um lugar que eu vou e tem um monte de coisas lá

P: Ah é, que coisas?

N: É assim, eu já fiz varias coisas... já fiz bateria, guitarra, canto, capoeira...

P: Que legal!

P: E você aprendeu a tocar esses instrumentos?

N: Aprendi! Lá tem um monte de instrumentos... Bateria, guitarra, pandeiro, berimbau...

Ao questionarmos sobre a vida na instituição, encontramos:

P: O que acontece aqui no abrigo?

N: Ah a gente brinca, assiste televisão... tem passeio e tem festa...

P: Ah é? Como são os passeios e festas?

N: Os tios podem levar a gente para passar o fim de semana, a gente foi com o tio Danilo!

P: E como foi?

N: Foi maneiro, foi muito maneiro... (Fala e brinca com o garoto mais jovem, o Felipe, e ele ri muito, ficam eufóricos, fazendo cócegas um no outro).

P: E como foi?

N: A gente conheceu a casa dele, o tio Danilo é legal! Ele é muito, muito legal! Tio Danilo, tio Danilo! (Repetem os dois sem parar).

P: Parece que você gosta muito do tio Danilo...

N: A gente gosta muito! Tio Danilo! (Repetem e riem, brincando como se comemorassem uma vitória).

Apresentamos os resultados obtidos a partir das entrevistas com os funcionários, dos inventários de saber e das entrevistas com as crianças. Passemos agora à sua discussão.

7 DISCUSSÃO DE CASOS

Podemos observar na escrita do inventário a presença enfática de saberes em seu aspecto relacional e em sua face de atividade inscrita no corpo. Os saberes epistêmicos não foram muito convocados, aparecendo com evidência, no entanto, no momento das entrevistas. Nesse momento, as habilidades foram faladas e também demonstradas. Roberta, com desenvoltura, mostrou suas palavras-cruzadas, leu e respondeu algumas charadas, que pareciam, inclusive, difíceis para serem respondidas por uma menina de sua idade. Beatriz mostrou seus conhecimentos sobre astronomia, seu último trabalho de História e também uma aprendizagem recente: fazer letras em outro formato e tamanho para escrever na capa dos trabalhos. E o garoto Nicolas, animadamente, fez seus cálculos de matemática e deu vistas aos seus dons para o desenho.

As crianças, portanto, demonstram valorização dos conteúdos epistêmicos, porém selecionaram outras aprendizagens como importantes em sua vida para escrever no inventário, mais voltadas a outro tipo de aprender. Esse resultado é condizente com as pesquisas de Charlot, visto que o pesquisador faz referência a esse tipo de resposta, especialmente entre alunos de classe popular em turmas mais “fracas”. Em suas pesquisas, no entanto, os jovens com melhores resultados escolares descreveram nos inventários os saberes epistêmicos, bem como apresentaram um melhor domínio da linguagem escrita.

Os casos aqui apresentados são de crianças com bons resultados escolares. E, certamente, a idade dos sujeitos e sua localização ainda no ensino fundamental I (4ª e 6ª séries) - diferentemente das pesquisas de Charlot, que foram realizadas com jovens adolescentes já mais velhos - permitem que avaliemos utilizando um critério condizente com essas condições. O que não deixa de interrogar a respeito da seleção dos saberes na escrita de cada um.

Durante as entrevistas, cada criança fez referência aos conhecimentos preferidos, bem como às pessoas importantes envolvidas nas aprendizagens. A relação descrita por Charlot “gostar do professor e gostar da matéria” apareceu na fala de Nicolas ao mencionar adorar matemática e o professor, e não ter apreço por Geografia, porque “o professor é chato”.

As crianças também falaram sobre pessoas importantes para cada uma delas. Para Roberta, o seu “voluntário” ocupa importante lugar em suas aprendizagens, conferindo valor (não só para ela, mas também para outras crianças de seu convívio) às habilidades desenvolvidas de ler e escrever os passatempos de palavras-cruzadas. É interessante atentar que esse senhor vai até a instituição uma vez por semana, e que às vezes também falta, como observou a menina. No entanto, essa constância, ainda que pareça insuficiente, mostra ser satisfatória para o sustento de uma relação entre eles, que exerce efeitos de aprendizagem e autoestima. Esse tipo de relação é fundamental para crianças em abrigos, como foi apontado por Dolto (1980) e mencionado no capítulo em que tratamos da instituição de acolhimento.

Um lugar de importância também é atribuído à educadora Julia, que aparece na fala de Beatriz como a pessoa que a ajudou na confecção de seu trabalho de História, e lhe ensinou o novo formato das letras. O desejo de crescer e “já ser mocinha”, que é encenado por Beatriz, parece passar por aquilo que esperam dela, como ser boa aluna. O título de “menina esforçada” está insistentemente presente na fala dos adultos que se referem à garota sendo sustentado por ela com o apoio especial de Julia, que lhe fornece tempo e atenção.

Beatriz e Nicolas são irmãos, e podemos perceber que a visita ao juiz afetou a cada um deles de formas diferentes, tendo para o menino um efeito muito mais aparente de tristeza e desolação.

