

# **O VEREDICTO ESCOLAR E A LEGITIMIDADE DAS PRÁTICAS CULTURAIS: uma relação bem sucedida**

---

**Maria Amália de Almeida Cunha  
Carla Aparecida Almeida  
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil**

## **Resumo**

Este artigo analisa como os veredictos escolares podem ser instrumentos eficazes para legitimar práticas culturais de alunos com capitais culturais distintos, privilegiando aqueles que fazem do “patrimônio cultural” um recurso eficiente para a aquisição de novos saberes escolares, dado todo o grau de intimidade que estabelecem com a cultura legítima. Para tanto, a sala de aula e a dinâmica inscrita “nesta pequena sociedade” (Sirota, 1994) serviram como material empírico para perscrutar o “legítimo” e o “ilegítimo” (Lahire, 2006) no universo escolar acerca das práticas de linguagem e todas as implicações desta aprendizagem em um espectro social mais amplo, qual seja, o universo das práticas culturais.

**Palavras-chave:** sociologia da educação; letramento; práticas culturais

## **Abstract**

This article analyses the way the so called “school verdict” are used to legitimate the cultural practices of students with different cultural capitals - understanding that those students who are intimate with the legitimate culture and which use their “cultural heritage” to acquire new scholar knowledge are favoured by these strategies. In so forth, the classroom and the dynamic inscribed on this “little society” (Sirota, 1994) had served us as empirical subject to investigate the “legitimate” and the “illegitimate” (Lahire, 2006) in the space of the school, taking the language practices and the strategies of learning – in a broader social context – as indexes of the cultural practices practiced by the students.

**Keywords:** sociology of education; literacy; cultural practices

## **Introdução**

Este trabalho toma a sala de aula e a dinâmica inscrita “nesta pequena sociedade” (Sirota, 1994) como material empírico para entender como o ‘veredicto escolar’ contribui para legitimar as práticas de linguagem inscritas no universo dos códigos “legítimos”, ao passo que as experiências advindas da oralidade ficam circunscritas ao domínio do “ilegítimo” (Lahire, 2006). Para proceder a esta análise, nosso recorte empírico contou com a observação das aulas de português de duas quintas séries do ensino fundamental, respectivamente em uma escola pública e outra privada, ambas localizadas no município de Mariana-MG.

Como elemento constitutivo das práticas culturais, entendemos também as práticas de leitura e de linguagem que, por sua vez, fazem parte da lógica de conjunto da formação social. Em uma sociedade “grafocêntrica”, as formas sociais de escrita são consideradas dominantes e as formas orais dominadas, o que pressupõe uma relação de poder entre ambas, já que, quem fala conforme as regras se coloca objetivamente em relação de poder. Aqueles que dominam as regras dominam, também, as formas de relações sociais. Assim, a oposição entre linguagem oral e linguagem escrita, conforme lembra Lahire (2000, p.52) não é técnica, mas social. Para este autor, as crianças ingressam familiarmente na escrita de diferentes maneiras; é nas relações de interdependência entre os membros da constelação familiar que se constroem as formas de controle de si e dos outros, as relações com a ordem organizam e intensificam, ainda que não deliberadamente, a aprendizagem da escrita e da leitura. As formas de autoridade tornam possíveis ou dificultam a construção de disposições culturais mais ou menos compatíveis com as políticas disciplinares próprias à ordem escolar (Lahire, 1997, p.141).

Para algumas famílias, observa-se uma pedagogização do cotidiano como prática socializadora deliberada, inscrita objetivamente por meio de exigências com a escrita que vão desde a correção ortográfica, gramatical e de sintaxe até o convite para escrever textos durante as férias, estimular a correspondência epistolar, presentear os filhos com livros e/ou assinatura de revistas, até a solicitação para elaborar uma lista de compras com os pais. Desta forma, ainda que de maneira subliminar e indireta, a escrita impõe a sua presença através de diversas atitudes e práticas dos adultos. As crianças passam a participar de formas de organização domésticas mais racionais nas quais estão sendo continuamente socializadas em uma relação mais reflexiva com a linguagem.

Em sua discussão sobre práticas socializadoras familiares e uso da escrita no cotidiano, Lahire (1997) enfatiza a existência de princípios socializadores heterogêneos: quando o ambiente familiar constitui um universo pedagogicamente estimulante, que convida a criança a tomar parte de atividades que necessitam da leitura ou da escrita, que incitam modelos de identificação práticos próprios (levando a criança a mimetizar a prática do adulto), do ‘fazer como’, então é possível perceber os efeitos difusores dos aspectos cognitivos ou organizacionais ligados à incorporação pelos pais de uma cultura da escrita, capaz de tornar os filhos aptos para construir habilidades, representações e gostos pela escrita e pela leitura. A combinação desses diferentes ingredientes só é encontrada nas

famílias cujo grau de antigüidade de acesso à escola e à escrita é particularmente elevado.

De fato, tudo opõe as crianças que têm avós ou pais quase analfabetos ou com dificuldades com escrita àqueles cujos pais, avós e, às vezes, várias gerações anteriores não apenas são ou foram alfabetizados, mas conheceram longos percursos escolares (Lahire, 2002, p.182). Entretanto, como veremos a seguir, tal fato não pode ser tomado como um dado determinante para a aquisição de um repertório legitimado pela cultura escolar, não obstante evidenciar o impacto positivo e importante que a intimidade com a cultura escrita propicia às crianças.

Para as crianças desprovidas de um ambiente familiar “letrado”, às vezes é difícil conceber a leitura como uma atividade extra-escolar, uma atividade não associada ao *trabalho*. Quando os pais não têm a prática de leitura e de escrita, que poderia desempenhar o papel de exemplo para a criança, a única solução para elas consiste então em concentrar a sua atenção e energia educativa nas práticas escolares.

