

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

Erika Kulesa

Linguagem sociológica e práticas de escrita:
uma pesquisa exploratória em aulas de Sociologia no Ensino Médio

São Paulo - SP
2017

Erika Kulesa

Linguagem sociológica e práticas de escrita:
uma pesquisa exploratória em aulas de Sociologia no Ensino Médio

Versão original

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre. Área de Concentração: Sociologia da Educação.

Orientação: Prof. Dr. Amaury Cesar Moraes

São Paulo – SP

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.43	Kulesa, Erika
K96L	Linguagem sociológica e práticas de escrita: uma pesquisa exploratória em aulas de Sociologia no Ensino Médio / Erika Kulesa; orientação Amaury Cesar Moraes. São Paulo: s.n., 2017. 167 p.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Ensino de Sociologia 2. Linguagem sociológica 3. Ensino Médio 4. Escrita
5. Escrita escolar I. Moraes, Amaury Cesar, orient.

Nome: KULESSA, Erika

Título: Linguagem sociológica e práticas de escrita: uma pesquisa exploratória em aulas de Sociologia no Ensino Médio

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre. Área de Concentração: “Sociologia da Educação”.

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof(a). Dr(a).:

Instituição:

Julgamento:

Prof(a). Dr(a).:

Instituição:

Julgamento:

Prof(a). Dr(a).:

Instituição:

Julgamento:

Para minha mãe, Brigitte, que torna tudo possível.

*Para Fabiana, Emission, Janaila, Jonata, Gleice
e todos os estudantes que me despertaram as
dúvidas.*

Agradecimentos

São muitos. Começo pelas três professoras de Sociologia: Ana, Fabiana e Marina, que prontamente aceitaram participar da pesquisa quando foram convidadas e compartilharam comigo suas reflexões, experiências e dilemas. Agradeço imensamente pela cooperação e confiança ao me receber em suas aulas e espero que o trabalho realizado esteja à altura de suas expectativas sobre a contribuição que a pesquisa acadêmica deve trazer para o fortalecimento de nosso trabalho docente. À Ana, um agradecimento especial pela parceria duradoura. Aos estudantes das três escolas também agradeço com muito carinho pela colaboração inestimável de ceder seus textos para a pesquisa, pela recepção curiosa e espontânea e pela agradável companhia virtual que me fizeram durante as releituras e análises do material. A esses adolescentes, jovens e adultos estudantes, muitíssimo obrigada.

Agradeço às professoras e professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pelo compromisso com a estrutura e as condições de ensino e pesquisa, pela rara possibilidade de um programa de mestrado de 36 meses, e sobretudo pelo ambiente de estudo, partilha e debate criado em suas disciplinas. Em especial, agradeço à Prof.^a Teresa Cristina Rego e aos descontraídos e envolventes “Seminários Vygotskyanos II: Cultura, Aprendizado e Desenvolvimento”, por elucidar a atualidade da teoria histórico-cultural; à Prof.^a Maria da Graça Setton, pelas contribuições atenciosas e rigorosas aos trabalhos discutidos na disciplina “Projetos de pesquisa: leituras sobre o método e técnicas na Sociologia da Educação”, bem como pela preciosa bibliografia indicada no curso; à Prof.^a Cristiane Gottschalk, pelas instigantes questões relacionando concepções de linguagem e educação, pela atenção e disposição em discutir o trabalho realizado para a disciplina “Filosofia da linguagem e suas concepções epistemológicas na educação”, que, sem dúvida, transformou o olhar para as questões de pesquisa e para o próprio discurso pedagógico e, além disso, pela sua participação no Exame de Qualificação. Finalmente, agradeço especialmente ao Prof. Amaury Cesar Moraes, orientador nesta pesquisa, pela recepção generosa ao projeto, pela confiança e autonomia conferidas a esta pesquisadora, pela paciência e prontidão para resolver empecilhos burocráticos e, sem dúvida, pelas sugestões, críticas e revisões ao texto. Acima de tudo, pela contribuição teórica e prática à presença da disciplina Sociologia na educação básica brasileira.

Ainda na Faculdade de Educação, agradeço ao Prof. Marcelo Giordan, pela disponibilidade em conversar sobre o ensino de Ciências Sociais e pelas sugestões quanto aos caminhos metodológicos; e à Profª. Marcia Gobbi pelas considerações, sugestões e provocações no Exame de Qualificação. Agradeço também aos colegas da Faculdade, pesquisadores e profissionais da educação, que pacientemente acolheram minhas inquietações nas aulas, nos corredores e no café. Na impossibilidade de mencionar todos, agradeço nominalmente apenas à minha colega de orientação, a doutoranda Josefa Alexandrina, pelas conversas sempre agradáveis sobre nosso campo disciplinar, nossas pesquisas, e também sobre a vida, os filhos e as formas de conciliar os muitos papéis que nos cabem e que escolhemos. Agradeço por dividir parte de sua experiência e por me apoiar.

Aos funcionários da Faculdade de Educação, um agradecimento cheio de reverência, pois seu trabalho atento, comprometido e ágil torna mais fácil o cumprimento das obrigações formais e acadêmicas, a resolução das pendências burocráticas e, conseqüentemente o desenvolvimento das pesquisas. A este respeito, agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos que viabilizou materialmente parte deste mestrado. Também à CAPES e à Universidade de São Paulo, por reconhecerem o direito à Licença Maternidade.

Aos colegas e professores presentes no XI ELPLE – Encontro da Linha de Pesquisa Linguagem e Educação, realizado em 2015 na Universidade de São Paulo, e no V ENESEB – Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica, realizado em Brasília em 2017, agradeço a possibilidade de apresentar e debater a pesquisa em curso e também o reconhecimento, as críticas e sugestões recebidas. Agradeço à ABECS – Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, pelo Encontro de Professores de Sociologia da Região Metropolitana de São Paulo de 2014, que me levou a conhecer a Professora Ana e também ao grupo da regional São Paulo da ABECS, recentemente formado, por trazer aos momentos finais dessa pesquisa uma energia esperançosa em defesa do ensino de Sociologia na educação básica.