O educador Danilo parece estar devolvendo à Nicolas a esperança de ser olhado, após a destituição do poder familiar de seus pais, pela justiça. A possibilidade desse encontro e a presença do novo vínculo interferiram em um movimento de desistência em relação às aprendizagens e à vida, que vinha sendo realizado pelo menino. A relação entre Nicolas e Danilo alimenta não só suas expectativas de ter um pai. No encontro com o educador, ele pode construir-se em um lugar paterno para as crianças menores, bem como continuar jogando futebol, porém valorizar mais os estudos e desejar ir à faculdade.

Percebe-se a existência de uma postura que atravessa as posições das crianças da pesquisa perante o outro, e que não sucumbe à identificação com o discurso que

aproxima as crianças sem família das crianças delinquentes e impotentes. Ao contrário, cada uma delas demonstrou forte valorização de si mesma. Em entrevista realizada (Rego & Bruno, 2010), Charlot afirma que a baixa autoestima é uma das características observadas entre os jovens brasileiros de classe popular que exerce efeitos negativos no estabelecimento de uma relação forte com o saber. O autor também destaca o lugar do saber no funcionamento narcísico da criança ou jovem.

De acordo com Rosa (1999), diferentemente do discurso familiar, “no discurso social falta um sujeito do enunciado engajado com o filho, desejanste, atravessado pela lei, de onde essas crianças poderiam extrair os significantes de sua filiação e sexuação”. Entretanto, cada criança da nossa pesquisa parece encontrar um lugar simbólico na fala do outro, encarnado na figura de referência, que constrói da forma que lhe é possível na própria instituição de acolhimento. Assim, embora desprotegidas pela ausência de um discurso familiar que lhes designe um lugar legítimo de criança, elas vêm encontrando alguma saída pela implicação desejanste de um sujeito – nos discursos em que elas são faladas pelo outro.

Segundo Dolto (1980), “no ponto em que a linguagem termina, é o comportamento que continua a falar. E quando se trata de crianças perturbadas, é a criança que pelos seus sintomas encarna e presentifica as consequências de um conflito vivo”. Ser falada pelo outro parece vir servindo a uma produção pessoal que não seja a produção sintomática da agressividade ou do fracasso escolar.

Como foi discutido nesse estudo, o alimento simbólico é fundamental para o compartilhamento da cultura humana e a sua carência é constantemente encontrada nas instituições de acolhimento que recebem crianças as quais não podem ser criadas pela família. No entanto, a criança espera que alguém produza as marcas simbólicas e a insira na ordem social. Por meio das entrevistas com os funcionários da instituição pesquisada pode-se constatar um posicionamento de grande investimento pessoal na lida com as crianças, fornecendo pistas de que haveria, de fato, aberturas ao laço com implicações de desejo.

Pode-se observar como a interiorização do discurso proveniente da classe média - de valorização da escola, vista como meio privilegiado para ascender socialmente e “ser alguém” - atravessa a fala daqueles que foram entrevistados, tendo aparecido

com grande ênfase no discurso da gerente Manoela, figura de liderança da entidade. Ela mesma oferece seu exemplo, o de uma mulher parda, proveniente de um estado nordestino e de um meio popular, como inspiração aos pequenos. Saavedra (2004) aponta esse fato, a incorporação do discurso da classe média pela classe popular, como uma espécie de violência que causa graves sofrimentos e afeta especialmente o âmbito da identidade. A entrada em uma determinada relação com o saber, parece sempre implicar, a despeito disso, um ato de renúncia, de abandono a outras possibilidades. No entanto, Charlot pontua que o aluno pode estabelecer uma relação em que a entrada no mundo do saber não signifique a ruptura com o seu mundo popular, realizando um movimento dialético, em que se torna possível aos alunos “se apropriarem daquilo que se aprende na escola para dar sentido à vida e à sua vida” (Charlot, 2000, p.151). Ainda assim, é crucial a mudança das práticas escolares e das políticas que funcionam na lógica da exclusão.

Outro aspecto presente na instituição que parece produzir efeitos importantes é um discurso de valorização da criança e dos bebês - vistos como criaturas mais doces, alegres e fáceis de lidar - em contraposição ao discurso sobre os adolescentes, considerados mais rebeldes e mais marcados pela imagem de desvalorização e delinquência. Essa situação é, de fato, descrita pela literatura como ocorrência frequente nesse tipo de instituição (Glens, 2010). Enquanto as crianças conseguem por vezes alguma permanência em lugar de valorização, os adolescentes são facilmente encontrados em lugar de duplamente excluídos, segregados no interior da instituição.

Dolto (1998) ressalta um ponto muito importante no trabalho com crianças em instituições, o qual surgiu na fala tanto da psicóloga Catarina quanto da gerente Manoela: o de falar com a criança sobre ela. Conversar com a criança acerca de sua vida e da história contada a seu respeito; o de dar a ela as palavras que propiciem a narrativa temporal dos acontecimentos e a construção da sua história e sua identidade. Pôr a criança em condição de saber o que lhe vai acontecer, por pior que pareça, proporciona a possibilidade de enfrentar a prova imposta. Isso o fez a assistente social da entidade, segundo a narrativa das técnicas. A assistente social conversou com uma criança contando-lhe o destino triste de seus pais que viviam como moradores de rua, após indagação da criança sobre o destino deles. A

menina, posteriormente, escolheu a profissional como merecedora do primeiro pedaço do seu bolo de aniversário. Curiosamente, descobrimos que essa garota também é um caso raro de sucesso na escola.