A esse respeito, não é incomum perceber casos de resistência entre alunos, os quais, via-de-regra, sentem-se fracassados, derrotados pela escola: muito pouco daquilo que interiorizam através da coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (ter proficiência na linguagem, por exemplo, tanto escritural quanto oral).

Entretanto, conforme dito anteriormente, não basta, para a criança, estar cercada ou envolvida de objetos culturais ou de pessoas com disposições culturais determinadas para chegar a construir competências ou habilidades culturais. Tais competências podem agir como um *patrimônio cultural morto* se não há efeito de socialização para colocá-las em prática.

A transmissão, apropriação, recepção e construção do capital cultural só encontra fecundidade se houver, nas famílias, disposições escolarmente harmoniosas de maneira sistemática, regular e duradoura que torne possível a conversão das “estruturas sociais” em “estruturas mentais”. Assim, as estruturas objetivas da ordem escolar se transformam, pela interiorização, em formas escolares de classificação (Lahire, 1997, p.354). O capital cultural pode parecer um conceito desprovido de sentido se ele não corresponder a certas práticas, certos saberes, certas disposições aos olhos do saber, da linguagem e do mundo e ele deve poder designar, do ponto de vista de uma sociologia do conhecimento, as disposições cognitivas.

Há pais, entretanto, que mesmo pouco letrados, representam o papel de intermediários entre a cultura escrita e seus filhos. Famílias fracamente dotadas de capital escolar podem, através do diálogo ou da reorganização de papéis domésticos, atribuir um lugar simbólico à escola ou “à criança letrada” no seio da configuração familiar. Para estas famílias, o que é feito na escola tem sentido e valor.

Em sua pesquisa, Lahire conclui que os alunos filhos de pais diplomados conseguem estabelecer uma troca familiar mais estreita sobre os problemas de leitura. Conseqüentemente, conseguem reunir as competências solicitadas pelas demandas escolares de maneira mais eficaz e bem sucedida (Lahire, 2002, p.123). O ponto de partida do autor estriba-se na evidência apontada por alguns estudos que demonstram que o efeito cognitivo específico da escola reside na capacidade de explicitar verbalmente e portar um

olhar reflexivo sobre a linguagem, ou seja, a “tomada de consciência” pelo aluno. A lógica escolar, não por acaso, encerra um modo de utilização da linguagem que pressupõe a assunção, pelo aluno, de uma atitude reflexiva face à linguagem e ao mundo.

Por outro lado, segundo constatações derivadas de um longo tempo de observação empírica do autor (Lahire, 2002), alunos de camadas sociais desfavorecidas entretêm uma relação pré-reflexiva com a linguagem, voltada mais a uma atitude ético-prática. Estes não conseguem ser os gramáticos de suas próprias práticas de linguagem e demonstram resistência em ser os narradores de suas experiências sociais (Lahire, 2000, p.224). Alunos oriundos de meios populares privilegiam mais a experiência do que a racionalização sobre a experiência. Desta forma, o aluno distancia-se cada vez mais dos veredictos escolares, uma vez que um texto escrito e valorizado deve ser aquele em que o autor deixa uma situação ético-prática para assumir uma posição de exotopia (Lahire,2000, p.269).

Situação diferente é observada entre os filhos de pais com categoria sócio profissional intermediária, cujos filhos produzem os discursos que reúnem características escolarmente rentáveis. Bourdieu (1998, p.48), por exemplo, menciona a forte adesão das classes médias aos valores escolares, uma vez que a escola representa, para esta classe intermediária, a compensação de uma vida marcada pela privação cultural e a possibilidade almejada de aquisição de uma cultura legitimada pela escola. Desta forma, por exemplo, os alunos filhos de pais pertencentes à categoria sócio-profissional intermediária, escolarmente, concentram-se mais sobre um acontecimento; conseguem contá-lo respeitando a cronologia e evitam os discursos “implícitos”, fazendo uso, portanto, de expressões valorizadas pela escola.

Dominar a linguagem escrita e tudo aquilo que ela representa em sua relação com o mundo social significa governar seu próprio pensamento. Para Lahire (2000), a proficiência na escrita exige uma atitude reflexiva e racional que leva os alunos a exercitarem a prática da exotopia, tal como mencionado anteriormente. Para realizar um texto/relato/narração relativamente explícito, o narrador deve tomar consciência de sua atividade lingüística e da economia interna que une os diferentes elementos do texto. Ele deve tomar consciência da linguagem enquanto tal para produzir um pequeno universo autônomo de sentidos (Lahire, 2000, p. 257). O aluno é conduzido, de certa maneira, a fazer do mundo recebido um produto consciente e intencionalmente construído pela organização discursiva.

É por essas razões que a escrita pode encerrar uma relação de dominação e é impossível mensurar e avaliar a proficiência das práticas de linguagem (escrita e oral) se não considerarmos as relações de dominação inscritas neste conjunto de formas de se relacionar com o mundo. Dominar a escrita é colocar-se objetivamente em posição de dominar aqueles que não a dominam. Pode-se inferir, a partir destas reflexões, que os alunos que aprendem a adotar uma posição de exotopia aos olhos dos acontecimentos que eles contam, que aprendem a ser os legisladores de sua própria linguagem (organizando, classificando, corrigindo suas produções escritas); que conseguem tomar consciência da linguagem, colocando-se objetivamente em posição de dominar simbolicamente aqueles que não conseguem adotar a mesma posição (isto quer dizer, aqueles que parecem conservar a visão ético-prática própria daqueles que participam de um acontecimento), são

aqueles que se encontram, desta forma, em posição de estar como os legisladores (objetivos) da linguagem daqueles que produzem os textos “incoerentes”, “incorretos”, “mal estruturados”, expressões comuns colhidas entre os professores primários na pesquisa de Lahire (2002, p.282)..