À Kadine Teixeira, Marcia Oliveira, Ana Lucia Graciani, Ana Maria de Paula, Adriana Almeida e Adriana Silva, por tudo o que me ensinaram sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Da Escola Estadual João Dias da Silveira, onde trabalhei e aprendi por mais tempo, agradeço às professoras, professores e funcionárias pelo apoio, pelos conselhos, pelo acolhimento em momentos delicados e pelo ambiente de cooperação que construíram, apesar

das diferenças internas. Sobretudo, agradeço aos estudantes do João Dias, com muito boas lembranças por tudo que me ensinaram, pelos momentos em que responderam aos meus esforços de professora iniciante com entusiasmo e também por não economizarem nos desafios que me apresentavam. Não à toa este trabalho também é dedicado a elas e a eles.

Das amizades. À Ana Paula Martins, professora estudiosa, pela muitas conversas, cafés e almoços pedagógicos, pelas leituras, indicações bibliográficas e pitacos nos textos, muito obrigada. À Bianca Briguglio pelo apoio constante, por me dar ouvidos, chá, café e bolo, pelos incentivos mais que preciosos, pelas leituras e comentários aos textos, pelos conselhos de pesquisadora e pela ajuda derradeira no seu escritório ensolarado. À Louise Otero, pelas conversas inspiradoras sobre o projeto, as questões da escrita e do ensino e, além de tudo, pela generosidade na revisão. À Fernanda Sucupira pelas indicações bibliográficas certeiras para a prova de ingresso. À Vivian Augusto e Tiago Machado pela dica de ouro: fichar todos os textos. Ao Homero Filho, pelos últimos almoços pedagógicos. À Diana Bruck, pelo abstract. À Carolina Motoki, pelo refúgio para a escrita e pelo apoio constante. À Fabiana Vezzali e Bianca Pyl, pelas reflexões e risadas. À Erika Miaciro, pela sabedoria compartilhada e por garantir minha sanidade física e mental. Às amigas e aos amigos da Santa Cecília e associados, das Manas, do ENP e do Jeris, muitíssimo obrigada pelos momentos de descontração e lazer, que garantiram e melhoraram os momentos de concentração e trabalho.

Das famílias. À família Kulesa e à Cidinha Godoi pelo carinho e cuidado comigo e por divertirem meus filhos enquanto eu estudava. À Margarete Kulesa pela ajuda inestimável em momentos críticos. À Brigitte Kulesa pela minha formação, pela dedicação e disposição, pela muita paciência e bom humor, e pelo imprescindível suporte logístico, operacional e material. À família Souza, pela memória, pela veia humanística e educadora. Ao meu pai, pela presença. Ao Rafael Godoi, pela parceria e cumplicidade, pelo incentivo desde as primeiras ideias de projeto, pelo exemplo vivo de dedicação à pesquisa, pelos sábios conselhos práticos e metodológicos, pelas provocações, questionamentos e também pelo interesse. Finalmente, aos meus filhos, Natália e Lucas, agradeço não pela paciência, que não tiveram, mas por me darem a noção da urgência e do necessário.

*“O pensamento é uma nuvem da qual a fala
se desprende em gotas”*
(Vygotsky, 1996)

Resumo

KULESSA, Erika. Linguagem sociológica e práticas de escrita: uma pesquisa exploratória em aulas de Sociologia no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa exploratória sobre a linguagem nas aulas de Sociologia no Ensino Médio, a partir da análise das atividades escritas realizadas pelos estudantes. O cenário de baixo domínio da leitura e da escrita entre os brasileiros têm implicações para o ensino e aprendizagem da disciplina que devem ser discutidos. Autores como Bourdieu, Charlot e Bautier subsidiam uma reflexão sobre aspectos da relação entre linguagem e educação que produzem desigualdades escolares e sobre as características dos textos e discursos com os quais os estudantes devem familiarizar-se no Ensino Médio. A partir de uma concepção interacionista de linguagem e dos estudos socioculturais, avalia-se a contribuição que disciplina Sociologia pode representar no desenvolvimento das práticas linguísticas dos estudantes. A linguagem sociológica é compreendida como ferramenta para a interpretação da experiência social e engloba tanto os conceitos e teorias, como também uma forma de discurso. A língua escrita, por sua vez, é uma ferramenta fundamental na construção do conhecimento científico, seja pelo seu potencial para a organização do pensamento, seja pela importância dos processos de descrição, comparação e argumentação na elaboração de teorias. O aporte dos estudos socioculturais indica a importância dos momentos de interação com a língua escrita para a construção do olhar sociológico também na educação básica. A análise das produções dos estudantes considerou a forma como aparecem os conceitos sociológicos nessas atividades, as características do discurso adotado e a relação entre os enunciados produzidos e o trabalho pedagógico realizado durante o curso. Docentes desenvolvem estratégias para lidar com as dificuldades dos estudantes em ler e escrever textos com uma linguagem mais conceitual e abstrata, como a sociologia apresenta, mas a pesquisa de campo em três escolas públicas paulistas sugere que frequentemente incorporam práticas de trabalho com textos consolidadas na cultura escolar, que são em parte responsáveis pelas dificuldades dos estudantes com a leitura e a escrita. Deve-se discutir, portanto, de que modo o trabalho com a linguagem nas aulas de Sociologia pode promover uma relação mais reflexiva, criativa e não reprodutiva com a língua escrita e, conseqüentemente, um aprendizado mais efetivo da Sociologia.

Palavras-chave: Ensino de sociologia. Linguagem sociológica. Ensino Médio. Escrita. Escrita escolar.