Dolto também destaca outro aspecto importante e que apareceu em nosso estudo, através da fala do educador Danilo. Ele levanta um questionamento a respeito da remuneração salarial pelo trabalho que realiza. A autora adverte sobre a necessidade de estar claro que o trabalhador que se ocupa dos cuidados da criança acolhida o realiza por meio de uma relação profissional. Nesse sentido, é importante dizer à criança que o cuidador gosta dela, mas não é obrigado a isso, pois está ali para cuidar, nada mais. Nessa relação o que realmente importa é que a criança goste do cuidador. Segundo Dolto (1998, p.110), “não é o fato de ser amado que forma um ser, mas, ao contrário, o de amar sentindo-se livre”.

Para Dolto, as instituições de acolhimento deveriam evoluir em direção ao multi-apadrinhamento. A criança deveria ter a oportunidade de circular e ver viver as diferentes pessoas, famílias, casais, crianças e jovens. Isso permitiria a abertura do espírito para tudo o que representa a cultura e que diz respeito às relações com elas mesmas, com os outros e com o mundo. A criança não pode permanecer reclusa no interior de uma instituição pela morosidade jurídica, tampouco pelo fato de haver dificuldade dos adultos em lidar com ela, por seu comportamento difícil, que coloca constantemente o outro à prova. Há de se percorrer o caminho com paciência, deixando-a lançar os desafios e nessas oportunidades ensiná-las. Falar sobre o ocorrido e assim poder ir se contornando alguns limites.

Em um momento como esse, em que parece haver um enfraquecimento da instituição familiar, assistimos sem grande espanto ao advento de tantas famílias “desestruturadas” e “incapacitadas” para criarem seus descendentes, bem como a intervenção maciça das instituições jurídicas, policiais e escolares, na tentativa de aplacar o sintoma social. De fato, observa-se um fenômeno atual em nossa sociedade em que, cada vez mais, parece diminuir a distância entre os “delinquentes” e as crianças e adolescentes “de família”. Constatam-se corriqueiramente nos meios de comunicação os atos de vandalismo nas escolas, e a atuação de jovens infratores provenientes da classe média que se intitulam “gangue das patricinhas” ou “gangue dos playboys”. Por outro lado, é possível, através de um

movimento de aproximação, descobrir que as crianças abandonadas possuem famílias – ainda que ditas desestruturadas (Rosa, 1999).

Potencializar o saber também parece ser um movimento que vai à contramão da marcha atual da sociedade, que valoriza os objetos imaginários que se pode ter. Surpreendem, portanto, as formas que vão sendo tecidas pelo sujeito para se haver com o mundo e com ele mesmo, com a trama que lhe faz exigências de seguir em frente e criar, mesmo diante de uma questão impossível. Seja ela a de como medir e dividir o carinho igualmente entre as crianças que convocam; a de não entender bem o porquê de se gostar tanto de ir à escola; ou, ainda, a pergunta pela razão de não se conseguir relaxar enquanto todos os alunos não se alfabetizam. Essas são questões importantes que estão em jogo, as que nascem de um desassossego, do ponto de inquietude insurgido do sem sentido do desejo. A partir delas se pode puxar o fio simbólico da meada.

7.1 HEITOR: A LUTA DO GUERREIRO

Para finalizar essa seção, trazemos de forma ilustrativa a história do menino Heitor. Ponderamos que seja mais um elemento rico para a consideração da relação entre a construção de si mesmo e a relação com os saberes epistêmicos.

Heitor é um garoto de sete anos, que reside em um abrigo infantil há mais de um ano. Ele foi levado para lá, junto com sua irmã menor, por um conselheiro tutelar, após sua mãe ser presa mais uma vez. A cidade em que vive é bastante pequena e, por esse motivo, sua mãe Sheron é conhecida por todos pelo uso de drogas, álcool e confusões em público. Moravam em uma vila conhecida como a “crackolandia” do município, um lugar de muitas desordens, ponto de venda e consumo de drogas.

Após meses de atendimento psicológico, Heitor contou o que ocorreu na noite em que levaram sua mãe. Disse que ela esfaqueou um homem mau e chamaram a polícia. A criança contou que pegou a faca e correu muito para salvá-la, mas não conseguiu alcançar os policiais, que a levaram. Como a cidade era pequena, conhecia-os pelo nome e falava em vingança. Ele narrou como era a sua vida antes de chegar ao abrigo: trabalhava para ganhar seu próprio dinheiro ajudando os

pescadores locais com tudo o que pedissem; às vezes ia para a escola e sempre brincava na rua. Como pagamento ganhava peixe para se alimentar, marmita, ou dinheiro para jogar na *lanhouse* (jogos de luta em que um dos guerreiros tinha seu nome), comprar pipoca e doces. Escondia de sua mãe o dinheiro que ganhava trabalhando, pois às vezes ela lhe tomava. Sobre o pai, falava com saudade, recordando um tempo em que viveu com ele, a avó e outros irmãos. Dizia que o pai viria buscá-lo.

