



# A Apropriação da Herança Cultural

François de Singly

**RESUMO - A Apropriação da Herança Cultural.** François de Singly aborda os mecanismos pelos quais ocorre a apropriação da herança cultural, e, para isso, aproxima-se dos indivíduos, a fim de introduzir a noção de mobilização. Para o autor, o herdeiro tem de preencher duas demandas contraditórias da modernidade para reconhecer-se como herdeiro. Nesse sentido, os movimentos de desfiliação e de resgate da filiação são cruciais para que os filhos se tranquilizem na construção de uma identidade autônoma. Em relação ao gosto pela leitura, isso ocorre a partir de um distanciamento dos gostos da geração precedente e de uma crítica a eles, sobretudo em se tratando daqueles da mãe. Por fim, o autor demonstra que os herdeiros submetem-se a um duplo vínculo que oscila entre a obediência e a espontaneidade, em um movimento de transação entre gerações.

Palavras chave: **Herança cultural. Bourdieu. Gosto.**

**ABSTRACT - The appropriation of Cultural Heritage.** François de Singly deals with the mechanisms through which cultural heritage occurs and, for doing so, focus on the individuals so as to introduce the notion of mobilization. To the author, the heir has to fulfill two contradictory demands of modernity in order to recognize himself as an heir. Therefore, the movements of defiliation and search for filiation are crucial for the sons and daughters to be at ease with the construction of an autonomous identity. In terms of reading taste, this happens with a distancing from the tastes of the previous generation and with a critique of these tastes, especially the ones of the mother. Finally, the author demonstrates that the heirs submit themselves to a double connection that oscillates between obedience and spontaneity, in a movement of transactions between generations.

Keywords: **Cultural heritage. Bourdieu. Taste.**

Em 1970, era publicada *La Reproduction (A reprodução: elementos de uma teoria do sistema de ensino)* (Bourdieu; Passeron, 1970)<sup>1</sup>. No mesmo ano, entrei no doutorado, sob a orientação de Jean-Claude Passeron. Esse livro serviu de principal referência para meu objeto de estudo: as variações sociais da educação moral na família. Levei vários anos para tomar consciência de que o rico índice, como sempre na coleção *Le sens commun*, não compreendia a palavra *família*. E o gráfico inserido (Bourdieu; Passeron, 1970, p. 112-113), que descrevia “[...] a carreira escolar e o sistema de suas determinações [...]”, silenciava a respeito desse ponto. O *prime habitus*, antes de conhecer suas retraduições, era produzido pelo pertencimento à classe de origem (especificada pelas condições de existência, pelo *ethos*, pelo capital cultural e social, pela moradia e pelas outras características sociais e culturais que pertencem à morfologia). A família estava presente, seguramente, mas escondida sob outro nome: “[...] pertencimento à classe de origem”. É uma escolha – até onde era explícita? – que tinha sentido no contexto ideológico da época. Não esqueçamos, por exemplo, o sucesso do livro de Cooper (1972) que saudava “a morte da família”.

Sem chegar a fazer uma leitura sintomal<sup>2</sup> de *A reprodução*, é possível pesquisar os efeitos teóricos de tal silêncio, assim como as razões que o engendraram. Não são os autores de *O ofício do sociólogo: metodologia da pesquisa em sociologia* (Bourdieu et al. 1968) que protestarão, já que eles nos convidam a estar atentos às categorias utilizadas no trabalho sociológico. Evitar o termo *família*<sup>3</sup> reflete as opções teóricas da ruptura epistemológica e da hierarquia dos métodos que situam a observação em primeiro lugar e a entrevista em último. Para ser fiel às regras do método sociológico (Durkeim, 1894; Bourdieu et al. 1968), é preciso tomar um ponto de vista *externo*, objetivante, pouco sensível às interações, às relações entre os indivíduos (a sociologia da escola produzida nessa perspectiva reserva igualmente pouco espaço àquilo que acontece na sala de aula, isto é, aos processos)<sup>4</sup>. Todos os projetores iluminam a resultante: a contribuição da família e da escola para a reprodução social. Tal espetáculo sociológico proposto é coerente, formador, mas, como todos os outros, ele não é *total*, mesmo que tenha a ambição de ser uma teoria geral. Podemos nos apoiar nos enunciados de Norbert Elias (1981) para salientar os limites de tal representação:

Assim, algumas instituições, do ponto de vista daqueles que a compõem, não preenchem apenas uma única função para o ‘sistema’, isto é, para um Estado, ou uma tribo; elas também preenchem uma função para esses próprios homens. Em outras palavras, elas têm uma função para o ‘eu’ e uma função impessoal. [...] Sem uma análise pluridirecional, todo estudo sociológico das funções e das posições sociais permanece parcial. Ele não dá conta suficientemente dos processos reais<sup>5</sup>.

Trata-se, sempre seguindo os termos de *Introdução à sociologia*, de “[...] evocar os homens [...]”, na qual teorias sociológicas “[...] mostram com bastante frequência apenas formações aparentemente impessoais, ou mesmo por vezes

extra-humanas” (Elias, 1981). Esse apelo à consideração dos indivíduos não é nem moral, nem engendrado pela preocupação em reinserir, na lógica das determinações sociais, o jogo da liberdade dos atores. Ele é necessário se pensamos que a sociedade também é “[...] uma sociedade dos indivíduos” (Elias, 1991). Ao introduzir em seu raciocínio a noção de *habitus*, Bourdieu e Passeron tinham consciência disso, e não queriam propor uma visão *mecanicista* do funcionamento social. Eles não esgotavam seu método. Não basta construir um duplo movimento de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade para compreender a maneira como os indivíduos participam na elaboração de seu destino.

## O Peso da Classe de Origem

Ao que parece, um elemento que bloqueia a utilidade da noção de *habitus* é a força atribuída à origem social (o tamanho das letras no sistema gráfico de *A reprodução* traduz essa primazia), à posição sociocultural do grupo familiar. Já se possui capital desde o início, o percurso se torna, involuntariamente, secundário. Isso é perceptível em trabalhos inspirados por essa perspectiva. Em *Os herdeiros – os estudantes e a cultura*, pode-se, com efeito, ler: “Seria necessário estudar mais precisamente as causas ou as razões que determinam esses destinos de exceção, mas tudo permite pensar que as encontraríamos em singularidades do meio familiar.” (Bourdieu; Passeron, 1964, p. 42). Tomemos o exemplo da pesquisa sobre a escolha do cônjuge. Michel Bozon e François Héran (1988) descobrem que existe uma relação entre a origem social dos homens e das mulheres e o lugar do encontro matrimonial. Em seguida, eles se interessam pelos “casos atípicos”, isto é, pelos encontros mais improváveis. Esses autores recusam a idéia de um efeito associado aos lugares de sociabilidade, à conjuntura, à lógica das interações; assim, eles buscam verificar que “uma parte do comportamento atípico” dos filhos de executivos que freqüentam bailes e que encontram seus cônjuges em um espaço aberto “resulta das propriedades atípicas herdadas de longa data de seus pais. O uso surpreendente que uma fração dos filhos de executivos pode fazer dos espaços populares de encontro se tornaria novamente lógico nessas condições” (Bozon; Héran, 1988, p. 141). Bozon e Héran demonstram que tanto uns quanto outros tiveram avôs paternos e mães socialmente diferentes. Eles concluem que os casos atípicos “se explicam largamente pelo pertencimento a submeios ou a tipos de trajetórias sociais mal identificados desde início. Uma definição mais precisa do meio, obtida pela passagem a uma acurada nomenclatura e pelo recurso a variáveis complementares (profissão da mãe, do avô, moradia, etc.), permite reduzir à lei comum uma boa parte das exceções [...] Enquanto novas distinções permanecem possíveis e produtivas, é adequado continuar por esse caminho, correndo o risco de desapontar os partidários do acaso e da livre

escolha.” (Bozon; Héran, 1988, p.143). Os autores agem como se a escolha estivesse entre estrita determinação inicial e livre escolha, esquecendo um terceiro termo: as determinações associadas à história dos indivíduos envolvidos. Se as posições sociais do pai, do avô e da mãe são suficientes para explicar os comportamentos – é uma hipótese que também utilizei (Singly; Thélot, 1986) –, a introdução da noção de *habitus* e ainda mais da de estratégia é pouco útil. A caixa preta tem um funcionamento suficientemente simples já que nenhuma hipótese é necessária para dar conta disso; os elementos que entraram nessa caixa já fixam a resultante. Os filhos de executivos que não apresentam um comportamento típico das crianças de seu meio não são *verdadeiros* filhos de executivos, ou melhor, filhos de *verdadeiros* executivos. Inversamente, os filhos de operários que também realizaram um improvável encontro matrimonial têm em suas linhagens familiares riquezas, capitais, recursos que não tinham sido mensurados pelos indicadores comuns.

