



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
MESTRADO PROFISSIONAL EM SOCIOLOGIA – PROFSOCIO**

JOSÉ SILVA LACERDA

**PERCEPÇÃO SOCIOLÓGICA EM OBRAS DE LITERATURA
BRASILEIRA POR ESTUDANTES DE ALMADINA/BA**

JUAZEIRO – BA

2020

JOSÉ SILVA LACERDA

**PERCEPÇÃO SOCIOLÓGICA EM OBRAS DE LITERATURA
BRASILEIRA POR ESTUDANTES DE ALMADINA/BA**

Trabalho de conclusão de curso –
Dissertação – apresentado à Universidade
Federal do Vale do São Francisco –
UNIVASF, campus Juazeiro/Ba como
requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Delcides Marques

JUAZEIRO/BA

2020

_____ Lacerda, José Silva

Percepção das abordagens sociológicas em obras da literatura brasileira por estudantes de Almadina/Ba / José Silva Lacerda. – 2020.

nº _____ f. : il. : _____ cm

Orientador: Prof. Dr. Delcides Marques.

Dissertação de (mestrado) – Universidade Federal do Vale do São Francisco.

PROFSOCIO. Programa Nacional de Mestrado Profissional em

Sociologia, Juazeiro 2020.

Inclui referências

1. Sociologia. 2. Literatura – percepção. 3. Alunos do 3º ano. 4. CESLVF. 5. Capital cultura/ habitus. I. Marques Delcides (orientador) II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
PROGRAMA NACIONAL DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
SOCIOLOGIA – PROFSOCIO

FOLHA DE APROVAÇÃO PARA DISSERTAÇÃO

José Silva Lacerda

PERCEPÇÃO SOCIOLÓGICA EM OBRAS DE LITERATURA
BRASILEIRA POR ESTUDANTES DE ALMADINA/BA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Aprovada em: 23 de abril de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Delcides Marques – UNIVASF

Prof. Dr. Adalton José Marques – UNIVASF

Prof. Dr. Gabriel Pugliese Cardoso - UNIVASF

Para:

Maria da Glória Bispo Pereira Lacerda
Aiuky Pereira Lacerda
Raul Pereira Lacerda

Horiel Melo de Lacerda (*in memória*)
Laura Rosa da Silva

AGRADECIMENTOS

A palavra agradecer contém a raiz *gratus*, do latim, que significa ser acolhido ou acolher com favor de forma agradável. Portanto esse é o espaço oportuno para cumprir uma formalidade de praxe de todo trabalho de conclusão de curso acadêmico, mas é, antes de qualquer coisa, a possibilidade de reconhecer a importância que as pessoas tiveram para concretização de um sonho.

Por falar em ser acolhido de forma agradável, impossível não enaltecer a importância que Ana Carla Castro Bombonati e Jorge Luiz Bombonati tiveram para que eu não desistisse do curso antes mesmo de começar. Meus sinceros agradecimentos por terem me permitido fazer esse percurso sem preocupações ainda maiores e apesar do cansaço e das atribuições acadêmicas, sempre tivemos em vosso doce lar a possibilidade de transformar os obrigatórios encontros semanais em momentos inesquecíveis de intensificação dos laços de amizade e descontração, sempre com a certeza de desfrutar de um ambiente onde a fraternidade e o amor fizeram morada.

Às amigas Raquel Vasconcelos e Bibiane Oliveira e ao amigo Diolório Araújo, a certeza de que o mestrado também é lugar de ganhar novos irmãos. *Gratus* sobretudo pela permanência ao lado de vocês quando dos demais colegas já havia me despedido. As expectativas de anúncio da chegada em casa na paz desejada nos mantinham unidos mesmo em rumos e estradas diferentes, a centenas de quilômetros de distância.

Ao amigo Antônio Marcos a prontidão em servir com convicção sempre que solicitado ou diante da percepção de uma necessidade, isso lhe torna um ser humano que vale a pena imitar.

Aos demais amigos e amigas, a alegria do reencontro contrastante com os momentos de despedida, não menos afetuosos, foram marcantes nas idas e voltas. *Gratus* pelos debates, ensinamentos, compartilhamentos de ideias, teorias, material, angústias, alegrias, expectativas...enfim, por tudo. *Gratus* à Elza Maria Sousa Ferraz, à Raphaela Gonçalves Teixeira, José Pereira, Andréa Shirley, a Demétrio Cardoso da Silva, a Jonatã França Bittencourt, A Richelly Cavalcanti de Souza, À Valdirene de Aquino Santana e a Fábio Guimarães Campos.

(À)os nosso(a)s querido(a)s professore(a)s: Dr. Alexandre Henrique dos Reis; Ms. Ednaldo Ferreira Torres; Dr. José Fernando Souto Júnior; Dr. José Hermógenes Moura da Costa; Dr. Marcelo Henrique Pereira dos Santos; Ms. Vanderléa Andrade Pereira, *gratus* pelos ensinamentos e tentativas de lapidação das arestas cabíveis de reparações na árdua e prazerosa missão de promover a desnaturalização e o estranhamento rumo à produção e construção do conhecimento sociológico; gratidão estendida à nossa querida coordenadora do PROFSOCIO/UNIVASF, Prof. Dra. Luzania Barreto Rodrigues.

Gratidão à minha primeira orientadora Profa. Dra. Luciana Duccini pelas preciosas e pertinentes contribuições.

Gratus pela confiança do meu orientador Prof. Dr. Delcides Marques por ter acreditado que seria possível direcionar, até a conclusão, o trabalho em curso. Muito agradecido pela confiança, otimismo e prestatividade em sanar as dúvidas e fazer da busca pelo conhecimento algo prazeroso. Sem as suas contribuições a produção da dissertação estaria incompleta e carente dos reparos necessários à relevância do estudo sobre a percepção das abordagens sociológicas nas obras da literatura brasileira.

Agradeço aos estudantes do Colégio Estadual Senador Luiz Viana Filho da cidade de Almadina/Ba, agentes participantes da pesquisa que prontamente aceitaram o convite, contribuindo com dedicação, boa vontade e disposição em colaborar de forma séria com o propósito firmado, oportunizando o fazer sociológico em todas as etapas do trabalho.

Grato aos amigos Genilson Andrade e Mathéus Póvoas pela amizade verdadeira e duradoura e por concederem todas as condições necessárias para que houvesse compatibilidade entre o estudo e o trabalho e ainda pelo consentimento em desenvolver a pesquisa na instituição pública estadual de ensino onde foram gestores. Gratidão aos demais colegas e amigos do CESLVF pelo carinho, preocupação, colaboração e cuidados.

Ao assistente e coordenador dos grupos focais, Raissander Silva, pela prontidão com a qual sempre atendeu às solicitações de ajuda de forma muito discreta, tranquila e desprovida de qualquer interesse de retorno.

A todos os meus irmãos, mas em especial a Lauri Silva Lacerda; Marlete Ramos de Lacerda; Oziel José Ramos de Lacerda; Renason Silva Lacerda e William Silva de Lacerda, que sempre vibraram com todas as minhas conquistas e

compartilharam com a mesma intensidade as alegrias e tristezas vividas nesse percurso da nossa existência.

Aos demais familiares, também sou muito grato por tudo que nos diferencia ou assemelha. A todos vocês minha gratidão. Procurei sempre honrá-los através da elevação do orgulho que tenho em compartilharmos os mesmos sobrenomes (SILVA e LACERDA).

Aos amigos que comemoram de forma sincera cada etapa vencida, cada percurso concluído e que sempre estiveram dispostos a contribuir com o que as circunstâncias me fizeram solicitá-los. Sou grato a todos vocês, inclusive por comprar as uvas que semanalmente lhes vendia para complementar o dinheiro das passagens de ônibus nesse percurso de 1.412 km percorridos entre a residência e a UNIVASF.

Aos estimados professores, verdadeiras inspirações para escolha da profissão, com quem aprendi o significado da palavra determinação. Gratidão principalmente a Aldo Santana Reis e Antônio Humberto Vieira Pacheco com os quais descobri o amor pelas Ciências Humanas e por ter me ensinado, principalmente, que mesmo com toda dificuldade em Matemática (Ciências Exatas) era possível trilhar o caminho dos estudos e sobreviver desenvolvendo outras habilidades e competências. Minha sincera gratidão, sempre!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. A quem estendo minha gratidão. Muito agradeço à Coordenação da CAPES.

A todos e todas que direto ou indiretamente contribuíram para que mais esse sonho fosse realizado, minha sincera gratidão!

Por fim a mais intensa e fervorosa gratidão a DEUS por ser fonte de vida, sabedoria e inspiração, a Quem consagro esta vitória...

RESUMO

O estudo em questão busca fazer uma análise qualitativa acerca da identificação de temas sociológicos em romances a partir da percepção dos estudantes do 3º ano do ensino médio do Colégio Estadual Senador Luiz Viana Filho – Almadina/Ba. Essa dissertação de mestrado tem como objetivo a análise da influência exercida pelo *campo*, *habitus* e *capital cultural* sobre os estudantes do 3º ano do ensino médio no processo de desenvolvimento das categorias de percepção das abordagens sociológicas em obras da literatura brasileira. A técnica de investigação usada foi grupo focal com a participação de doze estudantes do 3º ano, mediados a partir de um roteiro inicial com questões sobre os principais recortes epistemológicos da sociologia, possivelmente percebidos na leitura dos romances, buscando nortear a verbalização quanto aos *temas*, *conceitos*, e *teorias* do conhecimento sociológico. Além da aplicação de um questionário estruturado para obtenção de informações sobre os aspectos socioculturais dos agentes da pesquisa. Para responder à questão de pesquisa, buscaremos traçar um percurso teórico-metodológico pautado nos pressupostos de pesquisa segundo a teoria da prática em cumplicidade ontológica entre as estruturas objetivas e as subjetivas, desenvolvida por Pierre Bourdieu, denominada *estrutura estruturada (opus operantum)* e *estrutura estruturante (modus operandi)* numa relação dialética entre estruturas objetivas e as disposições subjetivas. Os resultados obtidos poderão nos auxiliar a pensar sobre o estudo sociológico da percepção sociológica no contexto literário do ponto de vista dos enredos sociais presentes e identificados na produção de autores críticos da literatura brasileira, sendo, portanto, uma pesquisa evidentemente delineada pela interdisciplinaridade (Sociologia e Literatura).

Palavras-chave: percepção; interdisciplinaridade; capital cultural; abordagens sociológicas; obras literárias;

ABSTRACT

The study in question seeks to make a qualitative analysis on the identification of sociological themes in novels from the perception of third year high school students at Colégio Estadual Senador Luiz Viana Filho - Almadina / Ba. This master's thesis aims to analyze the influence exerted by the field, habitus and cultural capital on students of the 3rd year of high school in the process of developing categories of perception of sociological approaches in works of Brazilian literature. The investigation technique will be a focus group with the participation of twelve students of the 3rd year, mediated from an initial script with questions about the main epistemological cuts of sociology, possibly perceived in the reading of the novels, seeking to guide the verbalization on the themes, concepts and theories of sociological knowledge. In addition to the application of a structured questionnaire to obtain information on the socio-cultural aspects of the research agents. To answer the research question, we will seek to trace a theoretical-methodological path based on research assumptions, according to the theory of practice in ontological complicity between objective and subjective structures, developed by Pierre Bourdieu, called structured structure (*opus operantum*) and structure structuring. (*modus operandi*) in a dialectical relationship between objective structures and subjective dispositions. The results can help us to think about the sociological study of sociological perception in the literary context from the point of view of the social parcels present and identified in the production of critical authors of Brazilian literature, therefore, a research evidently outlined by interdisciplinarity (Sociology and literature).

Keywords: perception; interdisciplinarity; cultural capital; sociological approaches; literary works;

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Vias urbanas de Almadina/Ba.....	79
Quadro 1	Aspectos socioeconômico dos estudantes.....	76
Quadro 2	Mapa dialógico da percepção sociológica no contexto literário...	115-118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CESLVF	Colégio Estadual Senador Luiz Viana Filho
EF1	Ensino Fundamental I
EF2	Ensino Fundamental II
CF	Constituição Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Base
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
ENEM	Exame Nacional para o Ensino Médio
GF	Grupo Focal
Pnate	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1. Objetivos	16
1.2. Justificativas	17
1.3. Delimitação do estudo	20
1.4. Contextualização do tema pesquisado	22
1.5. Organização do estudo	24
2. REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1. Capital cultural	25
2.2. <i>Habitus</i>	30
2.3. Campo	32
2.4. Percepção	34
2.5. Recortes epistemológicos da sociologia	41
2.5.1. Conceitos	43
2.5.2. Temas	45
2.5.3. Teorias	48
3. METODOLOGIA	50
3.1. Tipo de investigação	50
3.2. Coleta de dados	58
3.2.1. Grupo Focal	59
3.2.2. Questionário estruturado	61
3.2.3. Seleção de participantes	62
3.2.4. Seleção dos romances	66
3.3. Tratamento dos dados	68
3.4. Limitações metodológicas	71
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	72
4.1. Estruturas sociais objetivas – <i>Campo</i>	73
4.1.1. Residência	76
4.1.2. Campo escolar frequentado pelos pais	81
4.1.3. Estruturas sociais objetivas – local de leitura	82

4.1.4. Representação social da biblioteca.....	84
4.2. Estruturas subjetivas de orientação prática (<i>habitus</i>)	85
4.2.1. Dificuldades para ler	85
4.2.2. Estruturas subjetivas de orientação prática – leituras feitas no último trimestre.....	86
4.2.3. Gosto pela leitura	87
4.2.4. Incentivador da leitura.....	88
4.2.5. Prática de leitura dos pais.....	88
4.2.6. Atividades preferidas no tempo livre	89
4.2.7. Frequência com que os professores indicavam leitura de livros na educação básica	89
4.2.8. Uso da biblioteca.....	91
4.3. Posição do agente no espaço social (campo).....	91
4.3.1. Idade, gênero, raça, religião e renda.....	91
4.3.2. Representação social da literatura (livros).....	94
4.3.3. Formas de acesso ao capital cultural objetivado.....	95
 5. SOCIOLOGIA E LITERATURA.....	 96
5.1. Percepção das abordagens sociológicas nas obras literárias – grupo focal...	100
5.2. Sugestões para futura estudos da sociologia da percepção contexto literário.....	114
 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 118
 REFERÊNCIAS.....	 122

1. INTRODUÇÃO

O estudo sociológico da percepção no contexto literário é um tema que não encontramos em nenhuma produção acadêmica (monografia, dissertação ou tese). Já a relação entre Sociologia e Literatura tem sido abordada em diversos estudos, mantendo a Literatura como uma área do conhecimento de grande interesse sociológico.

Esses estudos buscam articular a Literatura à Sociologia de diversas maneiras: mediante a leitura, estabelecendo relação entre autor e leitor (Lenhardt, 2018); visualizando a Literatura como possível caminho perceptivo para o aprofundamento do conhecimento da sociedade (Sevänen, 2018); pelo valor estético entre forma (literária) e conteúdo (sociológico) (Gaudez, 2018); e ainda como potencial revolucionário, propondo mundo alternativos (Cortázar, 1980). Não se deve ainda confundir o estudo sociológico da percepção sociológica com a sociologia da percepção, esta usada nas pesquisas de opinião pública sobre os serviços sociais com o intuito de gerar indicadores que oriente a reforma e modernização do setor (Schiavinatto, 2011).

A forma de percepção dos estudantes do terceiro ano do ensino médio quanto aos recortes epistemológicos da Sociologia (*temas, conceitos e teorias*) em romances da Literatura Brasileira é consequência do processo de apropriação e exposição diferencial do *capital cultural* objetivado ou incorporado num trânsito dialético entre o *opus operatum* para o *modus operandi* (interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade) (Bourdieu, 1994, p. 47).

Formas diferentes de percepções resultam do processo de transferência do capital cultural herdado (através da família) e/ou capital cultural inculcado (durante a escolarização) ou ainda das estruturas de pensamentos resultantes das relações sociais que tendem a gerar disposições subjetivas (*habitus*) capazes de contribuir para a reprodução coercitiva dentro de um determinado campo relacional ou situar o agente numa posição diferenciada, conforme as condições e formas de manutenção ou reprodução do capital cultural.

Então a análise sociológica da percepção sociológica dos recortes epistemológicos no contexto literário está pautada na perspectiva teórico-metodológica de Pierre Bourdieu, a partir dos conceitos de *capital cultural*,

habitus e campo relacional que nos permitiu entender a teia de relações entre as estruturas objetivas (campo) e as disposições subjetivas (*habitus*) usados para a apropriação de capital cultural como sistema de esquemas adquiridos que funciona no nível prático como categorias de percepção e apreciação (Bourdieu, 2004), das abordagens sociológicas no contexto literário por parte dos agentes participantes da pesquisa.

Nesta pesquisa, objetivamos elucidar, por meio de uma abordagem qualitativa, a contundência metodológica, apresentando um estudo sociológico da percepção sociológica no contexto literário. Ou ainda poderíamos considerar como uma possibilidade de estruturação de um método ao qual denominamos *Sociologia da percepção (sociológica) no contexto literário*. Consiste em uma análise sociológica do aprendizado escolar interdisciplinar, onde através da percepção das abordagens epistêmicas, de determinada disciplina, no enredo literário (romances) por parte do estudante (leitor), é possível avaliar o nível de incorporação do capital cultural através do processo ensino-aprendizagem de determinada área do conhecimento, levando-se em conta as estruturas estruturadas e estruturantes (campo, *habitus* e capital cultural) nas quais esses estudantes encontram-se inseridos.

Sendo assim, é um potencial método de estudo aplicável nas demais disciplinas das ciências humanas. Ao usá-lo é possível desenvolver estudos sobre: *A sociologia da percepção geográfica no contexto literário*; *A sociologia da percepção historiográfica no contexto literário*; *A sociologia da percepção filosófica no contexto literário*, com o propósito de analisar como os recortes epistemológicos das várias disciplinas são percebidas e contextualizados no enredo literário.

Abre-se uma vertente para a prática interdisciplinar ou multidisciplinar entre a Sociologia, Literatura e demais disciplinas da área de Ciências Humanas, enquanto método, pode ser usado por disciplinas das demais áreas do conhecimento, a depender do enredo do romance escolhido, para avaliar a percepção das abordagens epistêmicas da área pesquisada.

Quanto ao recorte epistemológico do conhecimento de Sociologia, nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN, 2008, p. 125), é feita uma importante distinção entre *temas*, *conceitos* e *teorias*, onde orienta-se que sejam trabalhados mutuamente como referentes às três dimensões

necessárias a que deve proceder no ensino de Sociologia: uma explicativa ou compreensiva – *teorias*; uma linguística ou discursiva – *conceitos*; e uma empírica ou concreta – *temas*.

Segundo a forma como os estudantes demonstraram perceber as abordagens sociológicas nas obras literárias é possível analisar as práticas relacionais de transmissão do capital cultural realizada pela escola, quanto aos níveis de interdisciplinaridade e contextualização (Art. 26 da LDB, 1996), contribuindo para continuar despertando o interesse dos pesquisadores pela concomitante pesquisa etnográfica, metodológica e estrutural em Sociologia da Educação.

1.1. Objetivos

O objetivo desta dissertação é promover uma análise sociológica (influência do campo, *habitus* e capital cultural) sobre as formas como os estudantes do 3º ano do ensino médio do Colégio Estadual Senador Luiz Viana Filho (CESLVF) percebem os recortes epistemológicos da Sociologia (conceitos, temas e teorias) no enredo de romances da literatura brasileira (contexto literário).

Para alcançar o objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram traçados:

- Analisar as estruturas sociais objetivas onde se encontram inseridos os agentes participantes da pesquisa e as possíveis influências relacionais no processo de aquisição do capital cultural;
- Investigar as estruturas subjetivas de orientação prática (*habitus*) dos estudantes pesquisados;
- Pesquisar a posição dos agentes no espaço social, onde encontram-se inseridos, para melhor compreender o volume e a composição do capital cultural e a trajetória social dos agentes da pesquisa;
- Analisar a relação entre as formas de percepção dos estudantes quanto às abordagens sociológicas (conceitos, temas e teorias) identificadas nos enredos de romances da literatura brasileira e o campo, *habitus* e capital cultural.

1.2. Justificativas

Essa dissertação de conclusão de curso apresenta uma importante reflexão, com base na teoria de Pierre Bourdieu, sobre a influência exercida pelo *campo*, *habitus* e *capital cultural* (estruturas estruturadas e estruturantes) no processo de desenvolvimento das categorias de percepção dos estudantes quanto as abordagens sociológicas (*conceitos*, *temas* e *teorias*) em obras da literatura brasileira.

Nessa articulação entre Literatura e Sociologia, o romance é apenas o elemento empírico relacional que nos empresta o enredo para se chegar, através da percepção dos estudantes, à análise do volume de *capital cultural incorporado* transmitido pela escola mediante o processo de inculcação dos recortes epistemológicos prescritos pelas Orientações Curriculares Nacionais – OCN (2008, p. 125) para o ensino de Sociologia.

Para Durkheim a escola é uma instituição responsável pela socialização e integração social, inculcando nos educandos os valores morais que fundam a sociedade. Dessa forma a ordem social é mantida graças à capacidade que a escola tem de libertar os indivíduos dos seus particularismos familiares (Durkheim, 2011).

Marx entende que o homem é o sujeito da *práxis*: existe inventando a si mesmo. Porém essa invenção constante depende da inserção social do homem a partir da qual ele se torna capaz de tomar iniciativas e projetar sua ação. As transformações na educação e pela educação, decisivamente, não ocorrem simplesmente pela prática educativa. A atividade do educador é parte do sistema. Antes de exercer influência formadora, ele próprio é influenciado e formado pelo sistema em que está inserido. (Marx, 1974).

Weber, tal como Marx, não se dedicou muito à análise da educação. Quando escreveu seu texto sobre os letrados chineses estava preocupado com questões relacionadas à burocratização e o lugar social dos intelectuais (Weber, 1982).

Os livros de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron: *Les Hérités: les étudiants et la aculture* (1964) e *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1970), refinaram o objeto da Sociologia da Educação quando

buscaram compreender as relações estabelecidas entre a reprodução cultural e a reprodução social.

A partir dos anos 1970, pós maio de 1968, a escola passa a ser percebida como espaço do exercício de poder a serviço da manutenção de grupos sociais e não mais o lugar, por excelência, de emancipação e progresso. Para Pierre Bourdieu, o lócus inicial do debate, e que aqui nesse trabalho se configura na *percepção das abordagens sociológicas em romances da literatura brasileira*, é a estruturação familiar (primeira socialização). É nela onde se forma o primeiro mundo do indivíduo pelo *habitus* na sua posição de filho (a), a partir da relação estabelecida com os condicionamentos sociais do seu meio e classe social.

A posição na hierarquia social, em conjunto com os capitais econômico, cultural, social e simbólico são inculcados na criança, formando um *habitus* que atua como esquema de percepção (modo de ver e classificar o mundo) e esquema prático de ação (modo de agir no mundo e em um campo específico como o da escola). (Bourdieu, 2007)

Segundo Bourdieu, a instituição escolar contribui para reproduzir tanto a distribuição do capital cultural quanto a do próprio espaço social. A reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural opera na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar sob a forma de credenciais ao capital cultural incorporado ou objetivado, como no acesso à obras literárias e a prática da leitura.

Grande parte dos professores no Brasil são provenientes de famílias em que a função profissional desempenhada pelos pais exigia pouco ou nenhum nível de instrução. Isso evidencia que a apropriação do capital cultural da maioria desses profissionais ocorre através da inculcação promovida pela escola num processo tardio de aprendizado.

As famílias detentoras de maior capital cultural, capazes de proporcionar aos seus filhos a transferência desse capital, através das relações sociais no âmbito familiar, desenvolveram propensões para outras profissões com forte tendência a ocupar posições na hierarquia social favoráveis a manutenção, ampliação e reprodução do capital dentro de determinado campo, favorecidos pela cultura do bacharelismo no Brasil.

Para melhor justificar esse tema da pesquisa, vale ressaltar que: Almadina, cidade onde está situado o colégio em que estudam os agentes da

pesquisa, é uma pequena cidade do Sul da Bahia com menos de 6 mil habitantes, com forte repulsão populacional desde o início da crise da lavoura cacaueteira em 1992, cuja economia passou da estagnação à depressão. Possui 57% (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística - IBGE, 2016) da população adulta constituída por analfabetos e apenas 9,1% (IBGE, 2016) da população entre 15 e 17 anos encontra-se matriculada no ensino médio.

Inseridos nessas condições específicas no campo relacional e levando em conta o que determina o Art. 35 da Lei de Diretrizes e Base – LDB (1996) sobre cidadania, o Art. 205 da Constituição Federal - CF (1988) sobre o dever do Estado e da família em parceria com a comunidade; Art. 26 da LDB (1996) sobre interdisciplinaridade e contextualização e ainda com base no que determina as OCN (2008, p. 125) sobre o ensino de Sociologia de maneira interdisciplinar, contextualizada e articulado com os recortes epistemológico do ensino dessa disciplina (conceitos, temas e teorias), cabe a essa pesquisa tentar responder:

- Como os estudantes de Almadina, concluintes do ensino médio, percebem as abordagens sociológicas presentes no contexto literário (enredo dos romances da literatura brasileira)?
- Se as famílias de boa parte desses estudantes são desprovidas de um certo capital econômico e cultural (objetivado e incorporado), a escola tem conseguido complementar ou instituir esse capital cultural incorporado?
- Se os recortes metodológicos (conceitos, temas e teorias) são imprescindíveis no ensino de Sociologia assim como a prática educativa interdisciplinar, ao final do ensino médio, os estudantes de Almadina/Ba são capazes de identificar abordagens epistemológicas da Sociologia no contexto literário?
- Por fim, a escola tem contribuído para romper com a reprodução coercitiva do campo relacional? Tem instituído disposições subjetivas de orientação prática (*habitus*) que facilite a aquisição das diversas formas de capital, ou tem apenas legitimado as desigualdades existentes no contexto social em que se encontra inserida?

Na perspectiva de tentar responder a tais questões, através dessa forma relacional de análise, é que desenvolvemos esse *estudo sociológico da percepção sociológica no contexto literário*. Esse trabalho pode contribuir tanto para o ensino mais significativo de sociologia quanto da literatura, despertando

maior interesse pelas obras literárias de forma contextualizada também com outras disciplinas da área de Ciências Humanas, já que, fazendo uso empírico do romance, é possível desenvolver estudos sociológicos sobre a percepção *geográfica, historiográfica* ou *filosófica* no contexto literário.

Abre-se novas possibilidades de averiguação da eficácia da transmissão escolar do capital cultural incorporado e da constatação de como, ao final do ensino médio, os recortes epistemológicos e metodológicos das diferentes áreas das ciências humanas são percebidos pelos estudantes e ainda de compreender os níveis de influência exercida pelos campos relacionais e *habitus* no processo de aquisição de capital cultural.

Longe de tornar o debate dialético entre as estruturas objetivas e as disposições subjetivas como algo determinista, o que se pretende aqui reforçar é a importância da transmissão do capital cultural aos indivíduos por parte da família e da escola. Se às famílias, inclusive dos professores, não foram oferecidas as condições de acesso aos bens culturais, as gerações futuras estarão vulneráveis ao acesso a esses bens ou os terão de maneira ineficiente, o que deixa evidente que a negação dos direitos assegurados pelo Art. 205 da CF (direito à educação) é consequência da negação histórica de outros direitos. Isso é típico das sociedades onde impera acentuada desigualdade cuja responsabilidade pela superação dos problemas diversos é ingenuamente transferido para a escola.

1.3. Delimitação do estudo

Dentre as diversas formas de analisar um objeto de estudo e mediante a complexidade da realidade de um dado fenômeno social, é impossível esgotar todas as vertentes explicativas das formas de percepção das abordagens sociológicas no contexto literário, sobretudo pela subjetividade dos elementos cognoscitivos que envolvem a percepção.

A delimitação é principalmente conceitual-metodológica, pois a percepção nesse trabalho é abordada a partir de uma perspectiva *praxiológica* da sociologia de Pierre Bourdieu (1994) em que as abordagens subjetivas, fenomenológicas e estruturalistas possibilitaram o desenvolvimento de um gênero de conhecimento

em articulação entre o agente e a estrutura social de forma dialética (Gondin, 2016).

Outra delimitação é literária, especificamente do gênero textual narrativo, tipo textual romance, uma vez que tal gênero nos “empresta” seu enredo para identificação e percepção dos elementos extrínsecos (aspectos sociológicos) a partir da leitura. Quanto a singularidade dos participantes, a delimitação está restrita à escolaridade, já que os agentes da pesquisa são estudantes do 3º ano do ensino médio (2019), portanto pertencentes a uma mesma série, independente das trajetórias e do tempo de percurso social trilhados por cada um.

Do ponto de vista geográfico esse estudo se desenvolveu no espaço social do município de Almadina, situado na parte sul do Estado da Bahia, na região denominada, geograficamente pelo IBGE, de Mesorregião Sul Baiano na microrregião Ilhéus–Itabuna, território de identidade Litoral Sul, ainda denominada economicamente de região cacauzeira. Almadina estende-se por uma área territorial de 246,89Km² compreendida entre 14°43’S e 39°39’W. Foi elevado à categoria de município através da Lei Federal nº. 1.641, de 15 de março de 1962. Seus limites fazem fronteiras ao sul com Floresta Azul, a Sudeste com Ibicaraí, a Leste com Coaraci, a Norte/Nordeste com Itapitanga e a Oeste/Sudoeste com Ibicuí.

Essa dissertação não pretende generalizar os resultados, dada a sua natureza qualitativa. O que se almeja é promover uma análise sociológica (causas) das formas de percepção das abordagens epistemológicas da sociologia nos enredos literários demonstradas pelos participantes.

Não é objetivo deste estudo a classificação das capacidades de percepção e muito menos o uso de descritores para avaliar a capacidade perceptiva, mas sim apresentar meios viáveis de análise sociológica da percepção epistemológica de recortes metodológicos das diversas disciplinas das ciências humanas no enredo literário. Nesse trabalho, especificamente da disciplina de Sociologia.

1.4. Contextualização do tema de pesquisa

A princípio tivemos a intenção de formar o GF com 12 estudantes, seis do 3º Ano V1 e seis do 3º Ano V2, mas entendendo e considerando a boa vontade dos estudantes, o grupo foi constituído por 13 agentes. No entanto uma estudante da turma do 3º V2 não devolveu o questionário e não participou dos GF. Dessa forma procedemos com as análises apenas dos que forneceram informações através de um dos métodos de coleta de dados.

Antes de definir quais aspectos sociológicos seriam submetidos à percepção dos estudantes leitores dos romances, tivemos o cuidado de fazer uma leitura do livro didático usado por eles durante os três anos do ensino médio e, após constatar, através de uma leitura na íntegra, que os conceitos, temas e teorias faziam parte do conteúdo programático do livro *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* (Bomeny, et. al. 2014), optamos por propor que, durante a leitura do romance e nas discussões nos GF, os estudantes estivessem atentos às abordagens sociológicas, especificamente os recortes epistemológicos *conceitos, temas e teorias*.

O *conceito* é um fundamento metodológico bastante presente ao longo de todo esse livro didático. Ao final de cada capítulo, as autoras apresentam uma seção denominada: *fique atento*. Nessa seção são destacados os principais *conceitos* estudados naquele capítulo. Nas atividades, ao final de cada capítulo, tem uma parte específica denominada *assimilando conceitos*, onde são inseridas charges, tirinhas, textos, imagens, gráficos, infográficos, e tabelas para que os estudantes respondam às perguntas revisitando os conceitos estudados anteriormente.