Abstract

KULESSA, Erika. Sociological Language and writing practices: exploratory research in Sociology classes in Secondary school. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

This work presents the results of an exploratory research on language issues in secondary school Sociology classes, based on the analysis of written activities carried out by the students. The scenario of serious difficulties in reading and writing among Brazilians has implications for the teaching and learning of the subject that should be discussed. Authors such as Bourdieu, Charlot and Bautier support a discussion on how language and education are related, producing school inequalities and also on the characteristics of texts and discourses with which students should become familiar in High School. The Sociology classes contributions for the development of students' linguistic practices are evaluated from an interactionist conception of language and sociocultural studies perspectives. Sociological language is understood as a tool for interpreting social experience, and involves both concepts and theories as well as a form of discourse. Written language, in turn, is a fundamental tool in the construction of scientific knowledge, either for its potential for the thought organization, or for the importance of the processes of description, comparison and argumentation in the elaboration of theories. The contribution of sociocultural studies indicates the importance of moments of interaction with written language for the development of sociological thought also in basic education. The analysis of students' productions considered the way sociological concepts appear, the characteristics of the discourse adopted and the relation between the statements produced by the students and the pedagogical work carried out during the course. Teachers develop strategies to deal with students' difficulties in reading and writing texts with a more conceptual and abstract language, as sociology presents. However, field research carried out in three public schools in São Paulo suggests that they often incorporate consolidated and traditional practices of working with texts, which are partly responsible for students' difficulties with reading and writing. It should be discussed, therefore, how the work with the language in Sociology classes may promote a more reflexive, creative and non-reproductive relationship with the written language and consequently a more effective learning of Sociology.

Keywords: Teaching Sociology. Sociological language. Secondary school. Writing. School writing.

Sumário

Introdução.....	21
PARTE 1 – Linguagem nas aulas de Sociologia.....	39
1.1 Educação e linguagem.....	41
1. 2 Linguagem Sociológica.....	44
1.3 Metodologia e caracterização do campo.....	48
1.3.1 Escola Embu.....	52
1.3.2 Escola Oeste.....	55
1.3.3 Escola Centro.....	59
1.3.4 Práticas de leitura e escrita entre os estudantes.....	63
1.4 Apresentação de conceitos e interação dialógica.....	70
1.4.1. Exercícios.....	77
1. 5 Olhar sociológico e discurso sociológico.....	87
1.6 Considerações.....	95
PARTE 2 - Escrita nas aulas de Sociologia.....	99
2.1 Algumas prenoções sobre a escrita.....	99
2.2 A escrita tipicamente escolar.....	103
2.3 A escrita nas aulas de Sociologia.....	105
2.3.1 A lousa, a “explicação” e os cadernos.....	108
2.3.2 Questionários a partir do livro didático.....	113
2.3.3 Dissertações.....	130
2.3.3.1 Encontros com a página em branco.....	133
2.3.3.2 Olhar Distanciado.....	138
2.3.3.4 Conceitos sociológicos.....	141
2.3.3.5 Interação com as aulas de Sociologia.....	150
3. Considerações Finais.....	153
Referências Bibliográficas.....	159
Anexos.....	163

Introdução

O trabalho como professora de Sociologia da Rede Estadual de São Paulo despertou o interesse em investigar as relações entre a aprendizagem da Sociologia e o domínio da leitura e da escrita. Em avaliações escritas, essas duas questões sempre se imbricavam, ou porque havia dificuldades no uso da escrita para expressar a compreensão de temas e elaborar argumentações e análises, ou porque, às vezes, a compreensão dos temas é prejudicada pela dificuldade com o tipo de linguagem que Sociologia apresenta.

O conceito de letramento fora bastante importante em minha experiência anterior, quando fiz especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e trabalhei com formação de professores na área. A partir da contribuição de Soares (2003a, 2003b) e Colello (1995, 2004), eu compreendia o letramento como um processo contínuo, que se amplia conforme as experiências dos sujeitos com a língua escrita ao longo da vida. O termo refere-se também à relativa autonomia dos sujeitos para se comunicar com desenvoltura em situações diversas, uma vez que diferentes (con)textos supõem diferentes usos e formas de linguagem. Com o desenvolvimento da pesquisa, passei a preferir os termos “escrita” ou “práticas de escrita” em vez de letramento, por motivos que serão explicados adiante. Contudo, no início desta pesquisa, minhas referências me levavam a questionar qual era a responsabilidade do Ensino Médio no “letramento” dos estudantes, ou seja, na formação dos jovens para participar de uma sociedade letrada¹.

Antes disso, minha formação e escolhas pessoais e profissionais já haviam sido profundamente marcadas pelo pensamento de Paulo Freire (1996, 2006) que diferencia de forma incisiva a leitura e a escrita mecânicas, reprodutivas e inócuas, de uma prática de leitura e escrita transformadora dos sujeitos, da linguagem e do mundo. O reconhecimento e valorização da cultura e dos conhecimentos populares, associados à luta pela democratização

1

Kleiman (2005) enfatiza que letramento é um processo social, quem passa por ele é a sociedade. A alfabetização e a formação escolar têm o papel de viabilizar a participação das pessoas nessa cultura letrada, promovendo a inserção e familiarização com os usos da linguagem escrita nessas sociedades. No início da pesquisa, proposta como “A apropriação da linguagem sociológica entre estudantes do Ensino Médio. Uma pesquisa exploratória sobre letramento e aprendizado” considerava este um processo mais individual, “letrado seria aquele que além de ler e escrever, de fato *faz uso* da leitura e da escrita na sociedade, participando das práticas da cultura letrada e apropriando-se dela” (projeto de pesquisa apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em abril de 2014).

radical de um repertório cultural restrito às classes dominantes, formaram as bases de um compromisso com a educação pública e com os estudantes como sujeitos ativos em sua própria formação.

