

Capital cultural: ensaios de análise inspirados nas idéias de P. Bourdieu

Adriana Friszman Laplane*

Enid Abreu Dobranszky**

Resumo:

O presente artigo examina alguns resultados obtidos em pesquisa sobre hábitos de leitura entre estudantes universitários de um curso de Letras. A análise permite discernir pontos de concordância entre esses resultados e os conceitos de “capital cultural”, “habitus” e “campo”, elaborados por Pierre Bourdieu.

Palavras-chave: Leitura e escrita; Capital cultural; *Habitus*.

Cultural capital: an analysis inspired on the ideas of P. Bourdieu

Abstract:

This paper considers some data obtained from a research on reading habits among university students of humanities. The analysis allows to identify points of agreement between these results and Pierre Bourdieu's concepts of “cultural capital”, “habitus” and “field”.

Keywords: Reading and writing; Cultural capital; *Habitus*.

1. Introdução

Supõe-se que o sistema acadêmico se destine a igualar as oportunidades, preparando o indivíduo para a escolha vocacional. Isto é, identifica-se primeiramente igualdade de oportunidades com igualdade de formação; em seguida, reafirma-se a necessária homogeneização na “escolarização do conhecimento”. Até pouco tempo – meados do século XX? –, não obstante dificuldades apontadas aqui e ali, relativamente poucas vezes essas premissas foram contestadas. Até que se implementassem as políticas de educação extensiva a um contingente sempre crescente da população e por um período cada vez maior, ampliado de quatro para oito anos (e tendente a alcançar onze ou doze anos). Verificou-se então que o antigo sistema de seleção contínua, caso fosse aplicado a essa nova população escolar, obrigaria a uma retenção maior do que o sistema poderia suportar; ela foi, então sucessivamente substituída por novos critérios, supostamente mais “inclusivos”. Mas foi inevitável, nesse caso, o reconhecimento de que, na base de tudo, está a desigualdade, vista sob a ótica do “déficit”, isto é: numa escala ascendente, os retidos estão “atrasados”, e assim “atraso”, “déficit” e expressões semelhantes colocaram o problema na grande maioria das vezes sob uma perspectiva de grau, não de *diferença*.¹

São várias as objeções que se podem levantar contra as afirmações acima, principalmente a de sua evidente simplificação. É necessário, contudo, começar por algum ponto – e este talvez seja tão bom quanto qualquer outro, em assuntos de educação. O que ele nos proporciona é sobretudo uma entrada que nos poupe da “busca das origens”, cuja literatura já é de conhecimento de todos. Porque a questão a ser discutida neste artigo é bem específica: a das atribuições da homogeneização pretendida pela escola e suas difíceis relações com as diversas culturas urbanas atuais das quais provêm o alunado universitário e, dentre eles, particularmente o dos cursos de Letras, os quais, supostamente, deverão ensinar a ler e a escrever segundo os parâmetros estabelecidos nacionalmente.

A leitura e a escrita talvez sejam, na verdade, o “calcanhar de Aquiles” desses parâmetros, a ponto de ter a “leitura” constituído objeto de estudo de um número infundável de discussões e pesquisas, coisa impensável até algumas décadas atrás. Apesar de comumente leitura e escrita serem consideradas um par, em termos de ensino, são muitas as objeções que se podem levantar aqui. Em primeiro lugar, porque a competência em leitura – até mesmo em níveis razoáveis – não implica necessariamente a mesma competência – ou mesmo semelhante – na escrita, como bem têm sublinhado muitos historiadores da leitura (Cavallo e Chartier). Porém, na maioria das vezes, é na leitura que se

E-mail para correspondência:

* adrianalaplane@saofrancisco.edu.br

** enidabreu@saofrancisco.edu.br

concentram as preocupações maiores, tanto para os docentes quanto para os estudiosos. Mais do que uma questão de aquisição de habilidades, como querem muitos, ela diz respeito a uma questão mais abrangente, a da(s) cultura(s): o significado que o leitor aporta ao texto é produto tanto de sua familiaridade com relação aos protocolos de leitura inscritos no texto pelo autor quanto do pertencimento do leitor a comunidade(s) – ou “comunidades interpretativas”, segundo os termos de Stanley Fish. Em suma: o significado de um texto é resultado de expectativas largamente dependentes de referências culturais e protocolos de leitura internalizados. Parafrazeando – e invertendo – a célebre frase de Derrida, “o texto é tudo que está fora dele”.

É nesse sentido que os trabalhos de Pierre Bourdieu constituem um arsenal teórico e conceitual particularmente poderoso para o exame do campo da produção e da recepção de artefatos culturais. Seus conceitos de *habitus* e de campo – assim como os de trajetória e estratégia – permitem circunscrever um assunto tão abrangente como o das relações entre cultura e escola a questões passíveis de verificação por pesquisas empíricas e também centrar os argumentos e contra-argumentos em pontos-chave.