A partir da p. 358 o livro apresenta uma outra seção denominada *Conceitos sociológicos*. Um tipo de glossário em que os *conceitos* são definidos de forma bem abrangente, complementados por informações referentes: ao autor do conceito, contexto em que foi desenvolvido, publicações bibliográficas que tratam ou abordam tais conceitos, a teoria que o fundamenta e os temas que pode usá-lo para explicações da realidade social. Os principais conceitos, vistos em todo o livro, encontram-se nessa parte do livro didático de Sociologia.

Outra importante seção *Olhares sobre a sociedade* visa demonstrar modalidades de consciência social, como a *literatura* e a *música*, que auxiliam

na reflexão sobre a vida social. A presença de diversas obras literárias ao longo do livro com evidente tentativa de relacioná-las às abordagens sociológicas foi determinante para que o tema dessa pesquisa fosse definido. Portanto a pesquisa tem relação direta com as abordagens sociológicas (*conceitos, temas e teorias*) identificáveis em um contexto que bem caracteriza a interdisciplinaridade com a literatura proposta pelo livro do aluno ao longo do seu arcabouço didático metodológico.

Dessa forma, compreendemos que a incumbência em identificar os recortes epistemológicos da sociologia (*conceitos, temas e teorias*) em obras da literatura brasileira está condizente com a vivência escolar do estudante, já que o livro didático de Sociologia, por ele usado, possibilita condições necessárias para o desenvolvimento de categorias de percepção das abordagens sociológicas através de glossário contextualizado, atividades, produções de texto, interpretação de gráficos, charges, tabelas, imagens, etc.

Os *temas* aparecem articulados com *conceitos* e *teorias* ao longo de todo o livro e, de forma mais específica, nos *boxes* e *seções*. Na parte das atividades, ao final de cada capítulo, há uma seção denominada *Exercitando a imaginação sociológica*, onde é proposto a produção dos mais variados tipos textuais (dissertativo-argumentativo, prosa, carta, etc.) com base nos mesmos temas usados nas provas de redação de diversas universidades brasileiras, apresentando textos coletânea motivadores bastante eclético, contendo charges, obras de artes, textos científicos, textos jornalísticos, trechos de romance, músicas, depoimentos, entrevistas, etc., caracterizando a variedade de recursos onde poderão estar presentes os temas sociológicos.

Dessa forma, o recorte epistemológico, *tema*, também encontra-se presente no livro didático de Sociologia do Ensino Médio, inclusive como proposta de produção textual ao final de todos os capítulos, na tentativa de familiarizar o estudante com os temas sociológicos propostos para desenvolvimento dos textos nas provas de redação de diferentes vestibulares das principais universidades do país e ainda no Exame Nacional para Ensino Médio - ENEM.

A *teoria* é também um recorte epistemológico presente na parte central da proposta programática do livro *Tempos Modernos, Tempo de Sociologia*. Partindo da apresentação da teoria dos principais sociólogos do mundo as

autoras reconstroem numa linguagem acessível, mas sem fugir do rigor epistêmico que esse recorte exige.

Confiante na possibilidade desses diversos *temas, conceitos e teorias* terem sido estudados pelos agentes participantes da pesquisa durante o ensino médio, nos pareceu exequível essa proposta a partir da percepção dos estudantes. Essa pesquisa compreende um recurso investigativo sobre a forma de apropriação do capital cultural nas ciências humanas, especificamente em Sociologia, correspondente aos propósitos didáticos específicos das séries cursadas durante os três anos letivos do ensino médio, demonstrado através de exteriorização da percepção internalizada durante a leitura do romance.

Asseguramos haver uma integração entre os recortes epistemológicos submetidos à percepção e a vivência dos agentes pesquisados. Sendo assim, propusemos um estudo que parte da realidade e vivência cotidiano dos estudantes, através de um meio empírico (romance) escolhido por eles e que, em variados níveis, apresentam abordagens sociológicas em seus enredos.

1.5. Organização do estudo

Na seção anterior, foram elencadas as formulações referentes ao tema do trabalho, os objetivos, a justificativa e a delimitação do estudo. Em seguida serão apresentados os conceitos teóricos que referenciam a pesquisa, dentre os quais merecem destaque: *campo, habitus e capital cultural (objetivado, incorporado e institucionalizado)*, percepção e os recortes epistemológicos da sociologia: *conceitos, temas e teorias*.

Na sequência, será descrita a metodologia empregada na coleta e análises de dados e ainda as limitações do método. A parte seguinte do trabalho traz a discussão dos resultados. Finalizamos com as considerações finais, limitações e sugestões de estudos futuros, além das referências.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Capital Cultural

Segundo Bourdieu há quatro formas de capital a saber: *econômico* (dinheiro e bens); *cultural* (formas de conhecimento, preferência de gosto estéticos e culturais, linguagem narrativa e voz); *social* (afiliações e redes, herança familiar, religiosa e cultural); e, *simbólica* (coisas que representam todas as outras formas de capital e podem ser trocados em outros campos – credenciais) (Thomson, 2018, p. 98).

Para Bourdieu (1997, p. 36), “o capital cultural corresponde a um princípio de distinção com poder semelhante ao do capital econômico, já que sua forma de evolução e distribuição é imprescindível para compreensão da luta política”. A escola, enquanto instituição social, instituída em forma de sistema, portanto algo dinâmico, é uma importante aliada na manutenção da ordem social existente, promovendo a classificação, reclassificação ou desclassificação necessária à seleção responsável pela manutenção desta ordem.

Bourdieu (2001) parte da concepção de *arbitrário cultural* ao considerar que nenhuma cultura pode ser definida objetivamente como superior a qualquer outra. Portanto os valores que norteiam cada grupo, em seus comportamentos e atitudes, são definidos pelo *campo relacional* (Wandenberghe, 2010) e pela posição que cada agente ocupa, bem como pelas motivações ou *disposições subjetivas (habitus)* (Bourdieu, 1994) existentes e usadas para a apropriação do *capital cultural*. Não há nenhuma razão objetiva universal que os fundamente.

Apesar de arbitrários, os valores de cada grupo se incorporam de exclusividade e legitimidade. A escola é o *lôcus* de legitimação do *arbitrário cultural*, onde a “cultura boa” e “consagrada” ocorre, sendo transmitida e aceita. Apesar de arbitrária e questionável, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, como a única universalmente válida (Bourdieu, 2018).

Na perspectiva de Pierre Bourdieu (2001), um *arbitrário cultural*, convertido em *cultura legítima*, só pode ser compreendida se se levar em consideração a relação entre os vários arbitrários em disputa dentro de um

determinado *campo*, em uma determinada sociedade e as relações de força entre os agentes ou classes sociais presentes nessa mesma sociedade.

Nas sociedades de classes, as classes que sustentam tal sociedade são as que dispõem da capacidade de legitimação de um *arbitrário cultural*. De um modo geral, os valores arbitrários são impostos pela escola e sustentados pelas classes dominantes como cultura legítima. Para Bourdieu, portanto, a cultura escolar, estaria a serviço da reprodução das desigualdades, através da “cultura legítima”, imposta de forma dissimulada e arbitrária, incorrendo da *violência simbólica*. (Bourdieu, 2018)

Ao ser considerada legítima, socialmente neutra e democrática, a escola passa a exercer o seu papel de forma insuspeitável, cujas funções de legitimação e reprodução das desigualdades sociais estão ancoradas no discurso de equidade formal.

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (Bourdieu, 1998, p. 53).

Essas segregações materializam-se em distinção de natureza marcada pelo direito de os alunos adquirirem um nome, um título, numa espécie de acontecimento natural, produzido pelo caráter simbólico, semelhante aos atos de classificação. Logo, o capital cultural/sistema escolar resulta de seleção que institue uma relação de ordem – onde os eleitos são marcados por sua trajetória de vida e sua pertinência escolar – e uma relação de hierarquia – onde esses mesmos eleitos transmutam-se em nobrezas diversas ocupando posições superiores na hierarquia social.

O *capital cultural institucionalizado*, simbolicamente representado pela entrega de diplomas futuros, que, mediante cerimônias solenes (formaturas) comparáveis ao ato de sagrar cavaleiros (Bourdieu, 2008, p. 39), detém uma funcionalidade técnica que é: formar/transmitir uma competência e selecionar os mais competentes, os consagrados portadores da competências aptos a dirigir as instituições sociais, políticas e econômicas de uma determinada sociedade.

Essa *nobreza de escola* (Busetto, 2006) compreende parte significativa dos herdeiros da antiga nobreza de sangue e de sobrenome. Nesse ciclo quase que ininterrupto de transferência técnica às gerações herdeiras, a escola legitima, prioriza e cobra o capital cultural já herdado, numa condição favorável à reprodução da ordem social vigente, mas que no sistema escolar são justificados não pelas estratégias de reprodução e manutenção dessas desigualdades, mas pela *meritocracia* (Bourdieu, 2001) que justifica e legitima a violência simbólica exercida pela ação pedagógica através da autoridade pedagógica.

A instituição escolar, dessa forma, contribui para reproduzir tanto a distribuição do *capital cultural* quanto a do próprio espaço social. Essa reprodução da estrutura da distribuição do *capital cultural*, se efetua na relação entre as estratégias das famílias e a lógica típica da instituição escolar. Tal instituição legitima a reprodução, sob a forma de credenciais ao capital cultural e através do processo de manutenção das propriedades de posição dentro de um determinado campo

Indistintamente, milhares de docentes aplicam a seus educandos *categorias de percepção* e de autoanálise que serão por estes internalizados, exercendo importante interferência futura, em suas próprias ações sociais. Podemos citar como *categorias de percepção* as concepções de alunos *inteligentes* e alunos *burros* usadas pelos docentes na diferenciação feita entre os detentores de capital cultural e os desprovidos desse capital.

A escola se comporta dentro de uma suposta neutralidade, se eximindo de qualquer responsabilidade, onde, supostamente as oportunidades são *iguais* para todos, deixando uma impressão de que o mérito ou o fracasso é uma consequência dos esforços individuais e não das práticas educacionais. Aos seus professores, esses *meninos estudiosos* e *inteligentes*, proporcionam a experiência escassa do sentimento positivo de *ser* (de sentir-se positivamente realizado) na sua profissão (Souza, 2009).

Segundo Bourdieu (1999, p. 211-213) O *capital cultural* pode existir sob três formas: *incorporado*, *objetivado* e *institucionalizado*. No primeiro tipo, o *capital cultural*, supõe um processo de interiorização, (inculcação) nas práticas do processo de ensino e aprendizagem, que implica, pois, um investimento de tempo. Desse modo, o *capital cultural incorporado* compõe-se como parte

integrante do agente, não podendo, justamente por isso, ser trocado em curto período de tempo, tendo em vista que está associado até mesmo às particularidades biológicas desse agente social. Dessa forma está propenso a uma transmissão hereditária que se dá de forma quase imperceptível.

Bourdieu (1997, p. 86) nos assegura que a acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre, sem demora ou perda de tempo, nas famílias detentoras de um *capital cultural* consolidado, de tal forma que transformam o período de socialização em momento de acumulação. O resultado é a transmissão do *capital cultural* de forma dissimulada de transmissão hereditária de capital.

Portanto, se as famílias desses estudantes não são portadoras de um certo tipo de *capital cultural* que viabilize essa transmissão, ainda na tenra infância, através da socialização que possibilite a acumulação de capital enquanto herança familiar, compete à escola esse papel de incorporação, inculcação do *capital cultural* em um período de escolarização relativamente longo.

A falta da prática habitual de leitura, por exemplo, passa a ser uma *categoria de percepção* apropriada pelos professores para justificar o fracasso escolar de uma parcela significativa dos estudantes. Ao transferir a culpa, os professores se isentam da sua contribuinte responsabilidade para com a reprodução do processo de exclusão, legitimado por meio da atribuição de notas e conceitos aos alunos submetidos às suas avaliações obrigatórias como forma de averiguar os índices de aquisição do *arbitrário cultural* imposto pela ação pedagógica (Bourdieu & Passeron, 2018, p. 26).

Uma pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) e pelo Instituto Pró-Leitor em 2015, denominada *Retratos da Leitura no Brasil* demonstra que quase 40% dos professores pesquisados declararam que não gostam ou gostam pouco de ler. Logo, a *categoria de percepção* usada para justificar a segregação dos alunos, só encontra legitimidade na autoridade pedagógica, embora parte dos detentores dessa autoridade não leem, mas incorrem da violência simbólica para imposição de um *arbitrário cultural* praticado através da ação pedagógica que, segundo Bourdieu e Passeron (2018, p. 27)

(...) é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação).

Já o *capital cultural objetivado*, diferentemente do anterior, pode ser transferido materialmente a partir de um suporte físico (objeto), ficando claro tratar-se da transferência de uma posse legítima, uma vez que relaciona-se com o capital cultural incorporado, ou seja, com as faculdades culturais incorporadas que permitem fazer uso desses bens culturais, como por exemplo, a leitura de um livro. Logo, o capital cultural objetivado pode ser apropriado de duas maneiras: materialmente (capital econômico) e simbolicamente (obra de arte, livros, discos, etc.) (Bourdieu, 2007).

A aquisição do capital cultural incorporado concomitante à formação do *habitus*, integrado à estrutura corporal e mental e mais a adaptação aos campos de transmissão (escola ou universidade), contribuem para a apropriação de um terceiro tipo de capital por parte do agente: o *capital institucionalizado*.

Conforme as concepções de Collins (1979), Bell (1976) e Bourdieu (1998), podemos defini-lo como credenciais educacionais exigidas pela sociedade moderna enquanto estratégia de manutenção dos grupos privilegiados provenientes dos campos relacionais onde nem sempre a competência prevalece.

Esse tipo de capital é a legitimação do capital herdado ou incorporado numa sociedade que, supostamente adota processos democráticos de aquisição e comprovação do conhecimento. Bourdieu (1998) se refere a esse tipo de capital cultural como *certidão de competência cultural*. No estado institucionalizado, forma de objetivação que se observa em relação ao certificado escolar, confere ao capital cultural – de que é, supostamente a garantia – propriedades inteiramente originais. (Bourdieu, 2018, p. 82).

2.2. *Habitus*

As práticas de aquisição material do *capital cultural objetivado* têm relação direta com o *habitus* e não necessariamente com o poder aquisitivo dos agentes sociais. Logo indispor de capital cultural não se justifica exclusivamente pela significativa parcela da população brasileira que indis põe de poder aquisitivo suficiente para a compra de livros, por exemplo. Isso pode, assim, indicar as diferenças reais que separam tanto as estruturas (*campo*) quanto as disposições subjetivas (*habitus*) e cujo princípio é preciso procurar não na singularidade das condições materiais, mas nas particularidades de histórias coletivas diferentes. (Bourdieu, 2008, p. 15).

O *habitus* é o que faz um agente ser detentor de uma determinada apreciação e das opções e preferências relacionadas às condições objetivas de existência. A posição social ocupada pelos sujeitos detentores de um determinado poder em um campo social específico de existência necessita, principalmente, dos capitais nas dimensões supracitadas. É a forma assumida pelos capitais objetivados (livros, discos, obras de artes, etc.) e incorporados (*habitus*) que determinam as classes sociais e, conseqüentemente, constituem as práticas que classificam as distinções.

Logo o *habitus* é determinado pela posição social do indivíduo na sociedade. Posição esta que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações. “O *habitus* traduz, dessa forma, estilos de vida, julgamentos políticos, morais e estéticos, além de ser também um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas”. (Vasconcelos, 2002, p. 79).

Conforme Failla, (2012, p. 35-6) a melhoria da renda do brasileiro, ocorrida nas duas primeiras décadas do século XXI, e a conseqüente mobilidade social das classes mais baixas para a denominada classe média, não repercutiu na ampliação do consumo de bens culturais, principalmente livros, por parte desta classe. A autora conclui que “a mudança no padrão de consumo depende de mudanças culturais que são mais lentas e envolvem a valorização e interesse desses consumidores”.

No caso do Brasil, a nova classe média incrementou o poder de consumo de bens materiais como automóveis e eletrônicos (TVs digitais, computadores e celulares), o que caracteriza a inexistência de *habitus* incorporado que

resultasse em expressivo acesso aos livros por parte das famílias da nova classe média. (Failla, 2012)

Sobre essa disposição Jessé Souza nos induz a uma reflexão, sobre o quanto é marcante, para a criança, a percepção sobre a capacidade de concentração dos pais para a leitura de livros e jornais e por amá-los e admirá-los acabam por se identificar afetivamente com essa disposição do pai, ou ainda a admoestação da importância do estudo e da escola.

É precisamente esse tipo de “aprendizado invisível” de disposições, por herança afetiva e familiar, que permite criar crianças de classe média “vencedoras”, mesmo antes de se chegar à escola, que muitas vezes apenas ratifica e “carimba” com o selo do Estado ou do mercado o estatuto de vencedor no futuro mercado de trabalho competitivo. Para as crianças da “ralé”, para quem o aprendizado das disposições afetivas que serão exigidas pela escola lhes é algo estranho e externo, o “carimbo” da escola como mau aluno, repetente e finalmente desistente é apenas a primeira experiência de que existe um mundo para o qual ele simplesmente não foi “convidado”. (Souza, 2009, p. 413)

Essa é a forma hereditária de transmissão do capital cultural, doméstica, bem dissimulada cujo aprendizado invisível faz do capital cultural, “o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos” (Bourdieu, 2007), por ser precoce e durável.

Conforme afirma Bourdieu (2007c), as famílias são agentes de transmissão das disposições de operação de modos relativamente eficaz de atuação do agente no mundo social. Toda ação é regulada pelo *habitus*, princípio gerador que incidirá no reconhecimento do valor e do sentido atribuído ao jogo no campo social (Bourdieu, 2007a). Se as famílias de boa parte dos estudantes das redes municipal e estadual de ensino do município de Almadina são analfabetas, logo as condições objetivas de existência (ocupação profissional, nível de escolaridade, condições de moradia, preferência esportiva, religiosa e culturais, etc.) produz *habitus* que tende a reproduzir práticas no campo e no grupo social, inclusive quanto às formas de apropriação do capital cultural que inviabilizam a aquisição de certo tipo de capital.

Sendo assim, a lógica do *habitus* presente inicialmente na estruturação familiar atua como presença do passado de que é produto, guiando sua razão prática no campo escolar. Com isso, se as demandas exigidas pelo campo da escola tiverem uma lógica diferente da formada pelo *habitus* do aluno no campo familiar (como no caso de boa parte das famílias pobres, com pouco capital cultural e econômico), há uma fragilidade na percepção, na estrutura de pensamento e na ação, já que há uma relação direta entre *habitus* e campo.

2.3. Campo

Segundo Pierre Bourdieu, o espaço social é formado por diversos campos sociais: artístico, econômico, jornalístico, político, religioso, escolar, etc. A teoria dos campos de Bourdieu, consiste em colocar em evidência a similaridade da estrutura e funcionamento entre estes diferentes domínios da vida social.

Campo é definido por Bourdieu como:

[...] num espaço social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes, de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço – que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças. Cada um, no interior desse universo, empenha em sua concorrência com os outros a força (relativa) que detém e que define sua posição no campo e, em consequência, suas estratégias (Bourdieu, 1997b, p. 57).

A primeira vez que Pierre Bourdieu utilizou o conceito de campo foi em 1968 num artigo intitulado *Champ intellectuel et projet createur* (Campo intelectual do projeto criador) (Thomson, 2018, p. 95), onde se discutia uma diferença de opinião entre dois acadêmicos franceses, Bartes e Picard. Nesse artigo Bourdieu sugeriu que, apesar das diferenças aparentes de opiniões entre os dois acadêmicos, ambos tratavam de um mesmo empreendimento acadêmico e da mesma forma acreditavam no valor controverso do que debatiam (Lane, 2000).

A noção de campo social é apenas parte de um meio de investigar a atividade humana, ou seja, por si só a ideia de campo social não é capaz de

explicar a realidade. Apenas é parte da metodologia que, de forma relacional, depende dos conceitos de *habitus* e capital para compreensão do mundo social.

De forma metafórica Bourdieu usa o jogo para explicar como funcionam os campos sociais. Dentro de cada campo existe um capital em disputa, por exemplo, no campo político o capital disputado é o poder.

Para que um campo funcione é preciso que haja lutas, ou seja, indivíduos que estejam motivados a jogar o jogo, dotados de *habitus* implicando o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo (Bourdieu, 2003, p. 114).

Os indivíduos, dentro de um determinado campo, são motivados a agir em razão da aposta do campo onde a manutenção ou aquisição de um capital específico justifica a luta concorrencial regida por regras que permitem a manutenção do campo. Em relação ao espaço social, podemos descrever o campo como um espaço de posições e de relações entre as posições dos diferentes participante. (Jourdain e Naulin, 2017).

Para manutenção e consolidação do campo é necessário que os agentes (jogadores) acreditem no jogo e no valor da aposta e estejam interessados em jogar por essa aposta. Esse interesse compartilhado pelo jogo Bourdieu denomina *illusio* (Bourdieu, 2009). A interiorização da *illusio* específica de um certo campo é possível graças a aquisição de um *habitus* ajustado a esse campo.

Cada campo produz sua forma específica de *illusio*, uma espécie de relação de “encantamento” com um jogo, fruto da cumplicidade ontológica entre as estruturas subjetivas e as objetivas. Quando as estruturas incorporadas e as estruturas objetivas estão de acordo, e quando a percepção é constituída de acordo com as estruturas do que é percebido, tudo parece evidente, tudo parece “natural”, esse é o efeito da *illusio*. Porém, quando há um desalinhamento dessa relação, ocorre o efeito de *histerese*, um desajuste entre o que se espera dos comportamentos dos agentes em relação a sua posição social (Gondin, 2016, p. 38).

É ainda o *habitus* que possibilita a interiorização do conhecimento e reconhecimento das apostas e das leis dos campos e ainda permite o ajuste

espontâneo entre as práticas e as exigências do campo sem necessitar que os agentes tenham que fazer cálculos conscientes de interesse.

Apesar das especificidades de cada campo – regras, apostas, capital, reconhecimento e *illusio* – existe entre os campos algo em comum que segundo Bourdieu são as relações que se estabelecem entre as posições no interior do campo. Os agentes que detém maior capital específico naquele campo exercem domínio sobre os que pretendem adquirir tal volume de capital. Os dominadores (detentores de maior volume de capital) possuem os meios de fazer o campo funcionar em seu proveito (Bourdieu, 1980).

Há estratégias em vários campos que, de forma homóloga, não são compreendidas pelos membros do campo porque a *doxa* opera para que os agentes desconheçam o quanto contribui para o campo geral do poder e para a reprodução das desigualdades sociais (Bourdieu, 1989).

Apesar da organização hierarquizada das estratégias dominantes que norteiam o funcionamento do campo, esses não são imutáveis. Mudanças demográficas, tecnológicas, políticas, econômicas e desastres naturais são eventos potenciais de mudanças no campo.

O conceito de campo nessa pesquisa nos ajudou a planejar o método para compreender os aspectos geradores de *habitus* capazes de produzir categorias de percepção sobre as abordagens sociológicas no contexto literário. Seguimos a análise da posição no campo em relação ao campo de poder, estabelecendo a estrutura objetiva das relações entre as posições ocupadas pelos agentes (estudantes) inseridos no campo (educacional) e por fim analisamos os *habitus* dos agentes, os sistemas diferentes de disposições que eles adquiriram através da interiorização de um tipo determinado de condições sociais e econômicas que encontram uma trajetória definida no interior do campo em questão mais ou menos favorável a se realizar (Bourdieu, 2005).

2.4. Percepção

A unidade entre o ato de conhecer e o objeto conhecido encontra na fenomenologia a possibilidade da instauração da ideia de que o fato e o objeto têm a sua união estabelecida mediante a estrutura básica da consciência de ter um objeto. Nesse aspecto a fenomenologia cumpre o papel de distinguir e revelar

o que há de essencial na percepção. Desta forma citamos a influência que a fenomenologia exerceu sobre o arcabouço teórico desenvolvido por Pierre Bourdieu, visando relacionar *consciência* aos conceitos de *habitus* e capital cultura incorporado enquanto fatores responsáveis pelo processo de desenvolvimento das categorias de percepção e que provieram da fenomenologia. Não há pretensão de explicar os processos cognoscentes do ato perceptivo, apenas usaremos as definições conceituais de percepção segundo a concepção de algumas teorias que utilizam esse conceito e que nos será útil nesse estudo, além da relação conceitual bourdiesiana.

Segundo Thiry-Cherques, (2006) a Fenomenologia exerceu as seguintes influências sobre a produção intelectual de Bourdieu: a rejeição ao descritivismo; o rompimento com o senso comum, com as pré-noções, com as doutrinas, com os modos de apreender o mundo; o abandono a atitude natural e assumi uma atitude fenomenológica, que entende o objeto como um todo e a ele integra a reflexão sobre a atitude, tanto dos agentes quanto dos pesquisadores (apud Robbins, 2002, p. 321); absorve o processo de construção do fato social como objeto e a ideia de que são os agentes sociais que constroem a realidade social, embora sustente que o princípio desta constituição é estrutural (apud Bourdieu, 2001, p. 209).

Segundo a Fenomenologia a consciência é uma atividade constituída por atos como a *percepção*. Tais atos próprios da consciência são denominados *noesis*. Toda consciência é uma intencionalidade, ou seja, toda consciência visa algo. Aquilo que é visado pela consciência é denominado *noema*. (Husserl apud Chauí, 2006). “Tudo que sabemos sobre o mundo – os *noemas* – é ao mesmo tempo estabelecido e desenvolvido como uma consequência de atos individuais de percepção – a *noesis*” (Grenfell, 2018, p. 202). Os atos de percepção são formados conforme certas características relacionais do campo social que tende a ser representado e reproduzido.

Assim, as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela) e segundo seu *habitus* como sistema de *esquemas de percepção* e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição do mundo social. O *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de

esquemas de percepção e apreciação das práticas (Bourdieu, 1990, p. 158).

As *noesis* podem se dar em dois níveis diferentes a saber: *nível empírico* que são atos psicológicos e individuais para conhecer um significado independente deles. As *noesis empíricas* são passivas pois visam uma significação preexistente; e o *nível transcendental* definido como ato do sujeito constituinte que cria os *noemas* enquanto puras idealidades ou significações. Essas são ativas porque constituem as próprias significações ideais. (Chauí, 1996, p. 7-8).

A filosofia Kantiana define o nível transcendental como conteúdo de conhecimento que é conhecido como uma condição a priori e não como um dado da experiência, ou seja é a investigação à cerca das possibilidades de algo, ou ainda o que constitui a condição necessária de todo o conhecimento possível (Kant, 2012, p. 60) O empírico está baseado na experiência vulgar ou imediata, não metódico nem racionalmente interpretada ou organizada, conhecimento intuitivo.

Foucault (2007, p. 342) afirma que:

Não é possível conferir valor transcendental aos conteúdos empíricos sem dar lugar a um modo de pensamento em que os limites de direito do conhecimento são ao mesmo tempo as formas concretas da existência tais como elas se dão precisamente nesse mesmo saber empírico.

Do ponto de vista epistemológico a antropologia evidencia igualmente os limites de direito do conhecimento transcendental como síntese da possibilidade do conhecimento humano sobre si mesmo.

Na fenomenologia a *noesis* é o ato de tomar consciência “pensar”, “amar”, “imaginar”, etc. todos esses verbos são aplicados ao que a mente faz. O *Noema* é o objeto da percepção. A coisa como fenômeno de consciência. Portanto a compreensão sobre percepção pressupõe um entendimento entre a relação da *noesis* e o ser *noemático*. Com base em Husserl podemos, resumidamente, defini-lo como objeto visado pela consciência humana como dois polos da experiência, onde a *noesis* é o ato de perceber e o *noema* é aquilo que é percebido.

A *percepção* é um termo conceitual inerente ao campo de estudo de diferentes áreas do conhecimento. A ciência conceitua a *percepção* como o ato pelo qual a consciência aprende um dado objeto, utilizando as sensações como instrumento. Para a *Gestalt* a *percepção* é compreendida através da noção de campo, não existindo sensações elementares nem objetos isolados. Dessa forma a *percepção* não é o conhecimento exaustivo e total do objeto, mas uma interpretação sempre provisória e completa (Nóbrega, 2008).

Merleau-Ponty (1994) ao falar de *percepção* se refere ao campo da subjetividade e da historicidade, ao mundo dos objetos culturais, das relações sociais, do diálogo, das tensões, das contradições e do amor como amálgama das experiências afetivas. Sob o sujeito encarnado, correlacionamos o corpo, o tempo, o outro, a afetividade, o mundo da cultura e das relações sociais.

A *enação* desloca o papel da representação ao considerar que o conhecimento é incorporado. Refere-se ao fato de sermos corpo, com uma infinidade de possibilidades sensório-motoras e estarmos imersos em contextos múltiplos. A *enação* diz respeito à compreensão da cognição emergente da corporeidade, da experiência vivida e da capacidade de se movimentar do ser humano e ainda enfatiza a dimensão existencial do conhecer (cognição) que depende da experiência que acontece na ação corporal. Essa ação vincula-se às capacidades sensório-motoras envolvidas no contexto afetivo, social, histórico, cultural (Assmann, 1996).

A sensação antecede a percepção. Pela sensação chega-se à percepção que possibilita a atribuição de significados aos signos gráficos lidos interpretados e captados de formas diferentes conforme as estruturas objetivas e as disposições subjetivas familiar aos sujeitos da percepção. Essa concepção da *ciência positivista* sobre sensação como algo distinto da percepção foi amplamente revisada por Merleau-Ponty em sua obra *Fenomenologia da Percepção* (1945). Da mesma forma como nega a sensação enquanto qualidade e estado, não sendo também consciência nem de um nem de outro, contraria a definição dada pelo empirismo e intelectualismo.

As estruturas objetivas são responsáveis pela concepção, enquanto as disposições subjetivas contribuem para a percepção. A leitura de um romance tem características gráficas captadas por quem o ler, carregadas de significados conforme o *capital cultural* e *habitus* do leitor.

Para a fenomenologia, a *percepção* é:

Um modo de nossa consciência relacionar-se com o mundo exterior pela mediação de nosso corpo (...) é um certo modo de a consciência relacionar-se com as coisas, quando as toma como realidades qualitativas (...) é uma vivência. (Chauí, 1995, p. 236).

Constata-se que a percepção, segundo essa concepção, é a forma como as estruturas objetivadas se transformam em disposições subjetivadas. Sendo assim, as abordagens sociológicas são percebidas, no romance, de forma diversa, conforme fatores de ordens da mesma forma diversa.

Merleau-Ponty (1999) afirma que os símbolos da ciência não podem dizer nada, caso esteja desprovida de uma experiência de mundo ou visão própria formada pelo *habitus*, disposições internalizadas que podem dificultar a percepção desde que o capital cultural seja limitado. O contrário também é verdadeiro.

