

27 crianças, entrevistas no começo e no final do ano escolar com os 7 professores envolvidos, entrevistas com 4 diretores de escola), mas cada etapa dessa pesquisa foi conduzida com a preocupação particular de se fazer uma grande reflexão sociológica em cada relatório. Às vezes, quando estes relatórios deviam ser dados "às cegas", suas conclusões sobre o trabalho eram medidas logo em seguida para compreendermos o que havia sido feito, ainda que não o soubéssemos sempre no próprio momento. O conhecimento sociológico só pode ser criado através de um trabalho permanente de retorno aos protocolos anteriores da pesquisa, a partir de aquisições progressivas, graças aos protocolos de pesquisa que se seguiram. Trata-se neste caso de um avanço através de um retorno reflexivo sobre os momentos passados do trabalho, sendo que as diferentes etapas da pesquisa não estavam jamais separadas, como nos esquemas hipotético-dedutivos escolares. Tudo é válido, a qualquer momento do trabalho, para compreender melhor o que foi feito em qualquer outro momento.

Portanto, estamos inclinados a pensar que a qualidade principal do sociólogo não pode ser a de "intérprete" final, mas sim uma qualidade de artesão, preocupado com os detalhes e com o ciclo completo de sua produção, introduzindo sua ciência nos momentos menos "brilhantes" mas mais determinantes da pesquisa: constituição da população a ser entrevistada, construção da ficha de entrevista, qualidade da relação de entrevista, trabalho de transcrição da entrevista, notas etnográficas sobre o contexto... Em vez de refletir assim que acabar a pesquisa, o sociólogo deve fazê-lo a cada instante e, particularmente, naqueles momentos banais, aparentemente anódinos, em que tudo leva a crer que não há nada a se pensar.

NOTAS

¹ E. Durkheim, "La science positive de la morale en Allemagne", in *Textes*, 1975, p. 333.

² L. Wittgenstein, *Investigations philosophiques*, 1986, p. 141.

³ N. Élias, *Engagement et distanciation...*, 1993.

1 O PONTO DE VISTA DO CONHECIMENTO

A ESTRUTURA DO COMPORTAMENTO E DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA

A estrutura e a forma do comportamento de um indivíduo dependem da estrutura de suas relações com os outros indivíduos¹.

A personalidade da criança, seus "raciocínios" e seus comportamentos, suas ações e reações são incompreensíveis fora das relações sociais que se tecem, inicialmente, entre ela e os outros membros da constelação familiar, em um universo de objetos ligados às formas de relações sociais intrafamiliares. De fato, a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família². Ela não "reproduz", necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida. Suas ações são reações que "se apóiam" relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela.

Se, por um lado, temos tendência a reificar os comportamentos das crianças em traços de caráter ou de personalidade, a sociologia deve lembrar, por outro, que esses traços não aparecem em um

vazio de relações sociais: são, sim, o produto de uma socialização passada, e também da forma das relações sociais através das quais estes traços se atualizam, são mobilizados. Como explica François Roustang: "Diríamos, por exemplo, que alguém é 'dependente', 'hostil', 'louco', 'meticuloso', 'ansioso', 'exibicionista', etc.". No entanto, como observa Bateson, esses adjetivos, "que deveriam descrever seu caráter, não são aplicáveis de forma alguma ao indivíduo, mas às transações entre ele e seu meio, material e humano. Ninguém é 'esperto', ou 'dependente', ou 'fatalista' no vazio. Cada traço que atribuímos ao indivíduo não é seu, mas corresponde mais ao que acontece entre ele e alguma outra coisa (ou alguma outra pessoa)".

Norbert Élias nos fornece, em sua sociologia de Mozart, o exemplo de um modo de reconstrução sociológica do que pode ser um indivíduo. "Para compreender um indivíduo", escreve, "é preciso saber quais são os desejos predominantes que ele aspira a satisfazer [...]. Mas estes desejos não estão inscritos nele antes de qualquer experiência. Constituem-se a partir de sua primeira infância sob o efeito da coexistência com os outros, e fixam-se progressivamente na forma que o curso de sua vida determinar, no correr dos anos, ou, às vezes, também de maneira brusca, após uma experiência particularmente marcante". Na verdade, o mais íntimo, o mais particular ou singular dos traços da personalidade ou do comportamento de uma pessoa só pode ser entendido se reconstituirmos o "tecido de imbricações sociais com os outros". E é unicamente quando não esquecemos que as condições de existência de um indivíduo são primeiro e antes de tudo as condições de coexistência que podemos evitar todas as reificações destas condições de existência em forma de propriedades, de capitais, de recursos abstraídos (abstraídos das relações sociais efetivas). Essas propriedades, capitais ou recursos não são coisas que determinam o indivíduo, mas realidades encarnadas em seres sociais concretos que, através de seu modo de relacionamento com a criança, irão permitir, progressivamente, que constitua uma relação com o mundo e com o outro.

A maneira pela qual construímos sociologicamente nosso objeto nos leva também a refletir sobre a pluralidade das formas de vida social e formas de pensamento e de comportamento. Nesse senti-

do, afastamo-nos de qualquer idéia de evolução cognitiva natural e universal, comum ao conjunto das crianças de uma mesma faixa de idade. Com efeito, inúmeras hipóteses de trabalho e psicologia baseadas na teoria de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência supõem, de um lado, uma escala única do desenvolvimento cognitivo, e, de outro, uma forma um tanto abstrata e geral de conceber os processos de construção de esquemas mentais.

A nosso ver, só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem "reagir" quando "funcionam" em formas escolares de relações sociais. De certo modo, podemos dizer que os casos de "fracassos" escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos... próprios à escola), as formas escolares de relações sociais. Realmente, eles não possuem as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências e injunções escolares, e estão portanto sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis.

OS TRAÇOS PERTINENTES DA LEITURA SOCIOLÓGICA

Se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o "fracasso" ou o "sucesso" escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra. Nosso trabalho consistirá — mais do que privilegiar um ou outro aspecto da

socialização familiar e em vez de estabelecer correlações fator por fator — em descrever e analisar configurações singulares, combinações específicas de traços gerais. Para a descrição das configurações familiares, consideramos como pertinentes os cinco temas que seguem: as formas familiares da cultura escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico.

★ As formas familiares da cultura escrita

A escola é um universo de cultura escrita⁶, e podemos nos perguntar se os meios populares não se distinguem entre si do ponto de vista de sua relação com a escrita. Por detrás da similaridade aparente das categorias socioprofissionais, talvez se escondam diferenças, abismos sociais na relação com a escrita, diferentes frequências de recurso a práticas de escrita e leitura, diferentes modalidades de uso da escrita e da leitura, diferentes modos de representação dos atos de leitura e de escrita, diferentes sociabilidades em torno do texto escrito.