As reações às formulações de Bourdieu não tardaram, principalmente quanto ao que se julgou – acertadamente ou não – um viés acentadamente determinista dos conceitos de *habitus* e de trajetória. No Brasil, pelo menos, parece ter sido esse o foco das discussões em torno de seus escritos, e mais comumente as referências giram em torno da questão do “reprodutivismo”,² relegando a um segundo plano os escritos posteriores ao volume publicado com Passeron e nos quais ele se detém, mais ambiciosamente, na crítica da crítica literária e de arte. O que não precisaria forçosamente ser assim: na questão mais afeta ao objeto deste artigo (formação de professores de Português e Literatura), por exemplo, o debate sobre a formação do cânone literário e seu ensino em universidades tem se enriquecido com as formulações teóricas do sociólogo francês.³ O princípio de Bourdieu de que as formas simbólicas e sistemas de trocas não podem ser separadas de outros modos de prática deveria nos alertar para a necessidade de uma leitura mais abrangente de seus escritos e, conseqüentemente, a da apreciação de seu projeto como um todo – um projeto ambicioso, sem dúvida, mais sem dúvida extremamente fecundo. No caso presente, sobretudo, porque nos convida a considerar a educação formal como parte de uma estrutura mais abrangente de criação e consumo de bens simbólicos – e a refletir sobre os pressupostos de nossos julgamentos em matéria de arte e de literatura. Em outras palavras: àquele que pretende

lidar com questões educacionais, no âmbito do ensino de literatura, convém ler atentamente os escritos de Bourdieu em que ele empreende uma análise do surgimento da categoria histórica da percepção artística em *As regras da arte* e em outros artigos isolados sobre a gênese do “olhar puro”. É essa visão abrangente – porém concentrada nos pontos determinados pelos seus objetivos – que constitui talvez o aspecto mais negligenciado das avaliações sobre o projeto bourdieusiano: a recusa em cair no reducionismo quer das leituras puramente internas, quer dos modos de análise externa de textos/artefatos culturais e que ele compartilha, por exemplo, com estudiosos da arte como Panofsky e Baxandall,⁴ cujas análises concentram-se na história das categorias estéticas que presidem à recepção das obras pertencentes ao que Bourdieu chama de “sub-campo da produção cultural restrita”, isto é, a produção que não visa ao mercado em larga escala – em outros termos, a cultura erudita. Seus interlocutores, aqui, são todos aqueles que ou se concentram na leitura puramente interna dos artefatos culturais (no caso da literatura, por exemplo: o estruturalismo restrito, a fenomenologia ou a – já não tão “nova” – a Nova Crítica norte-americana), ou no seu “contexto” social (principalmente a crítica marxista). O ponto em que incide a intervenção bourdieusiana poderia ser resumido em uma passagem das *Mediações pascalianas*, que, embora longa, merece transcrição:

Pelo fato de ignorar o que a define enquanto tal, o erudito atribui aos agentes sua própria visão, e em particular um interesse de puro conhecimento e de pura compreensão que lhes é estranho, salvo em alguma exceção. (...) O mesmo se passa com o epistemocentrismo da teoria hermenêutica da leitura (ou, a fortiori, da teoria da interpretação das obras de arte concebida como “leitura”): por conta de uma universalização induzida dos pressupostos inscritos no estatuto do lector e da skholê escolar, condição de possibilidade dessa forma muito particular de leitura a qual, aplicada ao bel-prazer e quase sempre redundante, vai sendo metodicamente orientada para a extração de uma significação intencional e coerente, tende-se a conceber toda compreensão, mesmo prática, como uma interpretação, ou seja, como um ato de deciframento consciente de si (cujo paradigma é a tradução). Sacrificando-se a uma forma não passível de “projeção de si em outrem”, como gostavam de dizer os fenomenólogos, aliás lastreada no mito profissional da leitura como “recriação”, costuma-se ler os auctores do presente ou do passado como lectores; a obra como tal se apresenta, vale dizer, como opus operatum totalizado e canonizado sob a forma de “obra completa” desgarrada do tempo de sua elaboração e suscetível de ser percorrida em todos os sentidos, oculta a obra em processo de elaboração e sobretudo o modus operandi do qual é o produto; tudo isso leva a proceder como se a lógica apreendida

pela leitura retrospectiva do lector, totalizante e atemporalizante, fosse o princípio da criação criativa do auctor, desde o começo. Em suma, ignora-se a lógica específica do processo de invenção o qual, mesmo nos casos das pesquisas mais formais, não é senão a aplicação de uma disposição do sentido prático, passível de ser descoberto e compreendido contanto que se lhe desvende o teor na obra em que tal disposição se realiza. (Bourdieu, 2001, p. 66)

Essa questão, longe do que poderia parecer à primeira vista, está estreitamente ligada ao assunto que nos ocupa: o modo pelo qual alunos de cursos de Letras lidam com o *corpus* literário com que supostamente deveriam lidar quando no exercício do magistério. Em outras palavras, os cursos de Letras necessariamente pressupõem a formação de professores não só de “português”, mas também de literatura – ou de “leitura”, no caso do grau fundamental. Nesta, mais do que em qualquer outra questão, o foco é especialmente cultural: uma relação específica com o cânone literário e as obras dos chamados grandes escritores particularmente dependente da inserção prévia dos universitários na cultura escrita – o *capital cultural* – uma inserção que não pode ser improvisada nem concretizada em três ou quatro anos (que, aliás, são ocupados por outras tarefas igualmente exigentes).

O que nos remete, por sua vez, para a questão da linguagem, uma vez que a proficiência nos códigos literários pressupõe uma igual proficiência nos registros da língua escrita. O projeto de pesquisa cujos resultados parciais comentaremos neste artigo foi destinado a investigar justamente o grau de inserção dos alunos do curso noturno de Letras: de uma universidade privada.