O pedido de atendimento psicológico para Heitor veio por meio da instituição de abrigo. Queixavam-se de agressividade, rebeldia, desrespeito às regras, indisciplina. Havia dias em que ele *virava a casa pelo avesso e não deixava nada de pé*, conforme contou a assistente social. Falava palavrões, ameaçava as funcionárias com faca e fazia de objetos comuns armas quando era contrariado; era necessário esconder tudo aquilo que poderia ser uma arma em potencial e também as chaves dos cômodos da casa. À noite, não dormia no horário estabelecido e acordava as outras crianças. Com frequência fazia xixi na cama, comportamento do qual se envergonhava. As queixas de indisciplina se estendiam também à escola e Heitor era um mau aluno. Ia às aulas *somente para bagunçar* e se comportava como *moleque de rua*. As funcionárias do abrigo demonstravam ter pena e justificavam seus atos dizendo que *já era de se esperar, sendo filho de quem era*.

Os atendimentos foram realizados no CREAS, Centro de Referência Especializado de Assistência Social, órgão público municipal de atendimento à população em risco social e que possui direitos violados. Desde o primeiro encontro Heitor gostou muito da sala com tantos brinquedos e escolheu os bonecos soldados para iniciar uma brincadeira que se estendeu por muitas sessões: o herói fugia e matava todos os inimigos pelo caminho. As aventuras desse herói se sucederam e ganharam novos contornos a cada semana. Descobrimos, certa vez, que ele tentava escapar dos bandidos, que às vezes eram chamados de polícia. O personagem dirigia um carro em fuga, era capturado e ferido, mas sempre conseguia escapar. Em suas aventuras, morreu algumas vezes, mas no fim acabava vivendo novamente e, por fim, ganhou um companheiro, que veio a ser o filho do herói. Ele, então, não mais lutava apenas para fugir, estava salvando o filho e fugia para levá-lo de volta.

Em algumas sessões Heitor se recusou a brincar, estava muito chateado e cansado; outras vezes mal queria falar. Certa vez, num desses momentos, propôs-se que desenhasse e seu desenho foi o de um coração sangrando com uma flecha.

Após algumas sessões a psicóloga do abrigo fez contato e disse que o comportamento do menino teve alguma melhora no começo, mas estava piorando de novo, especialmente na escola; era indisciplinado e não queria fazer os deveres. Em uma tarde a assistente social do abrigo contou ter recebido uma carta da escola do garoto informando que o aluno não deveria comparecer à aula no dia seguinte, pois a direção esperava o responsável para uma conversa. A profissional mostrava-se extremamente preocupada com a situação e estava tomada pela incerteza acerca de que forma agir.

A escola não queria mais aceitar que a criança estudasse lá, pois o menino havia liderado *uma verdadeira revolução em sala de aula*, conseguindo a adesão dos colegas. Subiu nas carteiras, rasgou os livros, gritou, derrubou coisas pela sala, chutou quem estava ao redor, e o pior de tudo, ofendeu a professora com palavrões que a mesma não fora capaz de pronunciar. Após essa reunião, com muito esforço e insistência, foi dada uma última chance ao garoto. Os profissionais do abrigo estavam pessimistas, pois imaginavam que logo outra situação semelhante iria se repetir e o menino não mais seria aceito no ambiente escolar.

Nessa situação alguns pontos sobressaíram. A profissional do serviço social parecia capturada pelo discurso do assistencialismo. Demonstrava bastante piedade pelo menino, que em suas palavras era apenas uma *vítima de nossa sociedade cruel*. Outro quesito a ressaltar é que ela se sentia *de mãos atadas e esgotada*, sem saber de que maneira proceder diante de tamanha agressividade. Ao escutar seu relato dos fatos quase nos esquecíamos que se tratava daquele menino de apenas sete anos que conhecíamos.

A partir desse encontro foi realizada uma modificação na estratégia de atendimento. Efetivou-se a extensão da escuta à instituição escolar e ao abrigo. A ideia era ouvir as demandas das instituições apostando que assim se conheceria de forma mais ampla o circuito por onde transitava a criança para tentar alguma intervenção. Essa aproximação poderia fornecer ferramentas valiosas para se pensar os caminhos da

intervenção nas sessões individuais com Heitor, bem como poderia ocasionar efeitos que promovessem alguma abertura no discurso das instituições envolvidas.

As profissionais do CREAS (pedagoga, psicóloga e assistente social) visitaram a escola estadual em que o garoto estudava, no primeiro ano do ensino fundamental. Sua professora o descreveu como um aluno desobediente e agressivo, mas que às vezes se comportava. Sua agressividade parecia vir de repente, seguida sempre de agressões físicas ou ameaças. Tinha amigos e exercia liderança.

Observamos que, ao ser instigada a falar sobre o aluno, a professora não mencionou aspectos referentes à sua aprendizagem, apenas seu mau comportamento. Quando questionada sobre isso, houve uma interessante descoberta: Heitor era um dos poucos alunos que já estava alfabetizado, lendo e escrevendo. Em uma conversa com a pedagoga do abrigo para investigar essa questão, ouviu-se um relato muito diferente, apontando as potencialidades e o interesse que o garoto apresentava diante da leitura e das atividades propostas por ela. Para ela, ele era um ótimo aluno. No entanto, também foi mencionado o comportamento agressivo do menino.