Quando comecei a dar aulas de Sociologia para o Ensino Médio, ocupava-me de estabelecer um diálogo efetivo e criador entre os conhecimentos que aqueles jovens e adultos tinham do mundo social e meus conhecimentos da Sociologia. Desde logo, a intenção não era que reproduzissem aquilo que trazia para a aula, mas que pudessem apropriar-se daqueles saberes e explorá-los segundo seus interesses.

No entanto, desde as primeiras avaliações escritas, inquietava-me a postura eminentemente reprodutiva dos estudantes, a ausência de suas palavras e reflexões nos trabalhos e a discrepância entre o envolvimento dos estudantes nas aulas e no desenvolvimento dos textos produzidos em seguida. Encontrava em seus trabalhos variadas formas de cópia; a combinação de cópia com uma ou duas frases “pessoais” ao final; a reformulação da questão em outros termos, repetindo a pergunta em vez de respondê-la; entre outros. Em todos esses casos, a avaliação da aprendizagem é bastante dificultada, pois, além de evasivos, ao não expressarem a compreensão do adolescente sobre o que foi trabalhado, esses textos podem significar tanto uma dificuldade com a escrita, quanto com os temas do curso. Ou, ainda, recusa ou desinteresse em engajar-se no processo reflexivo e expressivo proposto pelo professor.

Embora esse não fosse um problema apenas na disciplina de Sociologia, o tema não era discutido na escola e nas reuniões de professores: as dificuldades dos estudantes com a leitura e a escrita eram consideradas um problema relativo ao Ensino Fundamental e aos professores de Língua Portuguesa. Minha experiência anterior me indicava, no entanto, que a linguagem não pode ser considerada um pré-requisito, algo que se aprende *antes* para ser usado *depois*: a linguagem é aprendida à medida que se faz uso dela. Ao ingressar no Ensino Médio, os estudantes entram em contato com novas disciplinas, que lhes apresentam também novas linguagens, conhecimentos e discursos, com os quais é necessário familiarizar-se.

Ao formular o problema dessa maneira, observei que à medida que se apropriam das formas de linguagem presentes nas aulas de Sociologia e na expectativa de responder satisfatoriamente às atividades escolares, os estudantes desenvolvem estratégias, tanto para “não deixar respostas em branco”, como para evitar a escrita discursiva. Além disso, também ficou claro que essa postura dos estudantes com relação aos trabalhos escolares foi aprendida

por eles ao longo da escolarização e se mantém quando é validada e admitida por professores.

Para compreender a contribuição que a disciplina de Sociologia poderia oferecer para o desenvolvimento da escrita dos estudantes e na familiarização com as formas de linguagem que parecem apresentar mais dificuldade, propus uma investigação sobre o processo de apropriação da linguagem sociológica no Ensino Médio, considerando tanto as características dos textos e discursos que a Sociologia apresenta, como as formas de pensamento e de relação com o mundo que essa apropriação pressupõe.

Alguns conceitos foram fundamentais para a elaboração do problema de pesquisa. O primeiro deles foi o de "relação com o saber", presente nos trabalhos de Charlot (1996, 2000). Para o autor, o sentido que a escola e o aprendizado têm para as crianças e jovens precede a questão da competência que têm para aprender. Pensar nas situações que levam os estudantes a evitar ou arriscar um tipo de escrita discursiva, argumentativa, reflexiva, vai além de pensar sobre suas habilidades e requer atenção às motivações que têm para realizar os trabalhos².

Segundo Charlot (2000), a argumentação, a experimentação, a vontade de demonstrar, validar um saber perante os outros, são atividades de sujeitos que estabelecem uma relação intelectual com o saber e não uma relação funcional: para eles, aprender é mais que cumprir as obrigações escolares, obter boas notas e passar de ano; aprender é visto como apropriação de saberes para os quais atribuem um sentido e um valor na construção de suas identidades. Além disso, aprender implica uma forma de relacionar-se com os outros, considerados como comunidade intelectual, e com o mundo, como objeto a ser conhecido, compreendido, explorado.

O segundo conceito organizador dos problemas de pesquisa foi o de “secundarização”. Segundo Bautier (2008), a escolarização pode ser vista como um processo de inserir-se e aprofundar-se em formas de relação “secundária” com os saberes e com a linguagem, que são próprias da cultura letrada. A noção de “secundarização” desenvolve-se a partir da distinção, proposta por Bakhtin (2003), dos gêneros do discurso entre primários e secundários.

Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários

2 A relação com o saber pode ser definida como uma “relação de sentido e, portanto, de valor, entre um indivíduo ou grupo e os processos ou produtos do saber” (CHARLOT, BAUTIER e ROCHEX, 1992, *apud* CHARLOT, 1996 p. 49). Em outro momento, o autor definiu a relação com o saber como “relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2000, p. 80).

(complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda a espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Dessa forma, os discursos primários são aqueles que surgem de forma espontânea na interação verbal, fazendo referência apenas ao contexto imediato que os suscita. Já os discursos secundários, são mais complexos e constituem uma reinterpretação da experiência imediata. Com relação especificamente à linguagem das Ciências Humanas, estamos ainda diante de “pensamentos sobre pensamentos, vivências sobre vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos” (*ibidem*, p. 307). Assim, a linguagem reflexiva, conceitual e abstrata da Sociologia constitui um discurso de tipo secundário, que toma a vida social enquanto objeto de conhecimento e, além disso, que se dedica a refletir sobre pensamentos e discursos alheios.

