



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

13665 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT14 - Sociologia da Educação

REPENSANDO O CAPITAL CULTURAL EM UMA RODA DE LEITURA DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM JUIZ DE FORA/MG

Monica Cruz Vieira Mendonça - UCP - Universidade Católica de Petrópolis

Debora Breder Barreto - UCP - Universidade Católica de Petrópolis

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

REPENSANDO O *CAPITAL CULTURAL* EM UMA RODA DE LEITURA DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM JUIZ DE FORA/MG

Resumo: Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa realizada em uma escola pública da Rede Municipal de Juiz de Fora/MG, cujo objetivo foi analisar a articulação entre *capital cultural* e as práticas de leitura no âmbito escolar e familiar. Por meio da observação participante (OLIVEIRA, 2000) na roda de leitura da escola, e da *escuta ativa e metódica* (BOURDIEU, 2008) com os estudantes e seus familiares, a pesquisa procurou compreender de que forma o *capital cultural* familiar encontra expressão nas práticas de leitura dos estudantes na escola. Os resultados obtidos permitem concluir que as práticas de leitura dos estudantes estão relacionadas à sua origem social, mas não são por elas determinadas, sendo que, para as classes populares, as relações sociais estabelecidas no âmbito religioso constituem, não raro, um *capital social* reconvertível em *capital cultural*. Também foi possível observar que a prática de leitura, por seus efeitos cognitivos e linguísticos, continua eficaz escolarmente. Por fim, foi possível concluir que o conceito de *capital cultural* continua sendo importante para analisar as desigualdades escolares, desde que compreendido em sua acepção ampla e articulado à de *capital social*.

Palavras-chave: Educação Pública, *Capital Cultural*, Práticas de Leitura.

Em fevereiro de 2021, em uma escola municipal em Juiz de Fora/MG, foi criado o projeto: “Roda de leitura: quem conta um conto supera desafios”. A proposta foi implementada durante a crise causada pela Covid-19. A roda de leitura possibilitou o diálogo entre discentes e docentes, permitindo uma aproximação – ainda que virtual^[1] – de corpos repletos de subjetividades e anseios por dias melhores.

Foi nesse cenário que Alessandro^[2] – aluno frequente e participativo nos encontros virtuais – chamou atenção por nunca ter feito devolutiva escrita das propostas na plataforma Classroom^[3], conforme os demais estudantes do grupo. Ao final de uma das sessões, o aluno foi questionado sobre o fato e disse que não havia realizado as atividades escritas porque não sabia ler nem escrever.

A experiência com Alessandro propiciou uma reflexão ancorada nos estudos de Pierre Bourdieu, especialmente no que se refere ao conceito de *capital cultural*, desenvolvido pelo autor há mais de cinco décadas para dar conta das desigualdades verificadas no sistema de ensino francês. Definido pelo autor como um “*ter que se tornou ser*”, uma “*propriedade que se fez corpo*”, o *capital cultural* constituiria um fator preponderante na construção do sucesso ou fracasso escolar, colocando em xeque a ideia de “dom natural”. (BOURDIEU, 2015, p. 81).

Ao repensarmos o conceito na contemporaneidade, diversos estudos vêm interrogando se os recursos culturais herdados da família não estariam perdendo força em relação à crescente importância de outros tipos de capital, como o *econômico* e o *social*, que podem ser reconvertidos em *capital cultural*. Ao discutirem diversas perspectivas teóricas sobre a questão, Piotto e Nogueira (2021) chamam atenção para a própria definição e usos do conceito, que vêm sendo compreendido de formas distintas: em uma acepção mais restrita, como sinônimo de “alta cultura”; e em uma acepção mais ampla, que não se refere a um conteúdo específico, mas ao que é socialmente valorizado (segundo diferentes contextos e épocas).

Para Nogueira (2021, p. 11), o *capital cultural* em sua definição “restrita” – isto é, como sinônimo de posse da “alta cultura” ou “cultura erudita” – já não constitui, atualmente, um fator imprescindível para o êxito nos estudos, tanto em função da desvalorização das práticas culturais consagradas, quanto em razão das dificuldades encontradas em sua transmissão de uma geração para outra. Por outro lado, quando se toma o conceito de *capital cultural* em seu sentido amplo, isto é, como sinônimo de disposições e de relação com os bens culturais socialmente valorizados, constata-se que subsiste uma fortíssima correlação com o sucesso escolar, porque determinados modos de socialização familiar são, sem dúvida, mais favoráveis do que outros à constituição de disposições cognitivas, linguísticas e comportamentais – aspectos estes valorizados pela escola. Dentre esses aspectos, destaca-se o

capital linguístico, que continua desempenhando um papel central para o êxito escolar, pelo fato de a escola exigir do estudante o domínio prático da linguagem – habilidades de expressão oral e escrita, capacidade argumentativa – que ele deve, antes de tudo, ao seu *habitus* de classe e *capital cultural* no estado incorporado.