Pierre Bourdieu ao amplificar o conceito de *habitus* usado por teóricos precursores das suas concepção como Mauss (*héxis*), Husserl (*habitualität*) e Merleau-Ponty, acaba fazendo reflexões que aproxima a noção de “*incorporação*” ao afirmar que aprendemos pelo corpo, no qual a ordem social se inscreve por meio de confrontos permanentes. O uso do conceito de *capital incorporado* concebido como “a forma de disposições duráveis do organismo, cuja acumulação está ligada ao corpo, exigindo incorporação, demandando tempo necessário para a inculcação e assimilação exigidas” (Wacquant (2017, p. 214) também faz uso das concepções da percepção fenomenológicas de Merleau-Ponty de conhecimento incorporado. As percepções são formuladas em forma de representações sociais inerentes ao campo relacional, *habitus* e ao capital cultural de cada agente.

Pierre Bourdieu concebe as representações sociais como consequências da influência exercida pelas ideias, valores, crenças e ideologias existentes anteriormente em um determinado campo social, gradativamente incorporada na linguagem comunicativa, nas religiões e crenças, no chamado senso comum que compõem o *habitus* de cada agente, nas concepções que circulam entre os participantes dos campos sociais, grupos profissionais e classes sociais. “Diferentes classes de sistema, de preferências, correspondem a classes de

condições de existência, logo, de condicionamentos econômicos e sociais que impõem *esquemas de percepção*, apreciação e ação diferentes.” (Bourdieu, 2006, p. 131). A percepção se configura em representações sociais (formas de ver o mundo).

Toda representação social deriva de um processo histórico e coletivo. Essas representações sociais existem no inconsciente sob influências pretéritas das representações sociais residentes no inconsciente. Ao agirmos e interagirmos com outros agentes, do inconsciente aflora a capacidade de formular e reformular nossas representações particulares e assim orientar os pontos de vista que elaboramos sobre a realidade e as decisões práticas que adotamos.

Essas representações recaem sobre o *habitus* ao qual pode-se aferir a seguinte definição:

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações num processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade. (Bourdieu, 1994, p. 60-61).

As representações sociais recebem forte influência das hierárquicas posições sociais que ocupamos nos campos relacionais dos quais participamos. Desta forma, as nossas representações são elaboradas conforme a pretensão de conformidade com os interesses consciente ou inconscientemente ligados à posição que ocupamos nos campos e na sociedade. Os agentes e os grupos relacionais (amizades, associações profissionais, classes sociais, raças, etnias, gêneros, religiões, etc.), desenvolvem representações típicas para cada campo, dando sentido e explicando as diversas posições situacionais na sociedade. Como nos ensina Pierre Bourdieu (2004, p. 158), as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses associados a ela) e segundo o seu *habitus* como sistema de *esquemas de percepção* e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição no mundo social.

Os *esquemas inconscientes de percepção*, avaliação e apreciação as vezes são expressões resultantes do aprendizado da língua e dos valores e

ideias expressas pelas manifestações culturais das quais fazemos parte. Quando elaboramos nossas representações do que seja os *conceitos*, *temas* e *teorias* realizamos então a *percepção* e a avaliação do existente no contexto literário, mas essa elaboração já é filtrada (ou condicionada) pelos pressupostos cognitivos, valores, interesses e conhecimentos que possuímos.

Simultaneamente a esta *percepção* dos recortes epistemológicos definidos para identificação, a representação social elaborada tem também, como conteúdo, o interesse em demonstrar as representações para outros agentes, modificando-as segundo o ponto de vista que atende às necessidades de quem formula e condiciona tais representações. No grupo focal pode estar em jogo uma disputa em torno das representações que serão reconhecidas como mais ou menos adequadas à realidade literária lida.

As representações mentais são “atos de *percepção* e de apreciação, de conhecimento e de reconhecimento, em que os agentes investem seus interesses e pressupostos” (Bourdieu, 1996, p. 108). Toda *teoria* é um gerador de representações sobre o pensamento e sobre a realidade, ou seja, sobre a produção da capacidade de *percepção* da realidade através de “*categorias de percepção* do mundo social” (Bourdieu, 1996, p. 123) que possibilitam descrever, segundo tais categorias, quais são e como se relacionam os agentes e grupos sociais dentro de um determinado campo relacional.

As diversas áreas do conhecimento instituídas como disciplinas escolares “transforma a representação do mundo social e, ao mesmo tempo, o próprio mundo social, ao viabilizar práticas ajustadas a essa representação transformada” (Bourdieu, 1996, p. 122-123). Supostamente neutro e meramente descritivo os ensinamentos disciplinares escolares se transformam em prescrição ao condicionante das *percepções* que os agentes passam a ter sobre as possibilidades de intervir e interpretar a realidade através da subjetividade dos conceitos, temas e teorias.

Enfim, as representações são *conceitos*, *temas* e *teorias*, interpretados e internalizados conforma as estruturas que comportam as concepções, ideias, valores e princípios com os quais pensamos e atribuímos significados à realidade e às circunstâncias que geram as condições de existência de cada indivíduo ou grupo humano. Assim são as representações que formamos em nossas mentes sobre quem somos, o que devemos aprender, o que devemos fazer e como

devemos interagir com as outras pessoas e com o campo, que orientam as nossas práticas, as nossas atitudes cotidianas e as nossas *percepções*, representações sociais e formas de ver o mundo.

2.5. Recortes epistemológicos da sociologia

Como afirma Reis (2018, p. 54), a “*Episteme* está ligada ao entendimento de algo”. A ciência tem um caráter comunicativo que exige estratégias pedagógicas. Pedagógico pode ser entendido como a característica de condução a um determinado conhecimento. Nada raro se ouvir ou fazer a relação entre excelência da profissão docente com a didática e/ou a metodologia empregada na prática pedagógica. Essas são estratégias pedagógicas usadas para tornar o conhecimento epistêmico algo que não nos permita esquecer, ou pelo menos se fazer cumprir a inculcação promovida pela escola num processo de transferência do “capital cultural incorporado”.

A sociologia da educação configura seu objeto particular quando se constitui como ciência das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, ou seja, no momento em que se esforça por estabelecer a contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes. (Bourdieu, 2015, p. 295).

A ciência da reprodução das estruturas entendidas como sistema de relações objetivas desenvolveu, ao longo desses anos, práticas e estratégias capazes de transmitir suas propriedades aos agentes sociais através das relações que se estabelecem no campo educacional.

Desta forma os sistemas de educação criaram orientações curriculares contendo princípios epistemológicos que caracterizam a pesquisa e o ensino das ciências sociais (*estranhamento e desnaturalização*), princípios metodológicos (*conceitos, temas e teorias*), além da transversalidade (*pesquisa*). Essas orientações fazem parte de um conjunto de ações instituídas pelos sistemas de educação, que Pierre Bourdieu (2015) assim define:

A definição tradicional do “sistema de educação” como o conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada, segundo a expressão de Durkheim, “a conservação de uma cultura herdada do passado”, ou seja a transmissão entre geração da informação acumulada, permite às teorias clássicas dissociar a função de reprodução cultural que cabe a qualquer sistema de ensino, de sua função de reprodução social. Transpondo-se para o caso das sociedades divididas em classes a representação da cultura e da transmissão cultural (...) baseia-se no postulado de que as diferentes ações pedagógicas que operam em formação social (...) como a que a escola exerce, colaboram harmoniosamente na transmissão de um patrimônio cultural concebido como uma propriedade indivisa do conjunto da “sociedade” (Bourdieu, 2015, p. 296 – 297).

Conforme essa concepção tradicional, os sistemas de educação são responsáveis pelos mecanismos de transmissão do capital cultural e especificamente nas sociedades dividida em classes, a escola desempenha esse papel através da ação pedagógica que deve ser epistêmica e metodológica. Para Pierre Bourdieu, o sociólogo tem todo o interesse em objetivar a objetivação, isto é, em assumir o mundo social como um objeto e em incluir-se na análise sociológica. Isso significa que, não é possível ao sociólogo a neutralidade frente ao objeto. Fazer uma sócio análise possibilita levar em conta o “olhar” particular que o sociólogo direciona ao seu objeto e o motiva a intensificar a vigilância perante as pré-noções (Riutort, 1999, p. 31).

Portanto, deve-se assumir, que

Todas as técnicas de ruptura (...) não de permanecer impotentes enquanto a sociologia espontânea não for atacada no seu âmago, isto é, na filosofia do conhecimento do social e da ação humana que lhe serve de suporte. A sociologia só se pode constituir como ciência realmente separada do senso comum, com a condição de opor às pretensões sistemáticas da sociologia espontânea à resistência organizada de uma teoria do conhecimento social cujos princípios contradizem, ponto por ponto, os pressupostos da filosofia primeira do social (Bourdieu, 1999, p. 25).

Nesse estudo, as abordagens sociológicas (*conceitos, temas e teorias*) constituem os elementos da percepção a serem identificados no contexto literário pelos estudantes que compõem o grupo participante da pesquisa. As OCN (2008) definem conceito como sendo os elementos do discurso científico que se referem à realidade concreta. Compreende a dimensão linguística ou discursiva no processo de ensino da Sociologia.

2.5.1. Conceitos

Conforme prescreve as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino de Sociologia (OCN, 2008), para trabalhar com conceitos exigem-se duas condições básicas: o conhecimento aprofundado de cada um desses conceitos e a capacidade de articulá-los com as teorias e com os temas. Isso é de fundamental importância para que, ao se optar por esse recorte epistemológico (*conceitos*), não transforme a aula de Sociologia na mera produção de um glossário técnico, transformando os alunos em “dicionários de Sociologia ambulantes”, permanecendo na recitação do que significa tal e qual conceito, sem nenhuma relação com o contexto que lhes dê sentido. (Brasil, 2008).

Os *conceitos* surgiram dentro de um determinado contexto social. Sendo assim é necessário contextualizá-lo para que, sua história e seu sentido próprio, possam ser entendidos pelos alunos como um elemento do conhecimento racional e epistêmico que permita melhor explicar ou compreender a realidade social em um determinado campo e período. Esses conceitos podem ser apropriados e modificados por outros teóricos passando a ter o seu sentido alterado de uma teoria, de uma sociedade ou de um tempo para outro.

Por exemplo, podemos pensar em um conceito bastante conhecido em Pierre Bourdieu: *habitus*. Palavra latina utilizada pela tradição escolástica, traduz a noção grega de *hexis*. Na Idade Antiga Aristóteles o utilizava para designar características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem. No século XIX foi também utilizada por Émile Durkheim, no livro *A evolução pedagógica* (1995), com sentido semelhante, mas bem mais explícito. Ou seja, esse autor faz uso do conceito para designar um estado geral dos indivíduos,

estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável (Dubar, 2000; Bourdieu, 1983a; Lahire, 1999).

No livro *Estrutura, habitus e prática* de Erwin Panofsky (1982) Pierre Bourdieu faz uso do conceito de *habitus*, no posfácio, no qual, a diferenciação de preferências comparativas entre as diferentes classes tem a origem na instituição escolar que desempenha a função capaz de produzir indivíduos dotados do sistema de esquema inconsciente (internalizado) (Bourdieu, 1974).

Assim, o termo *habitus*, que modificado na língua portuguesa (hábitos) também é empregado como costume, prática repetitiva de um determinado ato, pode se tornar o conceito motivador para análise sociológica da conciliação entre a “oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais, a reciprocidade entre o mundo objetivo e as disposições subjetivas” (Bourdieu, 1992).

Segundo as OCN, a principal vantagem em se trabalhar com conceitos seria o desenvolvimento da capacidade, ainda no ensino médio, da abstração exigida como habilidade e competência necessária para o desenvolvimento de análise da sociedade, e para romper com o senso comum elevando o conhecimento a um nível de cientificismo. “Um conceito é um elemento do discurso científico que consegue sintetizar as ações sociais para poder explicá-las como uma totalidade” (Brasil, 2008).

A principal desvantagem seria a diversidade de significações de um mesmo conceito, isso poderia contribuir para a causa da dúvida, confusão conceitual, distorção ingênua da realidade ou mau entendimento. Ao mesmo tempo esses conceitos distorcidos carecem de um aprofundamento e esclarecimento epistêmico como forma de romper com as concepções simplistas sobre termos complexos e de indispensável utilidade para uma determinada teoria, mas que, pela vulgaridade com que são usados, podem gerar apatia, pré-conceito, desinteresse e aversão a quem se pretende esclarecer. Podemos citar como exemplo os conceitos de *comunismo* e *socialismo*, incorporados aos discursos de políticos da extrema direita para se referir, de forma pejorativa, aos regimes políticos totalitários de governo de esquerda, sem nenhuma relação proximal com a concepção formulada pelo seu principal teórico.

2.5.2. Tema

Do ponto de vista sociológico poderíamos definir *tema* como sendo as percepções de relações inteligíveis capazes de agrupar os dados sensíveis de uma certa realidade social, classificada como assunto ou matéria, cuja necessidade de esclarecimento evidencia a incapacidade de, por si só esclarecer-se, exigindo o tratamento racional sobre a dinâmica da estrutura das relações de classes que o origina. (Grifo nosso)

O *tema* é impactado pelo conhecimento sociológico, pelo viés científico-metodológico. Os PCN (2018, p. 117) afirma que “um tema não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e teorias sociológicas senão se banaliza, vira senso comum, conversa de botequim”¹. Fica evidente que ao se optar por análises temáticas, é possível articulá-las a conceitos e teorias. (Moraes & Guimarães, 2010). Caso contrário não passará apenas de uma opinião.

Um mesmo tema pode motivar o desenvolvimento de *conceitos* variados e explicações múltiplas em diferentes *teorias* e áreas do conhecimento. As OCN (2008, p. 119) exemplifica citando o *tema violência* que

(...) pode ser abordado levando-se em conta onde ela acontece e a forma como costuma se manifestar. Isso conduz a situações concretas e importa no uso de *conceitos*, bem como de *teorias*, para explicar tais situações e manifestações.

Logo, esse *tema* encontra-se presente nas relações entre os agentes sociais e entre estes e as instituições. Pode ser física ou *simbólica*. Pode ser explicado pela teoria política, racionalista, estruturalista, dentre outras diversas correntes teóricas. Pode ser considerada legítima ou abusiva, pode ser praticada em momentos de crise institucional, repressão política, censura, etc.

Há violência nos meios de comunicação, nos movimentos sociais, nos processos de transformação das diferentes sociedades, patrocinada por governos à direita ou à esquerda. (Brasil, 2008).

¹ Ver *L'opinion publique n'existe pas* (Bourdieu, 1983) – concepções sobre opinião pública.

As OCN (2008) ainda chamam a atenção para o fato de que, ao se propor trabalhar com o recorte de *temas* para o ensino da Sociologia, não se faz isso pensando analisar os chamados “problemas sociais emergentes” de forma ligeira e imediatista.

Muitas vezes, sem se preocupar muito com o que vai ser analisado, o professor propõe: “Hoje vamos discutir um assunto muito importante: a sexualidade”, e a partir daí vai perguntando aos alunos o que eles acham disso ou daquilo. Assim, o que se tem no final é uma coleção de obviedades ou manifestações do senso comum. Ora, a Sociologia posiciona-se contra esse tipo de abordagem, e o recurso aos temas visa a articular conceitos, teorias e realidade social partindo-se de casos concretos, por isso *recortes* da realidade em que se vive. Não se pode tratá-los como se fossem “coelhos tirados de uma cartola”, numa apresentação de mágica. (Brasil, 2008, p. 120-121).

Portanto, os diversos *temas* a serem trabalhados pelo professor, seja escolhido por ele ou sugerido pelos estudantes, devem ser considerados importantes recortes epistemológicos e tratados com o devido rigor que a epistemologia pedagógica do fazer sociológico determina.

Se não podem ser desconectados da realidade em que estão inseridos também não podem se desarticular dos *conceitos* e *teorias* que podem explicá-los. Quando bem articulados e alinhavados aos demais recortes epistemológicos, o *tema* faz do ensino de Sociologia algo significativo, próprio da vivência dos estudantes, cuja relação entre a teoria e a prática é reforçada e deve facilitar a aproximação com os acontecimentos sociológicos do campo do agente social, bem como o entendimento sobre a reprodução desse campo relacional.

Para se trabalhar com temas, da forma como sugere as OCN, o professor precisa ter uma aguçada capacidade analítica e um amplo conhecimento da realidade social que o cerca. Sem essas duas condições básicas, as aulas pautadas em abordagens temáticas trarão a cômoda ilusão de que se está desempenhando a função docente de forma mais interessante. Isso não corresponderá a uma realidade. Se não houver uma conexão com *conceitos* e *teorias* não passará de uma mera coleta de informações, em meios midiáticos,

nem sempre imparciais, sobre uma certa temática e da escuta coletiva, em sala de aula, de opiniões infundadas.

As análises sociológicas das opiniões emitidas sobre um certo *tema*, certamente irá mostrar que, conforme afirma Bourdieu (1983), “não existe um problema que valha do mesmo modo para todos, não há questão que não seja reinterpretada em função dos interesses das pessoas às quais é posta”.

As opiniões que as pessoas podem emitir, devem uma grande parte da sua coerência ao *ethos de classe*. A influência da ética de classe sobre a opinião a respeito de um determinado tema e a reinterpretação conforme o interesse do agente, encontra na análise racional e relacional do tema um ponto de equilíbrio, levando a interpretação à uma reinterpretação da interpretação através dos *conceitos* e *teorias* sobre a temática abordada.

A contextualização do tema abre espaço para a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento, especificamente nessa pesquisa buscamos essa comprovação na análise das categorias de percepção dos estudantes através do romance, que trata de questões sociológicas fazendo uso de linguagem literária, cujo domínio, por parte do estudante, reflete o processo de transferência do capital cultural realizado pela escola e/ou herança transmitida pela família, e ainda a complementaridade dessa transferência e transmissão e relação direta com o campo relacional e com a disposição subjetiva (*habitus*) dos agentes pesquisados.

2.5.3. Teorias

“Teoria é a explicação coerente e sistemática de determinado processo ou fenômeno. É um esforço de conhecimento da realidade a fim de levar ao seu esclarecimento.” (Moraes & Guimarães, 2010, p. 52). “Como tal, uma teoria reconstrói a realidade, tentando dar conta dos fatores que a produziram e dos seus possíveis desdobramentos”. (OCN, 2008, p. 122).

Em uma teoria, apenas uma parte da realidade se torna inteligível, já que é constituída por aspectos considerados significativos e relevantes, por parte do teórico, sob influência de intelectuais que o antecedem, no seu tempo, no espaço ou campo relacional e quanto à sua posição dentro deste campo e do

reconhecimento da tentativa de elucidar determinadas explicações tomadas como verdades por outros intelectuais que legitimam tal teoria.

Como todo conhecimento humano é limitado, nas ciências humanas, uma teoria será sempre o conhecimento complementar, inovado, obtido através de novas metodologias e abordagens. Portanto nas Ciências Sociais as teorias concorrentes, quase sempre convivem sem haver anulação de paradigmas teóricos, já que elementos epistemológicos de algumas refutam, reforçam ou complementam outras.

Como a sociedade é dinâmica e os campos relacionais, ao se reproduzirem, evidenciam outras formas de compreensão de determinados fenômenos mediante o uso de novos métodos de pesquisa, isso faz com que haja desuso de algumas teorias antecedentes, suplantadas por explicações que tem maior capacidade de convencimento no momento atual, frente as realidades contemporâneas.

Desse modo, as Orientações Curriculares Nacionais alertam para que:

Ao se tomarem, por exemplo, as três vertentes, sempre referidas como clássicas, que permeiam todo o pensamento sociológico, é necessário conhecer o momento histórico em que cada autor viveu e as razões que os levaram a construir suas teorias e os conceitos que caracterizam cada uma delas. (OCN, 2008, p. 123)

Não seria possível compreender o pensamento de Karl Marx, traduzido em *materialismo histórico*, se não for levado em conta o momento histórico da Alemanha durante a sua formação intelectual, sob influência de Hegel e seus críticos, da leitura crítica das concepções de teóricos com os quais não concordava (Adam Smith e David Ricardo), e os estudos do pensamento dos socialistas anteriores, Saint-Simon, Charles Fourier e Robert Owen. Além disso ainda é preciso saber da sua participação social nos movimentos dos trabalhadores da Europa. (OCN, 2008).

Alfred Schutz assina a seguinte afirmação:

O campo de observação do cientista social (...) ou mais precisamente a realidade social, tem um significado específico e uma estrutura de relevância para os seres humanos que vivem, agem e pensam dentro

dele. (...) Os objetos de pensamento construído pelo cientista social para captar essa realidade social tem de ser fundamentados nos objetos de pensamento construídos pelo pensamento do senso comum dos homens que vivem sua vida diária dentro do seu mundo social. Assim os constructos das ciências sociais são (...) de segundo grau, ou seja, constructos dos constructos feito pelos atores no cenário social, cujo comportamento, o cientista social tem de observar e explicar de acordo com as regras de procedimento da sua ciência. (Castro, 2019, p. 53).

O contexto histórico em que viveram, as influências intelectuais e a participação deles nos debates e embates teóricos e políticos de seu tempo, definiram como cada um construiu seu arcabouço teórico e seus conceitos a partir de bases epistemológicas diferentes. Marx usa a dialética como método, a historicidade das relações sociais como fundamento e os conceitos de *modo de produção, divisão social do trabalho, classe e luta de classes, revolução, ideologia, alienação, mais-valia, capital*, dentre outros, levaram-no a desenvolver a crítica mais aguda ao sistema capitalista desde então. As ideias de *contradição* e *conflito* nas relações sociais permearam todo o seu pensamento, e sem elas não se pode compreender sua teoria. (OCN, 2008, p. 123).

Ao analisar a teoria contemporânea de Pierre Bourdieu, é necessário que se tome conhecimento da trajetória de vida desse importante teórico, bem como a forma de inserção no espaço acadêmico francês. Sua relação instrucional com a Filosofia, o desenvolvimento das primeiras pesquisas etnográficas e o encontro com a sociologia, onde foi possível reunir, elementos da obra de vários autores, algo para desenvolver sua teoria e sua prática sociológica.

Assim, ao retomar e ao elaborar os conceitos de *habitus* e de *campo*, contribuiu para entender a sociedade além das dicotomias indivíduo - sociedade, aspectos objetivos e subjetivos das relações individuais e sociais (OCN, 2008).

Ainda que procure identificar estruturas transfactuais, que escapam à observação empírica, e pense que a realidade só possa ser conhecida graças à intervenção de teorias e arcabouços conceituais, ele considera estruturas determinadas no espaço e no tempo (não-universais), que devem ser desveladas com o auxílio de métodos empíricos. (Thiry-Cherques, 2006, p. 29).

As teorias trazem consigo elementos, estruturas e objetos de pensamento que revelam a maneira como o teórico vê as sociedades, especificamente as relações sociais próprias das estruturas estruturadas e estruturas estruturantes. Essa contextualização rompe com a equivocada interpretação idealizada da teoria, como se essas fossem feitas no gabinete. Deve haver a compreensão, em sala de aula, de que, embora o cientista social explicita as questões de seu tempo e campo relacional, as suas concepções podem se tornar uma teoria clássica, a depender da amplitude em que seus métodos, técnicas de obtenção de dados e interpretação da realidade social sejam aplicadas em diferentes tempos e espaços. Logo, tornam-se universais.

Enquanto recorte epistemológico das abordagens didáticas metodológicas da Sociologia, pode contribuir para reflexão dos educandos quanto à ruptura com a continuidade do pensamento pautado no senso comum, dogmatizados, inquestionáveis e acríticos. Reforçamos a ideia de que os três recortes devem ser trabalhados concomitantemente, desta forma, temos então, parâmetros fundantes para buscar analisar as categorias de percepção das abordagens sociológicas (conceitos, temas e teorias) no contexto literário a partir dos estudantes pesquisados ao final do ensino médio.

3. METODOLOGIA

Este capítulo aborda a metodologia de pesquisa usada nesse estudo. No tópico a seguir faz-se a diferenciação entre os métodos de pesquisa quantitativa e qualitativa, sendo posteriormente explicado e justificado a escolha pelo método qualitativo. Logo em seguida são apresentados a coleta de dados e a forma como os questionários foram tabulados e analisados e como os grupos focais foram tratados.

3.1. Tipos de Investigação

Esta investigação desenvolvida na linha de pesquisa *Educação, escola e sociedade*, do Programa Nacional de Mestrado em Sociologia, ministrado pela Universidade Federal do Ceará, consorciada com a Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF/Juazeiro-Ba, fundamentou-se na sociologia

reflexiva (Bourdieu, 2001), em seu aspecto racional e relacional (Vandenberghe, 2010), por meio de uma abordagem qualitativa (Denzin e Lincoln, 2006).

O objetivo principal foi investigar a percepção dos estudantes do 3º ano do ensino médio do Colégio Estadual Senador Luiz Viana Filho – Almadina/Ba, quanto às abordagens sociológicas (conceitos, temas e teorias) presentes no enredo literário de romances da Literatura Brasileira.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos dois instrumentos de coleta de dados: *questionário estruturado* com questões objetivas e subjetivas e *GF* com doze estudantes. Os dados foram produzidos entre março e dezembro de 2019 e submetidos à análise de conteúdos proposto por (Bardin, 2011). O referencial teórico pautou-se nos conceitos de Pierre Bourdieu: *campo*, *habitus* e *capital cultural*, além do conceito de *percepção* de Husserl e Morleau-Ponty, denominado na pesquisa ainda como *categorias de percepção* e *representação social* conforme as necessidades de adequação às concepções conceituais de Pierre Bourdieu

A investigação empírica de Pierre Bourdieu é conduzida pelo quadro referencial formado pelos conceitos de *habitus* e seus componentes bem como pelo conceito de campo e a sua coercitividade. Transitando da Filosofia para Etnografia até chegar à Sociologia, desde 1955 seus principais conceitos vêm sendo desenvolvidos ao longo das quatro décadas seguintes, dedicados a pesquisar, compreender, interpretar e explicar a realidade social.

Seu arcabouço teórico-metodológico rompe com a linearidade para que as retomadas possibilite as inversões metodológicas conforme descrito em sua obra *Responses: pour une anthropologie réflexive* (1992), onde Bourdieu considera o método como um ofício, um *modus operandi*, presente de forma extensa em seu trabalho (Bourdieu, 2005, p. 184 -185).

Esse aspecto racional e relacional da metodologia proposta por Bourdieu, nos fez optar por este autor. Tendo a investigação pautada no conceito de *campo*, há uma flexibilização adaptativa do trabalho científico, onde durante o percurso investigativo as variáveis que se revelam podem induzir à modificação da problemática e uma alteração da hipótese.

É na pesquisa que o *campo* pode revelar as homologias estruturais dos agentes sociais, rompendo com as pré-noções e nos fazendo enxergar a dinâmica própria de cada campo. Por isso mesmo Bonnewitz (2002) nos afirma

que essa sequência operacional em Bourdieu é constituída de dupla função: *limitar o campo e inovar a visão em relação a esse*.

O *campo relacional* age de forma coercitiva sobre o agente. Toda investigação deve ter o objetivo de dar conta de explicar essa característica do *campo*, sua condição estruturante que inibe a ação do indivíduo e o transforma em sujeito. No entanto, ao sofrer influência do meio, ao mesmo tempo em que atua nesse campo conforme a posição que ocupa e ainda de acordo com sua capacidade de desenvolvimento de categoria de percepção, o *sujeito* passa a ser *indivíduo*.

Para Bourdieu essa forma independente ativa (indivíduo) ou passiva (sujeito) de ação no *campo social* não existe. Para esse autor o espaço social é constituído por agentes sociais. É ao mesmo tempo produtor e produto da sociedade e o campo se apresenta como estrutura estruturada, mas também é uma estrutura estruturante. Dessa forma a investigação terá atingido seus objetivos se conseguir dar conta de conhecer as estruturas em suas formas relacionais com os agentes. As estruturas são estruturadas (*campo*) e também estruturantes (relações sociais dos agentes) (Ortiz, 1994).

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem hábitos, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a visada consciente dos fins e do domínio expresso das operações necessárias para atingi-los, objetivamente “regradas” e “regulares” sem ser em nada o produto da obediência a regras, e, em sendo tudo isto, coletivamente orquestradas, não ser o produto da ação organizadora de um maestro. (Bourdieu, 1980, p. 88-89)

O método bourdieusiano consiste em estudar o campo mediante a aplicação dos conceitos, pré-formados, de modo a desvelar os objetos sociais, o conjunto de relações interacionistas que explicam a lógica interna do campo (Thiry-Cherques, 2006, p. 41-42).

A realidade empírica é apenas hipotética que precisa desvelar os reflexos analógicos através de um processo de passagem das assertivas facilmente

verificáveis para outras que a constatação depende da generalização probabilística do conhecimento.

Em Bourdieu, as proposições teóricas são testadas como forma de transitar entre os reflexos analógicos da realidade social até a identificação dos conceitos por ele empregado (*habitus*, *doxa*) regentes do campo e usados pelos agentes no *illusio* na busca de formas de apropriação do capital cultural.

Conforme afirmou a Axel Honneth em entrevista concedida em 1985 (Bourdieu, 1990) “Eu queria abandonar o ponto de vista arrogante do antropólogo que elabora planos, mapas, diagramas, genealogias”. No método de Pierre Bourdieu pretende-se encontrar seus conceitos no campo, através das práticas sociais dos seus agentes. O método precisa descobrir o *habitus*, a *doxa*, os *nomos*.

Bourdieu se preocupou com o problema da relação entre o pensamento e a realidade social e propôs uma teoria prática das práticas. Nesse ponto situa a possibilidade de encontrar as rupturas epistemológicas, em relação à influência que sofreu de Bachelard, para sujeitar todas as práticas, inclusive sua própria prática sociológica, a uma monitoração sociológica de terceiro grau num nível diferente (Robins, 2018, p. 61).

Mesmo assim pode-se considerar que seu fundamento epistemológico, o materialismo racional, resulta da influência de Bachelard, bem como o protocolo de investigação estruturalista, e ainda a experimentação como realização ou atualização do fenômeno e o percurso epistemológico do racional ao real (Thiry-Cherques, 2006).

O *racionalismo* aplicado de Bachelard que serve ao fundamento metodológico de Bourdieu considera ser indissociável a razão e a empiria em que o questionamento sistemático sobre o objeto viabiliza uma perspectiva dialógica capaz de extrair propriedades gerais ou invariáveis.

Quanto ao aspecto *relacional*, Ernst Cassirer serve como base para Bourdieu, que em recorrência ao livro *Substância e função*, analisou a substituição da lógica aristotélica das substâncias por uma lógica funcional das gerações relativas. O objeto é gerado pela lógica e não mais pressuposto por ela. Os conceitos científicos não permanecem isolados uns dos outros, mas são organizados em *campos* ou figurações conceituais coerentes, ou ainda em série ordenada de progressão (Vanderberghe, 2010, p. 57).

As etapas metodológicas desenvolvidas por Bourdieu, segundo Thiry-Cheques (2006, p. 42) são os seguintes:

Marcação de um segmento do social com características sistêmicas (campo); Construção prévia do esquema das relações dos agentes e instituições objeto de estudo (posições); Decomposição de cada ocorrência significativa, característica do sistema de posições do campo (*doxa*, *illusio...*); Análise das relações objetivas entre as posições no campo (lógica); Análise das disposições subjetivas (*habitus*); Construção de uma matriz relacional corrigida da articulação entre as posições (estrutura); Síntese da problemática do campo.

Referendado por estas etapas, abordamos o processo investigativo da pesquisa segundo a metodologia de Pierre Bourdieu, através da qual a espontaneidade da percepção precisa sofrer uma ruptura, evitando-se a pré-noção, ignorando o que é supostamente sabido e evitando as generalizações. Deve-se pensar na pesquisa de forma racional e relacional para não ser induzido ao engodo do pré-construtivismo do objeto e da *falácia escolástica* (Bourdieu, 2001).