A familiaridade com a leitura, particularmente, pode conduzir a práticas voltadas para a criança, de grande importância para o “sucesso” escolar: sabemos, por exemplo, que a leitura em voz alta de narrativas escritas, combinada com a discussão dessas narrativas com a criança, está em correlação extrema com o “sucesso” escolar em leitura⁷. Quando a criança conhece, ainda que oralmente, histórias escritas lidas por seus pais, ela capitaliza — na relação afetiva com seus pais — estruturas textuais que poderá reinvestir em suas leituras ou nos atos de produção escrita. Assim, o texto escrito, o livro, para a criança, faz parte dos instrumentos, das ferramentas cotidianas através das quais recebe o afeto de seus pais. Isto significa que, para ela, afeto e livros não são duas coisas separadas, mas que estão bem associadas.

O fato de ver os pais lendo jornais, revistas ou livros pode dar a esses atos um aspecto “natural” para a criança, cuja identidade social poderá construir-se sobretudo através deles (ser adulto como seu pai ou sua mãe significa, naturalmente, ler livros...). Inversamente, podem surgir experiências com o texto impresso negativas ou ambi-

valentes “em famílias onde os livros são: 1) respeitados demais, arrumados assim que oferecidos, não tendo a criança o direito de tocá-los sozinha; 2) oferecidos como brinquedos que as crianças têm de aprender a manejar sozinhas de imediato”⁸. A questão não se limita portanto à presença ou ausência de atos de leitura em casa: quando existe a experiência, é preciso sempre se perguntar se é vivida positiva ou negativamente, e se as modalidades são compatíveis com as modalidades da socialização escolar do texto escrito.

Da mesma forma, o fato de ver os pais lerem ou escreverem com ou sem dificuldades, de ver os pais recorrerem cotidianamente, em sua vida familiar, a escritas de determinado tipo pode desempenhar um papel importante do ponto de vista do sentido que a criança vai dar ao texto escrito dentro do espaço escolar. Irá associá-lo a uma experiência necessariamente dificultosa e até mesmo dolorosa, ou, ao contrário, a um ato natural e, às vezes, até de prazer? Fazem-na participar, de alguma forma, dos pequenos atos de comunicação escrita cotidiana? Mas as práticas domésticas com texto escrito não têm somente um papel de exemplo dado às crianças. Podem ter, para uma grande parte delas, através das formas de organização doméstica que tais práticas tornam possíveis e das quais participam (contribuindo para constituí-las), um efeito indireto mas poderoso.

Por exemplo, o calendário e a agenda não têm somente a função de objetivar o tempo. Eles tornam possível uma distribuição das atividades (individuais ou coletivas) no tempo objetivado, e com isso um planejamento das atividades que implicam uma relação mais reflexiva em relação ao tempo passado, presente ou futuro. Com os lembretes, a lista de compras, a lista de coisas a fazer, a lista de coisas para se levar numa viagem, o livro de contas, a classificação dos documentos administrativos, as receitas recopiadas (por categoria de pratos), ou as fotografias (em ordem cronológica) no álbum de família, a caderneta de endereços e de telefone (em ordem alfabética), os bilhetes diários entre os membros da família, que possibilitam, sobretudo, continuar a organizar a vida familiar enquanto o corpo está ausente... — esses meios de objetivação contribuem para uma gestão mais racional, mais calculada e, com isso, menos imediata, menos espontânea das atividades familiares⁹.

A organização das atividades graças à objetivação-planificação em múltiplas listas, os cálculos de orçamento, o calendário, a agenda — regula e estrutura o tempo (diário, semanal, mensal ou anual) e as atividades dos membros da família. Uma tal sistematização das atividades pode contribuir para uma disposição à regularidade, ao respeito a horários. Sabemos que são os executivos que, estatisticamente, parecem mais inclinados, entre os assalariados, a pensar e gerir a vida familiar cotidiana como uma “organização” e a cultivar uma forma de ascese¹⁰. No entanto, se por um lado as disposições racionais domésticas são repartidas socialmente de modo desigual¹¹, por outro as linhas divisórias nem sempre seguem as fronteiras das classes ou dos grupos sociais. Embora tenhamos tendência a representar as classes populares como classes homogêneas¹², nossas pesquisas anteriores explicitaram a diversidade das relações que tais classes podem ter com a escrita. Essa diversidade, que outorgamos com mais facilidade aos mais bem-dotados, também é visível para quem quiser se dar ao trabalho de reconstruí-la através de pesquisas empíricas nos meios populares.

As práticas de escrita organizacional-doméstica permitem calcular, planejar, programar, prever a atividade, organizá-la por um período de tempo relativamente longo¹³. Permitem preparar ou retardar a ação direta e suspender em parte a urgência prática; implicam, por isso, um maior controle de seus desejos, de suas pulsões. O caderno de contas ou o cálculo do orçamento, por exemplo, constituem concretamente “a possibilidade de deixar de lado algo que nos sentimos levados a fazer *hic et nunc* em proveito de uma satisfação que só obteremos dentro de uma semana ou de um ano”¹⁴. Assim, uma grande parte das práticas da escrita pode contribuir para a constituição de uma relação específica com o tempo na aprendizagem da capacidade de prorrogar (seus desejos, seus impulsos) e de planejar. Sua ausência no universo familiar acontece, inversamente, entre os adultos mais hedonistas, mais espontâneos¹⁵. Da mesma forma, a escrita pode permitir gerir de maneira mais precisa e ordenada seu discurso em uma carta argumentativa ou em anotações antes de telefonar, quando o que se quer dizer não deve ser improvisado, e exige uma ordem precisa e uma certa

exaustão. Escritas deste tipo implicam uma relação particular com a linguagem: preocupação com a forma, precisão verbal e discursiva ou com a exaustão.

As práticas de escrita e gráficas introduzem uma distância entre o sujeito falante e sua linguagem e lhe dão os meios de dominar simbolicamente o que até então dominava de forma prática: a linguagem, o espaço e o tempo. Os meios de objetivação do tempo, as listas de coisas a dizer e a fazer (como planos de ação ou de palavras futuras) e muitas vezes até as correspondências escritas são de fato instrumentos de concretização de nossa temporalidade (e às vezes de nossa linguagem) que constituem exceções cotidianas e repetidas em relação ao ajuste pré-reflexivo do sentido prático a uma situação social. E chega até mesmo a existir uma distância entre o tempo vivido “que passa” e o tempo organizado graças a meios de objetivação, como existe entre o trajeto espontâneo de um automobilista e o itinerário de viagem que planifica um percurso, o prepara, o divide em etapas... As práticas comuns de escrita constituem desta forma verdadeiros atos de ruptura em relação ao sentido prático; mantêm uma relação negativa com a memória prática do *habitus* e tornam possível um controle simbólico de certas atividades, assim como sua racionalização. A interrogação sociológica sobre as práticas da escrita abre, portanto, uma brecha na unidade da teoria, da prática ou do senso prático. Se, de fato, o *habitus* é a experiência comum do mundo, pré-reflexiva, prática... então nem todas as práticas têm o *habitus* como princípio de criação¹⁶.