Com efeito, como discutem Piotto e Nogueira (2021, p. 4), o papel da leitura e da escrita no sucesso escolar continua central: a prática sistemática da leitura contribui para o sucesso escolar na medida em que permite desenvolver competências cognitivas e linguísticas para a aprendizagem em geral. Portanto, ao considerarmos os estudantes das classes populares, que dependem da escola para a aquisição de *capital cultural* – ainda que no estado institucionalizado –, ampliar as oportunidades por meio de uma roda de leitura constitui uma prática fundamental.

Foi a partir dessa perspectiva que construímos nosso objeto de estudo, procurando compreender de que forma o *capital cultural* familiar encontra expressão nas práticas de leitura dos estudantes na escola. A pesquisa foi realizada em uma escola pública da Rede Municipal de Juiz de Fora/MG, entre fevereiro de 2021 e dezembro de 2022.

Localizada na zona norte da cidade de Juiz de Fora/MG, a escola possui 743 alunos matriculados da Educação Infantil ao 9º Ano, oriundos de diversos bairros da cidade. É considerada, na cidade, uma escola de “referência”, possuindo uma lista de espera composta por mais de 200 pessoas em busca de vaga para seus filhos. Enquanto as famílias, estrategicamente, procuram essa instituição almejando uma maior rentabilidade escolar para seus filhos, a escola faz dessa lista de espera uma ferramenta para selecionar os seus alunos – o que contribui, de certo modo, para a reprodução das desigualdades sociais.

O trabalho de campo foi realizado por meio da observação participante e com um “olhar teoricamente informado” (OLIVEIRA, 2000), atento às relações sociais e simbólicas que se tecem no dia a dia da escola. Se o olhar teoricamente informado constituiu numa etapa fundamental no início da imersão no campo, propiciando o estranhamento de uma série de ritos escolares, foi com a “escuta ativa e metódica” (BOURDIEU, 2008) com os nossos interlocutores de pesquisa que, aos poucos, foi sendo possível perceber e analisar, por meio dos ditos e não-ditos, de que forma o *capital cultural* familiar encontra expressão nas práticas de leitura na escola, e identificar quais são os investimentos parentais dos estudantes das classes populares.

A pesquisa foi dividida em duas etapas: na primeira etapa, realizada na escola, foram ouvidos os estudantes; na segunda etapa da pesquisa, realizada na casa dos estudantes, foram entrevistados seus responsáveis.

O projeto “Roda de leitura: quem conta um conto supera desafios” não determinou diretamente quais seriam os participantes: o convite foi feito a todos os alunos das turmas do sétimo ano. No decorrer da pesquisa, os estudantes que não participavam da roda de leitura também foram convidados para o diálogo.

Durante a escuta ativa e metódica com os alunos participantes da roda, pontos de vista sobre a leitura e os motivos para a participação no projeto puderam ser ouvidos e discutidos. Além da superação da timidez e desejo de interação social, os estudantes expressaram uma preocupação em falar com desenvoltura. Como explicou Isabella, uma de nossas interlocutoras de pesquisa, “*Lendo a gente aprende palavras novas é [...] jeito de falar novo, aí a gente aprende a falar; cria o hábito de falar do mesmo jeito que no livro*”.

No diálogo com os jovens também foi possível identificar que as relações sociais estabelecidas no âmbito religioso constituem, não raro, um *capital social* reconvertível em *capital cultural*. “*Não frequento a mesma igreja que meu pai, mas vou lá para aprender violino*”, explica Ana, cujo pai é da Assembleia de Deus; “*Na Batista faço violão, canto e faço as leituras com os outros jovens e o líder*”, prossegue a jovem. De fato, quando não estão na escola, muitos jovens encontram na igreja a possibilidade de desenvolver a prática de leitura. Os estudantes mencionaram a falta de recursos financeiros para a aquisição de livros de literatura; como destacou Yuri: “*Na minha casa o único livro que tem é a bíblia*”.