É por isso que, para o autor (Lahire, 2000), não é possível dissociar a questão cognitiva/linguagem, da questão das formas de exercício de poder, explicitadas muitas vezes por meio dos ‘veredictos escolares’. Isto significa que o domínio de certos tipos de práticas de linguagem implica o domínio de algumas formas sociais e, ao mesmo tempo, o exercício de relações de dominação históricas determinadas, o domínio daqueles que não dominam estas formas sociais. Aprender a ser o gramático, o taxonomista, o corretor de sua própria linguagem, aprender a ser o narrador (o organizador discursivo) de sua própria experiência, o legislador de seus pensamentos, é constituir as disposições mentais que vão poder agir no interior de formas de relações sociais específicas (dominantes historicamente) como uma disposição para exercer o poder (Lahire, 2000, p. 293).

### **A investigação do objeto: como compreender sociologicamente os conflitos e negociações em uma sala de aula**

*A sala de aula é, com efeito, uma pequena sociedade  
(Émile Durkheim- Educação e Sociologia)*

A sala de aula já figurava, para Durkheim, como um importante objeto socializador. Entretanto, há muito tempo tal objeto permaneceu sendo a “caixa preta” da sociologia da educação francesa, ao passo que tanto nos E.U.A quanto na Inglaterra tais espaços aparentemente irrelevantes e pouco atrativos foram submetidos ao escrutínio tanto da antropologia da educação quanto da sociologia da educação desde a década de 1950.

As “abordagens compreensivas” procuram no interior da sala de aula não mais simplesmente o reflexo de uma estrutura social ou o modo de constituição dessa estrutura, mas também a autonomia e a especificidade da “situação” (Sirota, 1994, p.25 e 26). A ênfase é posta mais na “situação” no que no “background” dos sujeitos.

Pode-se mesmo afirmar que tais estudos permitem que se evidencie as contribuições e as falhas de uma sociologia das desigualdades escolares centrada principalmente nas teorias da reprodução, pois, através destes estudos, encontram-se salientadas a parte da autonomia da situação da sala de aula e a complexidade dos mecanismos adaptativos e estratégias estabelecidas pelos próprios atores (Sirota, 1994, p.21).

A partir do estudo da sala de aula como uma “pequena sociedade”, com todos os conflitos e negociações oriundos deste pequeno universo social, pretende-se conjugar diferentes modos de abordagens interpretativas (negociação, situação, improvisação, rotina, estratégia etc.), com as análises oriundas das teorias da reprodução.

Todavia, como bem lembra Sirota (1994), a tentativa de conceitualização do *infinitamente pequeno* tem, muitas vezes, como contrapartida, a descontextualização da análise. O desafio inscreve-se justamente em articular o micro e o macro. A reorganização deste quebra-cabeças que é a sala de aula não pode se contentar com uma simples acumulação de descrições ou com uma justaposição de paradigmas, simplesmente adicionados (Sirota, 1994, p.36).

Assim, nosso procedimento investigativo contou com observações centradas sobre a organização das práticas escolares, sobre os tipos de interação verbal que os professores tentam instaurar e impor aos alunos e sobre as reações, respostas, réplicas e comportamentos interativos dos alunos. Deste modo, por meio do registro etnográfico em sala de aula, procuramos capturar o *infinitamente pequeno*, como as negociações, o julgamento do professor diante das práticas de leitura e escrita dos alunos, mas sem perder de vista nossas análises sobre a legitimidade das práticas culturais.

Ao observar o cotidiano de duas escolas com públicos de classes sociais distintas, observou-se em que medida os alunos que perseguem uma trajetória de sucesso escolar são aqueles que praticam a “exotopia”, ou seja, enquanto narradores/escritores, são capazes de se colocar fora do foco narrativo, em uma situação de tomada de consciência de sua atividade de linguagem a fim de produzir um pequeno universo autônomo de sentido. O “fluxo de consciência” de alunos oriundos de meios populares parece estar mais relacionado ao universo empírico desses alunos, os quais demonstram alguma dificuldade em se colocar como sujeitos “fora do texto”. Contrariamente, os alunos de classe social favorecida são aqueles que se colocam em uma posição de legislador de sua própria linguagem (organizando-a, corrigindo-a, classificando sua produção escrita). Estes alunos possuem as maiores probabilidades de tornarem-se aqueles que dominam seus próprios pensamentos. Esta ordem de conflitos, própria das desigualdades de classe transmutadas em desigualdades escolares, permitiu-nos melhor cernir o jogo das habilidades que estão presentes no cotidiano escolar e que refletem todo um repertório de práticas culturais ou marcas sociais inscritas nos sujeitos antes mesmo de tornarem-se alunos, por meio de uma certa ‘pedagogização do cotidiano’, laboriosamente cultivada pelas famílias, tal como explicitamos anteriormente.

As diferentes disposições dos indivíduos podem ser percebidas através dos distintos usos das *práticas de linguagem* (leitura e escrita) presentes na escola, uma vez que, tal como afirma Bourdieu (1998), é possível perceber que a “cultura extra-escolar” dos favorecidos (sobretudo o domínio da língua escrita), consagra a idéia do dom e da predisposição inata dos bens culturais e da erudição, enquanto que os desfavorecidos devem trabalhar arduamente para receber da escola aquilo que não lhes fora transmitido por herança. A escola parece deixar de aproveitar a experiência de vida das crianças de origem popular. Segundo Saes (2003), há uma espécie de ideologia de transmissão do conhecimento de classe média que dificulta o processo de transmissão de conhecimento para a criança de origem popular. E no que consiste essa retórica? Desvalorizar a experiência da criança, sobretudo a sua inclinação à atividade prática e à linguagem oral; uma vez que o ensino, via-de-regra não aproveita tal disposição, tratando quase sempre os

conteúdos escolares de modo elitista, teoricista e abstrato.