Vemos bem como os escritos domésticos ultrapassam amplamente seu papel cultural imediato para alcançar a organização doméstica, inclusive em sua dimensão econômica — enquanto técnicas comuns de gestão do cotidiano que implicam uma relação com o tempo, com a linguagem e, quase sempre, uma relação com a ordem, participam de formas de organização doméstica mais racionais nas quais a criança está sendo continuamente socializada¹⁷. Trata-se, indiretamente, de técnicas de organização, uma relação mais calculada com o tempo, uma preocupação com a ordem e a previsão, uma relação reflexiva com a linguagem que pode pro-

gressivamente incorporar a criança que vive nesse universo familiar. Esses escritos familiares estão, portanto, em parte, ligados a esses dois pontos que seguem: as condições e as disposições econômicas, de um lado; a ordem moral e doméstica, de outro.

★ Condições e disposições econômicas

Se quiserem sobreviver e não afundar, os pobres devem, como carga suplementar, irônica e perversa, gerir seu dinheiro, como os contadores o fariam. Nada pode ser ultrapassado, afrouxado, relaxado, nem mesmo um pouquinho¹⁸.

Para que uma cultura escrita familiar, ou para que uma moral da perseverança e do esforço possam constituir-se, desenvolver-se e ser transmitidas, é preciso certamente condições econômicas de existência específicas. Um divórcio, uma morte ou uma situação de desemprego que fragilizam a situação econômica familiar podem constituir rupturas em relação a uma economia doméstica estável. O desemprego pode mudar a relação com o tempo na medida em que a precariedade econômica impede toda projeção realista do futuro: o distanciamento das formas organizadas de trabalho e a insegurança econômica são situações pouco favoráveis ao desenvolvimento de uma atitude racional em relação ao tempo¹⁹. A estabilidade profissional do chefe de família permite, claro, sair da gestão do cotidiano “no dia-a-dia”, mas também oferecer os fundamentos de uma regularidade doméstica de conjunto: regularidade das atividades e dos horários familiares, limites temporais estruturados e estruturantes.

No entanto, como bem lembra a epígrafe de Hoggart, as condições econômicas imediatas, conjunturais, não determinam mecanicamente comportamentos econômicos ou disposições econômicas. As condições econômicas de existência são condições necessárias, mas seguramente não suficientes. Sejam quais forem as condições materiais, sem as técnicas intelectuais apropriadas (os cálculos, as conferências bancárias, as previsões de despesas projetadas em um caderno ou num livro de contas...) não há cálculo racional possível²⁰. O mesmo capital, a mesma situação econômica podem ser tra-

tados, geridos de diferentes maneiras, e essas maneiras são tanto o produto da socialização familiar de origem e de trajetórias escolares e profissionais, quanto da situação econômica presente. É desta forma que, enquanto muitas das famílias com o mesmo nível de renda da família Hoggart mergulham em dívidas e caminham para uma situação de subproletariado, a mãe de Richard Hoggart, oriunda de um meio social mais elevado e com tendências ascéticas (opostas ao “deixar fazer para ver o que acontece” de outras famílias), gere o ingerível, ou seja, uma situação de grande precariedade econômica, para não descer mais “baixo” ainda.

★ A ordem moral doméstica

Uma parte das famílias das classes populares pode outorgar uma grande importância ao “bom comportamento” e ao respeito à autoridade do professor. Como não conseguem ajudar os filhos do ponto de vista escolar, tentam inculcar-lhes a capacidade de submeter-se à autoridade escolar, comportando-se corretamente, aceitando fazer o que lhes é pedido, ou seja, serem relativamente dóceis, escutando, prestando atenção, estudando e não brincando... Os pais visam, desse modo, a uma certa “respeitabilidade” familiar da qual seus filhos devem ser os representantes. Em casa podem exercer um controle exterior direto da escolaridade dos filhos: sancionar as notas baixas e os maus comportamentos “escolares”, assegurar-se de que as tarefas tenham sido feitas... Indiretamente, também, podem controlar o tempo consagrado aos deveres escolares, proibindo ou limitando as saídas noturnas, restringindo o tempo que passam diante da televisão... Através dos controles dos amigos, do controle entre o tempo que levam da escola para casa (os filhos podem ser levados e trazidos), os pais podem, igualmente, controlar as situações de socialização nas quais estão colocados os filhos, para evitar que “não degridem”.

Fora dessa ação socializadora, que se concentra no aspecto moral das condutas infantis, o universo doméstico, através da ordem material, afetiva e moral que reina ali a todo instante, pode desempenhar um papel importante na atitude da criança na escola. A famí-

lia pode constituir um "lugar decente"²¹, um tipo de santuário de ordem, de ordenação, relativamente fechado sobre si mesmo, para evitar as influências nefastas, os possíveis "desvios estranhos" (rejeição do bairro²², dos imigrantes ou dos outros imigrantes, quando a própria família o é...).

Sem dúvida, uma configuração familiar relativamente estável, que permita à criança relações sociais freqüentes e duráveis com os pais, é uma condição necessária à produção de uma relação com o mundo adequada ao "êxito" no curso primário²³. Através de uma presença constante, um apoio moral ou afetivo estável a todo instante, a família pode acompanhar a escolaridade da criança de alguma forma (por exemplo, através de um autoritarismo meticuloso ou uma confiança benevolente). Neste caso, a intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos.

Moral do bom comportamento, da conformidade às regras, moral do esforço, da perseverança, são esses os traços que podem preparar, sem que seja consciente ou intencionalmente visada, no âmbito de um projeto ou de uma mobilização de recurso, uma boa escolaridade. Inúmeras características próprias à forma escolar de relações sociais estão próximas desses traços: apresentação pessoal ou apresentação dos exercícios, trabalho ordenado, cuidado com os cadernos e atitudes corretas²⁴. O ofício de aluno no curso primário, o tipo de *ethos*, de caráter que a escola exige objetivamente, podem ser parecidos com o *ethos* desenvolvido por essas famílias.

Se a ordem moral e material em casa pode ter uma importância na escolaridade dos filhos, é porque é, indissociavelmente, uma ordem cognitiva. A regularidade das atividades, dos horários, as regras de vida estritas e recorrentes, os ordenamentos, as disposições ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos. Xenofonte propõe um exemplo célebre em *Économique*. Quando Sócrates se dirige ao rico Critóbulo, faz o elogio tanto da ordem material quanto da ordem cognitiva e da memória. Pôr ordem em casa é uma outra maneira de pôr ordem nas suas idéias. Da mesma forma que Sócrates aconselha Critóbulo a passar em revista seus instrumentos, seus utensílios, bem

como suas contas, para sempre saber em que pé se encontra, mostra-lhe que uma discussão é igualmente uma forma organizada, que deve ser ordenada: "Ora, retome seu discurso sobre a economia doméstica onde parou, e tente continuar a exposição [...]. Então, diz Sócrates, e se passarmos primeiro em revista todos os pontos sobre os quais estamos de acordo durante a discussão, para que, se possível, tentemos nos pôr de acordo, do mesmo modo, sobre o que se segue? De acordo, diz Critóbulo, pois se é realmente agradável, quando temos em comum o interesse por dinheiro, rever nossas contas para evitar qualquer contestação, é também agradável, numa discussão conjunta, passar em revista, para nos pormos de acordo, todos os pontos discutidos"²⁵.