2. *Habitus*, campo e capital cultural: contribuições para a discussão sobre a produção e recepção de objetos culturais

Para Bourdieu, os agentes não agem num vácuo, mas em situações sociais concretas, reguladas por um conjunto de relações sociais objetivas. Contra o determinismo das análises estruturalistas, que reduzem o agente, segundo ele, a um mero “portador” da estrutura, mas, por outro lado, sem cair na filosofia da consciência, embora dela preservando a possibilidade de considerar o agente como operador prático de construções do objeto, ele desenvolveu o conceito de campo: espaço definido por sua estruturação segundo suas próprias leis de funcionamento e suas próprias relações de força – cada campo é relativamente autônomo, muito embora entre os diversos campos (econômico, educacional, político, cultural etc.) exista uma homologia estrutural. Também mediante a recusa tanto do determinismo do estruturalismo quanto

do voluntarismo da filosofia substancialista do mundo social é introduzida a noção de *habitus* – um conceito tomado à filosofia escolástica, mas igualmente usado, embora num sentido diferente, por pensadores como Hegel, Husserl e Mauss – no posfácio à edição francesa do *Arquitetura gótica e pensamento escolástico*, de Panofsky (1967). O *habitus* é definido como um “sistema de disposições duráveis e transmissíveis, estruturas estruturadas e predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios que geram e organizam práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas a seus resultados, sem pressupor um objetivo consciente visando a um fim ou um domínio explícito das operações necessárias a fim de obtê-los” (A lógica da prática) – ou, mais simplesmente, como um “sentido do jogo”, uma “razão prática”, uma obediência não consciente a regras tácitas, resultado de um longo processo de inculcação.⁵

Os conceitos de *habitus* e de campo constituem, assim, o alicerce do processo de análise do campo da produção cultural, na qual se postula uma correspondência entre as estruturas sociais e simbólicas. A interligação entre ambas, possibilitada pela postulação teórica da homologia estrutural, permite que se introduza no simbólico a dinâmica da luta pela hegemonia do poder: o poder simbólico. Aqui talvez esteja a contribuição maior de Bourdieu, a saber, a construção de um modelo teórico capaz de explicar as afinidades, as distâncias, os conflitos que caracterizam o campo cultural, em suma, o complexo sistema no qual se movem autores, textos, leitores. Assim como os pressupostos tácitos e os valores em jogo nas lutas entre tradição e vanguarda – as tomadas de posição sempre relativas dentro (e fora) do campo da produção cultural restrita –, sem recorrer quer a um consenso quer a um *Zeitgeist* difusos e, portanto, desprovidos de força operacional. Percorre todo o projeto teórico de Bourdieu uma constante: a superação de antinomias a que nos obriga a própria linguagem que – forçosamente – se tem de empregar para falar sobre cultura: o dentro e o fora, o subjetivo e o objetivo, a liberdade e a necessidade. É nesse sentido que ele se aproxima de Foucault, de Derrida.

É, pois, nessa teia simbólica socialmente criada, na qual se formulam as estratégias da batalha pela hegemonia, que agem os múltiplos mediadores – munidos da sua forma específica de capital, o capital *cultural*, que diz respeito às formas de conhecimento cultural, competências ou disposições, um código internalizado, desigualmente distribuído e fiador dos ganhos de distinção (Bourdieu, 1996, p. 562) –, que contribuem para o significado das obras literárias e sustentam o universo da crença e seu poder, um poder que em tudo se assemelha à palavra

mágica eficaz, produtora do que anuncia: as obras, literárias ou artísticas, têm a importância que lhes atribuem os grupos dotados de força objetiva e relativa às posições que ocupam socialmente. Do mesmo modo que na produção, a recepção desses bens simbólicos é largamente tributária das respectivas competências para sua análise e apropriação:

As disposições “subjetivas” que estão no princípio do valor têm, enquanto produtos de um processo histórico de instituição, a objetividade do que está fundado em uma ordem coletiva transcendente às consciências e às vontades individuais: a particularidade da lógica social é capaz de instituir sob a forma de campos e de habitus uma libido propriamente social que varia como os universos sociais em que se engendra e que ela mantém (libido dominandi no campo do poder, libido sciendi no campo científico etc. Bourdieu, 1996, p. 199

Daí a atenção privilegiada à questão do papel do sistema educacional para o acesso a esses bens simbólicos. A discussão sobre competências requeridas para a apropriação desses bens desloca-se para o terreno do social, subtraindo-se – e dela fazendo uma crítica feroz – à ideologia do “dom”, do inato, da sensibilidade individual. Disposto a virar pelo avesso e dissecar os discursos vigentes sobre a democratização da educação, Bourdieu põe em ação seu arsenal teórico para – segundo ele – expor-lhes a má-fé na aplicação de regras e oportunidades iguais para os desiguais.

3. Os conceitos de *habitus* e capital cultural na análise dos sistemas de educação formal

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (Bourdieu, 1998, p. 41)

Assim Bourdieu inicia o artigo publicado em 1966 na *Revue française de sociologie*, em que desvenda o funcionamento do sistema escolar francês e o papel dos vários mecanismos na manutenção das desigualdades sociais. Algumas dessas idéias – que têm sofrido as mais diversas críticas, ao longo das últimas décadas – contribuem ainda para a compreensão do lugar que a educação formal ocupa na sociedade moderna. Nesse artigo (assim como em uma série de outros textos publicados na década de 60) Bourdieu aborda a

seletividade do processo de escolarização que – em termos mais modernos – exclui os alunos das camadas sociais mais baixas por meio de um conjunto de procedimentos e ações que direcionam os alunos para seus respectivos destinos. A noção de *capital cultural*, intimamente relacionada ao conceito de *habitus* ajuda a explicar as diferenças no desempenho escolar. Bourdieu utiliza essas ferramentas conceituais nos mais diversos contextos do campo cultural para descrever os modos de funcionamento de um sistema educacional que se revela, nos seus mais ínfimos detalhes, como (re)produtor de desigualdade, na medida em que, de forma sempre velada e resguardado pelos discursos do mérito favorece os portadores dos *habitus* considerados legítimos pelos grupos detentores do poder.