Espera-se que os jovens possam realizar esse movimento de reelaboração da experiência vivida, transformando objetos e discursos primários, aquilo que conhecem e produzem de forma espontânea, em saberes e discursos de tipo secundário, distanciados da situação vivenciada. Essas reelaborações estão relacionadas ao desenvolvimento de uma forma específica de pensar, de ver e de dizer o mundo. Conforme a autora, esse “processo de secundarização”

diz respeito à dimensão sociocognitiva das aprendizagens e construções escolares e supõe um registro cognitivo que implica o trabalho de transformação de uma experiência sensível, vivenciada, escolar ou não-escolar, em objetos de saber, portador de significação para si e/ou para os outros alunos em um dado campo do saber; além disso, em objeto de questionamento potencialmente portador de generalidade (BAUTIER, 2008, p. 24).

Essa reconfiguração da experiência em objeto de saber, e dos saberes escolares em saberes com significações culturais mais amplas e partilhadas socialmente é uma competência viabilizada pela linguagem, ou seja, se realiza através de práticas linguísticas que permitem este modo de categorização e organização da experiência. A partir da análise dos trabalhos de estudantes das escolas francesas, Charlot (2000) e Bautier (2008) ponderam que esse processo

é mais difícil para estudantes menos familiarizados com essas formas e usos da linguagem, pois ele implica uma transformação de sua relação com o mundo, com a escola e com o conhecimento.

Se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais. Cuidado, porém: esse processo não é puramente cognitivo, e didático. Trata-se de levar a criança a inscrever-se em um certo tipo de relação com o mundo, consigo e com os outros, que proporciona prazer, mas sempre implica a renúncia, provisória ou profunda, de outras formas de relação com o mundo (CHARLOT, 2000, p. 64).

As reflexões de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000) sobre as características do conhecimento sociológico e sua linguagem também remetem a uma renúncia, ou ruptura, nos termos dos autores, com as interpretações espontâneas que fazemos da experiência social e com a linguagem cotidiana. A construção de conhecimento científico sobre a sociedade pressupõe um questionamento constante da percepção imediata, da forma como o real se nos apresenta aos olhos, propondo as configurações e explicações que compõem o senso comum. No caso das Ciências Sociais, essa ruptura é dificultada pelo fato de termos como objeto a própria vida social, impossível de ser isolada em laboratório, como nas Ciências Naturais. Além disso, o sociólogo busca conhecer algo de que ele próprio é produto, pois as subjetividades são formadas pela estrutura social que se toma por objeto.

Tratando-se de pensar o mundo social, nunca se corre o risco de exagerar a dificuldade ou as ameaças. A força do pré-construído está em que, achando-se inscrito ao mesmo tempo nas coisas e nos cérebros, ele se apresenta com as aparências da evidência, que passa despercebida porque é perfeitamente natural (BOURDIEU, 2011, p.49).

Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000) falam sobre a necessidade de uma "vigilância epistemológica constante", para romper com as prenoções do senso comum, com uma espécie de sociologia espontânea e com os termos da linguagem corrente, pois estes trazem em si uma "filosofia do social" enraizada, mas que não tem caráter científico. Para os autores (*ibidem*, p 26), a elaboração das noções científicas passa pela adoção de técnicas de ruptura que permitam escapar à ilusão de transparência da vida social, o que exige que o sociólogo "penetre no mundo social como em um mundo desconhecido".

A ruptura é, com efeito uma *conversão do olhar* e pode-se dizer do ensino da pesquisa em sociologia que ele deve em primeiro lugar 'dar novos olhos' como dizem por vezes os filósofos iniciáticos. Trata-se de produzir, senão um 'homem novo', pelo menos, 'um novo olhar', um *olhar sociológico*. E isso não é possível sem uma verdadeira conversão, uma *metanoia*, uma revolução mental, uma mudança de toda a visão do mundo social." (BOURDIEU, 2011, p. 49)

Na discussão acadêmica sobre o ensino de Sociologia, são poucos os trabalhos que problematizam a dimensão linguística desse ensino³. No entanto, os princípios da desnaturalização e do estranhamento, em torno dos quais estão organizadas as propostas curriculares de Sociologia, são posturas ou atitudes que, em certa medida, coincidem com a reelaboração das formas de ver e pensar o mundo que são fundamentais no processo de secundarização, entendido como um movimento de distanciamento em relação à experiência imediata e de sua reinterpretação a partir dos conhecimentos ensinados na escola (BRASIL, 2008, SAO PAULO, 2010). Nesse sentido, o desenvolvimento do *olhar sociológico* não se limita à apreensão do conhecimento sociológico, mas faz parte de um modo de pensar característico de um processo mais amplo que, conforme sugere o trabalho de Bautier (2008), favoreceria o desenvolvimento de práticas linguísticas dos estudantes.

Desse modo, ficou resolvida a questão sobre como a disciplina Sociologia pode promover o desenvolvimento das práticas linguísticas (orais e escritas) dos estudantes. Ao propor os exercícios de estranhamento e de desnaturalização das relações sociais, o trabalho na disciplina poderia provocar os movimentos reflexivos necessários à elaboração de discursos secundários. Era preciso, então, observar se o processo de questionar a realidade e o senso comum, proposto pela Sociologia, provoca nos estudantes o desenvolvimento de uma relação com o mundo enquanto objeto de saber e se era possível observar esse movimento no texto dos estudantes.

Os desdobramentos dessa reflexão encontram-se na primeira parte deste trabalho, "Linguagem nas aulas de Sociologia". Nela, abordo aspectos da relação entre linguagem e educação, como a produção e reprodução das desigualdades escolares a partir de diferenças linguísticas, e também abordo as relações entre linguagem e pensamento e suas implicações

3 Sobretudo devido à trajetória inconstante dessa disciplina na educação básica, os pesquisadores concentraram seus estudos nos contextos político-sociais que favorecem ou prejudicam a consolidação da mesma e na discussão sobre o papel da Sociologia no currículo escolar (cf. MORAES, 2003; SILVA, 2009; TAKAGI, 2007). Nos últimos anos, embora tenha crescido muito volume de trabalhos sobre objetivos, práticas de ensino de Sociologia e recursos pedagógicos, o tema da linguagem continua pouco presente. Para um estado da arte das pesquisas em ensino de sociologia ver Handfas e Maçaira, 2015.

para o ensino e para o aprendizado. Em seguida, apresento o que entendo por “linguagem sociológica”, expressão que abarca não apenas os conceitos e teorias sociológicas, mas também um tipo de discurso que é resultado da forma como esse conhecimento é produzido. Nesta primeira parte apresento também a metodologia de análise dos textos dos estudantes, uma caracterização das escolas onde foi realizada a pesquisa de campo, das professoras que acompanhei e um levantamento sobre as práticas de leitura e escrita dos estudantes que participaram da pesquisa.