Estudar as práticas de linguagem no ambiente escolar parece importante, na medida em que o objetivo da escola é o de ensinar a falar e a escrever segundo as regras gramaticais, ortográficas, estilísticas, etc. É toda uma relação com a linguagem (oral e escrita) engendrada nas formas sociais escolares: um domínio simbólico que vem ordenar e racionalizar aquilo que advém do simples hábito, do simples uso, da prática sem princípio explícito. A forma escolar das relações sociais é a forma social constitutiva daquilo que podemos chamar de uma relação de escrita/escolar de linguagem e de mundo. Assim, falar e escrever conforme as regras e princípios significa o mesmo que se distinguir daqueles que falam sem regras e sem princípios e colocar-se, como consequência, na posição daquele que aplica as regras (Lahire, 2000, p.40). Aquele que fala conforme as regras tende a se colocar, objetivamente, em posição de poder. Assim, uma questão fundamental a desvelar neste artigo é como empreender um trabalho sociológico sobre o trabalho escolar e, mais especificamente, sobre a língua, a relação escolar com a linguagem e o fracasso escolar se não respondermos à seguinte questão: como compreender uma situação na qual certos alunos aprendem e obtêm sucesso no domínio escolar da linguagem e outros “fracassam” pouco ou completamente e resistem à lógica escolar?

Alunos de classes favorecidas têm mais contato com a norma padrão do que aqueles alunos de classes desfavorecidas, seja pelo contato com livros, jornais e revistas, seja pela convivência com pessoas que fazem uso da linguagem cuidada na interação verbal, ou ainda pelo contato com certas práticas culturais consideradas mais legítimas do que outras. Certamente que para alunos de classe menos favorecida o contato com a norma culta da língua muitas vezes é vivenciado de um modo mais distante e menos familiar, tornando a aquisição da linguagem dita canônica, uma tarefa mais árdua. Aqui, duas coisas devem ficar muito claras: o aluno de classe desfavorecida, precisa, deve, e tem direito de adquirir a norma culta, porém não precisa abdicar de sua variação lingüística, daquela que usa diariamente entre seus familiares, por exemplo. Ao aluno cabe adquirir junto com a norma padrão uma habilidade de adequar sua forma de expressão lingüística às várias situações de uso à qual estará exposto em seu dia-a-dia. Isso, para que em situações de interação verbal não viole os contratos tácitos de sua comunidade lingüística, em seu meio social; para que a aquisição da norma culta não se transforme em uma forma de violência simbólica, tal como alude Bourdieu (1998) e, enfim, para que não mantenha um sentimento de “estrangeiridade” em relação à língua que é ensinada na escola.

## **O modo laborioso e o modo diletante de aprender a norma culta da língua**

### *A Escola Pública*

Por meio de nossos registros etnográficos, pudemos verificar a tensão inscrita na aquisição da norma culta do português entre os alunos de uma escola pública, cujo perfil social revela serem eles, em sua grande maioria, oriundos de uma classe social

desfavorecida. A tensão diminui ou praticamente inexistente quando observamos uma escola privada. Assim, a linguagem emerge como um campo paradoxal em que o uso da linguagem “coloquial” coexiste com a necessidade de se aproximar da chamada “linguagem culta”. Como mostrar as diferenças entre as duas formas; como são usados os materiais didáticos para tal fim; em que base se organiza a relação professor/ aluno; quais as dificuldades dos alunos em relação à aprendizagem da língua padrão e, sendo esses alunos oriundos de classes populares, em que momento a educação dos pais e parentes é percebida como uma herança não negligenciável de um capital cultural que trabalha para a realização e efetivação do sucesso escolar?

Todos esses fatores inevitavelmente acabam por acompanhar a criança até a escola e lá ela é posta em contato com uma língua praticamente desconhecida, plena de regras e restrições, de palavras desconhecidas. A compreensão da relação entre a aquisição da língua padrão e o que ela representa em termos de legitimidade é transmitida às crianças e representa a aprendizagem de um cânon, ou seja, de uma gramática normativa.

As consultas ao diário de classe da quinta série da escola pública pesquisada permitiram constatar o baixo rendimento dos alunos no primeiro semestre letivo, uma vez que as notas dos alunos estavam, em sua grande maioria, abaixo da média. A entrevista com a professora, antes da observação em sala de aula, confirmou o que se suspeitava: a quinta série da escola pública é uma classe em aparente situação de fracasso escolar, uma vez que os alunos apresentam grande defasagem de conhecimento na área de Língua Portuguesa. A professora explicou que o que se veria pela frente era uma turma desinteressada e com muitos problemas de aprendizagem.

Pudemos observar, por meio dos registros cotidianos em sala de aula, ser muito comum os traços de oralidade nas produções escritas dos alunos, o que por sua vez também é lembrado pela professora como “vícios de linguagem”. Além disso, parece bastante nítido nas “frases” a discriminação racial. Em praticamente todas as frases estão presentes elementos que nos levam a perceber que os alunos não só presenciam como sofrem discriminação, primeiro por serem negros (lembrando que a classe é composta por pelo menos noventa e cinco por cento de crianças negras), depois por serem “pobres” ou “pé-rapados” como afirma uma aluna da classe. Fica claro ainda, a dificuldade que eles encontram em corrigir suas próprias frases, pois são freqüentes os erros ortográficos, pertencentes ainda à fase de alfabetização. As crianças conseguem perceber os erros aparentes de ortografia, no entanto, revelam muita dificuldade para perceber os erros gramaticais e de concordância, além das dificuldades nas leituras propostas pela professora. Não obstante as dificuldades, os alunos são instados a lerem ao menos um parágrafo nas aulas de interpretação de texto. Todavia, mesmo que se esforcem, as leituras são, na maioria das vezes, muito truncadas e difíceis, eles ainda deparam com a defasagem de vocabulário (desconhecem palavras simples que normalmente deveriam fazer parte do seu vocabulário cotidiano) e encontram grande dificuldade na interpretação de enunciados e na apreensão da linguagem culta do Português, o que leva a professora a explicar muitas vezes a mesma coisa, o mesmo enunciado.