Finda a primeira etapa da pesquisa, na qual foram ouvidos os estudantes, foram selecionadas 5 famílias – 4 de participantes da roda de leitura e 1 de não participante – para a realização das entrevistas. O grau de instrução dos pais variava entre ensino médio incompleto (01), ensino médio completo (06), ensino superior (02) e pós-graduação (01). Já a renda familiar gira em torno de 2 a 3 salários mínimos, limitando os investimentos extraescolares. Não obstante esse fato, foi possível perceber que os pais procuram assegurar, na medida do possível, meios para o sucesso escolar de seus filhos. A própria escolha por matricular os filhos em uma escola considerada de prestígio constitui um indicativo.

Ao longo da pesquisa foi possível perceber que, em que pese a boa vontade cultural das famílias entrevistadas, que incentivam seus filhos a persistirem nos estudos, encontramos um maior estímulo à leitura, justamente, na família da estudante cujos pais possuem curso superior e se declaram leitores assíduos. A transmissão do *capital cultural* incorporado e das habilidades linguísticas, como nota Bourdieu (2015, p. 83), não pode ser realizada instantaneamente: trata-se de uma aquisição inconsciente marcada “por suas condições primitivas de aquisição”. Também foi possível perceber os investimentos parentais em dispositivos de suporte extraescolar na família com maior renda mensal (8 salários mínimos). Nesta família, cuja filha foi transferida de uma das mais tradicionais escolas particulares da cidade para essa escola municipal para “reduzir danos emocionais” e o “prejuízo com as notas”, como explicou a mãe, percebemos claramente esses investimentos denominados por Nogueira (2021) como a “escola fora da escola”: o recurso a um arsenal de dispositivos onerosos, com psicopedagogos, aulas particulares, psicólogos etc. As estratégias utilizadas pela mãe para que a filha não repetisse de ano demonstra um conhecimento prévio sobre as “regras do jogo” no sistema escolar, um conhecimento altamente vantajoso, e chama atenção para o lugar central ocupado, atualmente, pelo *capital econômico* nessa concorrência; trata-se, nesse caso, da conversibilidade de *capital econômico* em *capital cultural*.

As novas dinâmicas sociais vêm exigindo transformações significativas nos processos educativos – do sistema de ensino e das famílias –, entretanto, permanece a preocupação em estimular a prática de leitura, que continua eficaz escolarmente, por seus efeitos cognitivos e linguísticos. Portanto, se com as transformações da contemporaneidade a chamada “alta cultura” ou “cultura erudita” não ocupa mais o lugar central que ocupava anteriormente, o mesmo não pode ser dito em relação ao *capital linguístico*, pois a habilidade da leitura/escrita continua fundamental no processo de aprendizagem. É no bojo dessa discussão que Piotto e Nogueira (2021) consideram de especial importância, para a pesquisa educacional brasileira, a questão do papel da leitura/escrita na construção do sucesso escolar.

Em suma, pode-se dizer que o conceito de *capital cultural* continua sendo importante para analisar as desigualdades escolares, desde que compreendido em sua acepção ampla e articulado à de *capital social*. No diálogo com os alunos, tivemos a oportunidade de conhecer suas realidades, anseios e projetos acadêmicos. Em contato com suas famílias, observamos comportamentos comuns que estão associados ao *habitus* de classe de nossos interlocutores de pesquisa, muitas vezes desqualificados pela escola, que desconsidera os efeitos cumulativos das desvantagens iniciais nas trajetórias escolares desses jovens.

A receptividade com a qual fomos recebidos por essas famílias indica uma disposição ao diálogo, uma vontade de serem ouvidas em suas demandas, queixas e expectativas quanto à escola e ao futuro de seus filhos. Assim, como desdobramento dessa pesquisa, pensamos em voltar nosso foco para as famílias, em suas novas configurações e demandas em relação à escola.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In: Escritos de Educação*. Seleção, organização, introdução e notas: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 79-88. (Coleção Ciências Sociais da Educação).
- NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-13, 2021.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *In: O trabalho do antropólogo*. São Paulo: UNESP, 2000. p. 17-35.
- PIOTTO, Débora; NOGUEIRA, Maria Alice. Um balanço do conceito de capital cultural: contribuições para a pesquisa em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-35, 2021.
-

[1] A Roda aconteceu por meio do Google Meet que é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

[2] Os nomes dos estudantes são fictícios, para proteger a identidade dos mesmos.

[3] *Classroom* é um recurso do Google Apps redirecionado à área de educação.