Certas expressões empregadas marcam bem o fato de que uma discussão é como uma ordenação. Retomamos as palavras onde as tínhamos interrompido, da mesma forma como apanhamos um utensílio onde o havíamos deixado. Fazemos um inventário ("passar em revista") dos pontos abordados como se faz um inventário dos utensílios ou das provisões para o ano. Xenofonte nos dá assim uma das chaves de interpretação de seu texto: não se trata somente de um tratado de economia doméstica, mas também de um tratado de *economia psíquica*. O autor compara explicitamente o inventário de suas contas e o inventário dos esquemas ou temas utilizados. Mais adiante, desenvolve a idéia segundo a qual quem arruma os objetos que lhe pertencem e os passa regularmente em revista desenvolve uma memória maior²⁶. Gestão de um interior e gestão interior são atividades irmãs. O aluno que vive em um universo doméstico material e temporalmente ordenado adquire, portanto, sem o perceber, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo.

As formas de autoridade familiar

A apreensão das formas de exercício da autoridade familiar nos parece importante, porque a escola primária é um lugar regido por regras de disciplina e porque certos alunos são estigmatizados como indisciplinados, desatentos ou bagunceiros. A escola desenvolve nos

alunos e supõe de sua parte o respeito às regras escolares de comportamento. O comportamento daqueles que respeitam por si mesmos essas regras é freqüentemente classificado como "autônomo" (a autonomia é considerada a capacidade de seguir sozinho pelo caminho certo e da maneira certa), e opõe-se ao comportamento daqueles a quem é preciso, incessantemente, lembrar as regras e que demonstram pouco espírito de autodisciplina, de *self-direction*.

As diferentes formas de exercício da autoridade familiar dão relativa importância ao autocontrole, à interiorização das normas de comportamento²⁷. Além disso, as diferentes relações com a autoridade são indissociáveis das relações com o tempo: a sanção física ou verbal brutal imediata, que se repete todas as vezes que se quer limitar aquilo que é visto como um excesso de liberdade da criança, opõe-se a todas as formas de punição que são adiadas, e que possibilitam a reflexão e aumentam o período de tempo no qual a sanção é aplicada; e, mais ainda, opõe-se a todos os procedimentos verbais de raciocínio da criança, destinados, no presente discurso, a fazê-la compreender o que compreenderá sozinha no futuro. Portanto, é importante estar atento a fenômenos de dupla coerção em alguns alunos: eles podem estar sendo submetidos a regimes disciplinares, familiar e escolar, diferentes ou opostos.

As formas familiares de investimento pedagógico

Nosso trabalho construiu-se em parte contra a idéia segundo a qual as famílias populares cujos filhos tiveram "sucesso" na escola se caracterizariam essencialmente por práticas de superescolarização. Pareceu-nos²⁸ que estávamos, na verdade, diante de um modelo (singular) de "sucesso" por mérito, que implica tensão e atenção familiares inteiramente voltadas para a escola, mais do que a chave geral de acesso ao "êxito". A existência de um "projeto" ou de uma "intenção familiar" inteiramente orientados para a escola seria somente um caso entre outros casos sociais possíveis.

Alguns pais podem fazer da escolaridade a finalidade essencial, e até exclusiva, da vida dos filhos, ou mesmo de sua própria: pais que aceitam viver no desconforto para permitir que os filhos tenham tudo

o que necessitam para "trabalharem" bem na escola, pais que sacrificam o tempo livre para ajudar os filhos nas tarefas escolares, tomando as lições, lendo os mesmos livros que os filhos para poder discutir com eles e verificar se compreenderam bem, pais que aumentam o número de exercícios da lição de casa ou que pedem aos filhos para lhes escreverem algumas historietas, ou ler-lhes trechos de livros... A escolaridade pode tornar-se, em alguns casos, uma obsessão familiar, e podemos estar diante de um hiperinvestimento escolar ou pedagógico: fazer mais que os outros para estarem seguros do "sucesso" escolar dos filhos, reduzidos ao estatuto de alunos. Os pais "sacrificam" a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sociofamiliar em que vivem. Mas o sacrifício parental pode ultrapassar muito o investimento pedagógico: esta atitude geral deverá deixar traços na organização da ordem moral doméstica e na maneira de gerir a situação econômica da família.

O investimento pedagógico pode tomar formas mais ou menos rigorosas e sistemáticas, mas pode, sobretudo, operar-se segundo modalidades mais ou menos adequadas, para atingir o objetivo visado. Os efeitos sobre a escolaridade da criança podem variar segundo as formas para incitar a criança a ter "sucesso" ou a estudar para ter "sucesso", segundo a capacidade familiar de ajudar a criança a realizar os objetivos que lhe são fixados.

A PLURALIDADE DOS ESTILOS DE "SUCESSO"

Se levarmos em consideração a literatura sociológica sobre os casos de "sucesso" escolar e/ou social de indivíduos oriundos das camadas populares, encontramos um leque de hipóteses, todas interessantes, mas que não esclarecem muito o pesquisador²⁹. Às vezes é o projeto escolar, o superinvestimento escolar que é posto em primeiro lugar; às vezes é o aspecto "família operária militante" que é superconsiderado (algumas famílias, por seu militância religioso, sindical ou político, desenvolvem, independentemente do capital escolar inicial, um interesse cultural que leva em conta os livros, a palavra formal, explicativa, explícita, dita às vezes em público)³⁰. Podemos ter varian-

res desses exemplos ao evidenciarmos famílias autodidatas ou caracterizadas por uma posição profissional um pouco mais qualificada (operário especializado, aristocracia operária...): ainda neste caso, é através do capital cultural adquirido ou conquistado que podemos explicar o "sucesso" escolar dos filhos. Finalmente, um último modelo implícito ou explícito: o caso de famílias cuja intervenção se opera essencialmente nas condições morais, financeiras, afetivas. Por razões devidas ao percurso científico, poderíamos ter tido a mesma tentação de partir da questão da cultura e da escrita: quando nos interessamos por um problema, ficamos sempre inclinados a tornar absolutas (ou seja, descontextualizar) as verdades parciais que produzimos.

Mas quando nos defrontamos com casos singulares considerados em sua complexidade, nos damos conta da debilidade destas diversas hipóteses que ignoram sua interdependência. Ser militante não garante de forma nenhuma o "sucesso" escolar da criança, não mais que o simples controle moral rigoroso, que o superinvestimento escolar ou que o capital cultural adquirido. Mas é preciso perguntar, por exemplo, se os diferentes casos de pais dispõem de tempo e ocasiões favoráveis para exercer, plena e sistematicamente, seu efeito de socialização escolarmente positivo. O que dizer dos pais militantes que raramente estão em casa? O que dizer das mães que lêem bastante mas que trabalham e não podem cuidar da educação escolar de seus filhos? O que dizer de pais mais qualificados que outros, mas que, na divisão sexual tradicional dos papéis domésticos, não transmitem seu capital cultural aos filhos, educados por mães menos qualificadas? O que dizer ainda de pais que dispõem de muitas qualidades (do ponto de vista das exigências escolares), mas que, perturbados por um divórcio, não conseguem organizar uma ordem familiar estável necessária para pôr em ação algumas práticas escolarmente rentáveis para seus filhos? Poderíamos multiplicar os exemplos concretos que as teses evocadas quase sempre negligenciam.