Sonhando um pouco: quando os sociólogos dispuserem de um perfeito mecanismo para mensurar a origem social dos indivíduos, eles poderão prever os comportamentos. Essa sociologia que não quer a preço algum considerar elementos biológicos serve-se, entretanto, de um esquema próximo da predeterminação. Os limites, a nosso ver, de tal argumento levado ao extremo são perceptíveis com o estudo das trajetórias ascendentes. Não é verdade que a totalidade dos indivíduos que apresentam uma mobilidade ascendente tenha, em seu passado familiar, capitais suficientes, e ocultos, para explicá-la. Pesquisas recentes sobre as improváveis ascensões (Lahire, 1995) demonstram que outros fatores familiares intervêm, não sendo redutíveis a possessões e a efeitos de posição inicial e de trajetória anterior.

## O Mérito dos Herdeiros

Os herdeiros herdam e os outros não. Tanto aqueles quanto estes não relatam as mesmas histórias para justificar sua herança ou sua falta de herança. Em *Os herdeiros*, a atenção dada aos indivíduos incide sobre suas *ideologias* do dom ou do mérito e bem menos sobre os mecanismos que fazem com que alguns cheguem a herdar e com que outros ascendam mesmo sem herdar. Essa indiferença relativa (ou delegada aos psicólogos) a tais processos pode ser surpreendente da parte de dois homens que não são *herdeiros*. Nisso também, será necessário um dia elaborar a sociologia da sociologia que permita dar conta das relações entre posição social e cultural e posicionamento teórico de Bourdieu e Passeron em seus dois grandes livros, à maneira como Passeron busca compreender a originalidade do pensamento de Schumpeter em seu prefácio a *Imperialismo e classes sociais* (Passeron, 1972). Se o fato de não ser herdeiro contribuiu para criar as condições favoráveis à construção de uma teoria que situa a escola no espaço social e as classificações escolares como

modalidades de classificações sociais, isso também pode ter tido o efeito de ocultar o trabalho específico do herdeiro, mesmo que este último o oculte com seus discursos sobre o dom (desvelando somente a relação entre essa ideologia e a origem social, sem revelar o trabalho mascarado, pode-se contribuir para reforçá-la). Em minhas aulas, descobri a maneira como os estudantes de classe média baixa e de classe popular liam *Os herdeiros*, *A reprodução* e outros textos de Bourdieu (sobretudo o de 1974). Para eles, alguns indivíduos recebiam um tíquete ao nascimento e bastava apresentá-lo, no momento certo e no lugar certo, para receber a parte que lhes era designada, este ou aquele diploma. As sutilezas do raciocínio não resistem em face da demanda dos leitores que desejam a validação científica de uma visão de suas trajetórias. Será um acaso que o sucesso de *Os herdeiros* tenha se produzido no período em que as universidades acolhiam mais estudantes, em que os herdeiros deviam dar o lugar a não-herdeiros? Foram, provavelmente, mais estes últimos que leram e aprovaram *Os herdeiros* (antes que a obra se tornasse um clássico da disciplina), felizes de ver seu mérito assim reconhecido, ao passo que os herdeiros, seus novos vizinhos, não fizeram nada, senão ter a sorte de nascer em uma boa família, e não são melhores *em si mesmos*.

A analogia entre herança econômica e herança cultural mantém seu interesse: considerar que o diploma é uma riqueza e que pode ser transmitido, apesar da mudança de forma do capital cultural que demanda uma forte incorporação. Como toda analogia, ela também deve, para seguir os conselhos de Passeron (1982), ser submetida à crítica para que os limites dessa equivalência postulada possam esclarecer ainda mais a especificidade recíproca dos dois objetos e dos mecanismos assim reunidos. Deslocando-se, isto é, distanciando-se de uma perspectiva macrossocial e se aproximando dos indivíduos, o sociólogo pode descobrir, então, que nem todos os filhos originários das classes superiores, mesmo diplomadas, são herdeiros. Fourastié (1966a, 1966b) demonstrou isso para os filhos de egressos da *École Polytechnique* ou da *École Normale Supérieure* e para um terço daqueles cujo pai obteve um diploma de *grande école*<sup>6</sup> ou passou no concurso da *agrégation*, para professores do ensino médio ou universitário, ou fez um doutorado. Não basta, então, designar esse *jogo* sob o termo da “lógica propriamente estatística do modo de reprodução de componente escolar” (Bourdieu, 1989): isso permite apreender o trabalho de seleção da escola, sua autonomia relativa em relação à família que autoriza a crença; isso não permite nem abordar o trabalho de apropriação do herdeiro para que ele seja *herdeiro*, nem o trabalho da família, dos pais, igualmente necessário para que a herança possa ter mais chances de ser herdada. Establet (1987) critica, por esse motivo, o termo consumidor de escola, proposto por Ballion (1982), por razões comparáveis. Ele estima que os pais, sobretudo as mães das famílias ditas superiores, destinam tempo e energia para que seu filho tenha êxito, e que essas mães são *produtoras*. Para explicar a ascensão improvável nas famílias de classe média e popular, sociólogos conceberam a noção de *mobilização*, subestimando,

eles próprios, o trabalho das famílias de classe superior. A mobilização, em um contexto de forte concorrência escolar, é requerida para todos, o que não elimina evidentemente os efeitos das desigualdades iniciais<sup>7</sup>.

Os jovens que estão em classes preparatórias<sup>8</sup> para as *grandes écoles*, mesmo que seus pais tenham feito um trajeto comparável à geração precedente, não podem ascender sem grandes investimentos pessoais e familiares. Assim, Marie, filha de um dos diretores de uma megaempresa multinacional, foi acompanhada com atenção por seu pai:

Meu pai estudava muito comigo, e é por isso que ele se sentia extremamente envolvido em meus estudos. Ele estudava muito comigo inicialmente para me ajudar e, depois, para estar seguro de se sentir sempre à altura. Havia essa espécie de orgulho paterno que fazia com que ele quisesse que seus filhos não o superassem. Havia essa espécie de concorrência entre mim e ele, e, ao mesmo tempo, essa vontade de que eu fosse a melhor. Era mesmo exacerbado: uma vontade de que eu fosse a melhor em todas as áreas e, ao mesmo tempo, uma vontade pessoal de não se deixar superar. Então, eu senti muita dependência. Ele não procurava diretamente estudar comigo, mas era mais fácil, para mim, ir encontrá-lo. No terceiro ano do ensino secundário, ele começou, não a me pôr de lado, mas a olhar meus estudos com mais distanciamento porque em certas áreas eu estava mais adiantada do que ele, também porque tinha de atender meu irmão e minha irmã. Ele começou a sentir uma imensa angústia diante do sucesso de meus estudos. Por causa desse sistema competitivo, tinha-se instalado como que um processo de identificação. As notas que eu tirava na escola eram quase como uma sanção para ele. E, de certa maneira, eu tinha esse papel de responsável do orgulho familiar, eu deveria ser o instrumento da afirmação do orgulho da raça dos B (Baron, 1991).

O caso dessa moça permite apreender as duas faces da mobilização familiar, a dimensão parental e a dimensão juvenil. Após ter aceitado ser conduzida como seu pai lhe pedia, para seu bem (isto é, para o bem da família), Marie decide mudar, pelo menos provisoriamente, para se tornar ela mesma:

Na metade do ano de *l'école supérieure*, decidi realizar um projeto que tinha desde os 10 anos de idade, que era partir para Calcutá para ver o mundo e, sobretudo, o mundo real. Era um tipo de desafio, inicialmente ir para longe e sozinha, e, em seguida, estar diante de uma sociedade que era para mim completamente estranha e mesmo quase insuportável. Mais tarde, quando meu pai ficou sabendo, no momento em que eu fazia todos os trâmites, ele foi completamente indiferente comigo, me tratava com deboche, zombava de mim sempre que podia. Não é que ele tenha me renegado naquela época, mas quase. Ele me dizia: “Você sabe que não se poderá pagar continuamente seus estudos. Pai não é uma mina de ouro”. Em último caso, ele pararia de me dar dinheiro, se eu partisse.