O «juízo» que a professora faz dos alunos parece ser o de considerá-los pueris



demais, o que a acaba levando a tratá-los como crianças da primeira série, dificultando o trabalho diante de assuntos mais sérios ou com temas mais polêmicos. Foi possível perceber, logo após as primeiras observações, a homogeneidade desta classe no que se refere ao desempenho dos alunos, ou seja, embora cada um deles apresente dificuldades específicas, suas trajetórias denunciam um grau preocupante de dificuldades em Língua Portuguesa, e é difícil lembrar ou nomear um aluno que tenha se destacado perante os demais. Os alunos são no geral bastante agitados, ansiosos e inquietos; a professora não consegue imprimir um ritmo que torne possível conciliar as atividades de aprendizagem com momentos de descontração. Quando a professora solicita que eles falem, falam todos ao mesmo tempo, dificultando a interação na sala de aula. Nenhuma novidade trazida pela professora parece interessá-los; a classe não tem um rendimento satisfatório como a professora afirma e ela também não concorda em imprimir um ritmo de ensino mais rígido aos alunos, pois julga que eles serão incapazes de acompanhar as atividades eventualmente propostas.

A dificuldade na imposição de uma disciplina, como afirma Lahire (1997), diz respeito a uma certa recusa aos valores escolares que lembra um contexto de deterioração nas relações e erosão das regras que regulam e definem o espaço escolar. Poderíamos dizer que a escola estaria vivendo uma crise de sentido? Ou será que a crise de sentido estaria na relação com o saber e com o aprender? (Perrenoud, 2001). Assim, a ausência de regras, de planejamento e de uma base familiar voltada para a racionalização dos problemas internos, leva os alunos, na maioria das vezes, a uma instabilidade e a um estranhamento quando se vêem diante das regras da escola.

Segundo o relato da professora, o interesse dos pais pela vida escolar dos filhos é realmente muito baixo, praticamente incipiente. Quanto ao conteúdo específico das aulas de Português, a professora afirma que os alunos não reúnem as mínimas condições de estudar gramática, tal como está previsto no regimento político pedagógico para a quinta série, fato que leva a professora a não insistir em algo que só geraria mais e mais problemas no decorrer da vida escolar desses alunos, para simplesmente cumprir o regimento. Ao invés disso, prefere atender às necessidades da classe, desenvolvendo metodologias aplicáveis.

Como exemplo de tais metodologias, a professora traz para o espaço da sala de aula atividades para despertar a curiosidade e o interesse dos alunos e entre as atividades introduz constantemente alguns conteúdos de gramática, porém, não havendo possibilidades de aplicação de regras gramaticais da Língua Portuguesa, a professora busca mesclar as aulas, a fim de chamar a atenção dos alunos primeiramente para a importância de se estudar a língua portuguesa. Quanto às atividades deixadas como tarefa, na maioria das vezes não são feitas por nenhum aluno.

O incentivo ao estudo extra-classe, por exemplo, torna-se na maioria das vezes inútil pois eles não são motivados pela família, preferem ver televisão ou brincar, ou ainda, não são sequer cobrados pelos pais.” (Professora da 5ª série da escola pública).

A professora diz ainda que parece não haver a consciência, por parte dos familiares, sobre a importância da escola na inserção do aluno na sociedade e futuramente no mercado de trabalho, ou seja, não há a consciência da importância do domínio das formas “legítimas de escrita” para a ascensão social do indivíduo, o que automaticamente contribui para a preservação ou reprodução das desigualdades.

## **A Escola Privada**

A disposição da sala foi algo que chamou a atenção desde o início: no primeiro dia os alunos estavam distribuídos em um pequeno círculo, talvez em função do número bastante reduzido de alunos por sala, o que quer dizer um total de quinze, fato que certamente contribui para maximizar o rendimento de cada aluno individualmente e em grupo. Os alunos têm certa liberdade para se expressar e comunicar com fluência. No início da aula os alunos falam sobre a aula de música, momento em que a professora lê um conto de Guimarães Rosa e posteriormente a professora de Português utilizará como abertura para uma breve aula de Literatura, pedindo que os alunos retirem o solicitado na aula anterior como tarefa – a professora havia pedido que os alunos trouxessem reportagens sobre os Jogos Olímpicos, tarefa que foi cumprida por todos os alunos. Além disso, eles mostram grande interesse pelo assunto assim como um grau elevado de conhecimento sobre os assuntos atuais, o que percebemos pelo material que eles trouxeram de casa, como revistas e jornais assinados pelos pais, mostrando que têm contato com os meios de comunicação escritos não só na escola, fato importante e que denota a posse de um capital cultural objetivado pelas famílias destes alunos. Além disso, falam sobre os *sites* onde alguns encontraram suas reportagens e é perceptível na linguagem dos alunos um vocabulário razoavelmente rico para a escolaridade correspondente, o que por sua vez sugere a transmissão de uma cultura escrita e racional no meio familiar.