O que propõe Bourdieu (2001) é uma prática de pesquisa sociológica reflexiva, numa perspectiva fenomenológica, onde é evitado a pretensão de conhecer o fato social e a sua determinação pelos seus atores e testemunhas e sermos levados pela representação dominante.

O método usado por Bourdieu reflete as influências exercidas por diferentes concorrentes epistemológicos que lhes embasaram a formulação de análise da realidade social. Do estruturalismo de Saussure e de Lévi-Strauss, aceita e herda a concepção da existência de estruturas objetivas, independente da consciência e da vontade dos agentes e inova ao fazer uso do estruturalismo de forma crítica, visando desvelar a articulação social, analisar os mecanismos de dominação, da produção de ideias e da gênese da conduta.

De Bachelard absorve a filosofia das ciências, a relação entre teoria e prática, o racionalismo aplicado (Bachelard, 1949) e a rejeição em aplicar sistemas classificatórios aos objetos que investiga; de Cassirer, a filosofia das formas simbólicas, concepção relacional de conhecimento; de Husserl e Merleau-Ponty (com quem estudou) incorpora a fenomenologia uma ciência de

“retorno às coisas mesmas” (Grenfell, 20018, p. 42), absorve principalmente o rompimento com o senso comum, com as pré-noções, com as doutrinas, com os modos de apreender o mundo, processo de construção do fato social como objeto (Robinson, 2002), (Bourdieu, 1990) e a ideia de que os agentes sociais constroem a realidade social, embora o princípio desta constituição seja estrutural (Bourdieu, 2001); de Lévi-Strauss, o estruturalismo, tendência objetivista contraposta ao existencialismo, uma antropologia que enxergava a cultura como uma forma de transmissão de regras estruturais que governava a prática (Grenfell, 2018, p. 42), coercitividade do campo, ação pessoal pertencente ao sistema de relações; do Marxismo incrementa as concepções sobre a luta pela dominação e a consciência de classe integradas ao conceito de *habitus*, mas substitui as categorias ligadas à luta de classe (falsa consciência, alienação, mistificação) pela concepção de exercício da dominação mediante violência (bruta ou simbólica), coação física, espiritual ou sobre a consciência (Dollé, 1998).

Do individualismo metodológico rejeita a ideia de que o fenômeno social é exclusividade das ações individuais. Para ele os atos e pensamentos dos agentes ocorre mediante constrangimentos estruturais, recomendando que, na pesquisa, se tenha cuidado permanente com as condições e limites da validade de técnicas e conceitos. As atitudes de repensar cada operação da pesquisa ainda que sejam as mais óbvias e rotineiras, deve-se tecer críticas aos princípios e uma profunda análise das hipóteses. Isso assegurará a determinação de sua origem lógica (Bourdieu, 1990).

Do positivismo rejeita o pragmatismo do cientificismo metódico-sistemático pautado na observação. Bourdieu preconiza que ao se tomar como objeto de estudo um ente que pensa e fala, a investigação assume caráter subjetivo (Bourdieu, 1990). Para esse pensador, a pesquisa espontânea tende a obscurecer o fato social, este por ter um caráter, a observação será tanto mais produtiva quanto melhor articulada for a reflexão lógica que a antecede e mais sistemática for a teoria que predetermina os dados pertinentes e significantes subjetivos (Bourdieu, 1990).

Mesmo considerando o positivismo característico das ciências exatas, Bourdieu faz uso de métodos estatísticos básicos no levantamento e análise

social, essa é uma herança positivista, mas a principal é “o princípio de que as leis sociais poderiam ser tratadas como leis naturais” (Grenfell, 2018, p. 39).

Para se compreender a forma de investigação de Bourdieu é necessário superar a dificuldade inerente ao seu método que, ao ser estudado, exige que o faça no contexto da pesquisa em que é emareado. Está na essência do que ele denomina de “estruturalismo genético” em que as ideias, tanto epistemológicas quanto filosófica, científica ou artística, provém da sua condição de produção (Thiry-Cherques, 2006, p. 29).

É uma metodologia de pesquisa em três níveis: construção do objeto de pesquisa, a análise de campo e a objetivação participante. A análise de campo enquanto estágios de investigação ligam os agentes e suas posições relativas dentro de campos, inclusive de poder.

A partir do “estruturalismo genético”, Bourdieu incorporou de outras metodologias o que melhor complementa a sua pretensão de articular agentes e estrutura social de forma dialética. No livro de sua autoria, *Coisas ditas* (2004, p. 12) Bourdieu se refere ao “estruturalismo genético” da seguinte maneira:

Se eu gostasse dos rótulos, que é muito praticado no campo intelectual desde que certos filósofos introduziram nele os modos e os modelos do campo artístico, eu diria que tento elaborar um estruturalismo genético: a análise das estruturas objetivas – as estruturas dos diferentes campos – é inseparável da análise de gênese, nos indivíduos biológicos, das estruturas mentais (que são em parte produto da incorporação das estruturas sociais) e da análise da gênese das próprias estruturas sociais.

Pierre Bourdieu usa ainda a denominação de “estruturalismo construtivista” ou “construtivismo estruturalista” para se referir ao “estruturalismo genético” em um outro trecho desse livro (p. 50). A natureza do estruturalismo genético é a superação da posição entre objetivismo e subjetivismo, tornando possível aos sociólogos que disponham dessa capacidade para promover a ruptura objetivista e a reintegração das visões de mundo subjetivas para, na pesquisa, contribuir com a construção de um conhecimento do mundo social (Jourdain & Naulin, 2017).

Segundo Gondin (2016), Bourdieu não satisfeito com a posição e limitações das abordagens subjetivas, fenomenológicas e estruturalistas, desenvolveu um gênero de conhecimento que pretendia articular o ator e a estrutura social através da dialética, a quem denominou *praxiológica*.

O termo *praxiológico* é empregado tanto para se referir ao método quanto ao conhecimento. Enquanto conhecimento, Bourdieu afirma que só há três maneiras teóricas de se chegar ao conhecimento do mundo social: através do conhecimento fenomenológico, objetivista e/ou *praxiológico*. A releitura dos critérios do objetivismo e da fenomenologia, possibilita a sua análise epistemológica da sociedade através do método *praxiológico*. Esse método busca uma reação dialética entre os dois primeiros modos de conhecimento Bourdieu (1994).

Bourdieu converte em método o conhecimento *praxiológico*, estruturado sobre o conceito da prática enquanto fundamento fundante do *habitus*, e o define da seguinte maneira:

O conhecimento (...) *praxiológico* tem como abjeto o sistema das relações objetivas que o mundo objetivista constrói e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e estruturadas nas quais ela se atualizam e que tende a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento subjetivista, quer dizer um questionamento das questões de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento de sua efetivação (Bourdieu, 1994, p. 47).

A praxiologia de Bourdieu possibilita desenvolver um trajeto metodológico pautado na teoria da prática em cumplicidade ontológica entre as estruturas objetivas e disposições subjetivas, denominadas estruturas estruturadas – *opus operantum* (produto) e estruturas estruturantes – *modus operandi* (processo) numa relação dialética e interacionista entre essas duas estruturas (Bourdieu, 1994, p. 60).

Os estatutos epistemológicos cunhados por Bourdieu no campo científico sociológico, nos possibilita uma análise da esfera social do ponto de vista

objetivista e das disposições subjetivas (*habitus*) dos agentes sociais. Essa sociologia crítica e reflexiva, *praxiológica*, possibilita uso de um arcabouço teórico metodológico que bem explica as relações que engendram a objetividade e a subjetividade de análise das relações que se estabelecem no campo social. Essas relações tem suas disposições definidas conforme as formas de apropriação do capital cultural (reificada) dispostos aos agentes coletivos mediante o *habitus*, articulado com as categorias de percepção (esquemas mentais).

Esta pesquisa sobre a percepção das abordagens sociológicas em obras da literatura brasileira carecia de uma metodologia que superasse a dicotomia subjetivista (disposição dos agentes da percepção) e objetivista (estruturas estruturantes e estruturadas) mediante a tentativa de interpretação analítica da realidade social. Esse método *praxiológico* atende da melhor forma possível as expectativas. Para além das categorias de percepção (formas de ver o mundo), há a necessidade de compreender a dinâmica do agente com o campo relacional.

Se por um lado os aspectos subjetivos poderiam ser compreendidos pela fenomenologia, etnometodologia ou interacionismo, o interacionismo genético cumpriria o papel de fornecer subsídios para compreensão do objetivismo. Ao desprezar rótulos dicotômicos epistemológicos, Pierre Bourdieu desenvolveu uma metodologia qualitativa dispondo de recursos teórico-metodológicos que viabiliza um estudo analítico das relações entre agentes sociais e estruturas.

3.2. Coleta de dados

Ao fazer uso dos recursos teóricos-metodológicos oferecidos pela Sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu para analisar as categorias de percepção das abordagens sociológicas no contexto literário por parte dos estudantes do 3º ano do CESLUVF, fizemos a opção por duas técnicas de investigação: Grupo Focal (GF) e Questionário Estruturado (QE) com questões objetivas e subjetivas. Além de um instrumento empírico: romance da literatura brasileira.

3.2.1. Grupo focal

A turma do 3º ano V1 era constituída por vinte e seis estudantes e o 3º ano V2 por vinte e quatro estudantes. Portanto o GF foi constituído por 23% e 25% dos estudantes das respectivas turmas. O critério usado para definir o número de participantes foi o método de coleta de dados GF que segundo Pizzol (2004) para sua formação “deve-se levar em conta que o tamanho ideal é aquele que permita a participação efetiva dos participantes e a discussão adequada dos temas”.

O número ideal de participantes foi definido em virtude ainda do objetivo da pesquisa, o nível de complexidade dos temas, neutralidade dos tópicos a serem abordados, o tempo estimado destinado a fala de cada participante e o número de encontros previstos.

Conforme orienta diversos autores, o número ideal de participantes encontra-se entre seis e quinze, não havendo um número exato ou regra que determine um número ideal, sendo que um número inferior a seis seria insuficiente para motivar o diálogo enquanto que, em GF com número de participantes superior a quinze não permitiria uma oportunidade igualitária de participação dos seus componentes quanto ao tempo de explanação dos seus argumentos (ponto de vista), incorrendo ainda de um outro agravante para o moderador que seria a perda do controle da discussão (Vaughn; Schumm; Sinagub, 1996).

Gatti (2005), considera que ao se fazer uso da técnica do GF, há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também, em como elas pensam e por que pensam, por isso, optamos por essa técnica para o desenvolvimento da investigação como forma de estimular a exterioridade da interioridade.

Morgan (1997) define GF como uma técnica de pesquisa que coleta dados, através das interações entre os membros do grupo, ao se discutir um determinado assunto posto à discussão pelo pesquisador. “Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade” (Veiga & Gondim, 2001).

Flick (2002), considera que os GF podem ser conceituados também como um “protótipo da entrevista semiestruturada” e os resultados obtidos por meio

desse tipo de entrevista. No GF é possível discutir temas (recortes epistemológicos da sociologia) que se atrelam ao objeto de estudo (percepção), no qual permite ao investigador informações relevantes sobre as atividades desenvolvidas e observadas (contexto literário). Pode ser caracterizado também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (Veiga & Gondim, 2001, grifo nosso).

Para Kitzinger (2000), GF é caracterizado como uma técnica que permite a realização de entrevistas com o grupo, baseada na comunicação e na interação. Define ainda que seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico, onde este é sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo. Quanto ao moderador, esse busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções sobre um tema. A principal diferença entre a técnica de pesquisa GF e a entrevista individual é que o primeiro possibilita a interação entre os integrantes. Considera-se importante que a formação do grupo não deve ser feita de maneira aleatória, é necessário obedecer a critérios previamente definidos. O principal critério que usamos para definição do GF foi a escolaridade (está matriculado no 3º ano do ensino médio).

Só para ressaltar, além desse tipo de pesquisa, o GF atende a outros propósitos mais específicos em sua utilização nas investigações, tais como: focalizar a pesquisa e formular questões mais precisas de investigação; orientar o pesquisador para um campo de investigação; avaliar um serviço ou programa; desenvolver hipóteses de pesquisa para estudos complementares (Morgan, 1997).

Conclui-se que a técnica de GF tem sua significativa importância para estudos qualitativos, por possibilitar ao pesquisador compreender o objeto pesquisado, através de um processo interacionista. Além disto, favorece a compreensão de elementos subjetivos presentes no discurso e nas concepções dos agentes participantes, abrindo vertentes para que se proponham novos questionamentos para estudos futuros.

3.2.2. Questionário estruturado

Não existem procedimentos exatos que garantam que os objetivos de um questionário sejam alcançados com boa qualidade. Por isso mesmo Aaker et al. (2001) considera que a construção de um questionário é uma “arte imperfeita”. No entanto esse autor ressalta que fatores como bom senso e experiência do pesquisador podem evitar erros na elaboração de um questionário. Entretanto existe uma sequência lógica que precisa ser considerada na elaboração de um questionário: planejamento, formulações de perguntas necessárias à obtenção das informações, definir o texto, ordem das perguntas e aspecto visual, desenvolver testes buscando evitar omissões e ambiguidades e diante de algum problema, proceder com novas formulações e outros testes.

A elaboração do questionário estruturado seguiu a metodologia proposta pelo Centro Regional de Fomento ao Livro na América Latina e no Caribe – CERLALC/UNESCO (Failla 2012, p. 24). O questionário foi entregue aos estudantes para que respondessem em casa e devolvessem assim que possível. Contendo questões sobre perfil: demográfico; local de residência; raça; religião; renda familiar; escolaridade dos pais; rede de ensino em que os pais estudaram; modalidade; os pais que fizeram faculdade; tipo de livros normalmente lidos por você; qual a sua principal dificuldades para ler; leitura feita nos últimos três meses; caso não tenha lido, indique a razão para não ter lido nos últimos meses; o que a literatura significa; o que gostam de fazer em seu tempo livre; gosto pela leitura; motivação para ler; fatores que mais influenciaram na escolha de um livro; preferência editorial; gêneros lidos frequentemente; frequência com que veem/viam os pais lendo; frequência com que os professores indicam a leitura de livros no ensino fundamental I, II e E.M; frequência com que ganha ou ganhou livros; qual a principal forma de acesso aos livros? costuma emprestar livros para outras pessoas?; onde compra livros? qual o motivo para escolher onde comprar livros? quais os lugares que costuma ler livros? você sabe se existe na sua cidade ou bairro alguma biblioteca? esta biblioteca é de fácil ou difícil acesso?; o que a biblioteca representa para você? frequência com que costuma usar a biblioteca; avaliação da biblioteca quanto ao atendimento: é bem atendido? acha que é bem cuidada? gosta da biblioteca que frequenta? as pessoas que

trabalham na biblioteca fazem indicações de outros livros? encontra todos os livros que procura?

Para fins de análises as perguntas foram agrupadas em três categorias levando-se em conta: as estruturas sociais objetivas – *campo* (*onde reside, rede de ensino e modalidades onde os pais estudaram, local onde costuma ler livros, o que a biblioteca representa*); *Estruturas subjetivas de orientação prática – habitus* (dificuldade para ler, leitura feita nos últimos três meses, razão para não ter lido, o que gosta de fazer no tempo livre, proporção de gosto pela leitura, ler por prazer ou obrigação, motivação para ler, frequência com que viam os pais lendo, frequência com os professores indicavam a leitura de livros, frequência com que costuma a usar a biblioteca); *Posição do agente no espaço social – volume de capital, composição do capital e trajetória social* (gênero, idade raça, religião, renda, escolaridade dos pais, tipo de livro que ler, o que a literatura significa, fatores que mais influenciaram na escolha de um livro, preferências editoriais, gêneros lidos frequentemente, outros aspectos editoriais, formas de acesso ao livro, empréstimos de livros, quantidade de livros comprados nos últimos meses, onde compra livros, motivo para escolher onde comprar livros, acesso e frequência à biblioteca, avaliação da biblioteca quanto ao atendimento².

Os questionários foram respondidos sem maiores dificuldades, apenas algumas dúvidas quanto à validade das respostas com mais de uma opção assinalada nas perguntas de múltiplas escolhas. A partir do questionário respondido, obtivemos importantes elementos complementares para análise do grupo focal.

3.2.3. Seleção de participantes

Uma vez definido a técnica de investigação, o número de participantes e tendo o projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética e Deontologia em Estudos e Pesquisas (CEDEP-UNIVASF) em 19/03/2019, agendamos com os estudantes, para a semana seguinte, um momento durante a aula, quando o

² Como as estruturas estruturantes são também estruturas estruturadas, o *habitus* é, ao mesmo tempo objetivo e subjetivo, pois o que prevalece é estrutura (objetividade). Portanto a aparente dicotomia entre objetividade e subjetividade relacionada a *habitus* e *campo* tem o objetivo meramente didático de diferenciação das perguntas que compuseram o questionário.

projeto de pesquisa seria apresentado como etapa que antecederia o convite direcionado a todos os estudantes das duas turmas do 3º ano.

A formação do grupo de agentes de pesquisa se deu de forma voluntária. Não fizemos uso de nenhum critério como: desempenho escolar em Sociologia ou Literatura; disposição de capital econômico; idade; gênero ou sexualidade; cor; religião etc., já que o interesse é no processo, desprovido do intuito de manipulação ou indução previsível de resultados. Consideramos satisfatória a pertença à uma mesma série (escolaridade) e essa foi a única condição necessária para se compor o grupo focal e que definiu o recorte epistemológico da pesquisa.

Sobre critérios de composição do GF, esses podem ser

(...) Selecionados no que diz respeito ao ambiente de trabalho, o exercício da profissão, partilhar das mesmas características em nível de escolaridade, condições sociais ou sendo todos funcionários de um único setor público, atentando para que a formação do grupo permita um ambiente favorável à discussão, e propicie aos participantes manifestar suas percepções e pontos de vista (Minayo, 2000).

Após a oficialização e a formalidade do convite estendido a todos e todas, imediatamente os estudantes interessados concordaram com as exigências: a realização da leitura de um livro da literatura brasileira a ser escolhido por cada um, e, posteriormente a socialização, em grupo, das abordagens sociológicas identificadas durante a leitura. Essas foram as condições e exigências feitas para quem pretendia participar do grupo de pesquisados.³

O tem que ler e falar fez com que muitos estudantes não se interessassem pela participação.

O “é preciso ler” repetido nem sempre é convincente, nem acompanhado de efeito porque o gosto pela leitura é frequentemente rebelde, nem sempre se curva às injunções dos especialistas atilados ou às incessantes seduções publicitárias. A leitura continua sendo uma prática sempre errante e incontrolável. (Lafarge & Segré, 2010, p.148).

³ O necessário ato impositivo de leitura do livro de literatura brasileira como condição indispensável para a participação na pesquisa, restringe o caráter democrático de participação e revela um grupo averso à leitura, também digno de estudos, em momentos mais propícios.

A quantidade de estudantes que de imediato aceitou fazer parte da pesquisa revela, que reconhecem a relevância da leitura. No entanto, maior que a parcela que demonstrou interesse em praticar a leitura e identificar as abordagens sociológicas em obras literárias, é a outra parcela que, inerte à participação, revela uma aversão à leitura, e a reflexão sobre a interdisciplinaridade sociológico-literária, à própria sociabilidade com a classe e indiferença à pesquisa científica.

O que levou alguns estudantes a se interessarem pela leitura literária e outros não, embora não seja o conjunto de problemas a serem tratados no decorrer desse estudo, é cabível de análise, uma vez que

O uso da reflexividade se torna uma premissa epistemológica: qualquer pesquisa nas ciências sociais deve ser reflexiva criticamente para revelar as categorias não pensadas do pensamento que predeterminam e delimitam o que é pensável. (Deer, 2018, p. 259).

Um outro conceito presente nas análises de relações estruturais de Bourdieu, *interesse*, pode contribuir para uma compreensão maior sobre a (in)disposição dos estudantes em participar da pesquisa. Segundo esse autor:

O interesse está no coração da filosofia de Bourdieu, já que precisamos ver a experiência fenomenológica primária como algo que ocorre num meio que está saturado de valores – o interesse está na concepção humana e subsequente socialização (...) o interesse é uma palavra utilizada para compreender a lógica do campo, que permite atos instintivos e semiconscientes de comportamento em termos de uma maximização do lucro de acordo com formas simbólicas correntes. (Grenfell, 2018, p. 202 – 203).

Diante de determinadas circunstâncias em que os indivíduos são motivados a tomar certas decisões, eles contam com o arcabouço de disposições que expõe sua origem social e trajetórias particulares. Mediante as afinidades e aversões eles transitam nas opções sociais que melhor representa os valores e interesses de suas próprias proveniências, visões e práticas sociais. Ser *noético*. É desse modo que os interesses são afirmados, reafirmados ou negados.

Nesse estudo não serão avaliadas as origens sociais e trajetórias particulares dos estudantes que não demonstraram interesse em participar da pesquisa. No entanto, conforme afirma Bourdieu e Wacquant, (2005, p. 92), “(...) O interesse não se opõe a qualquer noção de desinteresse ou de gratuidade”.

É provável que haja um interesse em parecer desinteressado por parte daqueles que rejeitaram o convite em participar da pesquisa. Entende-se com isso que o interesse não é uma invariável antropológica, ele é uma construção histórica, arbitrária porque surge de condições sócio históricas específicas compreendido através de uma análise sócio histórica que só seria possível comprovar mediante a inserção dos estudantes, que rejeitaram o convite, no contexto da pesquisa.

Para Bourdieu (1997) a compreensão é sempre uma expressão de certos interesses relacionados aos campos onde transitaram ou permanecem. Sendo assim, é o interesse que molda a atitude pretérita, presente ou futura do indivíduo. A pesquisa apresenta regras definidas, podendo ser analogicamente comparada a um jogo, portanto constitui um *campo* e, como tal, forma um espaço social temporário (com data definida para o seu desenvolvimento e conclusão), em que, por características particularizantes de seus componentes ou agentes pesquisados, todos estarão, supostamente, incumbidos de fazer a leitura de uma obra literária, cuja regra explícita é demonstrar a percepção das abordagens sociológicas nesse contexto literário.

Nesse sentido a lógica do campo está permeada de interesses que permite atos instintivos e semiconscientes de comportamentos no que se refere a uma maximização de um retorno, em comum acordo, com as formas simbólicas correntes, envolvendo tanto o pesquisador quanto os agentes pesquisados, compondo “interesses compartilhados” (Bourdieu, 1977) numa coletividade ajustada, nem por isso isenta de disputas que podem se evidenciar, simbolicamente, na demonstração de maior capacidade perceptiva, em que a demonstração da *illusio* ficcional repercute em reconhecimento da aquisição do arbitrário cultural.

O próprio recorte epistemológico dessa pesquisa está impregnado de interesse, cujo objetivo é também um interesse e indiretamente busca constatar, através da percepção demonstrada no GF pelos estudantes, o nível de aquisição do arbitrário cultural ou ainda a eficiência da transferência ou transmissão do

capital cultural incorporado pela escola, mesmo que seja através da violência simbólica, própria desse processo.

A condição de estudante do último ano do ensino médio despertou no pesquisador grande interesse pela maior probabilidade de poder contar com participantes que tenham familiaridade com *temas, conceitos e teorias* sociológicas e com uma diversidade de romances da literatura brasileira durante o processo de ensino aprendizagem dessa última etapa da educação básica, se comparado com os estudantes do primeiro e segundo ano. Fazer parte desse campo educacional foi um outro fator de interesse em desenvolver essa pesquisa com os agentes desse espaço social.

3.2.4. Seleção dos romances

A instituição escolar, através da direção, já havia deferido a autorização para a realização da pesquisa. Na semana seguinte, após a apresentação do projeto de pesquisa e formalização do convite, foi agendado o encontro para que devolvessem os Termos: de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, assinado pelos pais dos estudantes menores de idade e de Assentimento assinado pelos estudantes maiores de idade.

Para esse encontro foi planejado ainda a apresentação dos livros de literatura disponíveis no meu acervo bibliográfico, num total de aproximadamente cinquenta livros; uma lista contendo o título de cinquenta clássicos da literatura brasileira; e, mais dois catálogos editoriais que foram compartilhados. Os romances foram minuciosamente folheados durante um período de quase duas horas.

Após esse período, concluiu-se a escolha dos livros. Em seguida foi entregue, aos estudantes, uma planilha para que informassem os *nomes*, os respectivos *pseudônimos* que seriam usados na pesquisa, o *título do livro* e o *autor*. Alguns livros escolhidos não constavam no acervo bibliográfico particular, outros constavam no catálogo e outros ainda não estavam nem na lista, nem no acervo e nem nos catálogos apresentados, caracterizando uma escolha diversa.

Sobre esse momento podemos afirmar que o processo de escolha dos livros se deu numa dimensão sociológica com a preocupação do desvelamento das percepções por meio das leituras que antecedem a decodificação gráfica,

mediante os sistemas de referência diverso e difuso de interesse, como a capa, número de páginas, ilustração, cor, autores, comentários proferidos por outros leitores, etc.

Desse modo é possível refletir como os estudantes definem as ações de escolhas dos livros, quais os aspectos objetivos e subjetivos que se relacionam com o interesse de escolha de um determinado livro em detrimento de outro, a subjetividade da escolha do livro, a decisão em participar ou não da pesquisa e a relação dessa decisão com o *habitus*, capital cultural e campo social.

Dessa forma, é provável que algumas escolhas tenham ocorrido por influência do contato direto com o livro, inclusive, no questionário aplicado, há perguntas referentes aos fatores motivacionais para a escolha de um determinado livro, onde trataremos com maior especificidade as relações objetivas e subjetivas na opção por determinados livros em detrimento de outros.

Os livros escolhidos, que já estavam disponíveis, foram cedidos por empréstimo, mediante um termo de responsabilidade assinado pelo estudante participante da pesquisa. Recorremos à “biblioteca (do colégio) municipal” e à sala de leitura do Colégio Estadual. Ao fazer uma busca nesses campos de acervo literário e diante da fracassada busca e ainda pela necessidade de também ter que fazer a leitura de todos os romances escolhidos pelos estudantes, optamos por fazer a aquisição no mercado editorial através de compras pela internet.

Os romances da literatura brasileira escolhidos, pelos estudantes integrantes do grupo de pesquisa, foram os seguintes: *O tempo e o Vento – O retrato I* (Érico Veríssimo); *Sociedade da caveira de cristal* (Andréa Del Fuego); *Nova Antologia Poética* (Carlos D. de Andrade); *Paixão segundo G.H* (Clarice Lispector); *Vestido de Noiva* (Nelson Rodrigues); *Triste fim de Policarpo Quaresma* (Lima Barreto); *A Moreninha* (Joaquim Manoel de Macedo); *Viva o Povo Brasileiro* (João Ubaldo Ribeiro); *Gabriela Cravo e Canela* (Jorge Amado); *O Cortiço* (Aluísio de Azevedo); *O Pagador de Promessas* (Dias Gomes) e *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (Machado de Assis).

Ao receber, através dos correios, os livros comprados foram transferidos imediatamente para os estudantes, solicitando que fizessem a devolução do exemplar que havia sido emprestado, dando baixa no termo de responsabilidade. Uma vez disponibilizado todos os romances para os

participantes da pesquisa, foi agendado o primeiro grupo focal, para trinta dias após o início da leitura, data que foi alterada por coincidir com o período de férias no calendário letivo do colégio estadual. Duas semanas após o término das férias teve início os preparativos para a gincana estudantil. Concluído esse evento escolar, conseguimos finalmente agendar o primeiro grupo focal.

3.3. Tratamento dos dados

O primeiro GF aconteceu sob minha coordenação com o auxiliar do assistente, agradei a todos e todas e em seguida foram feitos os esclarecimentos sobre dinâmica de discussão, os aspectos éticos vinculados ao estudo, sobre o processo interativo.

Para estimular o debate foi feita uma síntese sobre os recortes epistemológicos da Sociologia – *conceitos, temas e teorias*. O grupo foi organizado em cadeiras dispostas em círculo na sala da secretaria do colégio. Essa sala estava isenta de qualquer ruído ou interferência.

Para registro das falas, o auxiliar montou um suporte giratório em um dos cantos da sala, donde era possível captar a imagem de todos os participantes e as suas respectivas falas, gestos, comportamentos, através da câmera de um celular LG K10 Android 7.0. Para captação das falas foi usado o aplicativo de gravador de voz de um outro celular da mesma marca e modelo do que estava sendo usado para a gravação. Uma forma de evitar múltiplas falas ao mesmo tempo foi sugerir que o celular fosse entregue ao colega que estivesse falando e só deveria falar com o celular próximo para evitar falhas na gravação.

No primeiro grupo focal apenas quatro estudantes se pronunciaram. Mesmo no silêncio dos demais que não expressaram uma só palavra durante o grupo focal é possível desenvolver um estudo sobre os aspectos estruturais e relacionais que contribuíram para tal comportamento.

Em relação ao “não dito”, reconhece-se que é tão importante quanto a palavra informada pois também consiste em uma forma de comunicação (...). Ao mesmo tempo o silêncio também pode se manifestar diante de um tema que soa como algo “novo”, nunca pensado ou refletido. (Prates, et. al. 2015, p. 2.489).

A transmissão oral de ideias atende às funções objetivas do sistema de comunicação relacional através da qual é outorgado a manipulação das palavras como forma de demonstrar inculcação ou assimilação. A dificuldade de acesso aos instrumentos de transmissão do capital cultural objetivado (livros) revela a desproporção entre leitura, categorias de percepção, “aprendizado” e a capacidade de expressão dos aspectos cognoscitivos da discussão regrada sobre a percepção das abordagens sociológicas nos romances lidos.

Todo ato de fala e, de um modo geral, toda ação é uma conjuntura, um encontro de séries causais independentes: de um lado, as disposições, socialmente modeladas, do *habitus* linguístico, que implicam uma certa propensão a falar e a dizer coisas determinadas (interesse expressivo), definida ao mesmo tempo como capacidade linguística de engendramento infinito de discursos gramaticalmente conformes e como capacidade social que permite utilizar adequadamente essa competência numa situação determinada; do outro, as estruturas do mercado linguístico, que se impõem como um sistema de sanções e de censuras específicas. Esse modelo simples da produção e da circulação linguística como relação (Bourdieu, 1996, p. 24).

As disposições subjetivas e as estruturas de campo colaboram para o silêncio no grupo focal. Os que participaram, se expressando verbalmente, produziram 15:16 (quinze minutos e dezesseis segundos) de gravação. O roteiro elaborado foi seguido e quando necessário, foram feitas as perguntas provocativas, na tentativa de estimular os estudantes a falar sobre o romance lido, os conceitos, temas e teorias percebidos no enredo.

Os questionários e as falas transcritas dos grupos focais geraram dados da pesquisa, submetidos a uma análise minuciosa de conteúdos que conforme Bardin (2011), corresponde às técnicas usadas para descrever o conteúdo obtido no processo de comunicação verbal ou textual. Dessa forma, em consonância com o que é recomendado por esse referido autor, prosseguimos à submissão com três fases: *pré-análise*, *exploração material* e *tratamento dos dados*.