A importância da leitura e da escrita no aprendizado da Sociologia foi sendo evidenciada e aprofundada ao longo do desenvolvimento do projeto e da pesquisa. Como parte da cultura letrada, o conhecimento científico é viabilizado pela escrita, uma forma de linguagem que se distingue da fala tanto na forma, como no conteúdo. Conforme analisa Vygotsky (2009), a escrita depende de operações complexas, exige um grau maior de consciência sobre a linguagem que a fala, seja para decompor foneticamente a palavra e recompô-la em signos gráficos, seja para explicitar por meio dela tudo aquilo que na fala e na linguagem interior é omitido. Tais características fazem da escrita uma forma privilegiada não só de registrar ou expressar, mas, principalmente, de organizar o pensamento, de argumentar, analisar, comparar, enfim, de ampliar e produzir conhecimentos tais como os da cultura científica.

Essa perspectiva sobre a escrita foi importante para repensar as situações em que os textos dos estudantes não refletem o debate e o nível de compreensão de um tema que se atingiu oralmente em aula. As teorias ensinadas no Ensino Médio implicam formas de pensamento conceitual e abstrato, que são viabilizadas e produzidas através da linguagem escrita. Por mais que possamos reproduzir e debater oralmente esses discursos em sala de aula, que os estudantes acompanhem e se envolvam na discussão, isso não quer dizer que tenha havido uma internalização e apropriação dos conceitos, das teorias e das formas de pensar implicadas nesse conhecimento. A definição verbal de um conceito é apenas o início de um processo de apropriação, que culmina na possibilidade de fazer dele um uso autônomo (VYGOTSKY, 2009).

Assim, ao pensar na apropriação da linguagem sociológica a partir da teoria histórico-cultural, parece ser fundamental que os estudantes estejam envolvidos em situações de uso da linguagem escrita ao longo do processo de aprendizado, e não apenas nas provas e exames finais. As situações de interação com a linguagem escrita seriam momentos propícios para

promover a organização do pensamento a partir de categorias, conceitos e ferramentas usados na Sociologia (e nas demais disciplinas), impulsionando o desenvolvimento de formas de pensamento abstrato, conceitual e teórico.

Ou seja, ao mesmo tempo em que estão envolvidos em uma atividade de interação, geralmente tendo o professor como interlocutor, ao construir um texto com o objetivo de responder satisfatoriamente a uma atividade escolar, os estudantes também desenvolvem uma atividade que potencialmente desencadeia o processo reflexivo e de organização de ideias. Assim, todas as estratégias forjadas para produzir seus textos à medida que se familiarizam com a linguagem sociológica e experimentam o pensar sociológico, são partes importantes do aprendizado. Mesmo quando o estudante julga não saber a/uma resposta correta, e parece ter como objetivo principal apenas "preencher o vazio", a atividade escrita pode desencadear uma reflexão que permita chegar a uma resposta, inicialmente impensada.

Nesse sentido, a análise de produções escritas pode ser um meio privilegiado para compreender o processo de apropriação da linguagem sociológica e para avaliar as atividades de ensino que favorecem o desenvolvimento dessas formas de pensamento e de linguagem, característicos do processo de secundarização. Por isso, o projeto propunha uma pesquisa exploratória cujos objetivos eram: identificar e analisar o uso que os estudantes fazem da linguagem em suas produções escritas, considerando: a) a forma como aparecem os conceitos e teorias sociológicas, b) as características do discurso adotado e c) a relação que seus textos estabelecem com as práticas de ensino adotadas em sala de aula.

Na segunda parte desse trabalho, "Escrita nas aulas de Sociologia", apresento as diferentes situações em que a escrita apareceu durante a pesquisa de campo, como os textos das lousas, as atividades desenvolvidas a partir do livro didático e também dissertações dos estudantes. A análise dessas atividades envolveu também uma reflexão sobre a relação da escola com a escrita, que pareceu ser fundamental para a interpretar os textos de alunos. Assim como há diferenças entre a participação dos estudantes nas aulas e nas suas produções, é possível perceber de parte das professoras uma diferença na abordagem realizada nas aulas e nas atividades escritas. Por isso, é preciso pensar sobre qual é o lugar que a leitura e a escrita ocupam dentro das propostas didáticas desenvolvidas e averiguar se esse trabalho é condizente com os objetivos pretendidos.

Havia vários caminhos teóricos e empíricos possíveis para a investigação. A pesquisa de campo foi realizada em três escolas públicas da região metropolitana de São Paulo, por

circunstâncias que explico na seção “Metodologia e caracterização do campo”. Quanto aos caminhos teóricos, uma perspectiva teórica que se mostrou relevante para a elaboração do projeto, mas que não foi desenvolvida na pesquisa foi a do *letramento* ou *alfabetização científica*⁴ e, especialmente, a *alfabetização sociológica* (MORAES, 2014; PARMIGIANI e DOMBROWSKI, 2011), ou *letramento sociológico* (OLIVEIRA, COSTA 2013; ABECS, 2015).