Insistiu-se com a professora para que contasse como se deu a revolta em sala de aula. Sua atitude mostrava-se bastante inflexível e ela mencionou uma hipótese: a criança era agressiva, era um menino oriundo das ruas, de família desestruturada, com uma mãe que se drogava há anos e que usou drogas na gestação - certamente o garoto tinha problemas. Já a diretora, esforçava-se na tentativa de buscar alguma potencialidade na criança, no entanto, se encontrava pressionada diante da ênfase de que parecia não haver mais saída para a situação. A professora de Heitor estava *no limite*. Lidava diariamente com muitas crianças em uma classe lotada, grande parte dos alunos era desobediente, trabalhava dois turnos, era constantemente desrespeitada, não podia contar com muitos recursos para as aulas, a escola estava deteriorada, muitos alunos não aprendiam apesar de seu grande esforço e, para completar, ganhava mal.

Esse é um cenário familiar para milhares de professores nos quatros cantos de nosso país. Ouvir e não ser enlaçado por essa constatação, de que talvez não haja nada a fazer, não é tarefa simples. Há um forte convite a tomar um partido, a querer

concordar ou discordar, emitir opinião. Porém, endereçamos um pedido a professora – o de que falasse mais sobre aquilo que lhe incomodava – e assim pôde-se escutar a professora; destacar Rita do imenso universo de professores que possuem aflições semelhantes. Ouvir suas aflições e especialmente o quanto foi terrível para ela escutar os palavrões ditos por aquele aluno que a desafiava foi muito importante e teve efeitos. Foram os palavrões a gota d'água, disso se tratava para ela. A partir desse encontro proporcionou-se também uma ponte mais estreita entre ela e a pedagoga do abrigo e, mais tarde, Rita pode contar sobre avanços no comportamento de Heitor, especialmente desde que iniciara as aulas de Judô.

Não sabemos exatamente como ocorreu esse giro de posição. Suspeitamos que o contato com uma heterogeneidade discursiva pôde proporcionar a essa professora se mover do lugar em que estava, quando se aproximou de um discurso diferente advindo de profissionais do CREAS, da pedagoga do abrigo, do professor de judô. Sabemos que a mirada à singularidade convoca o sujeito a falar desde uma outra posição e a circulação discursiva permite a experiência de outros posicionamentos.

A mudança narrada pela professora não estava instalada de uma vez por todas nem nela mesma, tampouco na criança. Na semana em que iniciou o judô, houve por parte do abrigo uma queixa de que Heitor havia novamente quebrado muitas coisas e feito *revoltas* antes de dormir. Na sessão seguinte ele contou: estava *amando* fazer judô, iria se tornar um grande lutador, como aqueles nos jogos da *lanhouse*! O *sensei* (professor de judô) havia lhe presenteado com um *kimono*, a vestimenta do lutador, e ele gostou tanto que não queria tirá-lo. Como não o deixaram dormir vestido de judoca ele lutou com todos no abrigo. E por essa atitude quase perdeu a possibilidade de praticar a arte marcial, vista por alguns como um incentivo à agressão – o que não aconteceu pela sábia interferência do professor.

O garoto revelou, a certa altura, o motivo que o fez lutar e quebrar os objetos na escola, naquele outro dia em que fora suspenso: a professora havia prometido dar-lhe umas moedinhas se ele ficasse quieto e fizesse as lições. Diante desse acordo ele ficou muito feliz e esperançoso de obter o dinheiro tão desejado para jogar seu jogo favorito na *lanhouse*, pois desde que foi viver no abrigo, era cada vez mais difícil jogar. Ele não trabalhava mais, por isso não tinha acesso ao dinheiro e,

quando conseguia alguma moeda, era quase sempre impedido de frequentar a *lanhouse*.

Podemos observar que existe um elo entre esses dois momentos de fúria, um traçado construído pela criança através dos laços que envolvem: seu nome; o nome do guerreiro do videogame; as armas a que tem acesso na vida; o trabalho e o dinheiro; os pescadores; o pai herói; o professor de judô (lutador); o *kimono* do lutador... Para essa criança o circuito que a levava a cada vez a *lanhouse* para se encontrar com aquele jogo de luta tinha um sentido muito especial, que estava conectado a uma descoberta de si mesmo.

Após alguns meses, o professor de judô convidou os profissionais do abrigo para assistirem a uma cerimônia de troca de faixa dos alunos e todos ficaram surpresos e se comoveram com o que viram lá. Heitor era o mais novo de todos e se comportou de forma exemplar, com muita concentração. No momento de discursar para a plateia, foi sobre Heitor que o professor falou, dizendo o quão surpreendente e emocionante era tê-lo como seu aluno.

Da forma que lhe é possível esse garoto vem conseguindo se manter potente, elegendo não só a luta marcial, mas também os conhecimentos oferecidos na escola, como objetos privilegiados para sua inserção no mundo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo pudemos nos debruçar sobre a instituição de acolhimento e, nesse movimento, encontramos uma questão intrigante. Os abrigos historicamente têm sido lugares de miséria simbólica, tendo essa pobreza como marca das suas práticas cotidianas, como: a generalização e coletivização das crianças - com desconsideração do singular; técnicas rígidas de controle do tempo e do uso do espaço, bem como a presença da rígida autoridade que se legitima validada em aparatos jurídicos e científicos; a rotatividade de funcionário e o não estabelecimento de vínculos afetivos, para citar algumas dessas práticas.

Todos esses aspectos contribuem em alguma medida para a ocorrência de um ambiente em que a possibilidade do surgimento do desejo, de algo que diga respeito ao particular do sujeito, seja suprimida. Tanto em relação ao singular da criança, quanto daqueles que dela se ocupam na instituição. Essa ocorrência produz graves efeitos nas crianças.