Percebe-se ainda que algumas alunas têm agendas telefônicas e diários pessoais, reforçando a tese das relações sociais racionalizadas através da escrita. Como seqüência das atividades didáticas, a professora pede que cada um leia sua reportagem e neste momento fica evidente uma grande diferença desta classe em relação à classe da escola pública: a leitura decorre de forma fluente, sem interrupções constantes e além de todos os alunos desejarem ler, fazem constantemente colocações sobre o tema e mostram certa familiaridade com este tipo de linguagem, o que a professora aproveita como “recurso pedagógico” para revisar alguns pontos do conteúdo de Português a respeito de textos jornalísticos e suas diferenças em relação aos outros tipos de textos. Aproveita ainda para revisar alguns conceitos sobre “Linguagem coloquial e Linguagem formal”.

No transcorrer das observações, notamos que a professora não encontra grandes dificuldades no desenvolvimento de temas mais polêmicos e que exigem um posicionamento de quem está discutindo; os alunos, mesmo não sendo capazes de defenderem pontos de vista com desenvoltura argumentativa, conseguem (e o fazem constantemente) expressar suas opiniões, o que mostra a presença e o desenvolvimento do

senso crítico em seu meio social desde muito cedo, além da prática da “exotopia”, tal como citado anteriormente.

Percebemos também a racionalização dos alunos quanto à organização de grupos de trabalho, uma vez que os alunos dividem as atividades para cada componente do grupo e anotam as idéias que vão surgindo. Eles também parecem se importar com as opiniões divergentes, o que faz com que o trabalho em grupo seja muito proveitoso.

O ambiente escolar parece ser agradável. Na sala da quinta série existem alguns cartazes sobre preservação ambiental, política, regras internas da escola, regras gramaticais, dentre outros. Existe também um “cantinho de leitura”, ou seja, uma prateleira com livros diversos para que os alunos levem para a casa. Sobre este aspecto, convém salientar que os alunos parecem receber de casa desde muito cedo o hábito de leitura, pois todos os dias a professora faz comentários sobre as obras que os alunos estão lendo. Estes, por sua vez, levam livros para sala de aula e comentam sobre o enredo ou sobre as personagens com os seus pares. Tal exercício torna-se fundamental para a apreensão da norma culta do Português.

Quanto aos conteúdos gramaticais, os alunos parecem não encontrar dificuldades de assimilação de regras e conceitos, o que se faz confirmar, pela habilidade que têm como exercícios de acentuação ou pontuação, por exemplo. A professora diz que os alunos apresentam algumas dificuldades, entretanto, os horários de estudos extra-classe promovidos pela escola, na maioria das vezes, tendem a solucionar prontamente seus problemas. Esta classe parece também ser bem homogênea, não havendo casos preocupantes de dificuldades quanto às aulas de Português.

Os conteúdos das aulas são ditados pela ordem seguida pelo material didático e que por sua vez é seguido à risca pela professora, o que permite aos pais um melhor acompanhamento e a certeza de que seus filhos chegarão ao final do ano letivo tendo visto todo o conteúdo previsto no regimento político pedagógico da escola. Tal procedimento parece fornecer a segurança aos pais, de ascensão de seus filhos no meio escolar e em suas vidas, pois este meio é valorizado como “o veículo para o sucesso”.

Outro ponto interessante é a familiarização dos alunos com “as regras”, tanto as regras da escola quanto as regras intra-familiares. Há a insistência, por parte da professora, de que as regras são importantes para uma vida organizada. A partir deste tema, a professora pede a opinião dos alunos, os quais, por sua vez, deixam claro que co-habitam com várias regras em casa e na escola e alguns dizem não gostar; outros discordam, mas todos reconhecem sua importância. Os alunos afirmam que têm horas específicas para se deitar, para estudar e para visitar os colegas, falam ainda de suas mesadas e de como fazem para organizar seus gastos de modo que o dinheiro seja suficiente para todo o mês. Nota-se com isso uma certa ‘racionalização do cotidiano’ que imprime um ritmo pedagógico proveitoso aos alunos.

Todas essas questões deixam transparecer a racionalização das relações familiares, o que é um ponto positivo segundo Lahire (1997), pois colabora no desenvolvimento do senso de responsabilidade tanto para a vida destes alunos quanto para a vida escolar. Sendo assim, os alunos desta escola parecem ser incentivados o tempo todo a se desenvolver no meio escolar. A família aqui parece ocupar um lugar de destaque no que diz respeito à

importância que atribui à escola enquanto meio de ascensão social.

### **A herança cultural como pré-requisito para o sucesso**

Trataremos aqui, mais especificamente, dos resultados de nossa pesquisa, em consonância com as propostas bourdieusianas para explicar com mais clareza os propósitos de nossas observações ao longo da pesquisa de campo.

Devemos mencionar, antes de mais nada, a importância que Bourdieu (1998) atribui ao capital socialmente herdado pelo sujeito e que inclui componentes objetivos, postos a serviço do sucesso escolar como o capital econômico, o capital social e o capital cultural, dos quais o capital cultural teria o maior impacto na definição do destino escolar.