Para esses autores, é importante que, ao apropriar-se dos métodos, conceitos e teorias das diferentes ciências, os estudantes possam de fato *fazer uso* desse conhecimento na reelaboração de suas formas de pensar e intervir na realidade. Trata-se de iniciar os estudantes nesse âmbito da cultura, para desenvolver uma outra forma de pensar a realidade em que vivem. Sendo assim, entende-se que o ensino da Sociologia (e das demais ciências) deve promover a apropriação dos recursos de que essa ciência dispõe para compreender a realidade: métodos, teorias, conceitos, linguagem, assim como as controvérsias e debates que se dão nos diferentes campos do saber (MORAES, 2014).

No início da pesquisa, considerei que a análise das produções escritas e o uso que faziam da linguagem sociológica poderia ser relacionado ao “letramento” dos estudantes. No entanto, no decorrer da pesquisa, percebi que incorria em erro ao equiparar o uso dessa linguagem em práticas escolares de escrita (pois o objeto de pesquisa eram textos produzidos na escola) com o letramento sociológico. Nos estudos sobre letramento, compreende-se que ele se configura por práticas realizadas principalmente fora da escola. Sendo assim, uma investigação sobre o que poderia ser denominado como “letramento sociológico” exige outro tipo de pesquisa, que transcenda o espaço escolar e procure identificar, nas práticas sociais dos jovens e adultos escolarizados, os sinais de uma incorporação das formas de pensamento sociológico e dos aprendizados escolares convertidos em posturas e atitudes diante da vida e da sociedade (PARMIGIANI e DOMBROWSKI, 2011).

Além disso, o próprio conceito de letramento acabou perdendo espaço na pesquisa em que preferi trabalhar com as noções de “escrita”, “cultura escrita” e “práticas de leitura e escrita”⁵. Atualmente, utiliza-se o termo letramento de formas muito diversas, como

4 Ambos os termos *alfabetização científica* e *letramento científico* provêm de diferentes traduções do inglês *scientific literacy*.

5 A leitura dos trabalhos de Ferreiro (2001, 2005) convenceu-me de que, ao adotar o termo “letramento” juntamente com o termo “alfabetização”, ratificamos uma dicotomia entre “aprender o código da escrita” e “aprender a usar a linguagem escrita”, o que é contraditório com a concepção ampliada de alfabetização, que há décadas propõe o ensino contextualizado da escrita. Agradeço especialmente à colega Neila Drabach por me alertar para esta importante querela, que me passava inadvertida. É verdade que entre aqueles que

"letramento televisivo", "letramento audiovisual", "letramento cultural", o que leva a um esvaziamento do termo para se referir à linguagem escrita propriamente dita e a seus usos, como alerta Ferreiro (2001) a respeito do termo *literacy*. Ao que parece, "letramento" tem sido usado por analogia entre os processos de alfabetização que garantem o domínio da língua escrita em diferentes práticas sociais e propostas educativas que visam promover a autonomia e desenvoltura com outras formas de linguagem (como a leitura crítica do cinema ou televisão).

No caso do termo letramento sociológico é evidente que a expressão se refere a um campo da cultura escrita (o científico), mas, ainda assim, a ideia de "apropriação da linguagem sociológica" me pareceu mais pertinente e suficiente para os problemas e objetivos que motivavam essa pesquisa, por enfatizar a dimensão linguística do conhecimento, a perspectiva da Sociologia como linguagem e sua apropriação como um objetivo do ensino. A rigor, não creio que haja discrepância grave entre a perspectiva que adoto e a dos trabalhos que usam a expressão letramento sociológico. Contudo, ao adotá-lo, seria imperativo conhecer os estudos que versam sobre alfabetização científica e letramento científico (e possivelmente a disputa entre os dois termos), e verificar se eles de fato coincidem na compreensão do objeto e nas implicações para a educação, abrindo mais um eixo bibliográfico que me desviaria do foco da linguagem e da escrita nas aulas de Sociologia⁶.

Este também não é um trabalho sobre avaliação, embora seja atravessado por este tema em diversos sentidos. O projeto de pesquisa surgiu da leitura de *avaliações* que propus como professora. A dificuldade de *avaliar* de forma aprofundada o que aqueles textos diziam a respeito da prática pedagógica motivaram o desenvolvimento do projeto⁷. Na pesquisa,

adotam o termo letramento, fala-se em "alfabetizar letrando" como forma de enfatizar que são dois processos distintos, mas inseparáveis. No entanto, após a leitura de Ferreiro, me parecem suficientes os termos alfabetização e escrita (ou práticas de escrita), uma vez que aquele que aprende apenas o código e não faz uso dele, já não é considerado alfabetizado, como revelam os termos "analfabeto funcional", no Brasil, ou *illettrisme*, na França. Para esse debate a leitura de Colello (2007), Ferreiro (2005), Kleiman (2005) e Soares (2003a) é proveitosa.

6 Uma possível diferença no significado atribuído aos termos letramento científico seria entre uma concepção tal como a apresentada em Moraes (2014) e ABECS (2015), sobre a incorporação desses conhecimentos e linguagens nas práticas de leitura da realidade social e uma concepção de letramento científico ou letramento acadêmico como a possibilidade de ler e escrever artigos científicos. No departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo, por exemplo, há um "Laboratório de letramento acadêmico", que tem como objetivo socializar os estudantes com as especificidades do discurso acadêmico e dar suporte à escrita de textos científicos em idiomas estrangeiros. Entendo que estes sejam objetos e abordagens correlatas, mas seguramente distintas.

7 Lembro-me, vividamente, dos muitos feriados que passei corrigindo trabalhos, fechando notas e preenchendo diários de classe. Naquelas ocasiões, sentia o quanto não conseguia realizar uma verdadeira avaliação do trabalho que havia desenvolvido na escola. O que poderiam dizer aqueles textos que lia, se eu pudesse lê-los mais detidamente, se pudesse dedicar mais tempo a compreendê-los, em vez de ter que passar

tomei como objeto de análise as *avaliações* escritas realizadas em aulas de Sociologia e ao longo do trabalho *avalio* as propostas feitas aos estudantes, as soluções encontradas por eles para responder as atividades, as dificuldades e desafios que se impõem aos professores no que se refere à linguagem sociológica e à linguagem escrita.