Na primeira fase, considerada como fase de organização, ocorreu um trabalho de análise que requer precisão, com procedimentos bem definidos, no

entanto flexíveis. Segundo Bardin (2011) essa fase corresponde ao momento de leitura *flutuante*, esse é o momento do contato primário com o conteúdo que será analisado. Ocorreu ainda a separação do conteúdo, as formulações das hipóteses e objetivos, elaboração dos indicadores interpretativos, além do preparativo do material. Seguimos ainda com as recomendações da *exaustividade* (deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada); *representatividade* (a amostra deve representar o universo); *homogeneidade* (os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes); *pertinência* (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e *exclusividade* (um elemento não, deve ser classificado em mais de uma categoria). (Câmara, 2013).

Na segunda fase (exploração do material) se define e escolhe as unidades de codificação, observando os critérios de codificação, escolha das unidades de registro (recorte), seleção das regras de contagem (enumeração) e escolhas de categoria (classificação), tipos de classificação (semântica, sintático, léxico), categorização (classe de acontecimentos).

Na terceira fase segue-se com uma rigorosa análise dos resultados com perspicácia, inferência e interpretação, com o objetivo de condensar, em grupos categóricos, as informações obtidas na análise em coerência com os fundamentos teórico-metodológico do teórico escolhido, especificamente neste trabalho, Pierre Bourdieu.⁴

Segundo Bardin (2011), é preciso codificar os resultados obtidos torná-los significativos e válidos tanto o conteúdo manifesto quanto o latente. Nessa fase precisa ocorrer inferência, interpretação (conceitos e proposições) e enunciado. Dessa forma procedemos: classificamos e agregamos os dados, escolhendo as categorias teóricas ou empíricas necessárias para especificação e aprofundamento do tema em pesquisado.

A partir desse esboço, prosseguimos com as devidas interpretações, estabelecendo relação com o campo teórico-metodológico definido inicialmente, que, quiçá sejam possíveis a motivação às produções teóricas e interpretativas a partir da leitura desse material. Dessa forma, a classificação, a adição

⁴ O uso de manual de metodologia atende a fins propriamente didático. Durante todo o trabalho realizou-se uma análise de material segundo o arcabouço teórico-metodológico *praxiológico* de Pierre Bourdieu.

condensada dos dados foi orientada a partir da exploração da questão de pesquisa, que possibilitou a discussão dos resultados.

3.4. Limitações metodológicas

Qualquer método de pesquisa apresenta limitações. Não há método perfeito que alcance resultados seguros e rápidos (Vergara, 1997; Gaskell, 2004). A opção por um determinado método em detrimento de outros resulta da pertinência aos objetivos da pesquisa, ao perfil do pesquisador e ao tipo de entrevistado (Gaskell, 2004).

Nesta dissertação, procurou-se estabelecer dentro da pesquisa, de cunho qualitativo, uma orientação teórico-metodológica que possibilitasse obter informações referentes às estruturas estruturantes e estruturadas (campo), as disposições subjetivas (*habitus*) e o volume de capital cultural dos agentes da pesquisa (Capital cultural). Para obtenção dessas informações foi aplicado questionário com questões de múltipla escolha, abertas e dicotômicas (Mattar, 1994).

Fazendo uso do romance como elemento empírico da pesquisa, possibilitamos condições de realização do grupo focal onde deveriam ser demonstradas as percepções das abordagens sociológicas no contexto literário.

Os métodos de levantamento de dados da pesquisa (questionário e grupo focal) se complementaram. O questionário contribuiu para levantamento das estruturas sociais objetivas, estruturas subjetivas de orientação prática e posição do agente no espaço social. Enquanto o grupo focal averiguou as categorias de percepção ou representações sociais sobre *conceitos, temas e teorias* no enredo literário.

Todas as técnicas nos exigiram um amplo processo reflexivo, em que constantemente se auto avaliou para tratar os dados colhidos com rigor técnico e ético, já que na pesquisa qualitativa o pesquisador não é um sujeito e nem um indivíduo, mas um agente, portanto não é neutro. É quase que constantemente chamado a interpretar e refletir sobre o tema estudado (McCracken, 1988; Oliveira; Piccinini, 2007). Pois como abordam Bauer, Gaskell e Allum (2004, p. 32) “não podemos substituir acriticamente nossos próprios pressupostos pelos de nossos informantes”.

Vergara (1997) alerta ainda que a neutralidade é uma ilusão, já que não é possível ao investigador esquecer suas referências culturais, históricas e sociais ao empreender uma pesquisa qualitativa, ele pode, por meio de um bom referencial teórico-metodológico, restringir seu viés, mas sua trajetória social exercerá forte influência sobre suas concepções.

No caso específico dessa pesquisa, a indisponibilidade de romances da literatura brasileira escolhidos pelos estudantes na biblioteca e na escola nos obrigou a fazer a aquisição mediante a compra, o que exigiu uma adequação das datas previstas para a realização das etapas da pesquisa.

Nos grupos focais os debates foram fragilizados pelo caráter de neutralidade do assunto principal que cada um deveria abordar. Embora a discussão devesse abranger também as opiniões sobre conceitos, temas e teorias e as maneiras como esses recortes metodológicos eram usados pelos professores de sociologia nas suas aulas e ainda comentários sobre a prática interdisciplinar entre Sociologia e Literatura, mas, não abrangeu e o que se percebeu foi uma preocupação restrita a expressar as percepções desses recortes epistemológicos da sociologia percebidos, exclusivamente no romance que cada um leu. Apesar das provocações feitas com o intuito de estimulá-los a adentrar em uma vertente de discussão mais integrada, não alcançamos esse objetivo.

A consequência disso é que a técnica do grupo focal não gerou dados complementares que possibilitasse maior inferência sobre as práticas docentes e já que não incluímos os professores no grupo pesquisado, não dispomos de parâmetros para detalhar as prováveis causas subjetivas que influenciam na identificação de *habitus* e construção das representações sociais dos recortes metodológicos da disciplina de Sociologia. Apenas as informações que obtivemos na aplicação do questionário, onde a imensa maioria dos estudantes informaram que os professores do EF1, EF2 e EM quase nunca indicavam livros para a leitura.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa foi estruturada em um questionário contendo três blocos de perguntas que possibilitou a obtenção de dados referentes às *estruturas sociais objetivas (campo)*; *estruturas subjetivas de orientação prática (habitus)*, e *posição do agente no espaço social (volume de capital)*. Além do grupo focal que serviu para obtenção de informações referentes às categorias de percepção ou representação social desenvolvidas pelos estudantes quanto aos recortes metodológicos da sociologia no contexto literário. As respostas nos questionários e as falas nos dois grupos focais foram confrontados e associados às teorias apresentadas na revisão da literatura.

Este capítulo se inicia com os resultados obtidos através do questionário sobre as estruturas sociais objetivas (campo), que envolve as questões referentes ao espaço social de vivência dos agentes pesquisados submetidos às seguintes questões: onde residem (moradia) – rede e modalidade de ensino onde os pais estudaram (escola) – locais preferidos para leitura de livros (espaço de leitura) – representação social da biblioteca (espaço de acesso ao capital cultural objetivado).

O item seguinte trata das estruturas subjetivas de orientação prática (*habitus*), onde foi questionado: dificuldades para ler; prática de leitura nos últimos três meses; razões para não ter lido; atividades preferidas no tempo livre; gosto pela leitura; motivações para a leitura; frequência com que viam os pais lendo; frequência com que os professores indicavam leituras de livros; frequência com que costumam usar a biblioteca.

O último tópico do questionário indaga sobre a posição do agente no espaço social (campo). Buscou-se obter informações referentes: gênero; idade; raça; religião; renda; escolaridade dos pais; tipos de livros que ler; representação social da literatura; fatores que exercem influência na escola de um livro; preferências editoriais; formas de acesso ao livro; compartilhamento de livros através de troca; livros comprados no último trimestre; local onde compra; motivos para escolher onde comprar livros; acesso à biblioteca; avaliação dos aspectos objetivos e subjetivos da biblioteca.

Por fim será discutido as relações entre as respostas dados pelos estudantes no questionário com as formas de percepção demonstradas nas falas dos grupos focais.

4.1. Estruturas sociais objetivas – *Campo*⁵

Nesta parte do trabalho apresentamos a análise dos dados obtidos mediante a aplicação do questionário. Como já exposto anteriormente, o questionário foi aplicado na íntegra e depois subdividido em três seções conforme os conceitos de Pierre Bourdieu que dão embasamento teórico-metodológico a esta pesquisa (*campo, habitus e capital cultural*). Nessa primeira seção as análises serão feitas referentes às estruturas sociais objetivas, especificamente o campo social.

O objetivo dessa parte do trabalho foi identificar e analisar os campos ocupados pelos estudantes do 3º ano do ensino, médio participantes da pesquisa, para estabelecer relação como os *habitus* e as formas de aquisição do capital cultural bem como as respectivas estratégias de construções das representações sociais ou categorias de percepção demonstrada na identificação das abordagens sociológicas em obras da literatura brasileira.

A forma como residem, o tipo de escola onde estudaram os pais, locais prioritários para a prática da leitura de um livro e a representação social que construíram em relação à biblioteca corresponde às condições objetivas de existência. Essas condições são geradoras de *habitus* que, segundo Bourdieu é composta de uma estrutura estruturante e estruturada, ordenada sistematicamente. Tal estrutura possui um sistema de disposições que geram percepções, apreciações e práticas. Bourdieu, (2009, p. 87).

A disposição é um termo de suma importância na relação que se estabelece entre as estruturas e tendências (Bourdieu, 1983). Ao mesmo tempo são duráveis, transponíveis com possibilidades de se tornarem práticas ativas

⁵ O campo relacional, onde encontram-se inseridos os estudantes participantes da pesquisa, merecia uma dimensão maior, não fosse a delimitação do número de páginas da dissertação. Isso nos fez suprimir um capítulo inteiro e resumir um outro sobre o campo relacional de Almadina.

nos diferentes campos. Tais práticas resultam de uma relação inconsciente entre *habitus* e campo (Bourdieu, 1993) de modo a definir as formas de aquisição de capital cultural que definirá a posição ocupada pelo agente na hierárquica estrutura do mundo social.

Segundo Bourdieu, em *Questão de Sociologia* (1983), o estudo e análise do campo além de situar o objeto pesquisado, compreende ainda o exame dos modos geradores de conhecimentos anterior ao objeto investigado, ou seja, evidencia as formas de condições materiais (objetivas) de desenvolvimento das categorias de percepção demonstradas pelos agentes submetidos à pesquisa.

As posições nas relações de consumo cultural correspondem a uma disposição de ação, pensamento e percepção que externalizam a interioridade de suas preferências individuais. Em cada espaço social ou campo é onde se dá a competitividade dos agentes, cujo objetivo é melhorar sua posição através do acúmulo de capitais, sendo esses, causa e consequência, matéria-prima e produto das lutas dentro do campo social. “Os indivíduos que participam de um campo agem em função da aposta do campo e lutam para conservar ou adquirir mais capital específico deste campo”. (Jourdain e Naulin, 2017, p. 146). Logo o capital em disputa no campo escolar é o diploma (capital cultural institucionalizado).

No campo escolar, os agentes que já possuem um capital cultural incorporado herdado da família, terão maiores possibilidades de manutenção e ampliação do capital cultural em relação aos agentes que, dentro desse mesmo campo, não possuem o capital reconhecido e exigido pelo campo escolar. A tendência é que aqueles que tenham condições vantajosas avancem para outras etapas educacionais enquanto os desprovidos desistam durante o percurso.

A apropriação das diferentes formas de capital, dentro de um determinado campo, resulta na definição da posição objetiva dos agentes na hierarquia social, o que comumente se define como classe social. Para Bourdieu, o *habitus de classe*, é que define a estrutura. Nesse aspecto há uma diferenciação da concepção materialista, considerando que “o poder e a dominância são derivados não apenas da posse de recursos materiais, mas também da posse de recursos culturais e sociais. (...) Todo indivíduo tem um portfólio de capital” (Grenfell, 2018, p. 122-121). Logo a posição ocupada pelo agente pautada no

capital cultural é resultante de posses e atributos individuais, não constituindo um atributo de classe.

Uma vez compreendido que no campo social rugoso as oportunidades ou disposições das formas de capital não são iguais para todos e que os jogadores (agentes) que detém maior número de capitais ocupam posições vantajosas que lhes possibilita avançar mais na disputa acumulando capital e gerando *habitus* de classe que o diferencia dos demais jogadores na hierarquia dentro do campo, foi possível verificar diferentes posições dos estudantes pesquisados.

Tabela 1: Estruturas sociais objetivas – residência, escolaridade dos pais e modalidades de ensino (campo)

Entrevistado/ Nome e idade	Residência Local e condição	Escolaridade		Rede/ Modalidade	Espaços sociais onde costuma ler livros	O que a biblioteca representa
		Pai	Mãe			
Rosa de Saron/16	Centro/ Aluguel	Analfabeto	Fundamental II	Regular/ Pública	Quarto	Lugar tranquilo
Estudante A /16	Massaranduba/ Própria	Ensino Médio	Ensino Médio	Regular/ Pública	Sala de aula	Lugar aconchegante
Rose/15	Centro/ Própria	Fundamental II	Superior	Regular/ Pública	Sala de aula/quarto/ praças	Local de pesquisas e leituras
Fernanda/ 16	Centro/ Própria	Ensino Médio	Ensino Médio	Regular/ pública	Quarto	Local de estudos
Liz/ 17	Centro/Própria	Fundamental II	Fundamental II	Mista/pública	Quarto	Local de pesquisas e leituras
Kell/ 16	Rua Nova/Própria	Ensino Médio	Fundamental I	Mista/ pública	Quarto	Local de pesquisas e leituras
Swagger/ 22	Liberdade/Própria	Fundamental I	Fundamental I	Regular/pública	Quarto	Lugar tranquilo
Mel/ 17	Zona Rural/própria	Ensino Médio	Ensino Médio	Mista/pública	Quarto	Lugar aconchegante
José/ 16	Zona Rural/própria	Fundamental I	Analfabeta	Regular/pública	Quarto	Local de pesquisas e leituras
Lua/ 20	Centro/aluguel	E. M. incomp.	Ensino Médio	Mista/pública	Não respondeu	Local de estudos
Emilly/ 19	Zona Rural/própria	Alfabetização	Alfabetização	Regular/pública	Quarto	Local de pesquisas e leituras
Belchior	Rua Nova/própria	E.F 1	E.F1	Regular/pública	Quarto	Local de pesquisa

Fonte: pesquisa feita por LACERDA, J. (2020)

A partir da apropriação de informações referentes ao volume de capital que caracteriza as estruturas sociais objetivas, podemos posicionar os agentes quanto às disposições subjetivas para a aquisição de capital cultural e

consequentemente a forma particular de construção da representação social ou categorias de percepção das abordagens sociológicas no contexto literário.

4.1.1. Residência

A casa é um bem material (objetivado) evidente e notório a todos os agentes internos e externos ao seu espaço habitado. É resultado do investimento de capital econômico materializado e transformado em patrimônio durável e transmissível que expressa, sob a aparência arquitetônica, as condições de existência e estruturas das quais os agentes são originários.

Segundo Bourdieu (2017, p. 75):

O interior de cada moradia exprime, em sua linguagem o estado presente e até mesmo, passado daqueles que o ocupam, revelando a segurança sem ostentação da riqueza herdada, a arrogância espalhafatosa dos novos ricos, a miséria dourada dos “primos pobres” que pretendem viver acima de seus recursos.

As relações sociais subjetivas materializada nas residências e nas relações com seus moradores são incorporadas de forma relacional e durável com o mundo e com os outros. Segundo Bourdieu, no livro *A distinção: crítica social do julgamento*, as escolhas cotidianas em uma residência como o mobiliário, vestuário ou cardápio são reveladoras das disposições profundas e antigas.

Entendemos que essas relações que se estabelecem entre o capital econômico, cultural e social e a disposição para a ampliação ou manutenção desse capital, constitui elemento de disposição para a formação do *habitus* de classe que recairá no reconhecimento de sentido valorativo sob o efeito de *Illusio* (Bourdieu, 2007), enquanto disposição de lutas no mundo social.

As localizações de moradias, no espaço social almadinense, apresenta conotações de diferentes categorias de análises, para as quais Pierre Bourdieu usaria o termo *análisis situs* de uma topologia social. Conforme tabela acima, apenas dois estudantes (Estudante A e Swagger) ⁶, são residentes dos bairros

⁶ (Levando em conta as questões éticas asseguradas conforme determina o Conselho de Ética em Pesquisa ao qual o projeto foi submetido e aprovado, utilizamos pseudônimos escolhidos

Massaranduba e Liberdade e apenas Kell e Belchior são residentes da Rua Nova, enquanto Emylli, Mel e José são residentes da zona rural. Os demais, Rosa de Saron, Fernanda, Rose, Liz e Lua, são residentes do centro da cidade.

Conforme versa Pierre Bourdieu:

Sendo o espaço físico definido, segundo Strawson, pela exterioridade recíproca das posições (outra maneira de nomear "a ordem das coexistências", a que se referia Leibniz), o espaço social é definido pela exclusão mútua, ou pela *distinção*, das posições que o constituem, isto é, como estrutura de justaposição de posições sociais (definidas como posições na estrutura de distribuição das diferentes espécies de capital). Os agentes sociais, bem como as coisas por eles apropriadas, logo constituídas como *propriedades*, encontram-se situados em um lugar do espaço social, lugar distinto e distintivo que pode ser caracterizado pela posição relativa que ocupa em relação a outros lugares (...) e pela distância que o separa deles. (Bourdieu 2001, p. 164).

Como todo espaço social, assentado em determinado espaço físico, tem uma historicidade da sua constituição, vale ressaltar que o espaço urbano de Almadina passou por um processo de planejamento urbanístico na década de 1960, sendo a primeira cidade planejada do Estado da Bahia, com ruas bem definidas, retilíneas, largas avenidas e espaçamento padronizado das calçadas, segundo padrão de planejamento urbano da época (conforme imagem abaixo), mas com um modelo arquitetônico peculiar ao espaço social de produção econômica local, inspirado nas avenidas de morada de trabalhadores das fazendas de cacau, construídas em “meia parede”, onde a parede lateral da edificação de uma casa era também a mesma parede da casa ao lado.

pelos próprios estudantes, não havendo nenhuma relação com os nomes originais dos respectivos agentes de pesquisa).

Imagem 01: Vias urbanas de Almadina



Fonte: IBGE cidades

O sítio urbano do município de Almadina possui aproximadamente 5 mil habitantes, por isso não dispõe de plano diretor urbano e consequentemente não está dividido, oficialmente, em bairros. Mas para fins de estudos e com base nas denominações diferenciais de localidades usadas pela população local, optamos por usá-las em referência às diferentes partes da cidade: Centro ou “praça”, Rua Nova, Massaranduba e Liberdade. Em referência aos moradores de fazendas usamos a denominação Zona Rural.

O Centro ou “praça” corresponde ao núcleo inicial do processo de formação do sítio urbano. Onde estão situadas as repartições públicas administrativas municipais e as casas comerciais com maior capacidade de oferta de produtos diversos. A Rua Nova é a parte da cidade que agrupa um certo número de ruas em localização mais distante das repartições públicas municipais e do núcleo urbano original, cujas edificações habitacionais, construídas no final da década de 1960 era descontínua, em sua imensa maioria de taipa e cobertas de palha, onde comportava uma parcela da sociedade local desprovida das diversas formas de capital. O fato de ter surgido depois do processo de formação do núcleo urbano original, foi que motivou a denominação de “Rua Nova”⁷.

O Massaranduba é um bairro formado, em partes, por um conjunto de casas construídas por programas de habitação popular (inicial) e outra parte

⁷ Termo, até certo ponto, pejorativo usado pelos moradores da “Praça”, (denominação genérica dada ao conjunto de ruas mais antigas da cidade, próximas aos órgãos de gestão pública administrativa) para se referir à essa parte periférica.

formado por casas de padrão arquitetônico mais sofisticado. O Liberdade⁸ resulta da ocupação desordenada no início da década de 2000, após invasões ocorridas nas casas inacabadas do Massaranduba e a restituição de posse ao poder público promovido pela polícia. É um dos espaços urbanos do município com maior vulnerabilidade.

Os processos de universalização de matrículas e acesso às escolas públicas municipais e estaduais ocorridos nas duas últimas décadas não foram suficientes para democratização de participação em números proporcionais no ensino médio, sendo ainda relativamente inferior o número de jovens concluintes dessa etapa da educação básica proveniente da Rua Nova, Massaranduba e Liberdade. No grupo que compõe a pesquisa temos dois únicos estudantes, Kell e Belchior da Rua Nova e um do Liberdade (Swagger) e um do Massaranduba (Estudante A).

(...) embora variáveis individuais contribuam de forma significativa para a explicação do desempenho escolar, variáveis ecológicas, como o tipo de área de ponderação (periferia, de classe média ou de elite) e a proporção de migrantes recentes na área de residência, também são importantes para explicar a probabilidade de conclusão do ensino médio. (Bittar, 2015, p. 48).

A condição de residência (alugada ou própria) é implicativo para a diferenciação dos gastos orçamentários com despesas importantes e com despesas periódicas e isso tem reflexos no comprometimento do montante de capital econômico destinado à aquisição de capital cultural objetivado, a compra de livros, por exemplo.

Dentre os agentes pesquisados apenas dois residem em habitações alugadas (Lua e Rosa de Saron). Mesmo compreendendo que o *habitus* é, simultaneamente, um princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e um sistema de classificação dessas práticas, um meio de diferenciação e apreciação dessas práticas e desses produtos (o gosto) (Abreu, 2015), entendemos que o aluguel exerce efeito de privação, aprofundando a diferenciação do *gosto de luxo* (classe dominante) e *gosto de necessidades*

⁸ O intenso processo de êxodo rural resultante da crise do cacau, provocada pela vassoura de bruxa desde 1991, gerou pressão social com elevado déficit habitacional no espaço urbano.

(classes populares) comprometendo parte do orçamento que poderia ser destinado à aquisição de capital cultural.

As coincidências que ocorrem em posições extremas do espaço social são interpretadas como “luxo eletivo” por uns, e como “efeitos de privação”, por outros. (...) As estruturas de consumo são constituídas diferentemente: na classe dominante os principais itens são a alimentação, a cultura e as despesas de apresentação e de representação, assumindo formas relacionadas com as distintas formas de capital que os grupos que a compõem, possuem (Abreu, 2015, p. 850).

Uma peculiaridade das residências da zona rural de Almadina é que apenas os donos de terras ou seus parentes mais próximos (herdeiros imediatos), possuem casa própria nesse meio social. Mel, José e Emilly são residentes de uma propriedade comunitária de assentamento de reforma agrária. Portanto, seus pais, possuem a posse definitiva de suas residências, estando isentos das migrações constantes que ocorrem entre os trabalhadores contratados pelas fazendas, enquanto mão de obra rural temporária, nesse município.

Conclui-se, em relação ao campo residencial, que a maioria dos estudantes participantes da pesquisa residem em casas próprias, apenas duas famílias moram de aluguel. A minoria dos estudantes concluintes do ensino médio mora nas áreas residenciais do município com maiores vulnerabilidades urbanas. A conclusão da escolaridade ainda é uma realidade distante para os vizinhos de Kell, Belchior, Swagger e Estudante A.

4.1.2. Campo escolar frequentado pelos pais

Quanto à escolaridade, apenas a mãe de Rose possui nível superior. Os pais do Estudante A, Fernanda e os pais de Mel concluíram o ensino médio. A realidade de filhos provenientes de lares almadinenses em que os pais apresentam equivalente nível de instrução não é muito comum. As mães de Rosa e Liz pararam seus estudos no Ensino Fundamental II esse é o mesmo

nível de instrução dos pais de Rose e de Liz. O pai e a mãe de Swagger, o pai de José e a mãe de Kell tiveram seus estudos interrompidos ainda no Ensino Fundamental I. Os pais de Emilly foram apenas alfabetizados, assim como o pai de José. O pai de Rosa de Saron e a mãe de José não são alfabetizados. Como nos assegura Ferraro (2012), na maior parte da história do Brasil, o analfabetismo esteve fortemente associado à sua condição de país agrícola, com a maioria de sua população residindo no campo.

Dos 24 pais pesquisados, 8 concluíram o ensino médio sendo os que permaneceram por mais tempo no campo escolar, um pouco menos que a mãe de Rose que é pós-graduada. Os pais e mães que cursaram apenas o ensino fundamental II são 4, o mesmo número dos que deixaram de ir à escola no EF1.

Temos ainda 2 pais que nunca frequentaram a escola e 2 que apenas aprenderam escrever o nome. O curto tempo de permanência na escola compromete a transmissão de capital cultural incorporado, cuja demanda de tempo é relativamente longa no processo de transmissão. Isso poderá ter repercussões no desempenho e nas estratégias de ocupação dos filhos dentro de um determinado campo social.

Quanto à rede de ensino (pública ou privada) é unânime os pais que frequentaram o sistema público de ensino. Aqueles que foram apontados na pesquisa como frequentadores de escolas públicas, na modalidade regular, caracterizam uma situação em que se encontram fora da sala de aula há um bom tempo e ainda, que não houve tentativa de retorno e permanência na escola para conclusão dos estudos.

Na situação de interrupção do percurso escolar se enquadram os pais de Rosa De Saron, Estudante A o pai de Rose, os pais de Fernanda, os pais de Liz, a mãe de Kell, os pais de Swagger, o pai de José e os pais de Emilly. A tendência é que, quanto menor o nível de instrução obtida no ensino regular maior período ausente da escola.

Apesar de residirem na zona rural, os pais de Mel concluíram o ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Isso só foi possível, além das disposições subjetivas, graças ao Pnate que foi instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência, nos estabelecimentos escolares, dos alunos do ensino fundamental público, residentes em área rural que utilizem transporte escolar,

por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios. (Freitas, 2011).

Aqui em Almadina o Pnate atende aos estudantes da zona rural que cursam o ensino médio, graças a uma parceria entre Estado, que oferta as séries do ensino médio, e município, que recebe um repasse complementar do Estado para transportar os estudantes da rede estadual, cursistas do ensino médio.

4.1.3. Estruturas sociais objetivas – local de leitura

Os espaços residenciais são constituídos de significações e representações que definem as preferências nas atividades cotidianas. O quarto é o espaço preferencial para as práticas de leitura, conforme respostas dadas por Rosy, Fernanda, Liz, Kell, Suagger, Mel, Belchior, José e Emily, sendo possível observar que esse espaço não é preferencial apenas das estudantes sendo comum também aos rapazes. A *sala de aula* foi o outro espaço citado como local preferido de leitura para o Estudante A e Rose, esta última ainda citou as praças públicas como local de leitura da sua preferência.

Os lugares preferenciais são estudados por Y-Fu-Tuan através da fenomenologia e tem significações que extrapolam as explicações simplistas de relação agente e espaço social. Todo espaço preferido tem relação com a afetiva e confortabilidade.

A fenomenologia tem a ver com os princípios e as origens do significado e da experiência. É concernente a fenômenos tais como ansiedade, comportamento, conduta, religião, lugar e *topofilia*, que não podem ser compreendidos somente através da observação e medição, mas que devem primeiro ser vividos para serem compreendidos como eles realmente são, como ressalta Tuan (1980) (*apud* Rocha, 2007, p. 22).

É muito provável que o quarto seja o espaço da casa que desperta a *topofilia*, esse sentimento de afetividade, confortabilidade onde preferencialmente a leitura é praticada e conseqüentemente contribui para manutenção da *topofilia* ou desenvolvimento da aversão ou *topofobia*, passando

da condição de lugar para não lugar do espaço residencial, a depender das experiências leitoras e seu nível de satisfação.

4.1.4. Representação social da biblioteca

A biblioteca é um campo relacional a ser estudado quanto às *representações sociais* feitas pelos agentes pesquisados sendo um importante espaço de aquisição do capital cultural incorporado através do capital cultural objetivado. Segundo Gomes (2012, p. 124) havia no Brasil, em 2012, 4.763. O número de brasileiros que nunca frequentaram uma biblioteca era de 150 milhões, apenas $\frac{1}{4}$ da população total já havia frequentado uma biblioteca e naquele ano estava previsto o programa “Cada município, uma biblioteca” que visava zerar o número de municípios no Brasil sem biblioteca.

Essas medidas, tanto quanto muitos projetos idealizados para a produção objetiva de estruturas para disponibilização de capital cultural objetivado, comprovaram apenas a existência de uma estrutura estruturada e uma estrutura estruturante, com distribuição diferencial e desigual do capital cultural no campo relacional familiar e escolar que contribui para manutenção das desigualdades que imperam nessas sociedades de classe.

A inexistência de *habitus*, *disposições subjetivas* para a visita às bibliotecas faz com que haja uma representação social construída sobre esse espaço, desconecta do espaço bibliotecário local já que, como veremos melhor mais à frente, alguns desses estudantes ignoram a existência de uma Biblioteca Pública Municipal e os que afirmaram saber da existência (quase) nunca frequentam. No Brasil 75% da população que afirma nunca ter frequentado uma biblioteca, 71% revela que sabe da localização de uma ou mais bibliotecas e considera ser de fácil acesso. (Failla, 2012)

Segundo Bourdieu, “O que está inscrito no mundo é um corpo para que possa existir um mundo, incluído no mundo, mas segundo um modo de inclusão irredutível a simples inclusão material e espacial”.

A illusio constitui essa maneira de *estar no mundo*, de estar ocupado pelo mundo fazendo com que o agente possa ser afetado por uma coisa bem distante, ou até ausente, embora participando do jogo no qual ele está empenhado. O corpo está ligado a um lugar por

uma relação direta, de um contato que não é senão uma maneira entre outras de entrar em relação com o mundo. O agente está ligada a um espaço, o do campo, no interior do qual a proximidade não se confunde com a proximidade no espaço físico (mantidas invariáveis as demais condições, ainda que exista sempre uma espécie de privilégio prático daquilo que é diretamente percebido) (Bourdieu, 2001, p. 165).

A biblioteca para os estudantes participantes da pesquisa (agentes) é essa coisa distante, ausente, cujo contato o coloca em relação com o mundo, considerando relevante os livros, a literatura, no entanto inexistente a proximidade com esse espaço físico (biblioteca) que é percebido de longe sem com isso negar a percepção dessa espécie de privilégio imaginário sobre o espaço, por excelência, de acomodação do capital cultural objetivado. Corresponde a forma da *illusio* afetá-lo e inseri-lo no campo, ainda que a prática da leitura seja algo distante eles reconhecem a importância dessa prática.

Para fins de ilustração quanto a forma de percepção ou representação social que os estudantes têm da biblioteca, observa-se que para Rosa de Saron e Swagge a biblioteca é vista como um lugar tranquilo, para Estudante A e Mel esse é um lugar aconchegante, para Lua, José, Emily e Belchior, esse espaço é um local de pesquisa e leitura, já para Fernanda é um local de estudos. Foram essas as representações sociais feitas sobre a biblioteca enquanto o espaço não necessariamente de vivência, mas o espaço imaginado, idealizado.

4.2 Estruturas subjetivas de orientação prática (*habitus*)

Essa parte do trabalho objetiva identificar as disposições subjetivas dos estudantes para aquisição do capital cultural incorporado através da leitura. O *habitus* desenvolvido, que contribui para disposições subjetivas das práticas de leitura, é um importante elemento explicativo das formas de atuação prática dentro do campo escolar.

As práticas resultam das relações entre as disposições (*habitus*) e a posição num campo (capital), dentro do estado atual do jogo nessa arena social (campo). Essa formulação concisa enfatiza uma coisa de importância crucial para compreender a abordagem de Bourdieu na relação interdependente no seu

tripé teórico-metodológico: *habitus, campo e capital*. (Bourdieu & Wacquant, 1989).