## A Encarnação

Em uma sociedade na qual a individualização é fortemente valorizada (Taylor, 1992; Giddens, 1991, 1992, 1994), o herdeiro tem, com efeito, duas tarefas a cumprir. Ele deve não somente aceitar fazer os esforços necessários para dar continuidade à linhagem familiar, trabalhando de tal maneira que a instituição escolar valide os recursos que acumulou, em parte, graças à sua família, mas também se construir autonomamente. Marie espera ter conseguido dar conta desse desafio da modernidade se matriculando na universidade:

Havia os outros, mas eu também estava lá! Acredito que essa espécie de escalada na tensão era devida ao fato de que, antes do terceiro ano do secundário, eu respondia exatamente às expectativas de meu pai, e ele pensava que isso continuava se ampliando. Quanto mais eu tinha êxito, mais ele esperava de mim. Eu aspirava ao fracasso para cortar o cordão umbilical. Gostaria de estar à altura da *École normale supérieure*, com exigências ainda maiores porque eu não pertencço à *École normale* (Baron, 1991).

Se seu projeto se realizar, ela poderá assim, segundo sua versão, ser herdeira e autônoma. Certos herdeiros conciliam mais facilmente as duas demandas contraditórias da nova educação, e outros, ao contrário, rompem ainda mais claramente do que Marie. Estes últimos, provavelmente devido aos recursos iniciais, dispõem sempre de chances de recuperação, mas essa segurança relativa não basta para tornar esse trajeto-projeto igual ao dos mais conformistas: esses três grupos se distinguem por seu modo de apropriação da herança.

Não se nasce herdeiro, torna-se, ou não se quer torná-lo, segundo Wittgenstein.

Para Gotman (1995, p. 16):

[...] a dilapidação aparece como uma relação social, um problema da transmissão. [...] É uma maneira particular de retribuir que interrompe o triângulo do dom: seja porque a herança é assumida, seja porque é negada. A dilapidação é um dom perdido.

Ela traduz uma maneira de romper relações com a geração precedente. O indivíduo dilapidador sonha em ser ele próprio, sem dever nada a ninguém e, muito menos, à geração precedente:

Não depende do mundo exterior, e, então, você não temerá o que acontece nele. [...] É *n* vezes mais fácil ser independente das coisas do que ser independente das pessoas. Mas é preciso também ser capaz disso, escreve Wittgenstein, aplicando seu “programa existencial de desprendimento” (*apud* Gotman, 1995, p.114).

O dilapidador procura realizar, em um nível individual, o desejo coletivo de uma sociedade na qual o mérito substituiria o nascimento, na qual a herança seria banida; é a posição de Émile Durkheim em seu curso de sociologia da família (Durkheim, 1888), mesmo que ele tenha consciência de que esse tipo de transmissão mantém e manterá certa atração. Castel (1990) – percebendo o mito de Tristão e Isolda, mito fundador do amor ocidental (Rougemont, 1972) – nomeia o desejo de não depender de ninguém como *desfiliação*. Apesar das reservas que se pode manifestar sobre os usos extensivos dessa noção, ela oferece a vantagem de poder repensar o modelo de herança ou de reprodução no contexto das sociedades contemporâneas, propondo o cruzamento entre a dimensão social e a dimensão privada da existência social de um indivíduo. Como escapar das grades de uma perspectiva psicológica sem, por isso, não considerar a dimensão codificada *psicológica* da vida? Nisso ainda, Norbert Elias dá uma indicação preciosa: “É preciso integrar à teoria sociológica as interdependências pessoais e, sobretudo, as ligações emocionais dos homens como fator de elo social” (Elias, 1981).

A sociologia clássica esquece que a origem social, variável que lhe é tão cara (Desrosières; Thévenot, 1988), tem uma ou várias faces, principalmente as dos pais. Tudo se passa como se pudéssemos, nessa perspectiva teórica, dispensar pessoas significativas que contribuem para transmitir as normas, os valores, os capitais, e que fornecem também as apreciações importantes de si (Mead, 1963; Berger; Luckmann, 1986). Falta uma teoria da encarnação. A experiência de Rosenthal e de Jacobson (1971)<sup>9</sup> pode servir de referência para a consideração da dimensão relacional na relação pedagógica. A modificação do olhar dos professores provoca a melhoria dos resultados escolares de alguns alunos, sensíveis a esse aumento da personalização. Ao esperar o êxito, o professor pode eventualmente o obter. Ele dá vida ao aluno, dando a ele a impressão de ser único, de estar inserido em uma relação pessoal e não somente em uma distribuição anônima de saber. O aluno, então, unido a seu professor por certo afeto, fará seu melhor para tornar-se o que o outro espera, por amor e amor-próprio, sentindo-se, enfim, apreciado.

Na família, tais processos são ainda mais freqüentes no contexto da socialização primária e secundária. Assim, o romance *Suave é a noite*, de F. Scott Fitzgerald (1988)<sup>10</sup> descreve um *Pigmaleão*, *Dick*, médico que se responsabiliza por *Nicole*, sua esposa e paciente. O que seu sogro havia destruído em sua filha, ele deve reparar graças a um tipo de comprometimento pessoal, graças a uma forma de carisma que lhe dá confiança novamente, graças a uma atenção particular ao outro, como se compreende na seguinte cena:

Nicole via que ele estava em uma de suas fases de excitação, em que levava todo mundo com ele, mas que era inevitavelmente seguida por uma fase de melancolia. Essa excitação se traduzia por uma maestria, uma virtuosidade extraordinária. *Dick* tinha, então, o poder de se fazer amar cegamente por aqueles que se aproximavam dele. Acontecia de, revendo o passado, considerar



com temor o carnaval de afeição que se apresentava a ele, como um general poderia julgar o massacre que teria ordenado para satisfazer uma sede de sangue.

*Pigmaleão* seduz segundo um procedimento específico.

As pessoas imaginavam normalmente que *Dick* agia, em relação a elas, de maneira toda especial, porque ele reconhecia o caráter único de seus orgulhosos destinos, soterrados sob os acordos de tantos anos. Ele sabia ganhar todos prontamente graças a uma consideração e uma delicadeza notáveis, intuitivas, que se percebia somente em seus efeitos. Então, sem prudência, para que nada empanasse o brilho das relações nascentes, ele abria bem grande a porta de seu divertido universo. Enquanto seus convidados o aceitavam completamente, a felicidade e a satisfação deles eram toda sua preocupação.

Não é porque as sociedades contemporâneas implementaram procedimentos de validação impessoal, como os títulos escolares, que contribuíram para desvalorizar objetivamente a autoridade do pai (Singly, 1993d), que devemos deduzir que o peso da dimensão interpessoal diminuiu nas relações sociais e, mais particularmente, nas relações pedagógicas. Com efeito, as obrigações do modelo da individualização e

[...] o desenvolvimento do ideal da identidade criada do interior conferem uma importância capital nova ao reconhecimento de outrem: minha própria identidade depende essencialmente de minhas relações dialógicas com os outros (Taylor, 1992, p. 65).

Os indivíduos, jovens e adultos, apenas chegam a mobilizar seus recursos, mesmo herdados (como no caso de Nicole), se eles recebem suficientemente marcas de atenção pessoal.

## **Reconhecer-se Como Herdeiro**

A herança não é assimilável a um bem de consumo (ou de produção) comum; ela testemunha uma história, é o sinal de um laço<sup>11</sup>. O romancista Rhot (1994) demonstra isso na narrativa da morte de seu pai. Ao supor ter vencido na vida, ele havia declarado a seu pai que renunciava a toda a herança, preferindo deixar o patrimônio a seu irmão. Quando a morte de seu pai está próxima, ele descobre que seu gesto - que estava “[...] plenamente de acordo com as reivindicações de igualdade e de independência com as quais eu não parava de pressionar meu pai” (Rhot, 1994, p. 110) - perdeu seu significado. Então, ele quer herdar o dinheiro de seu pai, este último tendo passado sua vida a acumulá-lo por seu trabalho:

Queria minha parte do pequeno capital que, contra toda expectativa, esse pai irredutível, determinado, meu pai, havia acumulado ao longo de uma vida. Queria o dinheiro porque era seu dinheiro, eu era seu filho e tinha direito à minha parte, e o queria também porque era um autêntico pedaço de sua pele de trabalhador obstinado (Rhot, 1994, p. 111).

Ele está pronto para aceitar esse dinheiro, podendo de agora em diante assumir o laço de filiação; estima ter-se construído por ele próprio, ter dado provas para poder, a partir de então, reivindicar um laço de filiação, uma posição em uma linhagem familiar.