Tal fato pode ser observado nos depoimentos das professoras das duas escolas pesquisadas: ambas atribuem à condição social da família do aluno, maiores ou menores possibilidades de bom desempenho escolar. Ao perguntar à professora de Língua Portuguesa da escola privada pesquisada se ela concordava que a situação mais privilegiada dos alunos da quinta série favoreceria a apreensão da norma culta, ou da linguagem legítima, esta respondeu assertivamente que “eles não relutam tanto em absorver isso. (...) Então eles absorvem isso mais fácil e eles aceitam isso mais fácil e eles querem crescer”. Da mesma forma, a professora da escola pública vê o baixo poder aquisitivo dos pais dos alunos como um ponto negativo para o desempenho escolar desses alunos, “a gente não pode, por exemplo, é... marcar uma Literatura pra eles, é infanto-juvenil, porque eles não podem comprar, eles são sinceros conosco: – ‘Ah, professora cinco reais pra mim é muito dinheiro!’ ”. A diretora da escola pública também se posicionou a esse respeito quando indagada se acreditava que as condições econômicas dos pais representariam uma influência negativa para a aprendizagem dos alunos:

Eu acho que pode criar um desinteresse também, porque se eles tiverem alguma coisa que interesse, que dá estímulo (sic), é melhor, né? Porque sempre esses meninos que são de uma classe melhor, os pais estão sempre ajudando, procurando alguma coisa, às vezes assinam umas revistas boas, às vezes até filme, né? (...) Eu acho também que o aluno que tem uma condição melhor, geralmente o pai paga uma aula particular, eu acho, um curso de inglês, sempre são mais privilegiados é claro.

Com isso percebemos que as referências culturais, os conhecimentos legítimos, o contato maior ou menor com a língua culta trazido de casa pelas crianças seriam elementos facilitadores para o aprendizado, pois possibilitaria a formação de relações íntimas entre o mundo familiar e a cultura escolar. Desta forma, para a criança que tem maior contato com os meios culturais favorecidos, a educação escolar seria nada mais do que a continuação da educação familiar, porém, para as outras crianças com pouco contato com outro repertório cultural mais legítimo, a educação escolar seria algo estranho e distante, causando um

sentimento de “exotopia”.

Ainda para Bourdieu (1998), o capital cultural favorecerá não só o êxito escolar, como também possibilitaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação, pois a avaliação, segundo o autor, vai muito além da verificação da aprendizagem, mas é também responsável por um verdadeiro julgamento cultural, estético e moral dos alunos. A escola cobra o uso de um estilo elegante de falar, escrever e se portar e exige dos alunos que se mostrem interessados em relação à cultura legítima e essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores.

Outro fator considerável na obra de Bourdieu (1998) e que se faz também importante aos nossos objetivos é o grau de investimento da família na carreira dos filhos, ou seja, esse grau está relacionado ao retorno provável que se pode ter com o certificado escolar. A esse respeito, é interessante notar a fala de uma de nossas entrevistadas:

(...) eu acredito que a maior herança, a maior riqueza que o pai pode oferecer para o filho, primeiro é a formação de valores (...) e melhor formação acadêmica possível e se hoje nós os mantemos na escola particular, que infelizmente mesmo, eu acho que tem que haver aí um repensar da escola pública.

### **As conseqüências da urgência imediata em contraposição ao modo hedonista de aprendizagem da língua**

Após todas as considerações já feitas e após as observações de campo, realizadas em uma escola pública e outra privada, não poderíamos deixar de mencionar a desilusão e a incerteza observadas no comportamento dos alunos da quinta série da escola pública, em contraposição ao comportamento dos alunos da quinta série da escola privada. Torna-se claro para nós, corroborando a premissa de Bourdieu (1998), que as classes populares têm um comportamento muito marcado pelas pressões materiais e pelas urgências temporais, em outras palavras, as classes menos favorecidas estariam mais condicionadas a lutar para satisfazer suas necessidades imediatas, restando-lhes pouco tempo, disposição e condição para a aquisição da chamada « cultura livre ». Os membros das classes populares tenderiam a internalizar suas chances objetivas de ascensão social, desenvolvendo um senso prático de como atingir objetivos concretos, abandonando assim, projetos intangíveis. Estariam mais interessados em garantir uma vida com dignidade do que atingir altas posições sociais o que por sua vez levaria a um comprometimento não muito sério com os estudos.

No que se refere especificamente ao nosso contexto, percebemos nos depoimentos coligidos que a família de um aluno proveniente de uma classe menos favorecida não estaria preparada para um investimento escolar que só teria retorno em um longo prazo, uma vez que esse investimento teria um retorno incerto e de alto risco para quem necessita de respostas rápidas às suas urgências imediatas. Desta forma, essas famílias, em função de sua condição socioeconômica, não poderiam suportar os custos da espera, do adiamento do

ingresso dos filhos no mercado de trabalho, como afirma uma de nossas entrevistadas: “Eles têm mais dificuldades, bem dificuldades mesmo, parece que eles querem estudar mais para tirar o diploma, para (...) porque a Companhia (Vale do Rio Doce) hoje exige, né?” (entrevista realizada com a diretora da escola pública).

Diante deste quadro podemos dizer que as aspirações dos alunos provenientes das classes populares seriam moderadas, já que os pais esperariam dos filhos que eles estudassem apenas para garantir um grau de escolaridade um pouco acima do seu, para ascender ligeiramente em relação ao seu nível socioeconômico, pois projetos mais ambiciosos seriam perigosos e arriscados demais.

Já as famílias das classes médias tenderiam a investir pesadamente na escolarização dos filhos, como nos disse a orientadora pedagógica da escola privada pesquisada:

(...) não tem alunos assim, que tem um padrão de vida, que são muito ricos entendeu? Não é assim, são pais de classe média, então eles vivenciam coisas aqui que o outro aluno da escola pública, vivencia também, em casa, da mesma forma. Eu acho que escola particular, hoje ela não é mais a escola da elite só. Tem muitos pais aqui na escola que, o pai faz grande sacrifício para manter o filho aqui.

Isso porque os filhos das classes médias teriam chances, objetivamente, superiores de alcançarem o sucesso escolar, pois esse grupo já possuiria um volume razoável de capitais, permitindo apostar no mercado escolar com menos riscos. As perspectivas de futuro entre as classes médias também é diferente das perspectivas das classes populares, ou seja, sendo geralmente originárias das classes populares e tendo ascendido às classes médias por meio da escolarização, as famílias das classes médias teriam esperanças de continuar sua ascendência em direção às elites, assim, suas condutas podem ser vistas como um esforço para criar condições de ascensão social.