Vários aspectos implicados nos processos descritos por Bourdieu como, por exemplo, a sua discussão das relações entre o nível cultural global da família e o êxito escolar dos filhos ou a influência das diferenças entre os diplomas dos pais (segundo o prestígio e o nível de excelência das escolas em que tenham sido obtidos) remetem a fatos facilmente constatáveis no sistema de ensino brasileiro de hoje: especificamente, no que se refere ao ensino superior, o nível de escolaridade dos pais é um indicador do sucesso acadêmico dos alunos.⁶ Da mesma forma Bourdieu assinala a posse de informações sobre o nível superior do sistema educacional como a parte mais valiosa (rentável), em termos escolares, do capital cultural, o que também encontra seu correspondente na realidade educacional brasileira.⁷

Bourdieu destaca, ainda, que as crianças de origem social privilegiada não devem ao seu meio social apenas os hábitos e um certo treinamento aplicável às tarefas escolares mas, também, saberes, gosto e a familiaridade com os diferentes domínios da cultura (teatro, música, cinema, museus, literatura). A diferença de desempenho entre os grupos sociais aumenta quanto mais os domínios da cultura escapam à homogeneização e ao controle exercido pela escola (pintura ou teatro de vanguarda não são ensinados nas escolas).

As práticas linguísticas merecem, nesse contexto, especial atenção:

Com efeito, o êxito nos estudos literários está muito estreitamente ligado à aptidão para o manejo da língua escolar, que só é uma língua materna para as crianças oriundas das classes cultas. De todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os insidiosos, sobretudo nos primeiros anos da escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos mestres. Mas a influência

do meio lingüístico de origem não cessa jamais de se exercer, de um lado porque a riqueza, a fineza e o estilo da expressão sempre serão considerados, implícita ou explicitamente, consciente ou inconscientemente, em todos os níveis do cursus, e, ainda que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, até mesmo nas científicas. De outro lado, porque a língua não é um simples instrumento, mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, do pensamento mas fornece – além de um vocabulário mais ou menos rico – uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas, quer lógicas quer estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola. (Bourdieu, 1998)

Configurando-se como fator de exclusão já a partir dos anos iniciais da escolarização, a língua é um dos domínios mais importantes de manifestação das relações sociais e marca profundamente a trajetória dos indivíduos no processo escolar. A competência no uso dos recursos expressivos da língua mostra-se particularmente poderosa, no nível universitário, para assegurar aos alunos o ingresso, a permanência e o sucesso acadêmico. Para Bourdieu, o problema do sucesso ou do fracasso escolar está posto na relação entre a posse de certo *capital* (social, lingüístico e cultural) e seu valor no mercado escolar. O *capital cultural* é constituído de saberes, competências, códigos e outras aquisições. Na sua forma *incorporada*,⁸ ele é descrito como: “...um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um habitus.” (Bourdieu, 1998, p. 74-75).

A transmissão do capital cultural requer investimento de tempo e se realiza de modo dissimulado, invisível e inconsciente. O caráter hereditário dessa transmissão e a impossibilidade de ela ser controlada pelas famílias ou instituições torna o capital cultural, na visão de Bourdieu, um fator altamente determinante do sucesso ou do fracasso, e portanto, da trajetória dos alunos.

Os críticos da noção apontam, dentre outras coisas, que ela é esvaziada de sentido por não contemplar os aspectos essenciais do conceito de capital. Afinal, a idéia de capital distingue-se da noção de valor e da de riqueza porque implica excedente e portanto exploração. Nesse sentido, o conceito de *capital cultural*, mesmo que se considerem os seus diferentes estados – incorporado, objetivado e institucionalizado – aproxima-se mais dessas noções do que da idéia de capital econômico (Beasley-Murray, 2000). Os defensores do conceito, por sua vez, reconhecem essa crítica, mas destacam que a contribuição de Bourdieu reside em indicar a existência

de formas imateriais de capital (cultural, simbólico e social) e em assinalar a possibilidade de conversão entre elas (Calhoun, 1993).

Do nosso ponto de vista, a noção – com algumas reservas quanto à força da dimensão hereditária e seu potencial determinista – é útil para a compreensão e discussão dos problemas e das contradições que perpassam os sistemas de educação formal.

Um problema da prática: As dificuldades de leitura dos alunos de um curso de Letras

Quase todos os alunos de uma turma de concluintes de um curso de Letras em uma Universidade privada do interior do Estado de São Paulo afirmam que as leituras indicadas pelos professores apresentam níveis de dificuldade médio ou alto. Essa afirmação faz parte dos dados levantados com base em um questionário que investiga aspectos relacionados às concepções de leitura⁹ dos alunos. A metade do mesmo grupo de alunos revela, ainda, enfrentar dificuldades para acompanhar as disciplinas.

Os problemas de leitura dos alunos podem ser situados no contexto de uma discussão mais ampla que se remonta às origens da implantação do sistema de educação formal no Brasil e envolve, de modo mais próximo, as peripécias da história recente do sistema de ensino superior brasileiro.

É recorrente, dentre as várias questões que atravessam o debate ensino superior público *versus* ensino superior particular, a discussão dos objetivos, métodos e qualidade do ensino oferecido por essas instituições. A história das origens de ambos os tipos de instituição também contribui para opor uma à outra. As universidades públicas nasceram sob a égide da excelência, com o objetivo, muitas vezes explícito, de formar a elite científica e política do país. A universidade pública concentrou esforços e recursos na formação altamente qualificada, na pesquisa científica e no desenvolvimento de tecnologia. Já a universidade particular, de uma maneira geral, tem atendido a demanda crescente por ensino superior e tem criado escolas cuja estrutura, em muitos casos, se assemelha a uma extensão do ensino médio, distanciando-se da idéia de Universidade como produtora e difusora de conhecimento.