Entretanto, ao longo dos anos, observou-se um avanço com a influência de organizações internacionais incidindo sobre o sistema jurídico do nosso país, o que ocorreu por ocasião da formulação de uma nova constituição no Brasil e a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). De fato, as mudanças na lei, embora não garantam a riqueza simbólica de uma instituição de acolhimento, pode contribuir para que se configurem aspectos mais favoráveis à saúde mental das crianças que vivem nesses ambientes. Um exemplo que podemos citar é o estabelecimento de um limite de aproximadamente 20 crianças por instituição. Essa medida cria condições mais favoráveis para que uma criança possa ser olhada em sua individualidade, mas tampouco se configura como suficiente para mudar o cenário da miséria simbólica.

Em nossa experiência profissional trabalhando em instituição de acolhimento, bem como no contato com o abrigo considerado na presente pesquisa pôde-se encontrar crianças que tinham bom desempenho escolar. Supomos que, para que se dê a ocorrência dessa situação, tal criança tenha sofrido menor incidência das consequências da institucionalização, em sua face de pobreza simbólica. A criança precisa circular pelo universo da linguagem mantendo uma determinada relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo – uma determinada relação com o saber – para poder se inserir no ambiente escolar e apropriar-se dos conhecimentos

oferecidos, da nova modalidade de linguagem presente nessa outra instituição. Dessa forma, a criança diz que acredita ser capaz, que acredita em si mesma e se vê como potente para devorar o objeto, e não em lugar de ser tragada pelo outro. Aprender é se abrir ao novo, mudar, adotar postura de receptividade; é poder distinguir o objeto, admitir que não se saiba, e, ao mesmo tempo sentir-se pronto para saber, reconhecer intimamente sua força.

O abrigo que pudemos acompanhar, no estado brasileiro do Rio Grande do Norte, se caracterizava por ser uma instituição modesta em uma pequena cidade, com poucas crianças em regime de acolhimento. Já a instituição paulistana abordada no presente estudo é bastante grande, composta por três unidades (com aproximadamente 20 crianças cada uma), e dotada de mais conforto material. Pensemos um instante em alguns aspectos importantes nas duas instituições.

A entidade que observamos em nossa experiência de trabalho, no nordeste do país, possui algumas características peculiares e que podem ser consideradas como favorecedoras da singularidade: sendo pequena, existiam poucas crianças abrigadas; o fato de se localizar em uma pequena cidade, favorecia a manutenção dos vínculos entre a criança e o lugar de origem, e as pessoas com as quais convivia antes do acolhimento; ocorria, também, alguma continuidade entre a vida da criança em família e a vida na instituição; por ser uma pequena cidade, o sistema jurídico, na pessoa de uma juíza, mantinha diálogo assíduo com as técnicas da instituição e podia considerar com mais frequência aspectos particulares dos casos em suas decisões.

Na instituição que esteve sob o nosso olhar, em São Paulo, também pudemos destacar alguns aspectos favoráveis à sustentação de um lugar singular à criança a partir: de um posicionamento crítico da equipe de trabalho em relação à rigidez das normas; da incidência religiosa que parece servir como um contraponto às verdades do discurso científico; do estabelecimento e incentivo do que chamam de “figuras de referência”, ao observar a criação de laços entre as crianças e os adultos que trabalham na instituição, ou voluntários; da manutenção dos laços entre irmãos; dos convênios com outras entidades, que possibilitam maior circulação das crianças através de diversos espaços sociais, permitindo a elas se inserirem em outros discursos, além daqueles presentes no abrigo e na escola.

Por meio desses caminhos particulares a cada instituição se estabeleceram relações que permitiram a vivência de maior riqueza simbólica por parte da criança. Assim, acreditamos ser possível a construção de práticas com diretrizes banhadas pela mirada ao singular, que busquem dar permeabilidade ao sujeito. Mais uma vez, não há técnicas a serem ensinadas, pois o que se busca é exatamente que cada um, presente em cada história, possa dar algo de si. O que não nos abstém de buscar um posicionamento político, por exemplo, para que novas medidas sejam criadas sustentando essas premissas, tanto no setor jurídico quanto no escolar.

Como pudemos constatar, no quarto capítulo, o desfavorecimento econômico não pode ser considerado em si mesmo como o obstáculo que tem dificultado às crianças e jovens de classes populares sua inserção no mundo do saber, mas esse fato se dá em virtude da falsa ideia amplamente difundida, a de que pobreza material coincide com pobreza simbólica. A senha de entrada ao universo do conhecimento se inscreve em um sistema de linguagem acessível às diferentes classes sociais.

Essa entrada é possível por meio do estabelecimento de uma relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, uma relação peculiar que só pode ser acessada e mantida pelo sujeito, em referência às suas marcas constitutivas. Assim, é crucial para o estabelecimento dessa relação o encontro com lugares de vida, um ambiente de crescimento que não prive a criança dos laços simbólicos – ao contrário, os favoreça – e um espaço de aprendizagem que possa oferecer possibilidades de encontros com sentidos conectados ao conhecimento. Sabemos que esses lugares ganham existência nas figuras daqueles que lá estão, e assim, o compromisso é ao mesmo tempo coletivo e, especialmente, individual. Confiamos na importância de se proporcionar caminhos menos ameaçadores e menos tortuosos, por onde as crianças e jovens, de meios populares ou não, que vivam em famílias ou em abrigos, se aventurem e se atrevam a encontrar o prazer através do conhecimento.