4.2.1. Dificuldades para ler

Questionamos sobre as *dificuldades para ler*. O Estudante A, Fernanda, Kell, Mel, Belchior e José responderam que não têm dificuldades para ler. Rosa de Saron, e Liz admitem não ter concentração para a leitura, Rose não compreende o que lê, Swagger alega problema de visão e outras limitações não explicitadas e Lua não tem paciência para a leitura.

A metade dos estudantes pesquisados que disseram não ter nenhuma dificuldade para a leitura, não leu nenhum livro nos últimos três meses. Por outro lado, a maioria dos que disseram ter algum tipo de dificuldade, leram algum livro no último trimestre. Isso evidencia que o *habitus* é fator muito mais preponderante na prática da leitura e consequente aquisição do capital cultural do que a condição cognoscitiva. Nesse caso o ato desmotivado da leitura não se justifica pelas limitações, mas pela inexistência do gosto pela prática da leitura, já que não se encontra incorporado essa prática leitora.

4.2.2. Estruturas subjetivas de orientação prática – leituras feitas no último trimestre

Quando questionado sobre livros lidos nos últimos três meses, Liz, Kell, José, Lua e Belchior assinalaram não ter lido nada no último trimestre. Além de citar o livro lido pedimos também que citasse o autor para assegurar maior validade a resposta. Nos últimos três meses Rosa de Saron leu *Cidade dos Ossos*, autora Cassandra; Estudante A leu *Poesia com rapadura* de Bráulio Bessa e o *Príncipe* de Nicolau Maquiavel; Rose fez a leitura de *Academia de vampiros* não lembrava o autor e leu ainda *Bom dia e Bem vindo espírito santo* de autoria de Bem Hinn; Fernanda leu *A garota do calendário* de Audrey Carlan; Swagger havia feito a leitura do livro *Era uma vez a meia-noite* de Edgar Allan Poe e Mel estava lendo *Quem é você Alasca?* Não citou o autor.

Segundo Cunha (2012, p. 86):

A lista dos livros lidos (...) apresenta vários títulos que, com toda certeza, não foram trabalhados pela escola. Isso significa, possivelmente uma leitura espontânea (...) dado que abre boas perspectivas para a leitura como escolha.

Nenhum livro considerado um clássico da literatura figura entre os que foram citados pelos estudantes que fizeram a leitura no último trimestre. Assim como em outros campos, no literário há uma batalha simbólica travada entre o gosto erudito e o gosto popular, travada por aspirantes ao reconhecimento dentro desse campo e aquisição do capital necessário à permanência no campo literário ou seu deslocamento para a periferia de tal campo, caso não obtenha esse reconhecimento.

A escola e/ou a família legitimam o *arbitrário cultural*⁹ e ajudam a manter o cânone literário através da *violência simbólica* que, segundo Bourdieu (2018), “é a imposição dissimulada de um *arbitrário cultural* como cultura universal”. A espontaneidade na escolha dos livros lidos nos últimos três meses pode se confirmar através da constatação de que o mesmo livro não foi citado duas vezes, ou seja, como temos seis estudantes de cada turma, caso a indicação de leitura tivesse sido feita pela escola, é muito provável que a turma estivesse lendo o mesmo livro e ainda que esses livros fossem, o que a crítica literária denomina, clássicos da literatura.

Sendo assim a luta simbólica entre a literatura clássica e não clássica, a erudita e a popular tem sua legitimidade atestada pela escola e pela família através da violência simbólica no processo de inculcação de um arbitrário cultural dissimulado, através da indicação de certos autores (clássicos). A relevância do ato de ler pode sofrer inferiorização quando se pergunta: *leu qual livro ou qual autor?* Servindo a resposta para uma análise de distinção conforme a assimilação quanto ao valor cultural do livro ou do autor lido por parte de quem avalia (autoridade pedagógica).

A leitura literária é legitimada pelo sistema escolar. No decorrer dos últimos anos do século XX, um modo de leitura culto, científico dos textos literários é ensinado (...) leitura baseada na linguística e na

⁹ Ver sobre imposição do arbitrário cultural em (Bourdieu e Passeron, 2018, p. 53).

semiótica que privilegia o estudo da forma, dá prioridade à análise interpretativa do texto e se separa de uma leitura em que o aluno investe seus próprios interesses. (Lafarge & Segré, 2010, p. 89).

Procuramos ainda saber quais teriam sido as razões que justificassem a não leitura nos últimos três meses. Liz disse que tem preferência por outras atividades; Kell indisposição; José, Lua, Belchior alegaram falta de tempo e Emily falta de concentração.

4.2.3. Gosto pela leitura

Quanto ao gosto pela leitura Rosa de Saron, Rose, Fernanda, Kell, Swagger, Belchior e Mel afirmaram gostar muito, enquanto estudante A, José e Emily disseram que gosta pouco de ler e Lua não gosta de ler. Já que o *habitus* pode ser resumidamente definido como comportamento internalizado, procuramos saber se a leitura ocorre de forma espontânea ou induzida, se acontece por prazer ou por obrigação. Para essa pergunta a imensa maioria dos estudantes afirmaram que leem por prazer, enquanto Liz, Lua e Emily disseram que leem por obrigação.

Dos doze estudantes participantes da pesquisa, mais da metade responderam que gostam muito de ler, esses mantiveram a coerência quando questionados se leem por prazer ou por obrigação. A maioria dos que não gosta ou gosta pouco de ler só faz isso por obrigação (Liz, Lua e Emily). Vale ressaltar que a trajetória social dos agentes que envolve os aspectos objetivos e subjetivos produz *habitus* que aproxima ou afasta o agente do capital cultural objetivado como o livro. Essa disposição subjetiva de aproximação do capital cultural ocorre através de agentes mediadores no seio da família ou no espaço escolar.

4.2.4. Incentivador da leitura

Na relação social com o agente, dentro de um determinado campo, identificamos que ocorrem os incentivos através dos agentes motivacionais, geradores de disposições e *interesse*. Nessa pesquisa identificamos os agentes

incentivadores da leitura. Rosa de Saron relatou que uma amiga da mãe foi quem mais lhe deu incentivo; Estudante A atribuiu a motivação ao professor de Filosofia; Rose e Lua jamais teriam recebido incentivo de quem quer que seja; Fernanda, José e Kell encontraram incentivo nos professores; Liz e Belchior na escola; Swagger nos parentes e amigos; Mel teria sido incentivada pelos pais; e Emilly encontrou isso nos amigos.

Apenas 1/3 dos estudantes pesquisados citou o professor como principal motivador. A escola foi citada por apenas duas pessoas, e apenas uma estudante citou os pais como incentivadores. Logo os professores e os pais têm contribuído pouco para o processo de desenvolvimento do hábito de leitura e aquisição do capital cultural através do desenvolvimento do *habitus*. Dessa forma encontra-se fragilizada a função de “integração cultural” ou de inculcação de “categorias lógicas” (Bourdieu, 2015) que caberia à escola e à família através de seus agentes.

4.2.5. Prática de leitura dos pais

O hábito de leitura dos pais também foi pesquisado e, refletindo a tendência de uma sociedade onde ainda perdura elevado índice de analfabetos, onde a prática da leitura regular atinge um percentual ínfimo da população local, apenas Mel afirmou que sempre via os pais lendo. Quase todos os outros disseram que *quase nunca viam os pais lendo*; Liz e Emilly afirmaram *nunca terem visto os pais lendo*.

A prática da leitura é uma produção social em que os campos onde encontram-se inseridos os leitores podem contribuir para o desenvolvimento do *habitus* de leitura, conforme a posição ocupada pelo agente dentro desse campo e da disponibilidade de capital. Embora a leitura não seja uma atividade cultural exclusivamente familiar ou escolar, mas esses dois campos exercem forte e decisiva influência no processo de desenvolvimento do *habitus* e na transmissão do capital cultural. Por ser resultado de uma interação cultural multidimensional ela é estruturada e estruturante, envolvendo a interação de vários aspectos para a sua prática mais perene ou efêmera.

4.2.6. Atividades preferidas no tempo livre

A leitura sofre concorrência de tantos outros atrativos vistos pelos estudantes como algo mais relevante a se fazer no tempo livre. Quando questionados sobre *o que gostam de fazer no tempo livre* apenas Swagger disse que *pratica a leitura*. Dentre as mais variadas respostas, *acessar a internet, sair com os amigos e assistir (TV, DVD e vídeos na internet)* são as atividades preferidas dos estudantes.

Essas foram as respostas dadas pelos estudantes: *sair com os amigos*, Rosa de Saron; *praticar esportes, curtir amigos e família* além de *acessar internet*, Estudante A; *sair com os amigos, passear, escrever*, são as preferências de Rose; *acessar redes sociais, assistir tv, ouvir música*, Fernanda; *descansar* Liz; *estudar*, Kell; *assistir TV e acessar as redes sociais*, Belchior; *assistir TV, escutar música, assistir vídeos na internet, sair com os amigos, ler revistas, texto na internet, passear em praças, acessar redes sociais e jogar videogame*, Swagger; *escutar música*, Mel; *descansar*, José; *assistir DVD e vídeos na internet*, Lua; *navegar na internet*, Emily. São essas as preferências dos agentes pesquisados.

4.2.7. Frequência com que os professores indicavam leitura de livros na educação básica

A escola embora cumpra um papel de arbitrário cultural através de uma violência simbólica e contribua para manutenção das desigualdades, mas, ao mesmo tempo, desempenha o papel de inculcação do capital cultural incorporado, em boa parte isso resulta das práticas de incentivo docente à leitura. Procuramos então saber *com qual frequência os professores indicavam leituras de livros* nos diferentes níveis da Educação Básica. Usamos como opção para as respostas *nunca, quase nunca, quase sempre e sempre*.

Quase nunca foi a opção que prevaleceu. Rosa de Saron respondeu que no EF1 os professores *sempre* indicaram livros para leitura, já no EF2 e EM isso *quase nunca* aconteceu. Estudante A disse que no EF1 e EF2 os professores *quase nunca* indicavam livros enquanto no EM *sempre indicaram*. Rose, Liz, Kell,

Swagger, Mel e Belchior informaram que durante toda a trajetória da Educação Básica *quase nunca* os professores indicavam livros.

A mesma resposta informada por José para o EM por Emily para o EF1 e EM. Fernanda afirmou que no EM os professores *sempre* indicaram livros para leitura mesma resposta dada por Lua em relação ao EF1 e EF2

Segundo a imensa maioria dos estudantes, a indicação de livros para a leitura foi uma atitude que quase nunca aconteceu durante a trajetória escolar. As opções *quase sempre* e *nunca*, não foram sinalizadas. Além da falta de incentivo à leitura nas famílias, os estudantes também não encontram na escola, essa motivação.

A consequência disso é que as condições favoráveis das quais dispõem alguns estudantes, cujo capital cultural foi transmitido pela família, torna um diferencial na apropriação complementar do pouco que a escola lhes oferece. Logo, inexistente a escola corretora das disparidades de distribuição do capital cultural desigual proporcionado pelas famílias, passando a contribuir decisivamente para a reprodução e manutenção dessas disparidades.

Uma análise de entrevistas feitas com adultos leitores (...) mostra que seu gosto pela leitura raramente lhes veio da instituição escolar. As obras aconselhadas pelos professores(...) como uma obrigação (tanto mais se lhes pedirem resumo ou explicações referentes à obra lida), enquanto as obras escolhidas por eles próprios com toda a liberdade, ou aconselhadas pelos colegas ou por bibliotecários são mais consideradas leituras de lazer. (...) No mais das vezes, o incentivo escolar se harmoniza com os estímulos de pais de jovens do meio favorecido e vai reforçar os interesses dos alunos já leitores, sem chegar a estimular o tímido gosto pela leitura dos que têm necessidade de ser mantidos. (Lafarge & Segré, 2010, p. 84).

4.2.8. Uso da biblioteca

Ainda questionados sobre a *frequência com que costumam usar a biblioteca*, Rosa de Saron, Estudante A, Rose, Liz, Kell, José, Belchior e Emily afirmaram que *nunca* usa. Fernanda, Swagger, Mel e Lua declararam que *quase nunca* frequenta. As respostas *sempre* e *quase sempre* não foram assinaladas

por nenhum estudante, evidenciando que a representação social que possuem da biblioteca é desprovida de uma experiência prática.

4.3. Posição do agente no espaço social (campo)

Os capitais dimensionam a posição social do agente no espaço social, onde se dão as relações de força. A posição do agente no campo relacional, determinada pelo volume do capital global possuído e pela relevância relativa dos capitais pessoais na composição global do capital, implica em um diferencial de dominação e/ou subordinação em relação às demais posições.

Em cada campo específico, quanto maior o volume e a eficiência de um certo tipo de capital no campo onde o jogo ocorre, maior a probabilidade do agente ocupar uma posição dominante.

Já que as relações de força do espaço social são relações de poder, as posições dominantes no espaço social são ocupadas por agentes que detém maior volume de capital simbólico, sinônimo de prestígio, fama e imbuídos de legitimidade por parte dos demais jogadores. Aos detentores do capital cultural simbólico, compete o poder de impor as visões do mundo social ao qual pertence (Bourdieu, 1996).

4.3.1. Idade, gênero, raça, religião e renda

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) em 2016 o número de jovens que concluíram o ensino médio em Almadina dentro da faixa etária ideal correspondia a 59,4% dos estudantes. Dos 534 jovens entre 15 e 19 anos residentes no município, apenas 49 estavam matriculados no 3º ano do ensino médio ou aproximadamente 9,2% dos jovens almadinenses. A posição desses agentes no campo escolar é marcada por interrupções (40,6%) e desistências (91,8%). Diante da relevância desses dados, procuramos obter informações referentes à idade.

Dos estudantes que responderam ao questionário, menos da metade tem 16 anos (Rosa de Saron, Estudante A, Fernanda, Kell e José); Rose tem 15 anos, sendo a mais jovem do grupo. Liz, Mel e Belchior tinham 17 anos, enquanto Emilly tinha 19 anos, Lua 20 e Swagger 22.

Almadina tem uma peculiaridade. É uma cidade com intensa repulsão populacional. Nesses locais, quando o desemprego é o princípio motivador da migração, há uma tendência de permanência das mulheres e a migração dos homens. No entanto em Almadina residiam 3.210 homens e 3.156 mulheres (estimativas do IBGE, 2016).

Para saber sobre a proporção de participantes da pesquisa segundo o gênero, buscamos também essa informação, constatando que prevalece o gênero feminino. Esse número maior de alunas não é apenas na composição do grupo de pesquisa, mas em todas as turmas do EM. São do gênero masculino: Swagger, Estudante A, José e Belchior. Feminino: Rosa de Saron, Rose, Fernanda, Liz, Kell, Mel, Lua e Emily feminino. É inversamente desproporcional o número de jovens do sexo masculino matriculados em relação à população absoluta desse município. Ou seja, as mulheres apresentam maior tempo de estudo e no geral apresentam maior escolaridade que os homens. Embora em Almadina, de cada 11 professores 8 sejam do sexo masculino. Esse é outro dado curioso, já que no Brasil de cada 10 professores 8 são do sexo feminino. (ALMEIDA, et. al 2019).

Em relação a denominação racial predomina a cor parda, sendo esses (Estudante A, Rose, Fernanda, Liz, Lua e Emily) apenas duas estudantes se consideram branca Rosa de Saron e Kell. Belchior, José e Mel se autodenominaram pretos.

Todos os estudantes assumiram religiosidade. Rosa de Saron, Estudante A, Rose, Liz, Kell, Swagger, Mel e Emily são *evangélicos* enquanto que Fernanda, José, Lua e Belchior são *católicos*. Nenhum estudante do grupo de pesquisa fez menção à participação em religiões de matriz africana.

Os estudantes de famílias com os maiores rendimentos declarados, são evangélicos. Os estudantes cujas famílias possuem os rendimentos equivalentes a, no máximo, um salário mínimo, são católicos. Embora a religião participe das trocas simbólicas com a política e a escola para a manutenção da ordem social¹⁰ vigente, as cerimônias, festejos, cultos, devoções, cantos, dogmas e ritos são carregados de simbologias representados em forma de produção cultural onde

¹⁰ Ver Bourdieu, 2015, p. 70.

a arte se manifesta em forma de escultura, música, teatro, dança, cenários, figurinos etc. Portanto a religião tem uma relevância muito grande no processo de transmissão do capital cultural por parte dos estudantes pesquisados já que os coloca em contato com as diferentes formas de artes usadas pelas igrejas no cotidiano das suas atividades sagradas¹¹.

A religião é importante na constituição do *habitus* de seus agentes expostos inconscientemente a uma pauta de socialização marcada pela experiência do sagrado como uma forma de aquisição de capital cultural erudito e popular.

Condizente com a realidade local¹², a maioria dos estudantes concluintes do ensino médio pertencem às famílias com remuneração de *até um salário mínimo*. Nessa condição encontram-se as famílias de Fernanda, Swagger, Belchior, Mel, José, Lua e Emilly. A família de Liz tem rendimento médio mensal de *até dois salários mínimos*. Rosa de Saron e Kell fazem parte de famílias cuja renda não ultrapassa *três salários mínimos*. As famílias do Estudantes A e Rose possuem rendimento *superior a três salários mínimos*. Esse parâmetro nos permite analisar um certo volume de capital econômico dessas famílias.

O capital econômico designa o conjunto de recursos econômicos de um indivíduo englobando tanto seu patrimônio material quanto seus salários. O fato de dispor de capital econômico permite adquirir mais facilmente outros tipos de capitais. (Jourdain e Naulin, 2017, p. 126).

4.3.2. Representação social da literatura (livros)

Quanto à composição do capital e ao gosto literário, questionamos sobre os tipos de livros preferidos. Rosa de Saron, Fernanda e Mel informaram que

¹¹ No **catolicismo**: reisado (janeiro), as encenações da via sacra (Semana Santa), os festejos de Santo Antônio, São João e São Pedro (junho); romaria de Bom Jesus da Lapa (agosto); festa da padroeira (setembro) e os festejos natalinos (dezembro). **Igrejas evangélicas** (Batista, Pentecostais, Presbiterianas e Adventistas): celebra o dia da Mulher Cristã em Ação - MCC (março), Páscoa (abril), mês da família e dia das mães (maio), dia do pastor e dia dos namorados (junho), aniversário nacional do MCC (julho), mês da juventude batista (agosto), Primavera da Alegria (outubro), dia nacional do evangélico (novembro), dia da bíblia, Natal e culto da virada (dezembro), além de festivais, semana de aniversário das várias igrejas.

¹² Após a crise do cacau, Almadina se situou entre as 92 cidades do Estado da Bahia com os menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH). Dispõe de poucas oportunidades de emprego com remunerações relativamente modestas.

leem *livros em geral* sem nenhum gosto por gênero ou tipo textual específico. Rose, Emilly e Kell responderam livros em geral e acrescentou a bíblia como livro preferencial. Estudante A, Swagger, optam por *livros indicados por outras pessoas*. José e Liz seguem as *indicações de leitura feita pela escola*. Lua prefere *nenhum livro*.

Foram questionados sobre a forma como percebem ou mais precisamente qual a representação social que eles têm da literatura¹³: *Qual a importância da literatura?* Todos responderam que é uma *fonte de conhecimento para a vida*. Rose ainda complementou acrescentando que além disso é *uma atividade prazerosa*, Liz considera ainda ser *uma fonte de atualização e conhecimento*, Swagger considera ser *fonte de atualização profissional*.

“O capital cultural é adquirido no cultivo sistemático de uma sensibilidade onde os princípios de seleção implícitos de um ambiente se traduzem em propensões físicas e cognitivas expressas em disposições a atos de leituras” (Moore, 2018, 148).

Seguindo ainda a linha da Identificação do gosto, procuramos saber *quais fatores influenciam na escolha de um livro*. O *título do livro* é o que mais determina a escolha feita por Rosa de Saron, Estudante A, Rose, Fernanda, Liz, Kel, Belchior e Lua. Swagger foi enfático em afirmar que, além do *título*, sofre influência determinante de *indicações feitas por outras pessoas*. Mel leva em conta o *elevado número de páginas*, enquanto José é norteado pela *indicação de outras pessoas*, Emily considera ser a *capa* a coisa mais marcante na escolha de um livro.

Quanto as *preferências editoriais* temos um grupo bem eclético nas suas opções com leve vantagem para os *livros* em relação a outros tipos editoriais. Esse é o preferido de Rosa de Saron, Rose, Fernanda, Kel, Mel e Belchior, enquanto Estudante A além dos *livros* prefere os *jornais*. Liz opta pela *leitura de textos na internet*. Swagger tem preferência por *livros*, *História em Quadrinhos (H.Q.)* e *textos sobre profissões*. José considera mais interessantes *textos escolares*, Lua escolhe *texto na internet*. Emilly opta por *livros digitais*.

¹³ Valéria Gomes no livro *Retratos da leitura no Brasil 3*, organizado por Zoara Failla (2012) informa que 64% dos brasileiros pesquisados veem o livro como “fonte de conhecimento para a vida”.

4.3.3. Formas de acesso ao capital cultural objetivado

Por fim mas não menos importante, questionamos sobre aquisição do capital cultural para análise da posição do agente no espaço social. Questionados sobre a *forma de acesso aos livros*, a *internet* já é a principal forma de estar em contato com os livros, tendo sido essa a resposta dada pelo Estudante A, Rose, Fernanda, Liz, Kell, Mel, Lua, Belchior e Emilly.

José e Rosa de Saron tem acesso aos livros principalmente através da *escola* e Swagger através dos *colegas*. Isso comprova a resposta dada em relação às visitas à biblioteca. Uma outra possível forma de acessar esse capital cultural objetivado seria através de empréstimos compartilhados (*emprestar e tomar emprestado*). Então buscamos saber se essa prática ocorre entre os estudantes pesquisados e outros apreciadores do “bom gosto” da leitura.

Apenas Rosa de Saron *empresta sempre* seus livros a outras pessoas e de vez em quando *toma emprestado* também. O Estudante A tanto *empresta* como *toma emprestado* só de vez em quando. Rose *nunca empresta*, mas uma vez ou outra *toma emprestado* de alguém. Essa é a mesma situação de Fernanda, Kell e Belchior. Liz, Swagger, Jose e Lua não fazem nenhuma coisa nem outra (*nem empresta nem toma emprestado*). Mel participa dessa troca temporária de bens culturais afirmando que *sempre empreste e toma livros emprestados*. Emily *quase nunca empresta e quase nunca toma emprestado*.

A pergunta seguinte é reveladora de uma importante informação relacionada ao meio de aquisição definitivo de bem cultural. Então perguntamos: *onde compram livros?* Quatro pessoas responderam que a *internet* é o principal canal de aquisição. Essa foi a resposta dada por Rosa de Saron Estudante A, Kell, Rose, Swagger e Belchior. Para isso depende de determinado capital e dispositivos como um cartão para pagamento ou pagamento à vista através de boleto. Essas duas possibilidades nos permitem inferir um diferencial na disposição de capital econômico cuja posição é vantajosa em relação aos que indispõem. José, Lua e Liz *não compram livros*. Fernanda e Mel *compram livros através das revistas*. Rose também compra em *revistas* e em *livrarias*. Emily compra exclusivamente em *livrarias*.

Buscamos obter informações quanto aos *motivos que determinam a opção por certo meio de compra dos livros*. Rosa de Saron respondeu

divulgação; Estudante A, Rose, Swagger, Belchior e Liz disseram que o *título* é o que determina a compra, ou seja, se não tiver o título preferido não compram nenhum outro exemplar em nenhum lugar. Swagger ainda indicou como segunda opção o *autor*. O *autor* é a primeira e única opção de Fernanda. Kell, compra por *indicação*. Mel tem preferência por livros que tenham *muitas páginas*; José e Lua *não compram* por nenhum motivo e Emily é motivada a comprar livros que tenham *poucas páginas*.

As pequenas localidades como Almadina que indispõem de livrarias, bancas de revistas e acesso universalizado à *web*, a tendência é que a escola e a biblioteca municipal fossem os locais de maior acesso ao capital cultural objetivado. No entanto podemos observar nas respostas abaixo que a biblioteca é um espaço onde os estudantes quase nunca frequentam.

Quanto ao *acesso aos livros da biblioteca* Rosa de Saron, Estudante A, Rose, Fernanda, Liz, Kell, José, Emily e Belchior não tem *nenhum acesso*. Swagger, Lua e Mel tem *pouco acesso* à biblioteca. Esse é um dado desanimador, principalmente quando se analisa o número de estudantes que compraram livros nos últimos três meses. Em um questionário aplicado nas duas turmas, de aproximadamente 50 estudantes, apenas três livros haviam sido comprados pelos integrantes das duas turmas durante todo o ano de 2019.

5. SOCIOLOGIA E LITERATURA

Para melhor situar o objeto de estudo dessa dissertação, faz-se necessário proceder com alguns esclarecimentos quanto ao que tem sido desenvolvido entre a Sociologia e a Literatura, mais precisamente na Sociologia da Literatura e na análise crítica da literatura sociológica.

Até então os estudos desenvolvidos sobre a relação estabelecida entre a Sociologia e a Literatura se dão a partir da leitura enquanto contrato ficcional entre autor e leitor através do texto como lugar de interesse sociológico, definido como “espaço mental ficcional em torno do qual podem-se cristalizar as diferentes formas do mundo, modificando as representações sociais” (Leenhardt, 2018, p. 42).

Outra forma seria enxergar a literatura como possíveis caminhos perceptivos para o aprofundamento do conhecimento da sociedade.

A sociologia da literatura deve, portanto, ser capaz de responder de que modo a literatura moderna trata da realidade sociocultural e que tipo de conhecimento dessa realidade os trabalhos literários modernos oferecem. (Sevänen, 2018, p. 52).

Outros ainda estudam pelo valor estético entre forma e conteúdo. Por exemplo, Gaudez, com base nas controvérsias de Córdaz, Collazos e Retamar, questiona o potencial revolucionário da arte por meio da relação entre forma e conteúdo. Quanto à dimensão estética, Gaudez considera que a literatura não está restrita à atuação política dos autores, ela se define como lugar onde se plasam representações mentais que permitem vislumbrar certas dimensões do mundo social, antes que elas sejam inteiramente construídas.

A literatura, nessa perspectiva, é investida de uma dimensão cognitiva, já que formaliza e, dessa forma, antecipa o que ainda está disperso, em processo (Teixeira, 2018, p. 27): “dizer o que de outra forma é indizível e (...) contradizer.” (Gaudez, 2018, p. 120).

Franz Kafka, Fernando Pessoa e Mário de Andrade ainda consideram que o principal elo Sociologia Literatura se dá através do potencial revolucionário do enredo ao propor mundos alternativos correlacionando forma estética, ação política e produção de conhecimento (Teixeira, 2018).

Seria a literatura um objeto sociológico, ao fornecer os elementos que permitem estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, de maneira a fazer emergir aspectos do contexto histórico, social e político?

Sem ignorar a relevância da literatura quanto: à possibilidade de atuação política de forma estética; quanto ao reconhecimento da dimensão epistêmica, associada à capacidade de leitura do mundo social; quanto à importância da atuação política do seu autor; estamos, através desta dissertação, construindo um novo percurso de articulação entre a sociologia e a literatura a partir da percepção das abordagens sociológicas no contexto literário a partir dos estudantes do ensino médio.

Na crítica literária intrínseca reside o personagem, o enredo, o cenário, a métrica, a rima, o estilo, etc. considerados de suma importância para o modelo

estético-literário da produção da obra da arte. Diferentemente da análise crítica dos fenômenos literários, à essa pesquisa interessa a exploração perceptiva das características extrínsecas do campo literário, do tipo textual narrativo, gênero romance por parte dos estudantes do 3º ano do ensino médio do Colégio Estadual Senador Luiz Viana Filho em Almadina-Ba.

No estudo da percepção dos estudantes quanto às abordagens sociológicas em romances, a literatura pode ser vista como um arcabouço de ingredientes originados da experiência poeticamente transformada em arte social pelo seu autor. Na composição do romance os elementos intrínsecos não se compõem isoladamente dos elementos extrínsecos, sobretudo o sociológico.

A transposição do mundo psíquico mistura homogeneamente com o material social, devendo ser importante elemento de investigação da percepção de abordagens sociológicas, interpretação social da representação ou recriação da realidade rugosa e complexa por parte do leitor enquanto atribuidor de significados.

Se a atenção ao sensível convém perfeitamente quando se aplica ao texto, leva a deixar escapar o essencial quando se refere ao mundo social no qual ele é produzido. O esforço para devolver a vida aos autores e ao seu meio poderia ser de um sociólogo, e não faltam análises da arte e da literatura que se atribuem como fim reconstruir uma "realidade" social suscetível de ser apreendida no visível, no sensível e no concreto da existência cotidiana. (...) O sociólogo, próximo nisso do filósofo segundo Platão, opõe-se ao "amigo dos belos espetáculos e das belas vozes" que é também o escritor: a "realidade" que ele busca não se deixa reduzir aos dados imediatos da experiência sensível nos quais ela se entrega; ele não visa dar a ver, ou a sentir, mas construir sistemas de relações inteligíveis capazes de explicar os dados sensíveis. (Bourdieu, 1996, p. 14)

A reconstrução da realidade social e de sistemas de relações capazes de explicar os aspectos intrínsecos (sensíveis e psíquicos) é atribuída ao sociólogo e conseqüentemente à Sociologia. Nesse trabalho, através da análise de como os estudantes do último ano do ensino médio percebem os recortes epistemológicos (conceitos, temas e teorias) presentes nos elementos

extrínsecos do enredo literário será possível interpretar a influência do campo social, *habitus* e capital cultural exercida sobre os agentes pesquisados.

Se a estrutura do espaço social no qual transcorrem as aventuras dos personagens é também a estrutura do espaço social no qual seu próprio autor estava situado (Bourdieu, 1996), logo a análise científica da sociologia quanto às condições sociais da produção e da percepção das abordagens sociológicas na obra de arte literária, longe de a reduzir, possibilita novas formas de apreensão da realidade através da experiência sociológico investigativa interdisciplinar.

Nessa categoria de percepção ou representação social dos conceitos, temas e teorias sociológicas presentes no enredo literário, as formas de apropriação do capital cultural, as disposições subjetivas (*habitus*) e as características do campo relacional, onde se situam, são de fundamental importância quanto: à capacidade perceptiva dos agentes participantes da pesquisa e ainda; quanto ao processo de decodificação e interpretação da mensagem no momento da leitura; e, quanto ao entendimento do signo sob a influência de toda a trajetória social familiar e escolar.

Esse estudo se diferencia da sociologia da literatura, essa:

Considerada uma especialidade da sociologia, consagrada a analisar as obras a partir de um eixo interpretativo que transcende a configuração. Assim, ela se dedicaria a buscar os fatores externos à obra, os condicionantes de sua estruturação, de maneira a delinear as condições sociais de criação da obra literária (Rosenfeld & Almeida, 2018, p. 11).

Também não se assemelha à crítica literária que em seara própria, buscaria a organização interna à obra, cabendo ao social a matéria prima da força criativa (Rosenfeld & Almeida, 2018). A proposta desse trabalho é transcender a toda relação, até então desenvolvida entre literatura e conhecimento sociológico, se diferenciando de um estudo entre o enredo literário e a realidade sociológica, das complexas relações entre a obra e o mundo, entre os elementos intrínsecos e extrínsecos, entre os elementos objetivos e as disposições subjetivas, entre o fictício e o real, entre o psíquico e o social.