Dentre as características de um bom número de instituições de ensino superior privado estão: oferta de cursos preferencialmente noturnos; um grande número de alunos por turma; pequeno número de professores com titulação de mestre e doutor; currículos pautados pelas necessidades do mercado de trabalho; organização e ações voltadas para atender a demandas pontuais como, por exemplo, melhoria do desempenho dos

alunos no provão e atuação pouco significativa na área de produção de conhecimento. Essas instituições têm sido moldadas, em muitos casos, pela priorização do lucro em detrimento da qualidade da formação oferecida. O quadro assim desenhado produz um profissional pouco qualificado, identificado no mercado como de segunda categoria. As expectativas desse profissional, como é de esperar, são as mais restritas possíveis: tornar-se professor de “português”, ou seja, ensinar gramática e “redação”. Daí a surpresa, manifestada por muitos, ao se defrontarem com as aulas de “literatura”, nas quais, vale dizer, não vêem nenhuma utilidade. A relação particular com a cultura, que é o que constitui a cultura escolar, fica privada de uma de suas sustentações, a saber, a crença no valor dessa cultura.

A universidade em que a pesquisa foi desenvolvida não compartilha de todas as características aqui listadas. O corpo docente é qualificado e o currículo acompanha as tendências mais recentes na área. Por outro lado, ao se considerar o corpo discente, encontra-se um alunado já engajado no mercado de trabalho (diferentemente das universidades públicas, em que a maioria dos estudantes não trabalha), com maior proporção de alunos mais velhos e que assumem responsabilidades quanto ao seu próprio sustento e ao da família.

Propomos, nesta parte do texto, um exercício que tem como única pretensão mobilizar os conceitos já discutidos na busca da compreensão do problema posto. Propomos, assim, olhar alguns enunciados dos alunos através da lente dos conceitos de *capital cultural* e *habitus* dentre outros que, necessariamente estão implicados na análise. Para efeitos do presente artigo, optamos por apresentar as respostas a algumas das questões formuladas aos alunos.

Os dizeres dos alunos sobre as formas encontradas para enfrentar as dificuldades de leitura na disciplina Literatura; as suas percepções sobre os fatores que geram as dificuldades e as possíveis causas por eles atribuídas aos problemas apresentam-se como exemplos interessantes para a discussão antes empreendida sobre os modos de funcionamento do sistema de ensino, mas também e, principalmente, para apreender o movimento pelo qual os sujeitos se inscrevem no espaço institucional, jogam os jogos propostos no espaço social, incorporam e/ou resistem às normas vigentes e se situam em relação a um conhecimento que – segundo suas próprias palavras – lhes é alheio.

Estratégia e dificuldades de leitura

Quais as estratégias dos alunos para sanar as dificuldades na leitura de textos literários? Uma parte deles afirma que procura ajuda com o professor, colegas

e outras pessoas. Alguns lêem o texto, mesmo sem compreender, enquanto outros recorrem diretamente ao professor ou aos colegas. Outro grupo centra-se na leitura do texto indicado e outro, ainda, apela a outros textos ou combina todas as estratégias anteriores. Estão também aqueles que desistem de qualquer tentativa de realizar a leitura.

Exemplos:

Leio até o final apesar da dificuldade e procuro conversar sobre o livro com os meus colegas de sala.

Eu procuro prestar maior atenção nas aulas, para obter a compreensão que sozinho não consigo realizar.

Primeiro leio somente silenciosamente, depois torno a ler em voz alta, fazendo comentários, inferências, grifando e anotando o que achar importante.

Não leio por inteiro, dou uma lidinha ou procuro resumos sobre o tema e/ou livro.

Procuro outras indicações e inferências para auxiliar-me na leitura.

Paro de ler.

Já não gosto de ler, quando o livro indicado é difícil me desanimo logo no começo e daí que não leio mesmo.

Detenhamo-nos, por um momento, na noção de estratégia. Na formulação de Bourdieu, essa noção está intrinsecamente relacionada ao conceito de *habitus*:

Princípio gerador de estratégias objetivas, como seqüências de práticas estruturadas que são orientadas por referência a funções objetivas, o habitus encerra a solução dos paradoxos do sentido objetivo sem intenção subjetiva, entre outras razões porque – a própria palavra o diz – ele propõe explicitamente a questão de sua própria gênese coletiva e individual. Se cada um dos momentos da série de ações ordenadas e orientadas que constituem as estratégias objetivas pode parecer determinado pela antecipação do futuro e, em particular, de suas próprias conseqüências (o que justifica o emprego do conceito de estratégia), é porque as práticas que o habitus engendra e que são comandadas pelas condições passadas da produção de seu princípio gerador já estão previamente adaptadas às condições nas quais ele se constitui. O ajustamento às condições objetivas é, com efeito, perfeito e imediatamente bem-sucedido e a ilusão da finalidade ou, o que vem a dar no mesmo, do mecanicismo auto-regulado, é total no caso e somente no caso em que as condições de produção e as condições de efetuação coincidam perfeitamente. (Bourdieu, 1996, p. 84)

De acordo com essa noção, o agente social se ajusta às situações como resultado de um processo de

aprendizagem que o poupa de um processo constante de cálculo e reflexão. Bourdieu oferece muitas descrições exemplares de experiência vivida. Mas desde o começo insiste em que a sociologia deve consistir na reapropriação do sentido da experiência original (e socialmente) posta sob o signo da alienação.