REFERÊNCIAS⁶

- Andrade, C. D. (2012) *A rosa do povo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Angelucci, C. B., & Kalmus, J. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 51-72.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1975). *La escuela capitalista em Francia*. Mexico: Siglo XXI.
- Betto, F. (2008). Mística e Política. In F. Betto & L. Boff. *Mística e Espiritualidade*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1975). *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Brasil. (1990) *Estatuto da criança e do adolescente*. Recuperado em 20 de setembro de 2011, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm
- Brasil (1979). *Novo Código de Menores*. Recuperado de arquivo eletrônico digitalizado.
- Careta, D. S. & Mota, I. F. (2007). A importância do diagnóstico precoce e de intervenções preventivas em crianças abrigadas. Em *Revista de Psicologia da UNESP*, 6(1).
- Cavalcante, L. I. C., Magalhães, C. M. C. & Pontes, F. A. R. (2009). Processos de saúde e doença entre crianças institucionalizadas: uma visão ecológica. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 14, 267-277.
- Chalhub, S. (2001). O inconsciente é o discurso do Outro. In O. Cezarotto. (org.) *Ideias de Lacan*. São Paulo: Iluminuras.
- Charlot, B. (1996). A relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cad.Pesq.*, 47-63. Recuperado em 02 de março de 2011, de <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n97/n97a05.pdf>
- Charlot, B. (2000). *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- Charlot, B. (2001). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed.
- Charlot, B. (2003). O sujeito e a relação com o saber. In R. L. Barbosa, *Formação de educadores: desafios e perspectivas* (págs. 23-33). São Paulo: UNESP.
- Charlot, B. (2005). O sociólogo, o psicanalista e o professor. In L. M. Mrech, *O impacto da psicanálise na educação* (págs. 33-55). São Paulo: Avercamp.

⁶ Formatadas de acordo com o estilo da APA – American Psychological Association.

- Charlot, B. (2008). Fundamentos e usos do conceito de relação com o saber . In M. Dieb, *Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Charlot, B. (2009). A construção social da noção de fracasso escolar: do objeto sociomidiático ao objeto de pesquisa. In M. G. Arroyo, & A. (. Abramowicz, *A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos* (págs. 13-34). Campinas: Papirus.
- Charlot, B. (n.d.). Entrevista concedida ao site Centro de Referência em Educação Mario Covas. Recuperado em 03 de dezembro de 2010 de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006.
- Chaves, A. (1994). *Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Ltr.
- Crochick, N. (2011). *Interesse de saber: um estudo com adolescentes do ensino médio*. São Paulo: Dissertação de Mestrado.
- Dimenstein, G. (2011). *Pobreza emburrece?* Recuperado em 10 de março de 2012, de <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/gilbertodimenstein/962883-pobreza-emburrece.shtml>
- Dolto, F. (1980). *Psicanálise e pediatria*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Dolto, F. & Hamad, N. (1998). *Destinos de crianças*. São Paulo: Martins Fontes.
- FAPESP. (2012). A desigualdade socioeconômica no Brasil. *Revista FAPESP*, abril, 76-81.
- Fernandes, F. (1994). Ciências Sociais: na ótica do intelectual militante. *Estudos Avançados*, 8(22), 123-138.
- Fernandes, L. R. (2000). *O olhar do engano: autismo e Outro primordial*. São Paulo: Escuta.
- Freud, S. (1950). *Projeto para uma psicologia científica*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1972). *A interpretação dos sonhos*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1973). *Totem e Tabu*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1976). *Psicologia das massas e análise do eu*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1997). *O Mal-Estar na Civilização*. Rio de Janeiro: Imago.
- Galvão, M. C. S. (2007). Sucesso escolar nas classes populares: pesquisas no Brasil e na França. *Boletim SOCED*. Recuperado em 14 de agosto de 2011, de <http://www.fae.ufmg.br/osfe/Artigo%20SOCED%202007.pdf>
- Genet, J. (2005). *Querelle de Brest*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