Os patrimônios econômico e cultural se diferenciam. A venda de um bem familiar corre o risco de ser interpretada como uma ruptura, um abandono. Para um gosto cultural como a leitura, as exigências não são comparáveis, na medida em que, ao contrário, a herança deve ser, de preferência, encoberta para que o prazer possa nascer. O modelo contemporâneo da leitura, que inclui prazer, gratuidade e autonomia (Pennac, 1992), constitui o exemplo típico disso, é incompatível com o reconhecimento de uma dívida, de um vínculo de dependência. Entrevistas com estudantes leitores cujos pais são leitores demonstram as dificuldades de assumir uma herança direta<sup>12</sup>. Mais frequentemente, essa contradição entre a herança e a afirmação de um eu autônomo é resolvida por uma distinção entre duas dimensões da transmissão: aquela do gosto pela prática e aquela do gosto por este ou aquele tipo de livro. Então, basta, para o herdeiro, focalizar sua atenção nas divergências entre as leituras reais de seus pais e as suas, esquecer o nível comparável dos investimentos (em termos de alcance) para se tranquilizar com relação a sua identidade pessoal.

É raro o reconhecimento explícito de uma herança de gosto pela leitura. Menos de um quarto dos estudantes estima que seu pai, sua mãe ou ambos tiveram uma grande influência em fazê-los gostar de ler. É uma proporção idêntica de jovens que fala com frequência sobre seus livros com seus pais (a sociabilidade intergeracional é duas vezes menos frequente do que a sociabilidade entre amigos). Encontramos, nos jovens de hoje, algo equivalente ao que os autores dos *Discursos sobre a leitura: 1880-1980* (Chartier; Hébrard, 1989) haviam observado nos relatos autobiográficos de escritores, isto é, o fato de os *herdeiros* sentirem necessidade de se distinguir daqueles que lhes transmitiram a necessidade de ler. Para Chartier e Hébrard, os leitores originários das classes superiores têm, com efeito, um ponto em comum com os leitores autodidatas, mesmo que, entre os primeiros, “o acesso ao mundo do livro proceda da filiação”:

o aprendizado, em sentido pleno (como nos romances de formação), a formação de si mesmo como leitor autêntico, autônomo, singular, supõe uma ruptura com essa filiação, uma crise que emancipa o *saber-ler* do mundo cultural, em que esse foi recebido em herança. Nisso, a autobiografia reen-

contra o percurso autodidata. A crise do filho pródigo imita a fuga ou a errância do filho pobre.

Essa distância intergeracional é adquirida, é criada simbolicamente graças à crítica aos livros lidos pelo pai ou pela mãe: livros pouco legítimos pelo gênero (o romance água-com-açúcar, os livros de romance da editora *Harlequin e Duo*) ou pela rede de distribuição (France-Loisirs). A mãe é mais freqüentemente visada do que o pai por essas declarações, porque ela se encarregou mais dessa socialização, bem como porque a lógica da distinção social parece mais fácil de ser empregada nos livros *femininos* do que nos livros *masculinos*. A existência desses livros e dessas redes de distribuição permite aos jovens que lêem se diferenciarem menos das outras pessoas de sua idade do que daquelas da geração precedente. Isso ainda é mais fácil porque a metade dos universitários de hoje (segundo a pesquisa *Os jovens e a leitura*) tem um pai ou uma mãe que concluíram o ensino secundário e, portanto, porque existe uma distância escolar entre eles – ao menos em termos de validação institucional. Nathalie, estudante de curso preparatório científico para as *grandes écoles*, não quer ser confundida com sua mãe que tem o ensino primário:

Minha mãe vai ler romances que são fáceis de ler. Mas um livro um pouco difícil, ela não vai se interessar, não vai insistir. Minha mãe sempre quis que eu lesse livros de George Sand me dizendo que ela tinha adorado. Já, para mim, isso não me interessou nem um pouco, achei piegas ao máximo e não gostei.

Mesmo quando a mãe tenta uma abertura cultural propondo um clássico da literatura, a filha recusa se justificando de outra forma, passando do nível do livro (fácil) ao do gênero (piegas). Graças a Sand, a passagem entre essas duas formas de ilegitimidade aparece claramente. Na maior parte das vezes está implícita, na medida em que os estudantes desvalorizam livros *femininos* e leitura *popular* sem os distinguir. Jérôme, estudante do primeiro ano em Letras Modernas, expressa essa proximidade:

Os livros do tipo Barbara Cartland, essas coleções água-com-açúcar, isso deve ser engraçado. Não me diz nada, quando a gente vê a capa, é de chorar de rir. As séries Harlequin, aqueles tipos desenhados – sempre um médico com uma enfermeira, é de morrer de rir, se parece com as séries da France-Loisirs. São coisas que me põe para baixo. É tão superficial, tão vazio. Além disso, a gente conhece o público das séries Harlequin. Há pessoas que lêem apenas isso, como há pessoas que vêem apenas o canal de televisão de entretenimento TF1, há pessoas que se contentam com isso, que tangenciam muitas coisas. Uma coitada que lê Harlequin; eu acho triste.

Essas rivalidades intergeracionais se assemelham às organizações dos casais modernos a respeito da divisão das tarefas domésticas. É freqüentemente

com referência a seu pai e a sua mãe que a moça julga a *realidade* da divisão e a sua liberação. Se seu companheiro ou seu marido faz algo que seu pai não fazia, se ela mesma não se preocupa mais com um trabalho ao qual sua mãe era apegada, um novo equilíbrio se torna possível. A paz nos lares modernos se estabelece ao preço de um distanciamento da geração precedente, codificada como *tradicional* (Kaufmann, 1992). Hoje, a descontinuidade com os pais é uma medida cômoda para que os filhos se tranqüilizem na construção de sua autonomia. Os jovens leitores fazem referência a seus pais desvalorizando-os com frequência, mas sem romper toda a ligação. Assim, Gwen, estudante de Artes Plásticas, sente, às vezes, uma *forte angústia*:

Eu não tenho nada para ler. Não tenho nada para ler. Então, mãe, é preciso que você encontre um livro para mim. Minha pobre mãe continua com obstinação, ela tem muitos livros. Tenta encontrar alguma coisa que me agrade. E isso não me agrada muito, não muito. Tipo o escritor Sulitzer, coisas desse tipo. Já eu não gosto. É meio *best-seller*; por exemplo, *O quarto das senhoras*, de Jeanne Bourin. São romances femininos, isso não me interessa, são mulheres de certa idade que vivem tais coisas, coisas de adultos. Por que digo de adultos? Porque eu mesmo tenho vinte e um anos, normalmente devo ser adulta (risos). O que gosto no Novo Romance francês é um lampejo, algo que faz mexer, que não seja forçosamente bom, moral, reconhecido. Não sei onde isso vai dar, mas há algo por trás.

As leituras de sua mãe, Gwen não as quer, e, apesar de tudo, volta-se em direção a ela em caso de necessidade. A mãe permanece um recurso. Essa ambivalência é encontrada também em Patricia, no segundo ano de graduação em Espanhol, que tem pais sem formação em ensino superior. Ela julga que eles lêem “literatura popularesca, repleta de *San-Antonio*, repleta de Frédéric Dard<sup>13</sup>, que minha mãe adora (risos)”.

Seu pai não lê mais, abandonando seus livros na casa dos pais dele. Sua mãe faz esforços por ela: “Neste momento, a gente assina as edições da France-Loisirs, ela tenta escolher, mas não há absolutamente nada”. Patricia aprecia os romances bem escritos, “não muito bobinhos, porque não gosto dos livros que a gente pode encontrar na France-Loisirs, sem falar da literatura Harlequin”. Ela gostaria de se definir como leitora culta, mas reconhece que, ao mesmo tempo, tem de se esforçar para ler *bons livros*:

Olho várias vezes quantas páginas faltam. E me digo: ‘cheguei até a metade’. É um reflexo. Os livros contemporâneos? Eu leio pouco. Li *Rhinocéros*, de Ionesco, e me encheu mesmo. É preciso procurar bastante, ser obcecado.

Ela gosta de ser aconselhada, a não ser por sua mãe:

Eu não concordo tanto com minha mãe. O que ela me diz não me agrada. Às vezes, leio os livros que ela me aconselha, mas para lhe dizer se efetivamente

concordo com ela. Como a gente era um grupo de vários amigos que gostava de ler, a gente trocava livros. E também minha prima, que é estudante de Letras em uma *grande école*, gostava muito de ler, e a gente trocava livros e se aconselhava. Agora, não ganho mais conselhos, leio menos.

Patricia não rompeu completamente com sua mãe quanto às leituras; quando lhe faltam referências ou sua rede de amigos falha, ela retorna ao seio materno ao mesmo tempo o criticando.