Algumas das estratégias relatadas pelos alunos, velhas conhecidas dos professores, soam, a princípio, banais. Diante de problemas que sugerem uma diferença de *habitus* e, portanto, um confronto a todas luzes assimétrico, a insistência na leitura do próprio texto, se apresenta como uma estratégia ingênua. Se a leitura é requisito indispensável para a compreensão, a construção do significado do texto literário depende em larga medida da possibilidade de estabelecer relações com outros textos. A concepção de leitura evidenciada pela insistência em ler e reler – quando utilizada como estratégia única – circunscreve o sentido ao próprio texto, como se o sentido o habitasse, de fato, e como se a significação fosse o produto de uma investida contumaz na compreensão do (suposto) significado das palavras.

Assim, a circunscrição à leitura do próprio texto, por exemplo, ou a estratégia de recorrer aos colegas parecem insuficientes para reduzir a distância entre os conhecimentos e saberes necessários à leitura do texto e as competências dos alunos. Por outro lado, elas podem ser entendidas como estratégias de resistência, na medida em que se revelam eficazes para garantir a sobrevivência da maioria dos alunos no sistema. Todavia, uma outra ótica permitiria qualificar essas estratégias como *imediatistas* porque se destinam a um objetivo pontual e imediato: o de resolver da forma mais rápida possível (não necessariamente da melhor forma possível) o problema que o texto suscita. Sob essa perspectiva, elas remetem à reflexão sobre o imediatismo (traduzido em atos típicos como a restrição do estudo aos textos básicos, o investimento de tempo de estudo apenas às vésperas de provas e exames e outros) que permeia as práticas escolares. Um imediatismo que não pode ser atribuído apenas a uma certa *cultura dos alunos*, mas sim à dinâmica do próprio sistema escolar que – organizado de modo a privilegiar a economia (de tempo, principalmente) em detrimento dos aspectos relacionados à qualidade – acaba valorizando essas práticas. Sobre essa questão, mesmo as (mais criticadas) descrições bourdieusianas do modo como o sistema escolar reproduz o sistema social mostram-se, ainda, profícuas. Elas permitem reconhecer as práticas escolares – mesmo aquelas que se apresentam como individuais ou típicas de certos grupos de indivíduos – como práticas sociais.

Fatores que contribuem para o surgimento de dificuldades

Quais são os fatores que, segundo os próprios alunos, colaboram para criar dificuldades nas aulas de literatura? Esses fatores são descritos como: problemas de compreensão da linguagem dos textos, das críticas literárias e do professor em sala de aula; a dificuldade na escrita e a dificuldade em compreender os objetivos do professor e em substituir o ponto de vista do senso comum pela análise fundamentada.

Exemplos:

Problemas de compreensão

Acompanhar as explicações sobre as obras.

Tenho dificuldades em entender as explicações e acho que minha defasagem já vem de anos anteriores.

É muito difícil entender o que um autor fala dos poetas, as críticas são difíceis de serem lidas e compreendidas.

Acredito que as leituras são complexas, não trazem explicitamente o significado das expressões.

Em assimilar com clareza o conteúdo.

Curvei o magistério e não tive literatura. A maioria dos temas são desconhecidos por não terem sido tratados durante o magistério.

Muitas vezes eu não consigo fazer relação social e histórica, então fico desmotivada, não consigo entender e acompanhar o raciocínio da professora e desanimo.

Dificuldades na escrita

Exemplos:

A escrita essencialmente é uma dificuldade para mim, as vezes posso ter estudado mas ao deparar-me com o enunciado fica difícil ser objetiva e atingir o objetivo do professor.

Na hora da prova, colocar o entendimento da matéria com clareza.

A minha dificuldade maior é colocar no papel aquilo que estou pensando, se fosse cobrado oralmente talvez me saísse melhor.

A minha maior dificuldade está na hora de escrever aquilo que entendi, principalmente literatura.

Consigo entender a explicação da professora mas nas avaliações eu não consigo elaborar as respostas das questões solicitadas.

Dificuldade em compreender os objetivos do professor e em substituir o ponto de vista subjetivo pela análise fundamentada

Exemplos:

Sempre estive acostumada a fazer interpretações minhas a respeito de um texto, no entanto sinto que tenho que criticar, ou melhor analisar o que um outro crítico diz a respeito de uma obra de um certo autor.

O que o professor quer que eu saiba, qual é o objetivo dele na avaliação e na leitura dos textos.

As falas dos alunos sobre as suas dificuldades em compreender os textos e as explicações remetem à questão da transmissão do conhecimento, a uma concepção de linguagem permeada, dentre outros, pelo paradigma da comunicação (emissor-mensagem-receptor), em que não se suspeita (nem poderia se suspeitar) de qualidades da linguagem tais como a opacidade, a pluralidade e a disputa de sentidos em jogo e, portanto da impossibilidade de a comunicação se efetivar de maneira clara, transparente e unívoca. A compreensão de obras literárias e de textos de crítica literária aparece, assim, como uma operação impossível, que se ressentida da ausência do significado das expressões, por exemplo.

Essa concepção está presente, também, quando os alunos se referem às dificuldades na escrita e separam a compreensão da produção do texto. As dificuldades no uso da escrita, por outro lado, contribuem para mascarar ou gerar uma certa confusão em torno de um problema que abrange, na verdade o uso dos recursos expressivos da língua, em geral, e não apenas a competência restrita a um ou outro registro.

Entretanto, alguns revelam a suspeita de que *falta* algo a eles que impede a apreensão de certos textos ou explicações. O que falta é conceituado como conhecimento prévio, dificuldade em estabelecer relações ou referido como defasagem.