- Glens, M. (2010). *Órfãos de pais vivos: uma análise da política pública de acolhimento no Brasil*. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Guyomard, P., & Vanier, A. (1989). As formações da instituição. In *Da paixão do ser à loucura de saber* (págs. 152-173). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- IPEA, (2003). Levantamento Nacional dos Abrigos para Crianças e Adolescentes da Rede de Serviços de Ação Continuada (SAC). Recuperado em 10 de junho de 2012, de <http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/abrigos.pdf>
- Koltai, C. (Org.). (1998). *O estrangeiro*. São Paulo: Escuta.
- Kotiarenco, M. A.; Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Organización Panamericana de Salud-Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer.
- Kupfer, M. C. M. (1999). Por uma vara de vidoeiro simbólica. In Aquino, J. P. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas na escola*. São Paulo: Summus.
- Kupfer, M. C. (2000). *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta.
- Kupfer, M. C. M. & Pinto, F. S. C. N. (orgs). (2010). *Lugar de vida, vinte anos depois: exercícios de educação terapêutica*. São Paulo: Escuta.
- Lacan (1978). Função e campo da linguagem e da fala em psicanálise. In *Escritos*. São Paulo: Perspectiva.
- Lacan, J. (1998). *O seminário, livro 5: As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lajonquière, L. d. (1992). *De Piaget a Freud: a (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis: Vozes.
- Lajonquière, L. d. (1999). *Infância e ilusão (psico)pedagógica*. São Paulo: Vozes.
- Machado, A. M. (2008). *A produção de desigualdade nas práticas de orientação*. Recuperado em 4 de abril de 2012, de <http://www2.fe.usp.br/~cpedh/Desigualdade%20e%20duc%20Adriana%20Marc.pdf>
- Meinerz, C. B. & Caregnato, C. E. (2011). Educação e processos de escolarização no Brasil: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *Ciências & Letras*, 49, 43-63. Recuperado em 5 de agosto de 2011, de <http://seer1.fapa.com.br/index.php/arquivos/article/viewFile/75/92>
- Melillo, A. & Ojeda, E. N. S. (2005). *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed
- Melo, S. F. C. L. (2000). *Breve análise sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente*. Jus Navegandi. Recuperado em 13 de setembro de 2011, de

<http://jus.com.br/revista/texto/1645/breve-analise-sobre-o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente/1>

- Minnicelli, M. (2004). *Infancias publicas. No hay derecho*. Buenos Aires: Noveduc.
- Minnicelli, M. (2008). Infancias e institución(es): escrituras de la ley. En M. (. Minnicelli, *Infancias e institución(es)*. Buenos Aires: Noveduc.
- Mograbi, D. & Herzog, R. (2006). Sob o signo da incerteza: autoridade simbólica e desamparo. *Estudos de Psicologia*. 11(2), 127-133.
- Moysés, M. A. & Collares, C. A. L. (1997). Inteligências abstraídas, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, 8. Recuperado em 17 de julho, 2011, de www.scielo.br
- Organização das Nações Unidas. (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Recuperado em 20 de setembro de 2011, de <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>
- Oriente, I. & Sousa, S. M. G. (2005). O significado do abandono para crianças institucionalizadas. In *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte, v. 11, n. 17, p. 2
- Patto, M. H. S. (1984). A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não? *Cad. Pesq.*, 51, 3-11. Recuperado em 21 de setembro, 2011, de <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n51/n51a01.pdf>.
- Patto, M. H. (1987). *Psicologia e Ideologia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública. *Psicologia USP*, 3, 107-121. Recuperado em 5 de setembro de 2011, de <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/psicousp/v3n1-2/a11v3n12.pdf>
- Patto, M. H. S. (1999). Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. *Estudos Avançados*, 13. Recuperado em 10 de setembro de 2011, de www.scielo.br
- Pinto, F. S. C. N. (2009). *Grupo Mix: um campo de linguagem para a circulação da heterogeneidade*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Rego, T. C., & Nuevo Barreto Bruno, L. E. (2010). Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot. *Educação e Pesquisa*, 36, 147-161.
- Rodrigues, T. K. C. (2005). *O resgate do sujeito desejante na figura do educador*. An. 1 Simpósio Internacional do Adolescente. São Paulo. Recuperado em 22 de junho de 2011, de

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=msc000000082005000200085&script=sci_arttext

- Rosa, M. D. (1999). O Discurso e o laço social dos meninos de rua. *Psicologia USP*, 10, 2. Recuperado em 11 de setembro de 2011, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641999000200013>
- Rutter, M. (1987). *Psychosocial resilience and protective mechanisms*. American Journal Orthopsychiatry, vol. 57, n.3, pp. 316-329.
- Saaverdra, L. (2004). Alunas de classe trabalhadora: sucesso acadêmico e discurso de regulação. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17, 267-276.
- Sawaia, S. M. (2001). A infância na pobreza urbana: linguagem oral e escrita da história pelas crianças. *Psicol. USP*. Recuperado em 4 de agosto de 2011, de www.scielo.br
- Siqueira, L. A. & Andriatte, A. M. (2001). Um estudo observacional sobre o vínculo afetivo de bebês abrigados em instituições. *Boletim de Iniciação Científica em Psicologia*. 2(1), 8-25.
- Vectore, C., & Carvalho, C. (2009). Abrigamento, narrativas infantis: a importância da psicologia escolar em contextos de abrigo. In C. M.-A. (org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação*. (págs. 265-279). Campinas: Alíneas.
- Voltolini, R. (2007). *Educação inclusiva: revolução ou reforma*. Recuperado em 25 de setembro de 2011, de www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/Éticaecidadania/Educaçãoinclusiva.pdf
- Weber, L. N. D. & Kossobudzki, L. H. M. (1996). *Filhos da Solidão: institucionalização, abandono e adoção*. Curitiba: Governo do Estado do Paraná
- Yunes, M. A. M., Miranda, A. T., Cuello, S. E. S. (2004). Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades desde desenvolvimento de crianças e adolescentes insitucionalizados. In S. H. Koller, (org.) *Ecologia do desenvolvimento Humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Zago, N. (2000). Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Paidéia* [online]. São Paulo.
- Zittoun, T., Mirza, N. M., & Perret-Clermont, A.-N. (2007). Quando a cultura é considerada nas pesquisas em psicologia do desenvolvimento. *Educar*, 30, 65-76.