## “Ela é Ela, Eu Sou Eu”

No primeiro ano de Letras Modernas, Stéphanie tem uma relação ainda mais ambivalente com sua mãe professora do ensino primário (seu pai comerciante tem pouca titulação). Ele pontua todo seu discurso com a crítica severa do autor que personifica os gostos de sua mãe e, ao mesmo tempo, mostra como a ruptura simbólica não está terminada e quanto deseja que os laços permaneçam, desde que isso seja mais pela sua iniciativa. A relação com sua mãe parece refratar a complexidade de seu percurso escolar. Com efeito, Stéphanie repetiu a quarta série do ensino primário (“Eu competia com um colega para ser o último. Eu bancava o idiota”) e o último ano do ensino secundário. Tornou-se leitor apenas tardiamente:

Agora, leio bem mais. Antes lia um livro e podia ficar obcecado por ele, e, em seguida, ficar durante semanas sem ler nada. Tenho dificuldade de me separar, não consigo mais cogitar viver sem o livro. Não penso que a vida se diferencia tanto. Há um paralelo. O livro não se desliga da vida.

Após ter feito o exame do ensino secundário, o *baccalauréat*, fora do período regular, Stéphanie decide fazer Estudos Literários, para surpresa de sua mãe. Está feliz e tenso com essa escolha. Assim ele se obriga a ler:

É preciso não deixar passar as palavras. Às vezes, fico relendo, relendo e relendo uma mesma página. Na verdade, quando não a compreendo, me estapeio. Eu entendo e posso passar à página seguinte. Me acontece de me forçar a ler. Não é algo fácil. É preciso se envolver. Eu me arrependo.

Durante a entrevista, Stéphanie se lança em explicações, sobretudo a respeito da definição do romance. Ele introduz as noções de ausência de teto e de raiz e se interrompe: “Me lanço em uma coisa de que não estou nem um pouco seguro. Minha história de teto e de chão não está clara”. Stéphanie é inseguro “Tenho amigos cujos gostos são mais seguros em relação aos meus”. Na aula de socialização literária (ele está escrevendo uma peça), parece impressionado com seu itinerário. As relações atadas e desatadas com sua mãe se ressentem

disso – tais como elas aparecem ao longo da entrevista. Primeiro movimento, a denúncia de seu pai:

Meu pai nunca leu. Ah, meu pai, abominável! Eu estive doente duas vezes, foram as duas vezes que ele comprou um livro para mim. Na primeira vez, foi um livro do quadrinista Hugo Pratt, uma bela obra. Como foi meu pai que tinha me dado, comprado para mim, isso tinha me agradado. Depois, ele comprou um Júlio Verne. Eu detesto Júlio Verne. Não gosto mesmo. Meu pai comprou duas ou três vezes desses livros na seqüência, não entendi.

Segundo movimento, as compras de livros para sua mãe:

A senhora leu livros de Peter Handke? Dei um à minha mãe outro dia. Compro livros para ela. E ela os lê porque compro livros que consegue ler. Dei *Alice no país da linguagem* para pegá-lo de volta mais tarde (risos). Ela gostou porque há muitas cantigas infantis. Minha mãe é professora do primário e sabe todas as cantigas infantis, mas encontrou algumas que não conhecia.

Stéphane começa, portanto, o relato de sua relação com sua mãe pela inversão do processo da troca. É ele quem a *alimenta*, e escolheu (apesar de sua denegação, “é para mim”) algo que devia agradá-la. Terceiro movimento, a crítica às leituras de sua mãe e à sua educação livresca:

Eu teria gostado que me oferecessem livros, que tivessem talvez me educado para a leitura. Ofereceram-me bobagens que nunca li. Começava a lê-los, e não me agradavam. Na verdade, minha mãe me deu livros do *Petit Nicolas*, eram os que eu gostava de ler. Mas outro dia, um amigo e eu começamos a olhar a biblioteca da minha casa, a folhear os livros de minha mãe (risos). É um desastre. Ah, as histórias de mocinhas! Eu mesmo dou a ela livros, ou ela me dá livros que lê e ambos lemos. Mas minha mãe lê muitas bobagens. Não sei mais como se chama. Christine de Rivoire. Livros dela que li? Uma vez a mãe me deu Boulgakov, ou tinha comprado para ela. Esse era um ótimo escritor. Era um livro que me agradou muito. Mas com freqüência a literatura que ela lê transborda algo do tipo ‘Alô, amorzinho, é você’. Françoise Sagan. Tudo isso, é chato, a literatura burguesa. Não há uma necessidade de texto.

Quarto movimento: a afirmação de seus gostos literários: “Livros que me marcaram? Celine, Louis-Ferdinand Celine com *Viagem ao fim da noite*; pessoas como Faulkner, Kafka. Agora, tenho um olhar mais aberto, mais amplo. Descubro autores como Flaubert para os quais eu estava fechado.”

Os dois autores que Stéphane cita ainda têm a ver com sua mãe:

Eu havia comprado Faulkner para minha mãe, para seu aniversário ou uma festa do dia das mães. Não o conhecia. Comprei dois, três livros. Vou dar um a ela, isso vai agradá-la. É um romance que se passa no meio rural, isso vai agradá-la. Queria dar a ela. Nunca tocou nele. Eu o peguei mais tarde. Li

duas vezes, o início era difícil. Retomei e ele não me largou mais. Me marcou de verdade. E Celine? Foi minha mãe quem me deu. É um belo livro, eu havia comentado com ela sobre ele. Foi minha mãe, porque deve ter me ouvido falar: não me dá qualquer coisa porque não gosto disso.

Quinto movimento: retorno à desvalorização dos gostos maternos para mostrar o caminho da descoberta da escrita que percorreu:

Livros que nunca leio? Christine de Rivoyre. A senhora vê, quando a gente lê, algumas vezes a gente se diz “Ah, eu posso fazer o mesmo”. Com Christine de Rivoyre, a gente se diz ‘Eu me chatearia de fazer o mesmo, de escrever isso (risos)’.

A entrevistadora confessa que não conhece essa escritora. Stéphane retoma:

Posso escrever um Christine de Rivoyre. São histórias de sensualidade duvidosa, histórias de enfermeiras, pessoas que têm uma filosofia de vida; elas não vão te falar muito de suas lembranças. Não se trata do tema, mas sim de seu tratamento. É a relação com a escrita. Christine de Rivoyre é literatura ruim.

Stéphane retoma ainda uma vez Christine de Rivoyre:

Na livraria que eu vou, não queria uma leitura de mocinhas. É Christine de Rivoyre (risos). A pobre Christine! Para mim, um escritor é aquele que vai ao âmago da coisa, que escreve o que o habita, o que o tormenta. É doloroso quando se escreve. E Christine de Rivoyre não parece ser uma mulher que sofre muito. Ela escreve como poderia estar fazendo tricô, conta historinhas.

Stéphane insiste a respeito das compras de livros que faz para sua mãe. A conquista da autonomia no fim da adolescência não implica uma ruptura das relações; ela pode ser atingida pelo *resgate* de algum tipo de dom parental, por um contradição que oferece a vantagem de preservar, para o jovem, o sentimento de sua independência, pelo pagamento de uma dívida cultural. A respeito desse retorno ao processo de troca, Delphine, no primeiro ano de Letras Modernas, que se afirma “[...] muito literária [...]”, quer igualmente instaurá-lo com sua mãe, que tem um emprego de ensino primário e lê muito:

Não pego livros na biblioteca de casa. Não leio a mesma coisa que meus pais. A gente troca idéias. Vejo com minha mãe, tento às vezes lhe dizer: “Estou lendo isso neste momento, é interessante”. Me acontece com frequência, uma vez que termino um livro e passo a ela, e, depois de mim, ela o lê. O inverso acontece mais raramente. Não sei por quê. Tenho sempre alguma coisa que previ para ler. Não explico o fato de que ela leia sobretudo os livros que eu leio, e eu, no inverso, não (Pujol, 1994).

Delphine teve uma escolarização difícil (reprovação na nona série do ensino primário e no segundo ano do secundário), e, apesar das pressões e dos incentivos familiares, não gostava de ler:

Levei muito tempo para perceber que o livro me trazia algo, levei tempo até pegar um livro e largá-lo. Geralmente, lia uma página, e, pla!, fechava e só o retomava no dia seguinte. A partir dos quatorze, quinze anos, comecei a ler um pouco mais, era um bom sinal. A partir da nona série do primário, o ano da realização do exame final, percebi que estava um pouco atrasada, tentei me recuperar, e isso me agradou.

Por meio dos conselhos de leitura dados à sua mãe, Delphine (mesmo que tenha sido por acaso que sua conversão date deste último ano, que simboliza o momento em que ela alcança e ultrapassa o nível escolar de sua mãe) mostra que responde às expectativas maternas – “A mãe fazia questão de me questionar ‘então, teu livro’, isso e aquilo, e quando eu não era capaz de lhe contar o fim, isso era chato” – ao mesmo tempo sendo ela capaz de ter gostos próprios.