À luz dos conceitos de Bourdieu, a sala de aula pode ser vista como um cenário de confronto entre o *habitus* de professores e alunos e entre o *capital cultural* de ambos os grupos. Na aula de literatura, de maneira mais evidente do que em outras, o problema não se reduz a conhecimento (conteúdo, segundo os alunos), mas diz respeito a um conjunto mais ou menos articulado de competências linguísticas e culturais com base nas quais se constitui o sistema de referências que permite a recepção e a apropriação dos bens simbólicos.

Esses conceitos contribuem, também, para a compreensão das diferenças apreciáveis no interior do próprio grupo dos alunos – sempre diverso e heterogêneo – e para a análise das conseqüentes

diferenças de desempenho entre eles, passíveis de serem atribuídas, de um modo geral, à distribuição desigual dos referidos bens simbólicos, da herança cultural e das disposições para se apropriar do conhecimento.

Essas questões tornam-se mais evidentes, ainda, quando os alunos discorrem sobre as causas das suas dificuldades.

Causas das dificuldades

Exemplos:

Falta de pré-requisitos da minha parte.

Muitas vezes a falta de leitura da obra.

Não ter todo o conhecimento necessário para que possa entender o assunto.

Falta de treino para escrever.

Talvez pela bagagem que trago das séries anteriores ou por ser uma disciplina que exige um maior tempo para as leituras auxiliares.

Um não preparo anterior. Ou seja, a não leitura dos textos, às vezes, e o não preparo no colegial.

É porque eu odeio literatura mesmo assim eu tento me esforçar no último.

Talvez por ler muito só o que eu realmente gosto, isso me causa desinteresse na aula e nas leituras. Acho que preciso aprender a ler mesmo o que não gosto.

A suspeita da *falta* é explicitada, na fala dos alunos, na menção a uma longa lista que inclui conhecimentos e competências sempre distantes da sua realidade e da sua cultura. Segundo eles falta leitura, conhecimento e pré-requisitos para a compreensão dos assuntos tratados. Falta, também, tempo para investir na leitura e no estudo e tempo de aula para dar conta de uma bem identificada complexidade. Além disso, falta competência no registro escrito da língua, falta interesse e falta gosto pela coisa literária.

Mas, se as ditas carências impressionam, no primeiro momento, por constituir um bloco coerente (e evidente), um outro exercício de análise, cujo foco esteja centrado no detalhe de alguns depoimentos pode indicar outras direções. Referimo-nos à presença poderosa e vital de uma resistência que se faz sentir na recusa daquilo que o sistema de ensino oferece. Assim, à falta de leitura dos textos obrigatórios, opõe-se a leitura prazerosa, uma leitura que em tudo se distancia da proposta escolar que tudo ritualiza e rotiniza. Essa outra forma de leitura, embora distante das exigências do desempenho escolar, inscreve-se em um certo *habitus*.

Da mesma maneira, o que chamamos de “falta de gosto pela coisa literária” – enredando-nos, evidentemente, nas armadilhas da linguagem – é, nas palavras de um aluno, “ódio da literatura” ou, em uma interpretação alternativa, afirmação por meio da rejeição. A difícil jornada em direção ao cânone literário, a cuja formação presidem tantos mediadores – críticos literários, historiadores da literatura, professores universitários, principalmente –, requer, assim, mais do que simples leituras sucessivas que “despertem o gosto e o hábito da leitura”: requer um longo processo de imersão num universo que, como vimos, é totalmente estranho aos alunos de Letras cujos depoimentos destacamos. Que esse processo possa ser efetivado com êxito por muitos não se pode negar; contudo, é preciso atentar para o fato de que não é pequeno o número daqueles que não o conseguem. E que, conseqüentemente, não poderão cumprir o que políticas educacionais dele demandam: precisamente educar leitores.

Considerações finais

A revisitação dos textos e conceitos de P. Bourdieu e o exercício de análise ora apresentado nos confrontam, no terreno da prática, com a permanência de certos aspectos essenciais aos sistemas de educação no mundo capitalista. Se seus construtos teóricos – malgrado as críticas – conseguem produzir um retrato vívido e atual, em muitos sentidos, do que acontece nas escolas é porque, a bem de verdade, pouco tem mudado nelas, além do discurso pedagógico.

A atualidade e vigência das análises propostas por Bourdieu nos levam, de alguma maneira, a retomar as críticas à ênfase da sua visão nos aspectos estruturados das práticas sociais. Do ponto de vista da Sociologia da Educação, essas idéias têm sido amplamente discutidas, dando origem a soluções teóricas que, supostamente, restituem aos sujeitos a liberdade, a criatividade e a possibilidade de resistir à dominação. É necessário ponderar, entretanto, que o estatuto teórico-prático da noção de resistência está, ainda, longe de ser definido. É preciso, também, reconhecer a importância das formulações críticas que permitem incorporar à análise aspectos não contemplados quando se toma – por exemplo – a noção de classe social como categoria central.¹⁰ No entanto, as quatro décadas transcorridas desde os primeiros apontamentos sobre o funcionamento do sistema de educação formal e a permanência dos traços fundamentais desse sistema, assim como a – relativamente fácil – transposição dessas descrições para uma realidade tão diferente da francesa como é a brasileira parecem atestar que esses aspectos merecem, ainda, a maior atenção por parte de cientistas sociais,

educadores e formuladores de políticas públicas e, muito especialmente, por parte daqueles que se declaram a favor da mudança.

Quanto às críticas que muitas vezes se levantaram contra a sociologização da linguagem operada por Bourdieu, embora não se possa absolutamente negar que ela deixa de lado importantes aspectos da linguagem, cabem duas observações: (a) sociologizar algo que se constitui socialmente não pode ser considerado uma proposição inválida, pois nos chama a atenção para o que lhe é essencial; (b) cabe a estudiosos retomar essa linha e verificar seus acertos e desvios e, assim, levar avante reflexões que ela suscita. É isso que define a fecundidade de uma teoria: sua fecundidade.