De um certo modo, essas diferentes hipóteses procuram centrar a interpretação das situações improváveis de "êxito" sobre um fator explicativo dominante, sobre um *primum mobile*, enquanto as configurações familiares efetivas deixam claras combinações sempre específicas de certos traços pertinentes gerais.

Estes diferentes modelos implícitos ou explícitos de "sucesso" (que cada pesquisador, segundo sua própria trajetória social, tem tendência a universalizar) tendem a fazer esquecer que as combinações entre as dimensões moral, cultural, econômica, política, religiosa podem ser múltiplas... e que os graus de "êxito" comparáveis sob o ângulo dos desempenhos, dos resultados podem esconder às vezes estilos de "sucesso" diferentes. E se podem existir estilos diferentes de "êxito" é porque a escola primária propõe objetivamente, por seus múltiplos aspectos, uma relativa heterogeneidade de modelos de "sucesso" escolar ("sucesso" através do ofício de aluno ou de desempenhos brilhantes, através de qualidades literárias ou científicas, em uma forma "tímida" ou "arriscada", "rigorosa" ou "criativa"...).

SINGULARIDADE E GENERALIDADE

Em lugar de "desejo de generalização", poderia igualmente falar de "desprezo pelos casos particulares"³¹.

O problema central de construção do objeto consiste em passar de uma reflexão estatística sobre as relações, as correlações entre "meio social" (na maior parte das vezes definido pela PCS³² do pai) e desempenhos escolares, a uma microscopia sociológica dos processos e das modalidades dos fenômenos sociais, sem cair no entanto em puras descrições monográficas³³. Para se passar da linguagem das variáveis³⁴ à descrição sociologicamente construída das configurações sociais é necessário uma conversão consciente do olhar sociológico. Porém, os problemas metodológicos e teóricos que nos colocamos e que vamos expor não teriam nenhuma pertinência se não tivéssemos em mente a idéia de que a sociologia deve tirar proveito de todos os métodos e de todas as maneiras de construir cientificamente a realidade social. As questões postas e expostas aqui são, portanto, questões de um sociólogo que tenta, por interesse pelo conjunto dos métodos, traduzir, comunicar suas respectivas especificidades. Se estivéssemos intimamente con-

vencidos da superioridade sem contestação da monografia sobre as pesquisas estatísticas (ou inversamente), então essas questões não nos seriam jamais (im)postas³⁵.

Contextualizar

Antes de tudo, é preciso voltar aos termos sociológicos empregados correntemente: "origem social", "meio social", "grupo social". Esses termos, que podem ser colocados como sendo "causas" em modelos gerais (estatísticos) de explicação dos fenômenos de "sucesso" e de "fracasso" escolares, tornam-se inadequados a partir do momento em que variamos, como diz Jacques Revel a propósito dos micro-historiadores italianos³⁶, o foco da objetiva, ao construir voluntariamente contextos sociais mais precisos: configurações familiares particulares³⁷. Quando mudamos o foco da objetiva e pretendemos considerar as diferenças entre famílias que normalmente se tornam *equivalentes* nas pesquisas estatísticas (concretamente as encontramos nas mesmas linhas ou nas mesmas colunas dos quadros estatísticos) por sua semelhança do ponto de vista de propriedades sociais gerais (por exemplo, capital escolar, capital econômico)³⁸, então nos damos conta de que não há nada mecânico (como poderiam fazer crer os modelos deterministas e causalistas um tanto abstratos), e, com isso, nada simples nos processos que conduzem às facilidades ou às dificuldades escolares. Deslocando o olhar para os casos particulares, ou, melhor ainda, para a singularidade evidente de qualquer caso a partir do momento em que se consideram as coisas no detalhe, o sociólogo mostra aquilo que os modelos teóricos fundados no conhecimento estatístico e na linguagem das variáveis ignoravam ou pressupunham: as práticas e as formas de relações sociais que conduzem ao processo de "fracasso" ou de "sucesso".

Dado que lidamos com seres sociais e não com coisas, é somente por metáfora que podemos estabelecer um elo entre capitais (econômicos, culturais...) ou recursos de qualquer outra natureza e os desempenhos ou situações escolares. Não se trata de capitais que circulam, mas de seres sociais que, nas relações de interdependência e em situações singulares, fazem circular ou não,

podem "transmitir" ou não, as suas propriedades sociais. Dessa forma, nunca devemos esquecer que estamos diante de seres sociais concretos que entram em relações de interdependência específicas, e não "variáveis" ou "fatores" que agem na realidade social. Não podemos igualmente perder de vista que as abstrações estatísticas (os critérios retidos como indicadores pertinentes de realidades sociais) devem sempre ser contextualizadas. Quando tornamos absoluto o efeito desse ou daquele fator (ou a combinação entre um e outro), estamos produzindo falsos problemas ligados à excessiva imprecisão dos termos utilizados (o que define, em determinada pesquisa, uma "origem social" ou um "meio social"?). Esta pesquisa procura sublinhar a importância de se levar em consideração situações singulares, relações efetivas entre os seres sociais interdependentes, formando estruturas particulares de coexistência ("uma família"), em vez de correlações entre variáveis que são recomposições sociológicas de realidades sociais às vezes "fortes" demais, desestruturantes demais ou abstratas demais para compreender certas modalidades do social, e com isso certos aspectos das realidades sociais em seu conjunto³⁹.

Ao construir contextos mais restritos, somos logicamente levados — se não quisermos passar ao largo daquilo que constitui a grande parte da riqueza dos materiais que a pesquisa produz — a deconstruir as realidades que os indicadores objetivos nos propõem, a heterogeneizar o que havia sido, forçosamente, homogeneizado em uma outra construção do objeto.

Tomando emprestado um exemplo de Ludwig Wittgenstein, podemos nos interrogar sobre o sentido de expressões que aparentemente são de uma extrema clareza e de uma extrema precisão, tais como "esperar B de 16h a 16h30"⁴⁰. A informação que tal enunciado traz, segundo o contexto reconstruído visado, pode ser um "detalhe fino demais" ou uma "grosseira abstração". Se o problema consiste em captar uma trajetória social ou uma história de vida, isso pode parecer anedótico. Se, ao contrário, nos interessarmos, enquanto antropólogos ou sociólogos da cognição, pelas modalidades do comportamento de um indivíduo particular, podemos considerar que essa informação não diz nada do que aconteceu.

Wittgenstein observa que esperar alguém é uma atividade de espírito um pouco ampla que não indica de nenhuma forma os "múltiplos pensamentos" que vão passar pela cabeça de A.

Todos os que praticam a pesquisa através de questionários sabem que as informações produzidas nesse âmbito são ambivalentes, ambíguas e às vezes bastante vagas. Os traços, propriedades, características *extraídos* das formas de vida social devem sempre ser recontextualizados se quisermos dar um sentido sociológico às correlações estatísticas.