Os depoimentos coletados na escola privada confirmam que os pais dos alunos, mesmo não dispendo de capital econômico em abundância, esforçam-se ao máximo para garantir uma boa educação aos filhos, e uma boa educação (em termos de escola) para a satisfação desses pais, estaria configurada em uma carga horária de período integral; infra-estrutura adequada, com computadores, material didático bem elaborado, espaço físico adequado etc. e, principalmente, a dedicação total dos professores e funcionários da escola aos seus filhos, afinal « eles estão pagando » por um produto (a educação de qualidade) e pela certeza de um retorno satisfatório ao seu principal objetivo, qual seja, o de perseguir uma trajetória de mobilidade social ascendente, por meio da escola. Ao falar das principais vantagens da escola privada, a professora nos diz que:

(...) a própria organização pedagógica é diferente, é uma estrutura diferenciada. Cobrança, da direção e da supervisão, é diferente, dos pais, é diferente, você tem que mostrar, querendo ou não, o resultado, os alunos, claro que eu vou generalizar aqui, né? Generalização mesmo, pelo menos a experiência que eu tive, eles se mostram mais empenhados, talvez porque exista essa questão de

serviço, a prestação de serviço, e um outro aspecto é a questão cultural dos alunos, sendo um pouco preconceituosa, mas não deixando de ser, nível né? Financeiro, isso.

Na escola pública observada, mesmo não podendo dizer que as práticas de linguagem da professora da quinta série são reprodutoras das desigualdades, até em vista do seu trabalho inovador, pudemos notar que mesmo implicitamente, existe o discurso legitimador da cultura dominante, a supervalorização do “Padrão culto da Língua Portuguesa”, ou seja, a professora da escola pública, mesmo demonstrando que tem procurado inovar em suas práticas pedagógicas e em seu trabalho em sala de aula, mostra-se influenciada pelo discurso da neutralidade da escola.

Ao tratar todos da mesma maneira e propiciar os mesmos direitos e deveres a todos os alunos a escola privilegiaria ocultamente, ou até dissimuladamente, aqueles que, pela bagagem familiar, já são privilegiados, como nos deixou claro a diretora da escola privada observada :

E a gente, inclusive quando nós recebemos um aluno da escola pública, a gente tem um olhar diferenciado para ele, porque nós não somos obrigados a receber alunos com defasagem, mas também eu não acredito, enquanto educadora, eu não acredito, que isso também tem que fechar as portas e pegar só o aluno bom. Trabalhar com o aluno bom é muito fácil, o grande desafio, a competência está em trabalhar aí, com o aluno que vem cheio de lacunas. Então a gente, principalmente quando pega o aluno da escola pública, não querendo generalizar, é até complicado essa minha colocação, mas a gente procura ter um olhar diferenciado para ele.

## **Considerações finais**

Após estes excertos, nota-se que existem dois modos dos indivíduos se relacionarem com o mundo da cultura, de acordo com sua origem social. O primeiro é a forma aristocrática dos dominantes, marcada pela familiaridade e intimidade com a cultura legítima, resultando em uma relação desenvolta e “natural” com as obras culturais. Porém, o segundo tipo, próprio dos dominados, caracteriza-se pela estranheza e pelo embaraço, levando-os a uma relação tensa e difícil com as obras da cultura. Isso explicaria a resistência que os alunos da quinta série pesquisada têm em absorver os conteúdos de gramática transmitidos pela professora, por exemplo, os casos de fracasso que são simplesmente atribuídos ao « desinteresse » do aluno, como se isso fosse apenas sua responsabilidade. Já na escola privada, pudemos perceber claramente a familiarização dos alunos da quinta série com a “norma padrão do português”.

Assim, pensamos que tanto a cultura escrita quanto a leitura obedecem às mesmas leis das outras práticas culturais e o que confere legitimidade à essas práticas é, segundo Bourdieu (1996), o poder da crença, ou seja, a produção da crença na produção do produto.

Em outras palavras, o que caracteriza o bem cultural é que ele é um produto como os outros, mas que deve produzir nos outros a crença de sua própria validade e legitimidade.

É a luta pela classificação que faz das práticas culturais um campo de forças opostas na apropriação do que se construiu como legítimo ou ilegítimo. Para Bourdieu, o sistema escolar tem esse efeito paradoxal de produzir, por um lado, os efeitos do contato médio com a literatura e a cultura erudita, ao mesmo tempo em que destrói a experiência popular para deixar as pessoas enormemente despojadas, isto é, entre duas culturas, uma cultura originária abolida e uma cultura erudita que se freqüentou o suficiente para não poder falar mais da chuva e do bom tempo, para saber tudo o que não se deve dizer, sem ter mais nada para dizer (Bourdieu; Chartier, 1996, p.240).

### **Referências bibliográficas**

- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura- uma prática cultural. In: BOURDIEU, Pierre; BRESSON, François; CHARTIER, Roger (orgs.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Les Héritiers- les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1985.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1955.
- LAHIRE, Bernard. *A Cultura dos Indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LAHIRE, Bernard. *Culture écrite et inégalités scolaires- Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Presses Universitaires de Lyon, 2000.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos meios populares- as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. *A Pedagogia na Escola das Diferenças*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SAES, Décio. Escola condena crianças pobres, afirma cientista. *Folha de São Paulo/out./2003*.
- SIROTA, Régine. *A Escola Primária no Cotidiano*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

### **Correspondência**

**Maria Amália de Almeida Cunha** – Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

**Carla Aparecida Almeida** – Graduada em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil.

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.

---