Interpretar essa troca unicamente como a expressão de um contradom (Godbout, 1992; Bloch et al. 1989) seria extremamente redutor: na situação das relações de filiação, o que está em jogo é, sobretudo, a construção da identidade do filho ou da filha. É preciso que estes últimos possam simbolicamente romper – a música *moderna* parece ter, pelo menos, essa função, acompanhada daquela da aproximação com os outros jovens (Patureau, 1992) – sem perder suas raízes. As escutas mistas – rock e clássico, rock e jazz – constituem, talvez, em alguns jovens das famílias mais *cultas* (no sentido legítimo), acordos que garantem simultaneamente a autonomia e a continuidade intergeracional, sem assumir os riscos de uma dilapidação do capital inicial. Delphine, para justificar seu gosto pela leitura, inclusive pelos clássicos, ainda que seu prazer de ler não seja muito grande, tem essa bela expressão:

Existem pessoas acima de mim, eu as ouço falar sobre livros; existem pessoas abaixo de mim, por exemplo, meus priminhos, e quando os ouço falar, agora, sobre livros para ler, digo a mim mesma, ‘é engraçado’; me recordo que alguém acima de mim os leu, que eu os li, e que aqueles abaixo os lêem também.

A cadeia das gerações deve ser suficientemente flexível para não ser rompida; a leitura autoriza essa dupla qualidade pela gama bastante ampla do estoque proposto e pela mobilidade dos julgamentos autorizados (no próprio interior da zona oficial da cultura clássica, pode-se escolher e rejeitar).

Em certas condições – mais famílias cujos pais fizeram estudos superiores e cujos filhos estão em áreas literárias – a negociação da distância intergeracional parece mais fácil e a reivindicação da herança fica mais *natural*, pelo menos para a dimensão cultural. Muriel, estudante preparando-se para a *École normale supérieure*, assume a herança familiar:



Meus pais sempre leram muito. Quando minha mãe lê algo que lhe agrada, ela comenta com meu pai, que pega o livro depois. Ou, então, quando há um livro que acaba de ser lançado, é igual, ambos vão lê-lo. Eles podem ter preferências um pouco diferentes, mas prevalece o gosto pelas mesmas obras. Portanto, eu também entro nessa roda. A gente, os três, com frequência, lê o mesmo livro sucessivamente. Enfim, um dos três começa e aconselha os outros. Meu irmão saiu de casa, mas os livros não tiveram nem um pouco, em sua juventude, a importância que tiveram para mim. Isso se transmitiu menos com ele. Agora, meu irmão desacelerou um pouco, sobretudo desde que vive sozinho. Deve ficar entre dois e três livros por ano.

Muriel se designa claramente como a herdeira de seus pais, ambos na instituição escolar, o pai como professor do ensino secundário e a mãe como conselheira educacional, apesar de ressaltar que eles “[...] sempre se queixaram de que a filha não seguia seus conselhos de leitura”. Muriel não se vê invertendo o sentido das trocas:

Falo em família sobre minhas leituras, seja quando meus pais querem me aconselhar um livro, seja quando sou eu quem lhes aconselha, mas, mesmo assim, isto não é muito freqüente. Não vou lhes aconselhar Stendhal. Na verdade, são mais eles que me aconselham.

Isso não impede Muriel de se ver como independente; ela prefere evocar a biblioteca municipal: “Me lembro que passava horas nas estantes olhando todos os títulos; adorava; a oferta infinita de livros nas prateleiras me agradava muito”. Ela conquistou esse espaço da biblioteca; tem orgulho de pertencer ao mundo daqueles que circulam com facilidade nos mares de livros: “Podemos reconhecer os grandes leitores nas bibliotecas porque, quando eles passam, não precisam torcer o pescoço para olhar os títulos, eles aprenderam a lê-los de maneira vertical”. Muriel definiu seu território pessoal, não por referências clássicas – nesse terreno, seus pais são difíceis de serem ultrapassados – mas por um gosto pelos romances policiais. Ela se enxerga jovem: “A Agatha Christie com minha xícara de chá, na quarta-feira à tarde em casa, era agradável”. Depois de ter lido todos os livros de Agatha Christie, que pegou emprestado da biblioteca da cidade, ela continua:

De vez em quando, nas lojas Relais H14 na estação, quando pego o metrô para voltar para casa, pego de novo um livro de Agatha Christie. Mas, agora, incorporei os livros americanos policiais *noirs*. É uma parte importante, livros de lazer, pode ser isso. Não posso ler apenas livros escolares, senão não agüento. Preciso de distração livresca. Raymond Chandler, por exemplo, nunca poderá me servir em matéria alguma.

Contrariamente aos outros universitários mais titulados que seus pais, Muriel escolhe sair pela tangente, por *baixo*: em seus livros de lazer, inclui também “*best-sellers* infames” que nunca confessa ter lido. Muriel se afirma buscando prazer em

livros que não correspondem à sua identidade oficial, ligando-se a uma das formas de prazer de ler, aquela da leitura secreta, tema freqüente nos relatos das gerações precedentes que, tem-se a impressão, desaparece dos relatos das novas gerações.

Também Daniel Pennac parece nostálgico dessa época em que:

[...] à descoberta do romance se unia a excitação da desobediência familiar. Duplo esplendor! Ó! A lembrança dessas horas roubadas, debaixo das cobertas, à luz da lanterna! Como *Anna Karenina* galopava às pressas em direção a seu *Vronski* a essas horas da madrugada! [...] Eles se amavam contra a proibição de ler, era ainda melhor! Eles se amavam contra pai e mãe.

Se esse tipo de relato aparece mais, é provavelmente porque a leitura é encorajada pelos pais, e os universitários não podem mais se afirmar pela in-fração. A extensão da boa vontade pedagógica dos pais pode ter tido um duplo efeito, aumentar o círculo de leitores entre os jovens e contribuir para diminuir o apetite para ler.

## Uma Doação Liberal

Para compreender a apropriação da herança pelo herdeiro, é preciso prestar atenção às formas da transmissão e às maneiras como elas são percebidas pelos herdeiros. O sistema liberal que caracteriza a família moderna permite mais facilmente que os jovens não se sintam frustrados com suas práticas de leitura, não apresentando, geralmente, a impressão de obedecer e ficando o registro da obrigação reservado à escola. Ser herdeiro sem se desfigurar é, portanto, possível. Os herdeiros não estão às ordens, não têm de dar continuidade à seqüência das relações culturais de seus pais sem contestar; eles podem inovar. Os herdeiros se beneficiaram unicamente com melhores condições do que outros devido a um acesso mais precoce aos livros. Muriel reconhece, assim, as virtudes do exemplo:

[...] todas as noites, meu pai e minha mãe liam livros deitados na cama. Quando os encontrava, ou eles me colocavam na cama, ou eu ia dizer boa noite a eles, isso sempre foi a demonstração. É claro que é uma passagem quando a gente vê que tem uma família que lê.

Outra estudante de *École normale supérieure*, atraída pela filosofia, narra seu percurso de leitora, de tal maneira que reivindica sem hesitar sua autonomia na continuidade familiar com sua mãe, leitora de romances, e com seu pai, leitor de ensaios filosóficos:

Não estou nem um pouco de acordo com o uso do verbo ‘estimular’ à leitura. Não acredito que acontece dessa maneira. De qualquer sorte, não senti assim.

Acredito que o livro foi, inicialmente, um meio de troca entre gerações, pais, filhos, entre filhos também, já que meu irmão é dois anos mais novo do que eu; a gente não lia as mesmas coisas, mas sabia um pouquinho dos autores que cada um lia. Acredito que há um ambiente do livro, um ambiente de leitura; daí dizer que esse meio me estimulou a ler. Houve, certamente, uma influência no desejo de ler, esse ambiente influenciou no desejo, reforçou, deu, provavelmente, vida a esse desejo, mas não senti nem um pouco como algo que me estimulava a ler. Não é porque íamos regularmente à biblioteca que era uma pressão, absolutamente; me aconteceu de levar várias semanas para ler um livro, de abandonar no meio, de decretar períodos em que não tinha vontade de ler. Era muito bem compreendido. Era mais um ambiente, uma atmosfera, do que uma pressão no sentido próprio e um pouco restrito.

A contestação das palavras da questão “Seus pais estimularam você a ler?” autoriza Catherine a garantir sua independência que preza, sem querer, por isso, trair seus pais.