Exemplos caricaturais

Esse tipo de biografia, que poderíamos dizer modal, uma vez que as biografias individuais apenas servem para ilustrar as formas típicas de comportamento ou de estatuto, apresenta muitas analogias com a prosopografia: de fato, nesse caso, a biografia não é a de uma pessoa singular, mas sim a de um indivíduo que concentra todas as características de um grupo⁴¹.

Quando estamos no âmbito de modelos estatísticos que fazem uma correlação entre propriedades sociais (sem dúvida um tanto quanto grosseiras e abstratas), fora de qualquer referência a situações particulares, somos às vezes conduzidos a fazer uma representação um tanto falsa dos seres sociais concretos que, na realidade social, são os "portadores", os "detentores" dessas propriedades. Seremos dessa forma levados a encontrar casos ou exemplos *caricaturais, ideais*, sem dúvida satisfatórios para ilustrar o modelo teórico macrossociológico, porém insatisfatórios para compreender a realidade social. Para *exemplificar* o grupo operário, pegaremos um *caso caricatural* que acumula os critérios estatisticamente mais relacionados ao grupo⁴². O que fazer, então, com aqueles que não reúnem todas as propriedades que caracterizam o grupo em seu conjunto? O que fazer com os operários não-qualificados que lêem mais de 50 livros por ano? O que fazer com aqueles que, em certos aspectos, em certos domínios, parecem mais próximos ao perfil dos burocratas ou das profissões intermediárias? Passamos sempre do "macro"

ao "micro", dos grupos aos indivíduos, da linguagem das variáveis à descrição e à interpretação dos contextos, sem mudar nossas formas de ver as realidades sociais.

De fato, para que tenhamos um sistema de disposições individuais coerente, são necessárias condições sociais bastante particulares que nem sempre estão reunidas. Durkheim, que utilizava a noção de *habitus* no sentido de uma relação com o mundo muito coerente e durável, evocava este conceito a propósito de duas situações históricas singulares: as "sociedades tradicionais" e o "regime de internato". No primeiro caso, Durkheim escreve que "O menor desenvolvimento das individualidades, a menor extensão do grupo, a *homogeneidade das circunstâncias exteriores*, tudo contribui para reduzir as diferenças e as variações ao mínimo. O grupo realiza, de uma maneira regular, uma *uniformidade intelectual e moral da qual encontramos somente raros exemplos nas sociedades mais avançadas*. Tudo é comum a todos"⁴³. No segundo caso, Durkheim emprega o termo "*habitus*" a propósito da educação cristã como educação que engloba a criança integralmente, cuja influência é única e constante. O *habitus*, em Durkheim, corresponde perfeitamente à situação de internato. O internato é o pensionato mais a escola, onde o aluno fica enclausurado; é uma verdadeira instituição total no sentido de Goffman. Constitui o "meio natural de realizar integralmente a noção cristã de educação"⁴⁴: "para poder agir com tanta força nas profundezas da alma, é preciso evidentemente que as diferentes influências às quais está submetida a criança *não se dispersem em sentidos divergentes*, mas estejam, ao contrário, *energicamente concentradas em uma mesma finalidade*. Só podemos chegar a este resultado se as crianças viverem em um mesmo ambiente moral, sempre presente, que as envolva por todos os lados, de cuja ação, digamos, não possam escapar"⁴⁵. A educação é organizada, então, "de maneira a poder produzir o *efeito profundo e durável* que esperávamos dela"⁴⁶.

A coerência das disposições sociais que cada ser social pode ter interiorizado depende portanto da coerência dos princípios de socialização aos quais foi submetido. A partir do momento em que um ser social foi colocado, simultânea ou sucessivamente, no seio de uma pluralidade de mundos sociais não-homogêneos, às vezes con-

tradições, ou no interior de universos sociais relativamente coerentes que apresentam, porém, sob certos aspectos, algumas contradições, podemos então nos defrontar com uma relação com o mundo incoerente, não-unificada, que origina variações de práticas segundo a situação social na qual ele é levado a "funcionar". Existe sempre, em cada ser social, em qualquer grau, competências, maneiras de ser, saber e habilidades, ou esboços de disposições, delineadas porém não atualizadas em algum momento da ação, ou, de maneira mais ampla, em algum momento da vida, que podem ser postas em ação em outros momentos, em outras circunstâncias⁴⁷.

A questão da equivalência

Na linguagem das variáveis, dois avós paternos com grande capital escolar são considerados equivalentes na análise. Dois avós paternos, que têm, por exemplo, nível universitário mínimo serão colocados na mesma categoria; na lógica da descrição contextualizada, empregada com mais frequência por etnólogos ou historiadores, um avô com importante capital escolar, que vê regularmente seus netos e lhes "transmite", através de situações singulares, as formas de ver, de apreciar, de avaliar o mundo, não é equivalente a um avô com importante capital escolar morto ou que não vê nunca seus netos porque não mora na mesma região ou país. Essa observação pretende destacar o fato de que as estatísticas são produções de dados a maior parte das vezes muito abstratas, ou seja, abstraídas de seus contextos.

Muitas vezes a ação efetiva de um avô sobre as disposições do neto, em um caso, encontrará seu equivalente na ação de um irmão mais velho em um segundo caso, de um professor em um terceiro, de uma série de pessoas em um quarto caso... As práticas podem, em duas situações, ser idênticas ou parecidas no ângulo de suas modalidades, mas distribuídas entre indivíduos sociais particulares de maneiras muito diferentes. Devemos, portanto, privilegiar as práticas e suas modalidades em relação à equivalência de indicadores abstratos. Em vez de adotar a linguagem das variáveis privilegiando as equivalências formais entre traços abstraídos de seus contextos

(e, conseqüentemente, as analogias superficiais) — quando sabemos muito bem que, em certos contextos, certas informações têm menos valor, menos pertinência (exemplo: avós que só estão presentes na forma de esquemas de percepção que "transmitiram" aos pais da criança) —, é preferível privilegiar as equivalências efetivas entre as práticas contextualizadas (e, conseqüentemente, as analogias profundas e escondidas, que só a análise sociológica detalhada pode fazer emergir).

Normalmente, quando tratamos uma série limitada de entrevistas, tendemos, espontaneamente, a continuar a utilizar um raciocínio estatístico. Por exemplo, em cerca de 30 entrevistas, podemos encontrar 3 casos patentes do papel importante desempenhado pelo avô materno. Ora, uma ausência do papel desempenhado pelo avô materno em todos os outros casos vai nos impedir de compreender a lógica dos 3 primeiros casos. A linguagem das variáveis nos levará a abandonar coisas de maior importância, e impedirá de levarmos em consideração 3 situações particulares que colocam em cena os avós maternos, porque elas não se repetem formalmente. E, para o conjunto dos critérios utilizados, acontecerá a mesma coisa. Portanto, é útil alternar o mais frequentemente possível abordagens estatísticas, mais abstratas, e abordagens que fixam e interligam as variáveis, os fatores em tecidos sociais específicos, em configurações sociais singulares⁴⁸. Visamos, portanto, à alquimia das relações concretas entre traços pertinentes contextualizados.