Notas

- 1 As diferentes formas de conceitualizar esse problema incluem estudos realizados sob várias perspectivas, principalmente, a partir da década de 60. Dentre esses, são amplamente conhecidos os trabalhos de Bernstein (1964, 1974) sobre os códigos linguísticos e sobre a noção de déficit linguístico e privação cultural. Essas idéias ecoaram na área de educação, e foram responsáveis pela compreensão de fenômenos como o insucesso, a repetência e a evasão escolar como problemas decorrentes de privações na esfera da língua e da cultura. A extensão do período de permanência nas escolas (de 3 para 4, 5 ou 6 horas), o incremento das atividades de reforço à escolaridade e a oferta de atividades complementares foram alguns dos reflexos desse modo de conceber o fracasso escolar. O aumento do número de anos de estudo, já citado, constitui outra das políticas que se inserem nesse contexto e se traduz na preocupação com o incremento do acesso da população aos níveis iniciais da educação (educação infantil: creche e pré-escola) e com a extensão da permanência no sistema até os níveis médio e superior.
- 2 Para a recepção dos escritos de Bourdieu no Brasil, ver: NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins, 2002.
- 3 Ver GUILLORY, John. *Cultural capital*. The problem of literary canon formation. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
- 4 Ver principalmente, PANOFSKY, Erwin. *O significado nas artes visuais* (São Paulo: Perspectiva, 19...), no qual ele estabelece os níveis de interpretação (iconografia e iconologia); e BAXANDALL, Michael. *O olhar renascente*. Pintura e experiência social na Itália da Renascença (São Paulo: Paz e Terra, 1991), em cujo Prefácio lê-se: “Minha tese era

de que fatos sociais favoreciam o desenvolvimento de faculdades e hábitos visuais característicos, que se transformavam por sua vez em elementos claramente identificáveis no estilo do pintor” (p. 9).

- 5 O termo inculcação, utilizado nas formulações iniciais de Bourdieu, remete a uma via de mão única e foi posteriormente substituído pelo termo incorporação.
- 6 As estatísticas produzidas pelas universidades públicas paulistas sobre o perfil dos seus alunos permitem constatar que uma proporção superior à metade dos pais de alunos matriculados em seus cursos frequentou o ensino superior.
- 7 No nosso meio, pesquisas recentes sobre as expectativas de alunos concluintes do ensino médio público mostram que é pequeno, ainda, o percentual de alunos que manifesta a expectativa de continuar os estudos superiores.
- 8 Ver “Os três estados do capital cultural”. In: Maria A. NOGUEIRA e Afrânio CATANI, *Pierre Bourdieu – Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- 9 Projeto: Necessidades e atributos da leitura na concepção de professores e alunos universitários.
- 10 Ver CICCUREL, Aaron. V. “Structural and Processual Epistemologies”. In: Craig CALHOUM, Edward LIPUMA; Moishe POSTONE. (Ed.). *Bourdieu. Critical perspectives*. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

Referências bibliográficas

BAXANDALL, Michael. *O olhar renascente*. Pintura e experiência social na Itália da Renascença. Trad. Maria Cecília Preto R. Almeida. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

BEASLEY-MURRAY, Jon. “Value and capital in Bourdieu and Marx”. In: BROWN, N.; SZEMAN, I. *Pierre Bourdieu: Fieldwork in Culture*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2000. BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte*. Gênese e estrutura do campo literário. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

BERENSTEIN, Basil. “Elaborated and restricted

Sobre as autoras:

Adriana Friszman Laplane é doutora pela Universidade Estadual de Campinas e professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação na Universidade São Francisco e da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

Enid Abreu Dobranszky é doutora pela Universidade Estadual de Campinas e professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação na Universidade São Francisco. Entre suas traduções encontram-se a do *Preface to Shakespeare*, de Samuel Johnson, *Racine et Shakespeare*, de Stendhal (Iluminuras, 1996), e os *Essays sur la peinture*, de Diderot (Papyrus, 1995).

codes.” In: GUMPERZ, J.; HYMES, D. (Ed.). *The ethnography of communication*. *American Anthropologist*, Special Publication, 66, n. 6, part 2, 1964.

_____. *Postscript to Class, Codes and Control*. New York: Schocken, 1974.

BOURDIEU, Pierre. *Lições da aula*. São Paulo: Ática, 1988.

_____. *Meditações pascalianas*. Trad. Sergio Miceli. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

_____. *The field of cultural production*. Essays on art and literature. Org. Randal Johnson. Nova York: Columbia University Press, 1993.

_____. *As regras da arte*. Gênese e estrutura do campo literário. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Cia. das Letras, 1996a

_____. *Distinction*. A social critique of the judgement of taste. Trans. Richard Nice. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1996b.

_____. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1996c.

_____. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Fayard, 2001.

CALHOUM, Craig. “Habitus, field and capital: the question of historical specificity”. In: CALHOUM, Craig; Edward LIPUMA; Moishe POSTONE. (Eds.). *Bourdieu – Critical Perspectives*. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

CICCUREL, Aaron. V. “Structural and Processual Epistemologies”. In: CALHOUM, Craig; LIPUMA, Edward; Moishe POSTONE. (Ed.). *Bourdieu – Critical perspectives*. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu. *Educação e Sociedade*, ano 23, p. 15-36, abril/ 2002.

_____; CATANI, Afrânio (Org.). *Pierre Bourdieu*. Escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

THOMPSON, John, B. “Préface”. In: BOURDIEU, P. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Fayard, 2001.