A tensão entre a independência e a dependência que caracteriza as relações na esfera privada, entre os pais e os filhos, jovens ou adultos, é evidente nesses relatos de leitores, filhos e filhas de pais leitores, provavelmente com ainda mais força, já que os livros são percebidos, mais do que outros gostos culturais ou outras práticas de lazer, como reveladores da personalidade, da identidade Singly (1993a, 1993b). Os pais não devem impor seus gostos, devem respeitar o desenvolvimento e a formação de seus filhos sem arriscar, por essa razão, seu êxito escolar (o *deve* remete ao modelo normativo da nova educação familiar). Os filhos, uma vez que reconhecem a herança e aceitam a mobilização da família, devem demonstrá-la se submetendo a esse duplo vínculo (*double-bind*) que os obriga à obediência para que haja o êxito e à espontaneidade como prova de formação (sobre essa tensão, ver Singly, 1996). As atitudes dos herdeiros oscilam, portanto, entre duas formas bem próximas: uma reivindicação de independência marcada por uma distância intergeracional, mas sem ruptura, e uma afirmação de afiliação, porém acompanhada de sinais de autonomia<sup>15</sup>. Esses herdeiros se parecem com os novos genealogistas que tanto sentem a necessidade de serem reconhecidos como pertencendo a uma linhagem quanto decidem o ramo à qual pertencerão, escolhem seus ancestrais (Segalen; Michelat, 1991). Nessa perspectiva, o testamento é como que uma transação entre as gerações, e não uma ordem transmitida dos pais a filhos e filhas. Essa transformação da herança é engendrada pelo lugar do capital cultural na estrutura do capital familiar e social e por seu modo de validação externo à família, que tem como efeito criar as condições objetivas da negociação. Os herdeiros de hoje decidem, por duas razões, ser herdeiros: trabalhando para acumular recursos que podem ser reconhecidos pela instituição escolar (isso inclui: aceitar trocar o lazer por atividades extraclasse) e fazendo a opção por esta ou aquela parte da herança, moral e cultural.

## Notas

- 1 Uma primeira versão deste texto foi publicada em uma homenagem – preparada por Giovanni Busino para a *Revue européenne des sciences sociales* (XXXIV, 103, 1996) – a Jean-Claude Passeron, que foi meu orientador de doutorado na sociologia. A “relação distante” ao texto faz parte da herança que Jean-Claude Passeron me transmitiu. Este último deu o exemplo submetendo *A Reprodução* a esse exercício (*Hegel ou le passager clandestin*. Passeron, 1991, p. 89-109).
- 2 N. de T.: Sobre essa expressão, ver: Althusser, Louis. *Ler o capital*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- 3 Em minha tese de doutorado, eu abria nomeando os pais como “agentes criadores” e seus filhos como “agentes criados” (Singly, 1972). Em *A reprodução*, o termo “família” está mais presente nos escólios do que nas proposições, o que demonstra o espaço dado a essa noção ordinária. Assim, a proposição 3.3 (p. 58) enuncia os princípios da ação pedagógica primária (primeira educação) sem que a palavra família apareça. Por que evitar as palavras comuns (família, escola) nas proposições, nos enunciados mais teóricos? Podem-se evitar os efeitos de irradiação, e, de certa maneira, os efeitos de ficção na escrita sociológica? Ver “*Les mots de la sociologie*” e “*L’illusion romanesque*”, em Passeron (1991, p. 31-56; 207-227); Singly e Charrier (1989).
- 4 Para uma análise retrospectiva da sociologia da educação dos anos de 1970, ver Queiroz, 1995.
- 5 Na construção de sua sociologia da cultura, Jean-Claude Passeron defende uma pluridimensionalidade das práticas (ver Passeron, 1990; e “*Le polymorphisme culturel de la lecture*” em Passeron 1991, p. 335-345).
- 6 N. de T.: No ensino superior francês, há dois grandes tipos de estabelecimentos: as universidades e as *écoles supérieures*, que são estabelecimentos seletivos públicos ou privados cujo ensino prepara para práticas profissionais especializadas. Dentre as *écoles supérieures*, as *grandes écoles* constituem uma particularidade francesa: são estabelecimentos que recebem um número bem menor de estudantes do que as universidades e formam engenheiros e administradores de alto nível, mas também especialistas das áreas da Arte, das Letras e das Ciências Humanas. A *École Polytechnique* e a *École Normale Supérieure* (ENS) são *grandes écoles*. Ver: <http://www.education.gouv.fr/cid26/l-enseignement-superieur.html> e <http://www.ens.fr/>.
- 7 Sobre a crítica da noção de estratégias de reprodução e sobre a de mobilização, ver Singly (1993f) e Queiroz (1995).
- 8 N. de T.: São classes que preparam, em dois ou três anos, os alunos concluintes do ensino secundário para o concurso de ingresso nas *grandes écoles*. Ver: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20182/classes-preparatoires-aux-grandes-ecoles-c.p.g.e.html>.
- 9 Um dos elementos que conduzem à subestimação teórica de tais efeitos deriva dos usos pouco dominados dos métodos quantitativos. O efeito *dominante* é pouco perceptível a partir de uma avaliação de dados de uma amostra nacional, mas isso não significa que ele seja negligenciável. Embora o efeito associado à variável *origem social* seja semelhante em toda a amostra, por construção, o efeito associado à relação é disperso e pode, portanto, parecer secundário. Ver Mingat (1984, 1991).

- 10 Para uma análise sociológica do mito de *Pigmaleão*, ver Singly (1996).
- 11 Gotman (1988). Os artistas formam, talvez, um grupo mais sensível do que os outros para a gestão de sua relação com a origem, dada sua reivindicação de originalidade, de criação do mundo e de eles mesmos. Por exemplo, um filho de diretor de fábrica em uma cidade pequena do oeste da França retoma a fábrica com a morte de seu pai, sem entusiasmo, desejando de preferência que seja seu próprio filho que retome *o fardo*, filho que, infelizmente, recusa esse arranjo. Ele vende, contudo, sua fábrica: “Era para mim uma liberação formidável, era uma nova vida; é maravilhoso, é fantástico, a vida”. Aos 50 anos, F. M. tem a impressão de renascer. Ele teve êxito em criar, jogando com as obrigações às quais ele está preso e em se fazer reconhecer em uma obra que deve, talvez em parte, alguma coisa à trajetória de vida: podem estar unidos o sentimento de ter sido açoitado e o fato de se refugiar em uma arte rigorosa em que as formas são elaboradas milimetricamente no papel. Outro artista, A., é escultor como seu pai. Ele se opõe fortemente a este último: tensão do herdeiro que se sente obrigado a se pensar *infiel* para construir sua própria originalidade, ver Blin (1994).
- 12 As citações são retiradas de um *corpus* de entrevistas realizadas com estudantes, recolhidas no contexto do Centre de sociologie de la famille (CERSOF) por V. Cicchelli, E. Maunaye, C. Poissenot e C. Pugeault. Essas entrevistas constituíram uma parte do material de uma pesquisa, financiada pelos ministérios franceses da Educação Nacional e da Cultura, sobre os jovens e a leitura. Ver Singly (1993c; 1993e), cujo presente texto forma uma seqüência.
- 13 N. de T.: Escritor francês, conhecido principalmente pela série de romances policiais *San-Antonio*. Tal série narra as aventuras do comissário San Antonio e de seu fiel inspetor Bérurier.
- 14 N. de T.: Relais H (hoje denominada Relay) é uma rede de vendas de livros e revistas, localizada nas estações de metrô e nos aeroportos, proporcionando aos seus clientes uma leitura de lazer, de entretenimento.
- 15 Sobre a construção da autonomia, ver Cicchelli (1994), Ramos (1994) e Le Galles (1995). À questão “Você tem mais as mesmas idéias ou mais idéias diferentes daquelas de seus pais sobre os seguintes temas?”, os estudantes respondem “Mais as mesmas”, sobretudo para “o lugar do trabalho na vida”, e sobre “o tipo de educação a dar aos filhos”; a diferença reivindicada incide sobre “as relações entre homens e mulheres”. Certa parte da herança familiar se transmite sem vontade explícita do doador, graças à força intrínseca do capital cultural *objetivado* nos objetos e nas práticas ver Bourdieu (1979). Nisso também, encontramos um dos limites da analogia com a herança econômica, geralmente explicitada em um procedimento, o teste, ao passo que a herança cultural é não somente uma herança contínua, mas também uma herança em que uma grande parte está implícita. Sobre a “socialização intencional”, ver Muxel (1984).

## Referências

- BALLION, R. **Les Consommateurs d'École**. Paris : Stocke, 1982.
- BARON, F. **Mobilisation Familiale et Destin Scolaire** : le cas des élèves des classes préparatoires. Paris : Université de Paris V, 1991.

- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **La Construction Sociale de la Réalité**. Paris : Méridiens-Klincksieck, 1986.
- BLIN, O. **Portraits d'Artistes**: une sociologie de l'intimité de l'art. Paris, 1994. These (Doctorat de Sociologie) – Université de Paris V, Paris, 1994.
- BLOCH, F.; BUISSON, M.; MERMET, J-C. **Dette et Filiations**: relatório de recherche. Lyon : Groupe de Recherches sur la Socialisation, 1989.
- BOURDIEU, P. Avenir de Classe et Causalité du Probable. **Revue Française de Sociologie**, Paris, v. 15, n. 1, p. 3-42.
- BOURDIEU, P. **La noblesse d'État**. Paris : Éditions de Minuit, 1989.
- BOURDIEU, P. Les Trois États du Capital Culturel. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 30, p. 3-6.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J-C. **Le Métier de Sociologue**. Paris-La Haye : Éditions Mouton-Bordas, 1968.
- BOURDIEU, P. ; PASSERON, J-C. **Les Héritiers**. Paris : Éditions de Minuit, 1964.
- BOURDIEU, P. ; PASSERON, J-C. **La Reproduction**: éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Éditions de Minuit, 1970.
- BOZON, M.; HÉRAN, F. La Découverte du Conjoint. 2. **Population**, n. 1, p. 121-150.
- CASTEL, R. Le Roman de la Désaffiliation : a propos de Tristan et Iseut. **Le Débat**, n. 61, p. 152-164, sept./oct. 1990.
- CHARTIER, A.M.; HÉBRARD, J. **Discours Sur la Lecture (1880-1980)**. Paris : BPI-Éditions du Centre Georges-Pompidou, 1989.
- CICCELLI, V. **Les Ressources Familiales des Étudiants** : sociologie des effets d'un partenariat sur la construction de l'autonomie étudiante. Paris : Université de Paris V, 1994.
- COOPER, D. **Mort de la Famille**. Paris : Seuil, 1972.
- DESROSIÈRES, A.; THÉVENOT, L. **Les Catégories Socio-Professionnelles**. Paris : La Découverte, 1988.
- DURKHEIM, É. La Famille Conjugale : repris dans texts III. **Annales de la Faculté des Lettres de Bordeaux**, Paris, p. 9-34, 1888.
- DURKHEIM, É. **Les Règles de la Méthode Sociologique**. Paris : réédition PUF, 1894.
- ELIAS, N. **Qu'Est-ce Que la Sociologie?** Paris : Éditions Pandora, 1981.
- ELIAS, N. **La Société des Individus**. Paris : Fayard, 1991.
- ESTABLET, R. **L'École Est-Elle Rentable?** Paris : PUF, 1987.
- FITZGERALD, F.S. **Tendre est la nuit**. Paris : Belfond, 1988.
- FOURASTIÉ, J. Une Enquête Monographique Sur la Scolarité d'Enfants d'Instituteurs et de Normaliens : repris dans INED, 1970. **Populations**, Paris, p. 532-538, 1966a.
- FOURASTIÉ, J. Une Enquête Monographique Sur la Scolarité d'Enfants de Polytechniciens et de Centraux. **BINOUP**, P. 3-26, jan./vier. 1966b.
- GALLÈS, P. Les Étudiants et Leurs Familles. In :GALLAND, O. (Dir.). **Le Monde des Étudiants**. Paris : PUF, 1995. P. 85-108.
- GIDDENS, A. **Les Consequences de la Modernité**. Paris : L'harmattan, 1994.
- GIDDENS, A. **Modernity and Self-Identity**. Stanford: Stanford University Press, 1991.

- GIDDENS, A. **Transformation of Intimacy**. Stanford: Stanford University Press, 1992.
- GODBOUT, J.T. **L'Esprit du Don**. Paris : La Découverte, 1992.
- GOTMAN, A. **Dilapidation et Prodigalité**. Paris : Nathan, 1995.
- GOTMAN, A. **Hériter**. Paris : Presses Universitaires de France, 1988.
- KAUFMANN, J-C. **La Trame Conjugale**. Paris : Nathan, 1992.
- LAHIRE, B. **Tableaux de Famille: heurs et malheurs scolaire en milieux populaires** Paris : Hautes Études-Gallimard-Le Seuil, 1995.
- MEAD, G.H. **L'Esprit, le Soi et la Société**. Paris : PUF, 1963. MINGAT, A. Les Acquisitions Scolaires de l'Élève au C.P. : les origines des différences. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 69, p. 49-633, 1984.
- MINGAT, A. Expliquer la Variété des Acquisitions au Cours Préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. **Revue française de pédagogie**, Paris, n. 95, p. 47-63, 1991.
- MUXEL, A. Mémoire Familiale et Projet de Socialisation de l'Enfant : des obstinations durables. **Dialogue**, n. 84, p. 46-56, 1984.
- PASSERON, J-C. L'Inflation des Diplômes : remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie. **Revue Française de Sociologie**, Paris, v. 23, p. 566-573, 1982.
- PASSERON, J-C. **L'Oeil et ses Maîtres** : fable sur les plaisirs et les savoirs de la peinture ; postface du catalogue *Les Jolis Paysans peints*. Marseille : IMEREC, 1990.
- PASSERON, J-C. Présentation. In : SCHUMPETER, J. **Impérialisme et Classes Sociales**. Paris : Éditions de Minuit, 1972. P. 9-38.
- PASSERON, J-C. **La Raison sociologique**. Paris : Nathan, 1991.
- PATUREAU, D. **Les Pratiques Culturelles des Jeunes**. Paris : La Documentation Française, 1992.
- PENNAC, D. **Comme un Roman**. Paris : Gallimard, 1992.
- PUJOL, F. **Les Rapports d'Influence Entre Parents et Enfants**. Paris : Université de Paris V, 1994.
- QUEIROZ, J-M. **L'École et Ses Sociologies**. Paris : Nathan, 1995.
- RAMOS, E. **Les Relations Intergénérationnelles**: l'exemple de étudiants qui cohabitent avec leurs parents. Paris : Université de Paris V, 1994.
- ROSENTHAL, R. A. ; JACOBSON, L. **Pygmalion à l'École**. 1971.
- ROTH, P. **Patrimoine**. Paris : Gallimard, 1994.
- ROUGEMONT, D. **L'Amour et l'Occident**. Paris : Plon, 1972.
- SEGALEM, M.; MICHELAT, C. L'Amour de la Généalogie. In : SEGALEM, M.(Org.). **Jeux de Famille**. Paris : Presses du CNRS, 1972. P. 193-208.
- SINGLY, F. de. **L'Intériorisation de la Normativité Dans le Cercle Domestique**. Paris : Université de Paris VIII.
- SINGLY, F. de. Les Jeunes et la Lecture. **Dossiers Éducation et Formations**, Paris, n. 24, 1993e.

- SINGLY, F. de. La Lecture de Livres Pendant la Jeunesse : statut et fonctions”, In : POULAIN, M. **Lectures et Lecteurs Dans la France Contemporaine**. Paris : Éditions du Cercle de la librairie :, 1993a. P. 137-162.
- SINGLY, F. de. Le Livre et la Construction de l’Identité”, In : CHAUDRON, M. ; SINGLY, F. de. (Orgs.). **Identité, Lecture, Écriture**. Paris : Éditions du Centre G. Pompidou, 1993b. P. 131-152.
- SINGLY, F. de. Savoir Hériter d’un Goût : la transmission du goût de la lecture chez les étudiants ». In : FRAISSE, E. (Org.). **Les Étudiants et la Lecture**. Paris : PUF, 1993c. P. 49-71.
- SINGLY, F. de. The Social Construction of a New Paternal Identity. In: FRANCE. Ministry of Social Affairs. **Fathers in Families of Tomorrow**. Paris, 1993d. P. 42-75.
- SINGLY, F. de. **Sociologie de la Famille Contemporaine**. Paris : Nathan, 1993f.
- SINGLY, F. de. **Le Soi, le Couple et la Famille**. Paris : Nathan, 1996.
- SINGLY, F. de; CHARRIER, G. La Science est Fiction”, In: **PYGMALION à la maison**. Rennes: Université de Rennes 2, 1989. P. 195-202.
- SINGLY, F. de; THÉLOT, C. Racines et profils des ouvriers et des cadres supérieurs. **Revue Française de Sociologie**, Paris, v. 17, n. 1, P. 47-86, 1986.
- TAYLOR, C. **Grandeur et Misère de la Modernité**. Montréal : Éditions Bellarmin, 1992.

François de Singly  
Centre de recherches en sociologie de la famille  
Université de Paris V-Sorbonne - França

Tradução: Janaína Pinto Soares  
Revisão da tradução: Patrícia Reuillard e Gilberto Icle

*Este texto foi publicado anteriormente, em francês, em **Lien Social et Politiques**, n° 35, 1996, p. 153-165, e é publicado em **Educação & Realidade** com a autorização dessa revista e do autor.*