A estruturação de objetos singulares

Quem diz descrição de contextos não diz ausência de qualquer problemática teórica, de qualquer construção do objeto. Diante do que Jean-Claude Passeron chama de "radicalismo das formas" — que "só pretende conhecer uma realidade, a dos traços pertinentes e dos sistemas de relações que os constituem: realismo das posições e das oposições, leis de transformação ou de reprodução, para quem os futuros individuais, deixando de ser convites à descrição daquilo que, em uma singularidade, se presta à inteligência de generalidades, não podem mais ser vistos como 'portadores da

estrutura', ocupantes de um 'sistema' ou de um 'campo', enfim, agregações de propriedades sincrônicas"⁴⁹ —, o pesquisador não é obrigado a cair na armadilha da hermenêutica sem método. E, louco por escrever histórias, acaba por esquecer qualquer exigência de "estruturação dos objetos de pesquisa" e a questão dos traços pertinentes da descrição.

As 26 configurações sociais que reconstruímos não são puras ideografias fechadas em si mesmas e sem contato entre si. Esses perfis de configurações comunicam-se entre si pela problemática comum que as informa, mas também pelo trabalho de escrita/reescrita que possibilita voltar à construção de uma configuração após a escrita de outra, para que elementos omitidos ou negligenciados durante a primeira escrita desponham melhor. Colocando em ação esquemas interpretativos idênticos, podemos evitar as armadilhas da monografia monadológica⁵⁰. Podemos assim escapar à aporia de inúmeros trabalhos sobre o "fracasso" e o "sucesso" escolares que, tentando compreender os processos, acabaram provocando um esfacelamento dos objetos.

Cruzamos as informações *sobre as crianças* (fornecidas pelos professores, pelas famílias, pelos relatórios escolares, pelas fichas escolares que resumem os resultados de avaliação, pelas próprias entrevistas), *sobre as famílias* (obtidas pelas entrevistas com as famílias, com os professores, com as crianças) e *sobre a vida da classe* (entrevistas com os professores, com as crianças). Cuidamos de não separar as informações (tratando-as, por exemplo, como *corpus* separados: as entrevistas das crianças, as entrevistas das famílias...). Ou seja, tratamos de não privilegiar as variáveis em relação às configurações sociais. Podemos considerar que o interesse de tal estudo é o de realizar perfis de configurações sociais complexas que mostrem crianças no ponto de cruzamento de configurações familiares e do universo escolar, com a finalidade de compreender como resultados e comportamentos escolares singulares só se explicam se levarmos em consideração uma situação de conjunto como interação de redes de interdependência (familiares e escolares), tramadas por formas de relações sociais mais ou menos harmoniosas ou contraditórias.

Não devemos, portanto, trabalhar como se estivéssemos diante de dados estatísticos sobre uma população mais considerável. Os perfis de configurações sociais são primordiais, e é preciso não perder a unidade de cada configuração. Isso não significa que as tais configurações não devam ser comparadas, aproximadas por seu parentesco lógico, sua afinidade global ou parcial. Não estamos, porém, na lógica de comparação segundo variáveis, lógica que decompõe/recompõe os contextos sociais a partir de uma ficha de critérios objetivos. A comparação é feita entre perfis de configurações.

Na linguagem musical, podemos dizer que assistimos a uma série de variações sobre temas mais ou menos comuns: músicas familiares singulares, sínteses inéditas, produto dessa ou daquela combinação especial de traços pertinentes. Atentos à estruturação de conjunto das configurações, não esquecemos, no entanto, as singularidades, as particularidades. Colocando-nos no nível das redes de interdependência entre seres sociais concretos, entre estruturas de coexistência e formas que assumem as relações entre seres sociais singulares, percebemos de uma maneira mais precisa aquilo que as grandes pesquisas estatísticas traçam em linhas gerais⁵¹. Além do mais, o microscópio sociológico possibilita descobrir a relativa heterogeneidade daquilo que imaginamos ser homogêneo ("um meio social", "uma família"), a instabilidade relativa desta rede de interdependência e a existência de elementos contraditórios, principalmente na forma de princípios de socialização concorrentes.

Finalmente, devemos precisar que o conceito de configuração social, que estaremos sempre retomando, é um conceito aberto, mais voltado para designar um processo lentamente construído no decorrer das pesquisas empíricas do que para estabelecer uma definição estabilizada. A nosso ver, ele está fundamentalmente ligado a uma antropologia da interdependência humana⁵², que considera os indivíduos, antes de tudo, como seres sociais que vivem em relações de interdependência, ocupando lugares em redes de relações de interdependência e, com isso, possuindo capitais ou recursos ligados a esses lugares, bem como à sua socialização anterior no seio de outras configurações sociais⁵³. Definiremos, portanto, provisoriamente, uma configuração social como o conjunto dos

elos que constituem uma "parte" (mais ou menos grande) da realidade social concebida como uma rede de relações de interdependência humana. A separação dessa parte de uma rede contínua depende do ponto de vista do conhecimento adotado⁵⁴. Como um pesquisador não pode nunca reconstruir tudo, ele às vezes somente evoca de forma geral o que será descrito em detalhes por outros⁵⁵. Dessa forma podemos dizer que as configurações de relações de interdependência recorrentes que construímos com a ajuda de nossos perfis não passam de "trechos escolhidos" de configurações mais amplas. Por exemplo, os próprios pais são ligados por múltiplos elos invisíveis a seus próprios pais, seus irmãos e irmãs, seus colegas de trabalho, seus amigos, vizinhos... Esses elos são presentes e também passados: esses adultos constituíram-se através das relações de interdependência que só compreendemos através de seus produtos cristalizados, na forma de disposições específicas de se comportar, sentir, agir, pensar. Da mesma forma, as crianças estão relacionadas com outros seres sociais que nem sempre pertencem à constelação familiar⁵⁶.

Podemos falar de configuração social a respeito de uma interação face a face, de uma sala de aula, de uma rede de vizinhança, de uma família, de um time esportivo, de um vilarejo, uma cidade, etc.⁵⁷. Porém, ao contrário de uma interação face a face, uma configuração social não implica necessariamente que os seres sociais estejam presentes no mesmo espaço e no mesmo momento⁵⁸. Além disso, é possível imaginar a construção de configurações que não têm obrigatoriamente um nome na linguagem dos seres sociais: o recorte sociológico não segue forçosamente os recortes sociais endógenos (administrativos, jurídicos, econômicos, políticos, religiosos, morais...).

Por um procedimento experimental

Nosso propósito não é nem fazer uma crítica das estatísticas, nem uma defesa das descrições etnográficas/ideográficas, mas sim uma tentativa de determinação, a partir de um problema particular, de campos de pertinência das duas abordagens. Se nos mostramos mais distantes em relação às abordagens estatísticas, é sim-

plesmente para explicitar onde a construção particular do objeto que estudamos aqui afasta-se dela, e, ao mesmo tempo, para fazer com que a especificidade transpareça melhor.