Se trata de uma sociologia da percepção de abordagens epistemológicas no contexto literário. Da mesma forma como estudos referentes à análise sociológica da percepção das abordagens epistemológicas da geografia, da história ou da filosofia podem ser desenvolvidos, tomando o enredo literário como campo de análise da percepção para averiguação do nível de transmissão do capital cultural por parte da escola e da capacidade de contextualização desses conhecimentos referentes aos recortes epistemológicos de cada disciplina no contexto literário por parte dos estudantes do EM.

5.1. Percepção das abordagens sociológicas nas obras literárias – grupo focal

Estar disposto a fazer a leitura dos romances foi uma condição indispensável para que os estudantes fizessem parte do grupo participante da pesquisa. Embora condicionados a uma atividade especificamente cultural, a escolha do livro se deu de forma bastante democrática, sem indicação do pesquisador como já descrito na seção *seleção dos romances* p. 66.

O objetivo em propor a leitura foi de aprofundar o debate sobre o volume de capital incorporado, transmitido pela escola através da disciplina de Sociologia. A provável familiaridade dos estudantes com a leitura de romances, estabeleceu essa relação de interdisciplinaridade, onde a literatura gentilmente nos emprestou o enredo literário como campo de disposição dos conceitos, temas e teorias a serem percebidos.

Constatada a existência de *boxes* e *seções* no livro didático de Sociologia que tratam especificamente de *conceitos*, *temas* e *teorias*, através de atividades, produções textuais, e diversas outras formas que põe em familiaridade o estudante com esses recortes epistemológicos, nos sentimos convictos de que não estávamos propondo nada além de uma provável realidade, mas ao mesmo tempo compreendendo que só haveria percepção mediante a existência de um capital cultural incorporado através do processo de inculcação promovido pela escola ou através da transferência familiar.

A percepção dos recortes epistemológicos da Sociologia no contexto literário por meio da leitura é, indiretamente, uma apropriação prevista pelo Art. 205 da CF e Art. 36 da LDB, diretamente relacionado ao processo de

transmissão de conhecimento específico do campo escolar. No entanto os subcampos, o *habitus* desenvolvido nas relações sociais cooperam para as diversas formas de apropriação de um determinado capital no campo escolar.

Portanto a constatação do nível de percepção relacionado à apropriação do capital cultural é o elo que fecha o que se pretendeu nessa pesquisa: compreensão das influências estruturais sociais objetivas e estruturas subjetivas de orientação prática como relevante para o estudo sociológico das percepções de recortes epistemológicas das ciências humanas no contexto literário.

Após todos os estudantes terem adentrado à sala e se acomodado nas cadeiras dispostas em círculo, proferimos os agradecimento, ressaltamos a relevância da participação de todos para a concretização da pesquisa, fizemos uma breve diferenciação entre temas, conceitos e teorias, estabelecemos o acordo de bom funcionamento do grupo, comunicamos que durante toda a reunião eles estariam sendo filmados e teriam suas falas gravadas. Em seguida franqueamos a palavra.

Após alguns minutos em silêncio, em que os integrantes do grupo se entreolharam como se estivessem induzindo o outro à falar, retomamos a fala e fizemos a seguinte provocação: *durante a leitura do romance vocês conseguiram identificar, no enredo, algum assunto visto nas aulas de Sociologia durante esses três anos do ensino médio?* Então vão pensando aí e assim que desejarem, fiquem à vontade para falar.

De imediato Rosa de Saron quis saber se o que ela leu era para explicar.

Voltamos a ressaltar que era pra falar dos temas, conceitos e teorias que foram estudados na disciplina de Sociologia e que foram percebidos no romance lido.

Rosa de Saron, desenvolta, segura, mas ao mesmo tempo preocupada em organizar as ideias antes de expressá-las, estabelecendo, entre um período e outro da entonação de voz, uma pausa curta, deu início a sua explanação:

Bom... o livro que eu li, é... o título dele é O Tempo e o Vento de Érico Veríssimo e... ele é dividido em três partes. A parte assim que eu pude prestar atenção, que eu pude fazer uma relação com algum **tema** abordado pela Sociologia foi o segundo livro, a segunda parte que é O Retrato, onde conta sobre a história de vida de um rapaz chamado Rodrigo. Ele nasceu no... numa cidade chamada Santa Fé no Rio

Grande do Sul. (...) esse personagem ele veio de uma **família rica**. E aí quando ele chegou a uma determinada idade, ele foi para Porto Alegre fazer medicina. E aí ele voltou com o sonho de ter um consultório ali na cidade dele e tudo mais, pra uma cidade pequena e de certa forma pobre, e aí mostra os desejos dele. Os **desejos pela arte, pela cultura europeia**, os desejos dele referente à **política**. Então você consegue perceber que pelo fato de ele ter, é... dele **ser rico, ele tem maior acesso a essas coisas**. E aí eu levo para questão de **Bourdieu a respeito do Capital Cultural**, onde a gente pode perceber, segundo ele, que querendo ou não, as pessoas que são chamadas de pessoas que tem **cultura, geralmente são pessoas ricas**, geralmente é aquilo que a **elite, digamos assim, ela determina**. Rodrigo no livro ele vê tudo referente a Europa, principalmente à França e todas aquelas coisas que vêm desses países, dessa região, serem melhores do que as coisas da própria Terra dele. Ele não gostava, ele não concordava de você, é...ter, de você achar que uma vida boa é você morar em uma fazenda, é você ter sua criação de gado, como o irmão dele, Toríbio, gostava. A vida dele não era em cidade grande, ele não gostava dessas modas que viviam surgindo ali naquela época. Já Rodrigo não, ele era totalmente o contrário! Tudo que vinha do exterior para ele era legal, era bom, mas tudo aquilo que o irmão dele valorizava para ele não fazia o menor sentido. Não entrava na cabeça dele de que aquilo ali poderia ser visto com bons olhos. É isso aí! (Rosa de Saron, 16, 2019).

Rosa de Saron, estudante líder de classe e representante de turma no colegiado, sente-se mais à vontade para falar. Mesmo sabendo que está sendo filmada e tendo a fala gravada, consegue relacionar o personagem Rodrigo Cambará ao conceito de capital cultural. Cita o teórico Pierre Bourdieu mas fica evidente que não há uma distinção clara sobre conceitos, temas e teorias.

Relaciona capital econômico e capital cultural, ao considerar que o primeiro favorece a aquisição deste último. Ainda dá exemplos da distinção das formas de vida e da diferenciação de gosto, comparando o gosto refinado de Rodrigo com o gosto rústico de Toríbio, seu irmão. Fala do valor que Rodrigo atribui a tudo que vem da Europa e do desprezo a tudo que é local.

Ao concluir a fala, Rosa de Saron complementou com o seguinte comentário: “A única coisa que aprendi em Sociologia durante esses anos”.

Após um longo período de um silêncio sepulcral, retomamos a fala e informamos que se eles não lembrassem ou não identificavam no enredo literário os *conceitos, temas e teorias* da sociologia, então poderiam falar do hábito de leitura, da forma como a Sociologia era aprendida, se alguma coisa poderia ser proposta para que melhorasse o aprendizado em Sociologia, a compreensão dos enredos literários, etc. Prossequimos ainda dando exemplos de alguns romances, destacando o que era tema, conceitos e teorias.

Depois dessa diferenciação Estudante A se pronunciou:

Então...é porque, como eu disse eu “tô” meio que confundindo os dois últimos (*livros*) que eu li, que foi “O ódio que você semeia” e “A sociedade da Caveira de Cristal”. São dois livros que, tipo, que abrangem **temas sociológicos**. Um que fala mais do... da questão da diferença de como é tratado o **negro e o branco**, tipo as diferenças, **diferenças de classes sociais** e o outro fala mais da questão das **redes sociais** que...por exemplo: ficam se prendendo nas redes sociais e acabam “entrando de cabeça” e não, não... acabam não vivendo a..., a realidade, ou trazem parte do jogo pra realidade, entendeu? Podendo causar diversos **problemas, inclusive a depressão**, é... e diversas, diversas outras coisas! (Estudante A, 16, 2019)

Estudante A conseguiu destacar mais de um tema sociológico abordado nos dois últimos livros que havia lido, mesmo sem usar a denominação mais pertinente para se referir ao tema *questões raciais*, ao invés disso usou a expressão “como é tratado o negro e o branco”. Em seguida relacionou com “as diferenças de classe” provavelmente para se referir às *desigualdades sociais*.

Depois se referiu às *redes sociais* como *tema*, evidenciando também que embora haja a percepção das abordagens sociológicas, mas ainda não consegue dar conta da diferenciação dos recortes epistemológicos conceitos, temas e teorias no romance lido. É possível observar que a percepção das abordagens sociológicas ocorre de maneira superficial, genérica e de certa forma confusa.

Liz se pronunciou depois de outro bom intervalo de tempo entre a fala de Estudante A e a fala dela.

É...eu li o livro *O vestido de Noiva*, ele...ele é dividido em três planos que é o da memória, da alucinação e o terceiro que eu não estou me lembrando. Mas é... o livro conta história, é o nome do livro vem do fato de...mais da questão da Alucinação. Porque a moça chamada Alaíde ela sofre um acidente e aí enquanto ela vai fazer a cirurgia ela começa a ter as alucinações, onde ela, é... cria essa mulher que foi...foi morta pelo marido e aí o nome dessa moça passa a ser madame, madame... Clessi. E aí o livro ele traz um Choque Cultural entre a burguesia (longa pausa) ... (Liz, 17, 2019)

Expressando timidez e gestos que demonstravam inconformismo com o que não consegui se lembrar ou se lembrava mas não sabia como expressar, Liz conseguiu falar brevemente sobre o enredo literário e antes de desistir de vez de continuar falando, relatou o *choque cultural* abordado no enredo literário de *Vestido de Noiva*. Mas também não definiu se *choque cultural* é conceito, tema ou teoria.

Temas como *violência*, *feminicídio* são implicitamente relatados por Liz ainda que ela não os trate como abordagens sociológicas. Fala ainda em *burguesia*, que, embora seja um importante conceito sociológico, não foi mencionado como tal. Liz abruptamente interrompeu a fala e gesticulando com a mão como quem transferia a vez dela para outra pessoa em um evidente inconformismo por ter esquecido o que ia falar, concluiu assim sua participação no GF.

Rosa de Saron voltou a falar, dessa vez emitindo opinião sobre a provocação que havia sido feita após a primeira fala dela quando a turma se calou.

Bom... a respeito da questão de como a escola ou a família pode melhorar a questão do ensino sociológico, acho que justamente por meio da leitura. Até porque a escola ela não incentiva, de uma certa forma, aliás de forma efetiva, é...o aluno tanto a ler, né? Ter o hábito da leitura, com também a não somente decorar mas... absorver é... esses estudos da sociologia. (Rosa de Saron, 16, 2019)

Continuou a fala dela dizendo que havia conversado com a mãe sobre o hábito de escrever carta que já não existia mais. Lembrando que na época do Natal as amigas trocavam cartas, cartões, desejando um feliz Natal e um

próspero ano novo. Com as redes sociais a troca de mensagens eletrônica, o envio de uma “fotinha” substituiu a escrita das cartas.

Antigamente as pessoas tinham muito costume de ler livros, hoje já não se tem tanto. Lá em casa eu tenho assim bastante livro infantil. Quando eu era pequena eu lia bastante e tal... e hoje eu já não tenho mais tantos livros assim. Já...o último livro que eu ganhei foi justamente pra esse grupo focal e tudo mais e... fora isso têm anos que eu comprei algum livro, que eu li ele inteiro, então acaba... esses costumes estão se perdendo, justamente porque algo novo, algum costume novo está chegando (...). Ler, o hábito da leitura faz, traz grandes benefícios, tanto pra você realmente melhorar sua leitura, quanto “prá” sua interpretação, quanto também você poder usar aquilo que tá naquele livro seja algo fictício (...) (Rosa de Saron, 16, 2019)

A fala de Rosa de Saron evidencia a existência de *histerese*¹⁴ e de *illusio*. De certa forma denuncia as estruturas objetivos dos campos onde encontra-se inserida (família e escola) ao mesmo tempo relata os aspectos subjetivos associados a determinados *habitus de classe*. A falta de investimento pessoal e coletivo no processo de aquisição do capital cultural, embora reconheça a importância desses esforços, principalmente através da leitura, para aquisição do capital útil para o *jogo* dentro de determinado campo.

Ela finaliza reforçando a importância de se conciliar as inovações com os hábitos instituídos.

Em seguida, após esperar mais alguém falar, Mel como quem quisesse ser a última a se expressar, ergueu a mão indicando que falaria e se ateu a abordar sobre o enredo do livro lido, com um certo entusiasmo, expresso na fala rápida, mas ao mesmo tempo serena na educação que exala ao dialogar.

Bom eu li *A moreninha* Joaquim Manuel de Macedo ela começa, é... a história começa com uma aposta. Chamada de uma aposta indevida. Onde ali está Augusto e os amigos dele, numa mesa conversando, e

¹⁴ A histerese dos *habitus*, que é inerente às condições sociais da reprodução das estruturas dos *habitus*, é sem dúvida um dos fundamentos do desacordo estrutural entre as ocasiões e as disposições para aproveitá-las que gera as ocasiões perdidas e, em particular, a impotência frequentemente observada, para pensar as crises históricas segundo categorias de percepção e de pensamento que não seja as do passado. (Bourdieu, 1983).

ali o irmão da principal personagem Karolina, lança uma aposta porque Augusto tinha ficado com várias mulheres, ou seja uma branca cor de leite, uma rosa pálida, mas ele diz que a próxima mulher que você vai ficar vai ser a moreninha e por ela você vai se apaixonar. E ele ali faz essa aposta e diz que não vai se apaixonar pela moreninha que é Karolina. Só que em uma visita a... à terra de...do irmão de Karolina que eu esqueço agora o nome. Ele vai para a ilha de Paquetá e lá ele acaba conhecendo Karolina e ela era uma mulher muito à frente do seu tempo, ela só tem 14 anos e é muito à frente de seu tempo. Lá tem várias mulheres, assim, em uma festa e ele percebe que aquela era a moreninha que tanto o amigo dele falava porque ela é muito à frente de seu tempo, ou seja o que mais é perceptível no livro é a *questão de gênero* e uma coisa fictícia que foi...é, um poema chamado “A bala do rochedo” que a vó de Karolina contava muito para ela e ela acabou se inspirando nisso para se tornar a mulher que ela se tornou. Mesmo com 14 anos ela é muito à frente, ou seja, a igualdade de gênero que ela poderia ter com Augusto. (Mel, 17, 2019)

A fala de Mel consegue dar conta de alguns detalhes do enredo literário sem fazer tanta referência às abordagens sociológicas presente na obra. Relaciona o enredo relatado com a “questão de gênero”, o que considera ser a abordagem sociológica mais evidente no romance lido. Associa o comportamento atípico da *Moreninha*, a algo “muito à frente do seu tempo”, repetindo isso na fala como a percepção mais importante para justificar a relação feita com as abordagens sociológicas, no entanto a personagem se caracteriza por reivindicar fidelidade aos sistemas das posições e relações na sociedade do tempo, onde a reprodução do capital social no enredo desse romance é evidente nas estratégias *sucessórias*, *educativas* e *matrimoniais*. Fica evidente que não há uma relação nítida dos conceitos, temas e teorias existentes na obra com a percepção demonstrada.

Após a fala de Mel, todos mais uma vez se entreolharam, e após tentar fazê-los continuar a falar, perguntando “se mais alguém desejaria se pronunciar”, Swagger sugeriu que fosse dado mais um tempo para que todos concluíssem ou refizessem a leitura, e na semana seguinte voltaríamos a nos reunir. Houve manifestação de apoio ao que foi sugerido, principalmente pelos que não se dispuseram a falar.

O segundo grupo focal aconteceu no dia 09 de dezembro de 2019, na sala da secretaria do Colégio Estadual Senador Luiz Viana Filho, contando com a participação de 11 estudantes, Lua não participou.

Após aguardar por aproximadamente 10 minutos e ao sermos informados, por uma das componentes do grupo, que Lua não participaria, então decidimos iniciar. Mais uma vez demos as boas vindas, agradecemos pela presença de todos e fizemos algumas perguntas para estimulá-los a participar mais ativamente. Perguntamos se a partir do romance lido seria possível identificar algum assunto estudado na disciplina de Sociologia? Qual? Esse assunto faz parte de qual tema? Qual ou quais os principais conceitos vistos nesse assunto? Qual teórico ou estudioso da Sociologia aborda esses conceitos? Até que ponto a escola ou o ensino de Sociologia poderia facilitar ou dificultar a percepção de conteúdos da Sociologia em contextos literários? Você considera que a sua percepção sobre as abordagens sociológicas tem relação com o seu hábito de leitura? Por quê? A família e/ou a escola tem influência no seu hábito de leitura? De que maneira?

Ao terminar de fazer as perguntas, foi franqueada a palavra para que os estudantes participantes do GF se expressassem a respeito da percepção das abordagens sociológicas no contexto literário.

Rosa de Saron levantou a mão, abrindo um sorriso inconfundível, como se dissesse “eu quero novamente falar primeiro”. Ao se pronunciar apenas reforçou a percepção que já havia expressado no 1º GF. Ela enfatizou mais o “choque de cultura” vivido por Rodrigo Cambará ao retornar para Santa Fé, formado em medicina.

(...) E aí que todos os outros de Santa Fé achavam valioso, não era valioso para ele. A vida no campo, como por exemplo essas casinhas simples, o gosto pelo chimarrão...ele já preferia festas, bebidas europeias, músicas europeias (...) (Rosa de Saron, 16, 2019)

Ela cita Bourdieu e fala do eurocentrismo, mas sem fazer referência ao conceito de arbitrário cultural.

Após Rosa de Saron concluir a participação dela, Belchior levantou a mão e disse que gostaria de falar. Os olhares se voltaram para ele e, como se estivesse participando de um grupo de estranhos, se apresentou usando o nome

verdadeiro e informou que era estudante do 3º ano do Colégio Senador Luiz Viana Filho, o que suscitou alguns risos contidos, como se os demais participantes do grupo achassem aquilo desnecessário, rindo da formalidade de Belchior. Falou ainda que tinha lido o romance *Escrava Isaura* de Bernardo Guimarães.

Belchior fez um relato perfeito de todo enredo do romance envolvendo a principal personagem. Ao final da descrição da trama literária, relacionou a escrava Isaura ao mito da caverna de Platão

(...) Eu relaciono, tipo... tipo ao *mito da caverna de Platão*. O povo da caverna, eles “via” as sombras através de uma caverna que era as pessoas... as sombras deles “mesmo”, só que ele pensava que era de outras pessoas ao seu redor por isso que eles não tinham coragem de sair da caverna. Pelo reflexo da tocha de fogo aí refletia nas paredes as sombras das pessoas que eram eles mesmos. E um homem, ele foi liberto da caverna. Ele percebeu que tudo que tinha cá fora aparecia lá na caverna como reflexos... como as árvores, os homens, os cavalos, estavam ali e eles pensavam que estava dentro da caverna só que estava pelo lado de fora. Foi o que eu entendi, pois ela vivia presa mas ela sabia também que ela também podia viver uma vida. Que ela também tinha um romance e esse romance ajudou muito Isaura a reconhecer e tal...e é isso que eu entendi. (Belchior, 17, 2019).

Embora o mito da caverna de Platão seja relacional a diversos temas de Sociologia, é um assunto mais pertinente à Filosofia. Ao ser citado em analogia à *escravidão* não houve nenhuma relação explícita com essa temática sociológica, assim como nenhum conceito ou teoria possivelmente percebidos no contexto literário.

Em seguida Rose pediu a palavra, com o olhar voltado para o chão, não muito à vontade por conta da sua timidez exacerbada, começou falando sobre o livro que tinha escolhido para ler, *Antologia poética* de Carlos Drummond de Andrade. Mesmo não sendo um romance e não havendo meios de convencê-la a optar por um outro gênero literário, abriu-se esse precedente e aceitamos a escolha feita por Rose.

A fala de Rose contemplou uma caracterização das principais temáticas abordados na poesia desse autor: como a reflexão sobre o próprio ser e fazer,

questionamentos e recordações das vidas amorosas, e da sensibilidade recíproca com o mundo, família, amigos e lembranças.

Fazendo uso eloquente de um vocabulário rebuscado e de uma concordância perfeita, descreveu em poucas palavras a consistência das temáticas tratadas por Carlos Drummond de Andrade, sem fazer nenhuma referência aos *conceitos*, *temas* e *teorias* sociológicas nas poesias lidas. Ao ser questionada sobre a recordação de algum assunto de sociologia que tinha relação com as poesias do livro que leu, ela apenas pressionou os lábios e acenou com a cabeça negativamente. Não conseguia identificar em nenhuma poesia as abordagens sociológicas estudadas no ensino médio.

Swagger em seguida falou sobre o enredo de *Triste Fim de Policarpo Quaresma* de Lima Barreto por exatos 5 min. e 30 seg. Fazendo um apanhado perfeito da obra literária, do contexto histórico, das características estética literária do autor e até citou o *nacionalismo*, *patriotismo*, *culturalismo*, *política*, *economia*, *funcionalismo público*, *a realidade burocrática*, e *a questão fundiária*, mas estabelecendo pouca relação com assuntos da sociologia.

Sobre o Triste Fim de Policarpo Quaresma Lima Barreto escreve a questão do nacionalismo... *nacionalismo*, patriotismo exaltado do personagem principal que Policarpo Quaresma (...) que enxerga o país como maravilhoso. (...) O Brasil deveria se desligar do Oriente desenvolver um projeto nacional *cultural*, *política* e *econômica* (...) com uma reforma na língua portuguesa substituindo a pelo indígena. (...) Lima Barreto organiza um perfil irônico do Brasil... *funcionalismo do funcionalismo público do Brasil*. (...) Quaresma era funcionário público e conhecia a realidade *burocrática* brasileira. (Swagger, 22, 2019).

Imediatamente após concluir a fala, deu continuidade: “quase esqueci eu me identifiquei com o romance na questão do nacionalismo e do patriotismo porque eu sou também, sou apaixonado pelo meu país, adoro as coisas que meu país tem, as belezas naturais que estão lá também”.

Com essa fala concluiu a participação dele, mas não mencionou os assuntos do livro de Sociologia, nenhum teórico, *conceito*, *tema* ou *teoria*, percebidos no romance através da leitura.

Emilly deu continuidade ao GF. Ao se reportar ao romance *O cortiço*, Emilly ressalta o cenário (uma vila coletiva), o estilo literário (naturalismo), a

forma de vida das personagens da ambição do personagem João Romão e a forma como esse explora outros personagens funcionários dele, como Bertoleza e do seu antagonista, Miranda. Destaca ainda a má influência exercida por Rita Baiana sobre Jerônimo. Relata ainda o triângulo amoroso e denuncia que resulta no suicídio de Bertoleza.

(...) Também gostei de ler muito sobre *capitalismo e socialismo* também como as pessoas como aquelas pessoas vivem alguns de maneira simples outros de maneira mais rica. Também as que pensam (...) *em enriquecer* é uma *pessoa capitalista* que só pensa em si próprio no seu dinheiro. (...) Ele também fala sobre a *desigualdade social*, ele fala sobre o *preconceito* sobre o *racismo* que pessoas, das *más condições de vida elas* (...) Os mais ricos *tendem a ter mais valor na sociedade a também mandar mais em pessoas mais pobres foi mais ou menos isso que eu entendi*. (Emilly, 19, 2019).

O romance *O cortiço* apresenta um enredo literário com relevantes abordagens sociológicas, como pode ser observado no relato feito por Emilly, cuja percepção dá conta da noção dos conteúdos próprios da sociologia, embora não tenha feito a distinção entre os recortes epistemológicos: *conceitos, temas e teorias*. Isso evidencia um ensino de sociologia com restritas possibilidades de transferência de capital cultural incorporado, onde a percepção beira o senso comum, sem muita relação com as prescrições didático-metodológica do ensino de sociologia.

Kell, com a propriedade de quem além de ter lido o romance também fez uma pesquisa completa sobre o contexto político, social, econômico e cultural da época, apresentou brilhantemente o enredo do livro *O pagador de promessas* de autoria de Dias Gomes. Relatou a trama do romance desde a promessa feita por Zé do Burro até o trágico desfecho do seu assassinato, incluindo na trama o que Jessé Souza viria a denominar “distorção sistemática da realidade” promovida pela mídia sensacionalista. Ela concluiu com a seguinte análise:

Bom, fazendo uma análise do pagador de promessas, ele traz à tona uma série de conflitos entre o Brasil Rural e urbano muito evidente na onda de modernização que o país passava ao longo da década de 50

e 60. Tais conflitos são sintetizados pelo embate entre a cultura, a crença popular e sincretismo que formou a religião e o dogmatismo como algo rigoroso e a burocratização da igreja. Esse conto ajuda a refletir sobre as relações na instância política, econômico e cultural se automatizaram nesse processo de modernização, deixando de lado assim, as necessidades e as demandas do povo. Zé do Burro por ser entendido como um homem simples teve dificuldade de compreender a rejeição do padre ao sincretismo entre Santa Bárbara e Iansã deve ser lido como uma representação desse ato de formar o país numa modernização de uma nova classe média o que se tornava incompreensível para aqueles que não tinham acesso ao consumo. Quando o padre, ele impede Zé do Burro de entrar na igreja o autor Dias Gomes parece querer retratar o desamparo do povo, sobretudo da população rural. (Kell, 16, 2019).

Essa foi uma contextualização abrangente que estabeleceu uma relação entre as estruturas objetivas e as relações sociais envolvendo diversas instituições sociais. Embora tenha feito uma contextualização muito pertinente quanto aos aspectos sociológicos da obra, ainda assim não definiu, os *conceitos*, *temas* e *teorias* tratadas nos aspectos extrínsecos da obra. Se mesmo a percepção sociológica mais aguçada se encontra desprovida dessa distinção, é forte indicativo que as aulas de sociologia assistidas por esses estudantes ocorreram sem levar em conta a importância de abordar concomitantemente os recortes metodológicos/ epistemológicos dessa disciplina.

O que reforça a nossa convicção de que esse é um assunto de suma importância dado a inexistência de trabalhos que dê conta dessa conexão sociologia, literatura a partir da percepção dos estudantes em enredos literários sobre os recortes epistemológicos recomendados pelas OCN para o ensino de Sociologia. Por isso não é possível encontrar informações sobre os conceitos, temas e teorias sociológicas associadas ao contexto literário nos enredos de obras da literatura brasileira. Encontra-se facilmente análises sociais, econômicas, políticas e culturais referentes às obras da literatura brasileira sem essa distinção.

O Estudante A se pronunciou sobre o livro *Sociedade da Caveira de Cristal* da autoria de Andréa Del Fuego. Ele aborda o que considera ser os principais personagens do livro (Victor, Samara, Rodolfo e Mateus), o assunto

em torno do qual se desenrola todo o enredo (jogo Skull e o vírus bola). Após abordar com a segurança de quem leu mais de uma vez o romance, Estudante A considera que:

Eu faço uma relação desse vírus, presente no jogo virtual com a depressão já que como vírus que prende as pessoas no jogo, faz se afastar da realidade do mundo, causando problemas psicológicos do mesmo jeito acontece com a depressão em que as pessoas se “infunam” dentro do jogo ou se afastam da vida real para ficar no mundo virtual se afasta das pessoas e quando (...) disso trazer mas essas pessoas não ficarem muito no mundo virtual, saírem mais para realidade. Foi isso que eu percebi. (Estudante A, 16, 2019).

Esse é uma relação comparativa entre o romance com a realidade de uma parcela considerável das pessoas na sociedade atual. Não há uma evidência que aponte para uma percepção resultante de um processo ensino aprendizagem em que as explicações ocorrem ignorando-se as exigências e cumprindo o papel apenas de transferir os conteúdos sem as conexões que possibilite maior compreensão da sociedade, usando como recursos a obras literárias animadas por uma perspectiva sociológica. Mas infelizmente essa incorporação da obra literária no fazer sociológico é muito raro ou inexistente.

Por fim, Mel se pronunciou descrevendo de forma ainda mais precisa o enredo do romance *A moreninha*, das características do romantismo, da tendência estética da literatura produzida na época, etc. Se no primeiro grupo focal Mel destaca como abordagem sociológica percebida a *questão de gênero* no segundo grupo focal ela destaca:

O conceito mais apropriado pro livro *A Moreninha* é a *difusão do dinheiro*. Assim como Georg Simmel, (não sei se estou falando a pronúncia certa), assim como Norbert Elias, eles influenciavam muito isso. Eles diziam que a *difusão do dinheiro* provocou uma série de *conflitos na ordem social*, baseada nos costumes, nas relações pessoais. Mas como o Simmel demonstra, o *dinheiro* era o *reflexo da transformação, das interações sociais tradicionais que estavam se dissipando*, ou seja, o livro *A Moreninha* ele fala muito disso, o autor Joaquim Manuel de Macedo ele diz que...que o romance se tornou um romance burguês, ou seja, onde a burguesia dominava (...). A

Moreninha surgiu onde a burguesia era a classe dominante. As pessoas se casavam não por amor, mas por dotes. (...) (Mel, 17, 2019)

Após a fala de Mel, não houve dúvida sobre a percepção da abordagem sociológica, mesmo sem uma distinção clara sobre as concepções dos autores citados e a ausência de conceitos importantes como “sociação”, tema das interações sociais (interdependência), responsável pela formação da sociedade.

Temas ainda como escravidão, educação, cultura, desigualdades sociais, só para exemplificar não foram percebidos nessa leitura, mas ainda assim demonstrou uma apropriação significativa de capital cultural referente aos autores citados.

Na sequência não houve mais falas. Fernanda, Lua e José não se expressaram em nenhum dos grupos focais. Respectivamente escolheram os romances: *Paixão Segundo G.H – Clarice Lispector*; *Gabriela Cravo e Canela – Jorge Amado* e *Viva o Povo Brasileiro de – José Ubaldo de Oliveira*.

5.2. Sugestões para futuros estudos da sociologia da percepção no contexto literário

A partir desse estudo será possível aperfeiçoar e testar um método de estudo que consiste na análise sociológica do aprendizado escolar interdisciplinar, onde através da percepção das abordagens epistêmicas de determinada disciplina, no enredo literário (romances) por parte do estudante (leitor), é possível analisar o nível de incorporação do capital cultural através do processo ensino-aprendizagem de determinada área do conhecimento, levando-se em conta as estruturas estruturadas e estruturantes nas quais o estudante encontra-se inserido (campo, *habitus* e capital cultural).

Sendo assim, poderá ser um método de análise aplicável nas demais disciplinas das ciências humanas. Ao usar esse método é possível desenvolver estudos sobre: a sociologia da percepção *geográfica* no contexto literário; A sociologia da percepção *historiográfica* no contexto literário; A sociologia da percepção *filosófica* no contexto literário, com o propósito de analisar como os recortes epistemológicos das várias disciplinas são percebidos e contextualizados no enredo literário.

Abre-se uma vertente para a prática interdisciplinar ou multidisciplinar entre a Sociologia, Literatura e demais disciplinas da área de Ciências Humanas, com possibilidade de ser desenvolvida por disciplinas das demais áreas do conhecimento, a depender do enredo do romance escolhido para análise da percepção das abordagens epistêmicas da área pesquisada.

Não se trata de fazer um paralelo entre o trabalho literário e a realidade extrínseca, mas fazer emergir a complexidade das relações entre os agentes (aluno, família e grupos sociais), campo relacional (residência, igreja, escola), *habitus* (disposição subjetiva dos agentes sociais) e os sistemas e categorias de percepção (objetivado – romance), apropriação do capital cultural (incorporado – conceitos, temas e teorias).

O quadro abaixo é apenas uma demonstração de como o estudo sociológica das percepções sociológicas pode ser organizado. Para preenchimento do quadro abaixo é necessário desenvolver uma busca minuciosa no livro didático usado pelos estudantes participantes da pesquisa, destacando todos os *conceitos, temas e teorias*. Fazer a leitura na íntegra do romance e identificar da mesma forma os *conceitos, temas e teorias* presentes na obra literária (abordagens sociológicas). Propor, através do grupo focal, que os estudantes participantes da pesquisa falem sobre a sua percepção quanto às abordagens sociológicas presentes no romance lido (*conceitos, temas e teorias*). A partir dessas informações proceder com o preenchimento do quadro relacional entre o que foi percebido e o que passou despercebido, destacando do romance parte do enredo que evidencia o tipo de abordagem sociológica presente.

Quadro 2: Mapa dialógico da percepção sociológica no contexto literário

MACEDO, J. M., <i>A Moreninha</i> . São Paulo: Ática, 1982	
Contexto Sócio Literário	A Moreninha é um romance de Joaquim Manuel de Macedo publicado em 1844 em folhetins. “O folhetim surgiu na França, em 1836, no período em que a imprensa escrita se torna um expressivo veículo de comunicação” (Estima & Flores, 2013). No romantismo a literatura estabelece paralelismo com as circunstâncias sociais e políticas, como afirma Samuel Putnam, “nunca foi tão íntima a relação entre arte e sociedade” (apud COUTINHO, 2005, p. 168). Pertencente ao segundo grupo de romancistas (1840 – 1850), Macedo torna prevalente sua obra na descrição da

	natureza, o panteísmo, a idealização do selvagem, o indianismo como símbolo do espírito e da civilização nacionais (COUTINHO, 1997, p. 21)
Aspectos Sociológicos:	O romance <i>A Moreninha</i>, reivindica fidelidade aos sistemas das posições e relações na sociedade do tempo (Cândido, 2000, p. 123). No amor descrito evidencia-se a base das complicações sentimentais. A transmissão de propriedades e meio de obtenção da fortuna ou qualificação se dava através de determinada posição ocupada pela mulher nessa sociedade cuja classe mais abastada constituía-se de comerciantes, funcionários e fazendeiros. O que Pierre Bourdieu denomina <i>capital social</i> como sendo: “o conjunto de recursos (atuais ou potenciais) que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas em que os agentes se reconhecem como pares ou como vinculados a determinados grupos. Tais agentes são dotados de propriedades comuns, unidos por ligações permanentes e úteis” (Matos, 2009, p. 35), cuja reprodução do capital social no enredo desse romance é evidente nas estratégias <i>sucessórias</i>, <i>educativas</i> e <i>matrimoniais</i>. Na produção literária de Macedo, segundo (Cândido, 2000, p. 127) “se não fosse o vinco amargo deixado pela escravidão na sua consciência de homem e escritor (<i>vítimas algozes</i>), poderíamos dizer que o mal, para ele, era no fundo um recurso literário, feito para realçar o bem ao celebrar a boa doutrina d’<i>A Moreninha</i>”.
Temas	Relações sociais; Escravidão; Educação; Cultura; Desigualdades sociais;
Conceitos	Sociedade patriarcal (Gilberto Freyre); Capital Social (Pierre Bourdieu); Feminismo (Mary de Wollstonecraft); Ralé (Jessé Souza); Racionalidade comunicativa (Jürge Hebermas); Virtudes (Aristóteles); Cordialidade (Sérgio Buarque de Holanda); Bacharelismo (Gilberto Freyre, Sergio Buarque de Holanda e Manoel Bomfim); Bom selvagem (Rousseau). Socialização (Georg Simmel)
	Culturalismo; Estruturalismo;

Teorias	Materialismo histórico; Feminismo; Contratualismo; Nacionalismo.
Recorte literário	<i>Ah! maldito crioulo... estava-lhe o todo dizendo para o que servia! ... Pinta na tua imaginação, Augusto, um crioulinho de 16 anos, todo vestido de branco, com uma cara mais negra e mais lustrosa do que um botim envernizado, tendo dois olhos belos, grandes, vivíssimos e cuja esclerótica era branca como o papel em que te escrevo, com lábios grossos e de nácar, ocultando duas ordens de finos e claros dentes, que fariam inveja a uma baiana; dá-lhe a ligeireza, a inquietação e rapidez de movimento de um macaco e terás feito ideia desse diabo de azeviche, que se chama Tobias (MACEDO, 1982, p. 08)</i> <i>A minha camarada dirigiu-se então à velha.</i> <i>- O que tem então ele? ... perguntou com viva demonstração de interesse.</i> <i>- Ó, meus meninos, respondeu a aflita velha, ele sofre uma enfermidade cruel, mas que poderia não ser mortal... porém é pobre!... e morre mais depressa pelo pesar de deixar seus filhos expostos à fome!... morre de miséria!... morre de fome!...</i> <i>- Fome! exclamamos com espanto; fome! pois também morre-se de fome? E instintivamente a minha interessante companheira tirou do bolso do seu avental uma moeda de ouro e, dando-a à velha, disse:</i> <i>- Foi meu padrinho que me deu hoje de manhã... eu não preciso dela... não tenho fome.</i> <i>E eu tirei de meu bolso uma nota, não me lembro de que valor e por minha vez a entreguei dizendo:</i> <i>- Foi minha mãe que me deu e ela me dá também um abraço, sempre que faço esmola aos pobres.</i> <i>Não é possível descrever o que se passou então naquela miserável choupana. Minha linda mulher e eu tivemos de ser abraçados mil vezes, de ver de joelhos a nossos pés a velha e os meninos... O ancião forcejava por falar há muito tempo... Dava com as mãos, chamando-nos... Finalmente nós nos aproximamos dele, que nos apertou com entusiasmo contra o coração. (MACEDO, 1982, p. 28)</i> <i>(...)</i> <i>- E pior para ela, mas... adeus! o meu lindo par se levanta do banco de relva em que descansava; vou tomar-lhe o braço; tenho-me singularmente divertido: a bela senhora é filósofa!... faze ideia! Já leu Mary de</i>

	<i>Wollstonecraft e, como esta defende os direitos das mulheres... (MACEDO, 1982, p. 45).</i> <i>- Bravo, D. Gabriela! o Sr. Joãozinho é sem dúvida estudante de jurisprudência?</i> <i>- Não, é doutor. (MACEDO, 1982, p. 50).</i>
Percepção do (a) estudante	MEL (pseudônimo). Entrevista I. [nov. 2019]. Pesquisador: José Silva Lacerda. Almadina/Ba, 2019. 1 arquivo mp3 (01:46 min.) <i>(...) O que mais é percebível no livro é a questão de gênero e uma coisa fictícia que foi...é, um poema chamado "A bala do rochedo" que a vó de Karolina contava muito para ela e ela acabou se inspirando nisso para se tornar a mulher que ela se tornou. Mesmo com 14 anos ela é muito à frente, ou seja, a igualdade de gênero que ela poderia ter com Augusto.</i> MEL (pseudônimo). Entrevista I. [dez. 2019]. Pesquisador: José Silva Lacerda. Almadina/Ba, 2019. 2 arquivos mp3 (07:26 min.) <i>"O conceito mais apropriado pro livro A Moreninha é a difusão do dinheiro. Assim como Georg Simmel, não sei se estou falando a pronúncia certa, assim como Norbert Elias, eles influenciavam muito isso. Eles diziam que a difusão do dinheiro provocou uma série de conflitos na ordem social, baseada nos costumes, nas relações pessoais. Mas como o Simel demonstra, o dinheiro era o reflexo da transformação, das interações sociais tradicionais que estavam se dissipando, ou seja, o livro A Moreninha ele fala muito disso, o autor Joaquim Manuel de Macedo ele diz que...que o romance se tornou um romance burguês, ou seja, onde a burguesia dominava. A Moreninha surgiu onde a burguesia era a classe dominante. As pessoas se casavam não por amor, mas por dotes. O casamento valia isso, o dinheiro e A Moreninha evidencia muito isso. Esse conceito entre o amor e o dinheiro, onde que a sociedade permitia, ou seja, além de ganhar... o, o... o pretendente que tinha mais dinheiro além de ganhar o coração da moça ele também ganhava o coração dos pais com seus dotes. É isso que eu penso do livro A Moreninha. É mais uma relação de dinheiro... uma interação, não é tão uma interação social. A interação é mais por dote mesmo. É por isso que Norbert Elias e George Simel falam que a difusão do dinheiro provocou uma enorme série de conflitos na sociedade.</i>

Elaboração: LACERDA, J. S. (2020)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do ensino médio, após três anos em contato com a disciplina Sociologia, como os estudantes do Colégio Estadual Senador Luiz Viana Filho em Almadina/Ba percebem os recortes epistemológicos (conceitos, temas e teorias) no contexto literário?

Esta pergunta tem como objetivo questionar a relação entre as estruturas sociais objetivas (campo) o desenvolvimento de estruturas subjetivas de orientação prática (*habitus*), a posição do agente (estudante) no espaço social com as formas de percepção das abordagens sociológicas no contexto literário.

Ao analisar qualitativamente os dados da pesquisa, chegamos à constatação de que é preciso desenvolver uma sociologia da percepção das abordagens sociológicas no enredo literário para melhor compreender que, a classe de origem da grande maioria desses estudantes são desprovidas de níveis necessários de capital cultural que lhes possibilite desenvolver estratégias e categorias de percepção dos recortes epistemológicos da sociologia no contexto literário.

Devido à falta de vivência na família com elementos próprios da cultura erudita, do capital cultural objetivado e ainda da disposição subjetiva para apropriação do capital incorporado proporcionado pela prática educativa, os estudantes, em sua imensa maioria possuem apenas percepção superficial das abordagens sociológicas, onde a distinção entre conceitos, temas e teorias no enredo literário apresenta sérias limitações que podem, está ainda, relacionadas à ineficiência de uma outra estrutura social objetiva: a *escola*.

Desse modo constatamos que a inexistência de *habitus* que assegure a acumulação de capital cultural familiar desde a infância, resultou numa transmissão, através da escola, mediante a arbitrariedade da violência simbólica (Bourdieu, 1997). Dessa forma a apropriação de um certo tipo de capital resulta de um *habitus* que norteia as disposições subjetivas para práticas que favoreçam o aprendizado tardio proporcionado pela escola.

Conforme os dados obtidos, através do questionário, constatamos que além desses estudantes serem provenientes de famílias pertencentes às classes populares, obtiveram uma contribuição mínima por parte da escola, já que *quase nunca* os professores indicavam a leitura de livros, ampliando o distanciamento

entre os estudantes e a cultura letrada, negando a competência e a habilidade que o ato de ler poderia suscitar.

Isso implica diretamente na relação aversa à biblioteca, cuja representação social criada pelos estudantes a considera um importante local de pesquisa, de leitura, de estudos, mas no tempo livre preferem outras atividades como passear com os amigos, assistir TV, vídeos, acessar a internet, redes sociais, etc. isso se comprova através da resposta da esmagadora maioria dos estudantes que declararam nunca usar a biblioteca. Da mesma forma, a família dos estudantes quase nunca leem. Logo o *habitus* necessário para o desenvolvimento de certas competências e habilidades exigidas no processo de percepção das abordagens sociológicas no contexto literário são limitadas ou negadas pela família e também pela escola.

A concepção que tem sobre a importância da leitura e a representação social que tem a respeito da biblioteca resulta de uma concepção simbólica de leitura e também da biblioteca, caracterizando a *illusio* (Bourdieu, 2007). Poderíamos incorrer do grave erro ao considerar que a leitura na atualidade também pode ser praticada através de aplicativos e da internet, no entanto as respostas sobre as preferências de atividades no tempo livre não foram relacionada à leitura, com uma única exceção. E a quantidade de estudantes que leram algum livro no último trimestre também foi mínima. O princípio gerador da prática de leitura seria a prática de leitura dos pais ou as indicações de leituras feitas pelos professores o que incidiria na interiorização de certas disposições propensas ao reconhecimento do valor e do sentido da leitura dentro desse jogo do campo escolar.

As famílias da imensa maioria dos estudantes pesquisados são desprovidas de capital cultural objetivado (livros), do capital cultural institucionalizado (diploma – apenas uma mãe tem nível superior) e ainda do capital incorporado, pois a maioria tem um tempo de escolaridade relativamente reduzido, onde nesse curto percurso ainda houve algumas interrupções. Encontram-se num campo relacional (mesosociológico) onde pouco mais de 9% da população jovem encontra-se numa sala de aula do ensino médio. Essa tendência apresenta proporções ainda menores em determinados espaços residenciais desse município de Almadina (Rua Nova, Massaranduba e Liberdade).

Os níveis ou formas de percepção das abordagens sociológicas em obras literárias variam de um agente para outro, nos induzindo à tentação de classificá-los em grupos. No entanto, mais interessante que atribuir categorias de diferenciação – o que daria a falsa impressão de valorização e reconhecimento diferencial à cultura erudita – é chamar a atenção para a necessidade de superação da reprodução das desigualdades legitimadas pela escola e sobretudo entender que essas desigualdades refletem o modelo de sociedade onde predomina a negação do direito aos bens culturais principalmente às famílias de classes populares.

Concluimos que faz-se urgentemente necessário o desenvolvimento de estudos mais aprofundados sobre a *sociologia da percepção sociológica* ou a *sociologia da percepção epistemológica das ciências humanas no contexto literário*. A percepção ou a construção de representações sociais sobre conceitos, temas e teorias em obras da literatura brasileira exige uma prática do ensino da Sociologia *tematizada, conceitualizada e teorizada*¹⁵, visando um fazer sociológico para além do senso comum, observando as prescrições das Orientações Curriculares Nacionais quanto aos recortes metodológicos do ensino da Sociologia.

Além da concomitante tematização, conceituação e teorização faz-se necessário a contextualização com outras áreas do conhecimento e a literatura serve perfeitamente a esse propósito. Portanto, diante da negação do capital cultural às famílias de classes populares, na escola é onde o agente encontra a possibilidade de desenvolver disposições para aquisição de capital que possibilite a percepção das abordagens sociológicas, em qualquer contexto, inclusive e principalmente o literário.

Sem querer fugir da condição homóloga estrutural entre o campo relacional e as orientações subjetivas de orientação prática, é possível reduzir os desníveis entre as posições dos agentes no espaço social, desde que a escola compense o reduzido volume de capital cultural proporcionado pelas

¹⁵ Embora as OCNs e PCNs sejam documentos governamentais, e sobre o governo Bourdieu teceu fortes críticas pelo seu caráter correspondentista, a escola encontra-se incumbida de transmitir, ainda que arbitrariamente, um capital cultural através de recortes epistemológicos que até mesmo os críticos mais ferrenhos se enquadram. Afinal sobre o próprio Bourdieu, didaticamente, estudamos toda a sua produção teórico-metodológica fazendo a distinção sobre conceitos, temas e teorias e dessa forma o diferenciamos dos diversos sociólogos, cuja produção se ocupa de temas, teorias e conceitos diferentes.

famílias da maioria dos estudantes provenientes de famílias de classes populares.

A interdisciplinaridade entre a Sociologia, a Literatura e demais disciplinas das ciências humanas poderá contribuir para essa compensação. Por ser uma construção cultural produzida nas referidas condições homólogas, as formas de percepção dos estudantes merece e precisa ser tomada como nova forma de averiguar o volume de capital cultural transferido, envolvendo nesse estudo no mínimo a sociologia e literatura, permeando a interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

AAKER, ET AL **Marketing Research**. 7th Ed., New York: John Wiley & Sons, Inc. 2001.

ALLE, I. R. “Pierre Bourdieu: A pesquisa e o pesquisador”. In: BIANCHETTI, L. e MEKSENAS, P. (Orgs). **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2008, p. 95-117.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; ANDRÉ, Afonso de; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; DALMAZO, Marli Eliza de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

ASSMAN, H. **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. Piracicaba: Editora da Unimep. 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2011.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELL, Roger T. **Sociolinguistics- Goals, Approaches and Problems**. Londres, B. T. Bataford, 1976.

BITTAR, Mariana. “Trajetórias educacionais de jovens residentes em um distrito da periferia de São Paulo”. **Revista brasileira de Ciências Sociais**. [online]. 2015, vol.30, n.89, pp.47-61. ISSN 0102-6909. <https://doi.org/10.17666/308947-61/2015>.

BOMENY, Helena & MEDEIROS. Bianca Freire. **Tempos Modernos, tempos de sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ed. do Brasil, 2013. Volume único.

BONNEWITZ, Patrice. **Pierre Bourdieu, Vie, Oeuvres, Concepts**. Paris: Ellipses Éditions Marketing, 2002.

BRASIL, **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (+PCN). Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2002.

BRUBAKER, R. "Rethinking classical theory: the sociological vision of Pierre Bourdieu". In: D. L. Swartz & V. Zoelberg (Eds.). **After Bourdieu: influence, critique, elaboration** (pp. 25-64). Dordrecht: Kluwer. 2004.

BUSETTO, A. "A Sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola" In: CARVALHO, A. (org.). **Sociologia e Educação**: (pp. 113-133). São Paulo, Avercamp. 2006.

BOURDIEU, P. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Ed Petrópolis, RJ: Vozes, 2018a.

_____. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

_____. **Sur la télévision**. Paris: Liber, 1996.

_____. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva. 2015;

_____. **A Educação Moral**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

_____. **As Regras da Arte: Gênese e Estrutura do Campo Literário**. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México: Siglo Veinteuno, 1997.

_____. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 2001.

_____. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **O poder simbólico**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999, p. 211-213.

_____. “Os três estados do capital cultural”. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 71-79

_____. **Pour une socio-anthropologie du texte littéraire**. Paris: L'Harmattan, 1997

_____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Theory and Society**, v. 14, n. 6, p. 745-775, 1985;

_____. **Le sens pratique**. Paris, Minuit, 1980.

_____. “Fieldwork in philosophy” em BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. SP : Brasiliense, 2004a.

_____. “Stratégies de reproduction et modes de domination”. In.: **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, nº 105. Paris, 1994. Disponível em biblionline.site.voila.fr/reserve_4/reproduction_et_domination.doc Acesso em 07/02/2020.

BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. “Towards a Reflexive Sociology: A Workshop with Pierre Bourdieu”. **Sociological Theory**, 7 (1): 26-63 (2005a; 1989b; [1992]).

CÂMARA, R. H. **Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas as organizações**. Revista Interinstitucional de Psicologia, 6(2), pp. 179-191. 2013

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade: estudos de teorias e história literária**. 8 ed. São Paulo. T. A. Queiroz, 2000.

CHAUÍ, M. “Husserl: vida e obra”. In: **Os pensadores: Husserl**. São Paulo. Nova Cultura, 1996.

COLLAZOS, O., CORTÁZAR, J. Y VARGAS Llosa, M. **Literatura en la revolución y revolución en la literatura**. Cidade del México: Editorial Siglo, 1970.

COLLINS, R. 1979. **The credential society**. Nova York, Academic Press, 290 p

CORTÁZAR, Julio. Paris, **Littérature et révolution**. L’ARC, n. 80, 1980b. p. 63-81.

COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil**. Vol. I, 4 ed. São Paulo: Global, 1997.

_____. **Introdução à Literatura no Brasil**. 18 ed. Rio de Janeiro. Bertrand **Brasil**, 2005.

CUNHA, Maria A. A. “O acesso à leitura no Brasil – os recados dos retratos da leitura”. In: FAILLA, Zoara. (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo (pp. 84-91). Instituto Pró-livro, 2012.

DEER, Cécile. “Reflexividade”. In: GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis, (pp. 253-269). RJ: Vozes, 2018.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y, S. “A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa”. In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2006

DOLLÉ, Jean-Paul. **Histoires de domination**. Magazine Littéraire, Paris, n. 369, oct. 1998.

DUBAR, Claude. **La socialisation**. Paris: Armand Colin, 2000.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

ESTIMA, Andrea; FLORES, Rosana. “O perfil de leitura dos folhetins em periódicos Rio-grandinos”. In: **4º Encontro Nacional de Pesquisadores de**

Periódicos Literários: percursos e propostas – ENAPEL; 4., 2010, Feira de Santana. Anais. Feira de Santana: Uefs, 2013.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Pró-Livro, 2012.

FERRARO, Alceu Ravanello. “Alfabetização Rural no Brasil na Perspectiva das Relações Campo-Cidade e de Gênero”. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 943-967, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/13.pdf>. Acesso em: 12 dez., 2019.

FLICK, Uwe. “Grupos focais/Dados multifocais”. In: _____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joyce Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Trad: Slama Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREITAS, J. C. W. D.; DANIEL SILVA BALABAN. **Compras na gestão Governamental: a experiência da educação**. Cadernos FGV Projetos, v. 16, p. 58-72, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GAUDEZ, Florent. Editorial. **Sociologie de l’Art**, OPuS 6, p. 9-13, 2015.

GOMES, Isis V. “Retrospectiva – o acesso ao livro e à leitura pelos jovens no Brasil”. In: FAILLA, Zoara. (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo (pp. 123-133). Instituto Pró-livro, 2012.

GONDIM, Janedalva Pontes. **Capital cultural e ensino de arte: memórias e trajetórias sociais de professores de Petrolina/PE e Juazeiro/BA**. 2016. 325 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Recife, 2016.

GRENFELL, Michael. “Interesse”. In: GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis, (pp. 199-220). RJ: Vozes, 2018a.

GRENFELL, Michael. “Metodologia”. In: GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis, (pp. 276-295). RJ: Vozes, 2018b.

GRISWOLD, Wendy. **Capacidades formais e percepções relacionais: ganância na literatura, na arte e na sociologia**. *Sociologias*, v. 20, n. 48, p. 86-104, 2018. doi <https://dx.doi.org/10.1590/15174522-020004804>. Acesso em: 10 mai, 2019

HORELLOU-LAFARGE, C.; SEGRÉ, M. **Sociologia da leitura**. Trad. de Mauro Gama. Cotia: Ateliê Editorial, 2010. (Título original: *Sociologie de La Lecture*).

HUSSERL, E. **A idéia da fenomenologia**. Tradução de Carlos Morujão. Lisboa: Ed. 70, 1986

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016. **Resultado das Estimativas Demográficas – 2016**. www.ibge.gov.br/cidade@.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 10/02/2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 14/01/2020.

JOURDAIN, Anne; NAULIN, Sidonie. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. [Coleção Sociologia: Pontos de Referência].

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Fernando Costa Mattos. Vozes, 2012, p. 60

KITZINGER, J. “Focus groups with users and providers of health care”. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care**. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

LAHIRE, Bernard. (1999). **Le travail sociologique de Pierre Bourdieu; dettes et critiques**. Paris: La Découvert

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein>. Acesso em fevereiro de 2020.

LEENHARDT, Jacques. “Existência e objeto da sociologia da literatura, hoje.” **Sociologias**. v. 20, n. 48, p. 48-85, 2018. doi<http://dx.doi.org/10.1590/15174522-020004802>. Acesso em: 10 mai. 2019.

MACEDO, Elizabeth. “As Demandas Conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum”. **Educação & Sociedade**. [online]. 2017, vol.38, n.139, pp.507-524. ISSN 0101-7330. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177445>. Acesso em: 17 fev. 2020.

MACEDO, J. M., **A Moreninha**. São Paulo: Ática, 1982.

MARTINS, José de Souza. **Uma sociologia da vida cotidiana – ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre**. São Paulo: Editora Contexto, 2014. 224p.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Grijalbo, 1974.

MATOS, Heloiza. **Capital Social e Comunicação: Interfaces e articulações**. Summus: São Paulo, 2009.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise**, 2ª. ed. São Paulo: Atlas, 2v., v.2. 1994

McCRACKEN, Grant. **The long interview**. Canadá: Sage, 1988.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção** (C. Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1945), 1994

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOORE, Rob. “Capital”. In: GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis, (pp. 136-154). RJ: Vozes, 2018.

MORAES, Amaury Cesar e GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. “Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia”. In: **BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Secretaria de Educação Básica. Sociologia: ensino médio/Coordenação: Amaury César Moraes. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (Coleção Explorando o Ensino; v. 15), 2010.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

MORROW, Raymond A. e TORRES, Carlos Alberto. **Teoria Social e Educação. Uma crítica das teorias da reprodução social e cultural**. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. “Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty”. **Estudos de Psicologia**, 2008, 13(2), 141-148. Disponível na Internet: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/06.pdf>. Acesso em 29 de Jan. 2020.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. “A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 78, abr., 2002

OLIVEIRA, Sidinei Rocha de; PICCININI, Valmiria Carolina. “Validade e Reflexividade na Pesquisa Qualitativa”. In: **XXXI Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – ENANPAD**, Rio de Janeiro. 2007. Anais. Rio de Janeiro: ANPAD, 2007. CD-ROM.

ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

Percepção Social. Site: <https://conceitos.com>. Autor: Editorial Conceitos. Publicado: 09/11/2016. Disponível em: <https://conceitos.com/percepcao-social/> São Paulo, Brasil. Acesso em: 14 fev. 2020.

PIMENTA, Melissa Matos. Entrevista com Paul Willis. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 323-333, 2005.

PIZZOL, S. J. S. “Combinação de grupos focais e análise discriminante: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária”. **Rev. Econ. Sociol. Rural**, Brasília, v. 42, n. 3, p. 451-468, 2004.

Prates LA, Scarton J, Barreto CN, Cremonese L, Possati AB, Ressel LB. “Olhar feminino sobre o cuidado à saúde da mulher quilombola: nota prévia”. **Revista de Enfermagem da UFPE**. On Line 2014; 8(7). <http://www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/article/view/5961>.

QUEIROZ, M. I. P. “O Brasil dos cientistas sociais não brasileiros: ensaio metodológico”. “Sociologia da Cultura Brasileira”. In: XIII **ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS**. Caxambu, 1989.

REIS, H. Alexandre. **Os jardins da academia: Teleologia, Educação e Ética**. Curitiba, Appris, 2018.

RESSEL et al. **O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa**. Texto e Contexto Enfermagem, Florianópolis, out./dez. 2008. p. 779-786.

RIUTORT, Philippe. **Primeiras lições de Sociologia**, Lisboa: Gradiva Publicações, 1999

ROBBINS, Stephen P. **Comportamento Organizacional**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

ROCHA, Lurdes Bertol. **A região Cacaueira da Bahia – Dos coronéis a vassoura de bruxa: saga, percepção, representação**. Ilhéus: Editus, 2008. 255 p.

RODRIGUES, C. M. L.; DA SILVA, Danilo; SOUZA, G. S. V. “Apontamentos sobre a relação família e escola no contexto da educação pública em municípios do Nordeste”. **Revista Estudos de Sociologia**, v. v.1, p. 1, 2013.

ROSENFELD, Cinara L.; ALMEIDA, Jalcione. “Literatura e conhecimento sociológico”. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 20, n. 48, p. 9-13, ago. 2018 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222018000200009&lng=pt&nrm=iso, <https://doi.org/10.1590/15174522-020004800>. Acesso em: 04 mar. 2020.

ROSISTOLATO. R. “O espaço escolar: leituras sociológicas”. In: CARNIEL, Fagner; FEITOSA, Samara (org.): **A Sociologia em sala de aula: diálogos sobre o ensino e suas práticas**, I Ed. Curitiba: Base Editorial, 2012, p. 9 – 28.

SANTOS, Jackson Novaes. **Emancipação Política de Almadina**. Ilhéus, 2009. Monografia de Graduação: UESC/COHIS.

SARANDY, Flávio “O trabalho com temas e conteúdos no ensino da Sociologia” in: CARNIEL, Fagner; FEITOSA, Samara (org.). **A Sociologia em sala de Aula: diálogos sobre o ensino e suas práticas**. I Ed. Curitiba: Base Editorial, 2012, p. 28 – 71.

SBVC, Estudo: **O papel do Varejo na Economia Brasileira**. Disponível em: https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2019/04/Apresentacao_pesquisa_ano_base_2018_imprensa.pdf

SCHUTZ, Alfred. “Sociologia interpretativa”. In: CASTRO, Celso. **Textos básicos de sociologia: de Karl Marx a Zygmunt Bauman**. Rio de Janeiro, (pp. 53-55). Zahar, 2019.

SEVÄNEN, Erkki. “Literatura Moderna como forma de discurso e de conhecimento sobre a sociedade”. **Sociologias**, v. 20, n. 48, p. 48-85, 2018. doi. <https://dx.doi.org/10.1590/15174522-020004803>. Acesso em: 08 mai. 2019.

SILVA, Ileize Luciana Fiorelli. “O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas”. In: **Coleção Explorando o Ensino**. Volume. 15 Coordenação Amaury César Moraes Brasília: Ministério da Educação: Brasília, 2010.

SOUZA, Jessé. **A Construção Social da Subcidadania – Para uma sociologia política da modernidade periférica**. - BH: Ed UFMG; RJ: IUPERJ, 2003.

SOUZA, Jessé. **A Ralé Brasileira: Quem é e Como Vive**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

TEIXEIRA, A. L. “Literatura e Sociologia: relação de mútua incitação”. **Sociologias**, v. 20, n. 48, p. 16-28, 2018. doi. <https://dx.doi.org/10.1590/15174522-020004803>. Acesso em: 10 mai, 2019.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. “Pierre Bourdieu: a teoria na prática”. **Rev. Adm. Pública** [online]. 2006, vol.40, n.1, pp. 27-53. ISSN 0034-7612. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122006000100003>.

THOMSON, Patrícia. “Campo”. In: GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis, (pp. 95-114). RJ: Vozes, 2018.

UNSELD, J. Franz Kafka. **Une vie d'écrivain: histoire de ses publications**. Paris: Gallimard, 1984.

VALLE, I. R. "A obra do sociólogo Pierre Bourdieu". **Revista da Faculdade de Educação da USP**; São Paulo, vol.33, n.1, p. 117-134, 2007.

VANDENBERGHE, F. "O real é relacional: uma análise epistemológica do estruturalismo gerativo de Pierre Bourdieu". Trad. Gabriel Peters. In: **Teoria social realista: um diálogo franco-britânico**. Tradução de Gabriel Peters, Estela Abreu, Ana L. Thuler. Belo Horizonte: Editora UFMG: Rio de Janeiro: IUPERJ, 2010. 368p (Humanitas).

VANDENBERGHE, Frédéric. "The real is relational; an epistemological analysis of Pierre Bourdieu's generative structuralism". **Sociological Theory**, v. 17, n. 1, p. 32-67, Mar. 1999.

VASCONCELOS, Maria Drosila. "Pierre Bourdieu: A herança sociológica". **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol. 23, n. 78, pp. 77-87. ISSN 0101-7330. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200006>. Acesso em 22 dez. 2019.

VAUGHN, S.; SCHUMM, J. S.; SINAGUB, J. **Focus group interviews in education and psychology**. California: Sage Publications. 1996. 174 p.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. "A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político". **Opinião Pública**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2001.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1997

WACQUANT, Loïc. "Habitus". In: CATANI, A. M. et al. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. pp. 213-216.

WEBER, Max. "Os letrados chineses". In: Weber, M. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1982. pp. 471-501.