Em vez de proceder, como de hábito, a uma defesa do caráter universalmente fecundo de nossa construção do objeto, preferimos defender o caráter experimental de nosso procedimento, que continua consciente dos limites de validade, do campo de pertinência do modelo utilizado. Sucintamente falando, acreditamos que seja necessário afirmar o caráter universal do poder eurístico desse ou daquele método, dessa ou daquela maneira de construir o objeto ou desse ou daquele texto sociológico para garantir-lhes legitimidade no debate científico. Estamos mesmo convencidos de que é ilusório acreditar que os conceitos ou os métodos sociológicos são ou poderiam tornar-se ferramentas universais.

Podemos até duvidar da pretensão à universalidade de alguns modelos teóricos ou de alguns dispositivos metodológicos (sua pretensão de compreender todos os fenômenos sociais, todas as dimensões do social, todas as formas de vida social). Podemos procurar compreender seus limites de validade e, ao mesmo tempo, descobrir seu poder explicativo específico. A partir de uma tal atitude científica, não devemos mais nos espantar ao constatar que modelos teóricos, fecundos para explicitar certos fenômenos sociais, enfraquecem-se, de repente, quando se afastam de seu campo de pertinência. Tentam então, a maior parte das vezes desesperadamente, trazer para si coisas que lhes escapam. Além disso, a lição epistemológica que decorre de tudo isso⁵⁹ consiste em pensar que o trabalho crítico pode proceder desta maneira: "Esse conceito (ou esse método), que vocês acreditam ser geral, universal, só se aplica de maneira pertinente a algumas categorias de fatos, a alguns tipos de práticas...". E compreenderemos aqui que os conceitos, o método e a escrita sociológica usados neste trabalho não escapam a esta regra.

Consequentemente, longe de nós a idéia de que a compreensão de configurações sociais singulares que propomos permitiria aproximar-nos da complexidade do real. Por querer dizer tudo e considerar tudo como significativo, os sociólogos às vezes perdem qualquer noção de estruturação de seus objetos de pesquisa. Em relação à visão

estatística que permite aceder a uma *ordem específica de complexidade*, nosso texto insiste na ordem da complexidade à qual a reconstrução de configurações sociais singulares permite ter acesso. Mas trata-se de um nível de análise de um ponto de vista particular sobre a realidade.

Poderíamos, finalmente, nos perguntar se não estaríamos sucumbindo ao mito do mapa tão grande quanto o território. Se acreditamos escapar a essa crítica, é porque nossa única ambição é mostrar que é possível, de maneira totalmente experimental, e com um número pequeno de casos, pensar sociologicamente casos particulares, em sua ordem de complexidade específica. Não visamos, portanto, ao território, e não refaremos o mesmo procedimento em relação a 300, 3 000 ou 30 000 casos: neste caso, seria bem melhor trabalhar com a ajuda de ferramentas estatísticas.

NOTAS

- ¹ N. Élias, *La société des individus*, 1991a, p. 104.
- ² B. Lahire, "Formes sociales et structures objectives...", 1992a, e "Sociologie des pratiques d'écriture...", 1990b.
- ³ F. Roustang, *Influence*, 1990, p. 107.
- ⁴ N. Élias, *Mozart...*, 1991b, p. 14.
- ⁵ *Ibid.*, p. 15.
- ⁶ A objetivação escrita dos saberes está ligada, na história, a uma série de transformações conjuntas em matéria de modo de conhecimento (saber objetivado *versus* saber incorporado; relação reflexiva com a linguagem *versus* relação prática com a linguagem); em matéria de modo de aprendizagem (forma escolar *versus* *mimesis*) e de forma de regulação das atividades (regras e normas explícitas *versus* regularidade prática dos *habitus*). A escola, lugar específico separado das outras práticas sociais, está ligada à existência de saberes objetivados; a "pedagogização" das relações sociais de aprendizagem é indissociável da constituição de saberes escritos formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, que dizem respeito tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar; tanto às práticas dos alunos quanto à dos professores. A forma escolar de aprendizagem opõe-se, portanto, ao mesmo tempo, à *mimesis* que opera através e na prática, sem nenhum recurso à escrita, e à aprendizagem do ler-escrever não-sistematizado, não-formalizado, não-durável. Cf. B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires...*, 1993a.

- ⁷ G. Wells, "Preschool literacy-related activities...", 1985.
- ⁸ A.-M. Chartier, C. Clesse e J. Hébrard, *Lire-écrire...*, 1991, p. 46-7.
- ⁹ P. Bourdieu et al., *Travail et travailleurs en Algérie*, 1963, p. 316: "Em nossas sociedades [...] a racionalização se estende pouco a pouco até a economia doméstica...".
- ¹⁰ R. Establet, *L'école est-elle rentable?*, 1987, p. 212.
- ¹¹ Cf. B. Lahire, "La division sexuelle du travail d'écriture...", 1993d.
- ¹² Cf. as indicações de C. Grignon e J.-C. Passeron em *Le Savant et le Populaire...*, 1989.
- ¹³ O uso doméstico da agenda ou do calendário está ligado ao aumento do espaço de tempo a ser controlado e à complexidade das atividades que devem ser geridas nas sociedades onde a burocratização e a organização das atividades sociais supõem a gestão de longos períodos de tempo, durante os quais são planejados encontros, reuniões, eventos...
- ¹⁴ N. Élias, *La société des individus*, p. 181.
- ¹⁵ B. Lahire, *La raison des plus faibles...*, 1993b.
- ¹⁶ Cf. B. Lahire, "Pratiques d'écriture et sens pratique", 1993e.
- ¹⁷ Podemos acrescentar as práticas de escrita que participam de uma reflexão sobre si mesmo, de um domínio de si e/ou de uma disposição estética que podem revelar-se rentáveis no plano escolar: diários íntimos, poemas, autobiografias, comentários protoliterários acompanhando as fotografias...
- ¹⁸ R. Hoggart, 33 *Newport Street*, 1991, p. 81.
- ¹⁹ P. Bourdieu et al., *Travail et travailleurs...*, p. 338.
- ²⁰ Se, como pensamos, pode-se constituir uma relação com o mundo através das práticas de linguagem quase sempre específicas, então as diferenças no grau de racionalização dos comportamentos domésticos supõem diferenças nas práticas de linguagem, e, sobretudo, a introdução de uma série de escritas domésticas. A respeito de um problema idêntico, cf. B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires...*, "Épilogue".
- ²¹ M. de Certeau, *L'invention du quotidien*, 1980.
- ²² "Essas famílias vivem fechadas em relação às outras famílias do bairro", escreve Jacques Testanière, *Les enfants de milieux populaires...*, 1982, p. 146.
- ²³ Esse, aliás, é um pressuposto da pesquisa. Pretendemos comparar algumas configurações familiares; porém, as crianças podem estar temporariamente fora da estrutura familiar clássica e internas em centros onde quem toma conta delas são os educadores. Não é por acaso que essas crianças estão sempre em situação de dificuldade escolar.
- ²⁴ C. Baudelot e R. Establet, *Allez les filles!*, 1992, p. 150.
- ²⁵ Xenofonte, *Économique*, 1949, p. 55.
- ²⁶ *Ibid.*, p. 70.