É certo que uma bibliografia sobre avaliação traria importantes contribuições para as reflexões que desenvolvi, mas, considerando os limites de um trabalho de mestrado e as dificuldades de uma pesquisa exploratória, optei por me ater às áreas de linguagem, de escrita e do ensino de Sociologia, que são bastante amplas e estavam no cerne do problema colocado. Essa opção teórica não desconsidera a importância de ampliarmos nosso conhecimento sobre avaliação na disciplina Sociologia, aspecto ainda pouco estudado. Pelo contrário, acredito que este trabalho seja uma contribuição ao tema, por vias tortas, e, caso ele inspire pesquisa(s) sobre o assunto, já terá cumprido um importante papel.

De todo modo, é preciso enfatizar que existe uma concepção de fundo sobre avaliação que está presente nas reflexões aqui apresentadas. Existe uma forma de conceber a avaliação como *controle*, como conjunto de procedimentos capazes de verificar se uma atividade foi desenvolvida conforme o previsto e se os resultados correspondem aos objetivos esperados. Os procedimentos de controle medem graus de conformidade a um modelo. Nessa perspectiva não há espaço para o inesperado, para o dissidente. Esses eventos são considerados como desvios. Outra forma de conceber a avaliação é como *interpretação*, como processo em que se questiona o sentido de uma produção ou situação, por isso ela é sempre qualitativa e considera os interesses dos sujeitos implicados, os equívocos, o conflito, a complexidade e o imprevisto (ARDOINO e BERGER, 1986).

Nessa visão de *interpretação*, os sentidos são colocados em causa a cada avaliação da situação. Não há um modelo predeterminado ao qual um trabalho deve corresponder, esses referentes são construídos conforme se avalia. Uma mesma aprendizagem tem sentidos distintos conforme a perspectiva adotada seja a do grupo, a do indivíduo ou a da instituição, por exemplo.

O objetivo desta pesquisa, ao analisar a escrita dos estudantes, foi de observar como eles se comportam em atividades escritas e qual uso fazem dos conhecimentos nessas atividades, e interpretar o que essas práticas nos dizem sobre o processo de apropriação da

a ler os trabalhos de outras turmas para que na segunda-feira os diários estivessem preenchidos e pudesse entregar as médias fechadas à coordenação?

linguagem sociológica e sobre o ensino. Esta pesquisa não tem como objetivo discutir as estratégias de avaliação das professoras, mas discute tais atividades como *exercícios*, já que exercitar os conhecimentos, colocá-los em prática e testar suas possibilidades são etapas importantes do aprendizado e do desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Quando comento o trabalho dos estudantes, não assumo com isso uma postura de cobrança. Meu objetivo é interpretar o que fazem em seus textos, ou o que não fazem, e pensar em como podemos lidar com essas características no sentido de melhorar nossos métodos de ensino e promover o desenvolvimento dos estudantes. Se aponto que deixam de fazer algo, é porque considero que seria interessante que o fizessem, do ponto de vista do aprendizado e do desenvolvimento de suas práticas linguísticas. Não é minha intenção caracterizá-los pela falta, não se trata de uma avaliação que fixa e cristaliza um momento do curso como diagnóstico do conhecimento ou da capacidade dos estudantes. Também não se trata de julgar a validade do trabalho das professoras individualmente, de sua didática e métodos. Identifico, em minha prática docente, algumas das práticas problemáticas que aponto. Mas é justamente o problema, o inesperado, o complexo, que nos leva permanentemente à reflexão sobre o sentido do trabalho que desenvolvemos e sobre como aprimorar esse trabalho.

Por fim, devo dizer que nos três anos em que a pesquisa se realizou houve muitas mudanças na conjuntura política brasileira, que afetam diretamente o ensino de Sociologia e o Ensino Médio de forma geral. Dentre os principais debates e mudanças ocorridos nesse período no plano federal que afetam direta ou indiretamente esse campo de trabalho e estudo, sem dúvida estão:

a) a proposta de Reforma do Ensino Médio, que começou a ser discutida em termos desastrosos no ano de 2014 a partir do Projeto de Lei 6840/13 de autoria do Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG) (e que serve de base à reforma aprovada em 2017)⁸;

8 Dentre os retrocessos do Projeto de Lei 6840 estavam a) a imposição de uma idade mínima de 18 anos para cursar o Ensino Médio no período noturno; b) a compulsoriedade do Ensino Médio em tempo integral (ou com duração de quatro anos no caso do período noturno); c) a organização curricular por áreas do conhecimento, sem composição por disciplinas e a segmentação da oferta no último ano em "opções formativas" com ênfase nessas áreas do conhecimento ou em formação profissional; d) o acesso ao ensino superior vinculado à opção formativa do nível médio; e) oferta da parte diversificada por meio de parcerias com o setor privado; f) uma definição genérica da Base Nacional Comum sem constar as disciplinas que seriam obrigatórias, associada à g) presença de temas transversais como "educação para o trânsito", "direito do consumidor" e "empreendedorismo", entre outros; h) formação de professores por área de conhecimento. Não havia menção às condições estruturais para a implementação dessa reforma, como construção e melhorias de escolas e contratação de professores.

- b) o processo de elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se propunha como referência para a elaboração dos currículos estaduais e municipais, e determinaria "os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento" de toda a população brasileira ao longo da escolarização (BRASIL, 2016, p. 44). Tais direitos apareciam nas primeiras versões como conteúdos a serem "aprendidos" pelos estudantes em cada ciclo, série e disciplina, gerando muitas críticas e controvérsias sobre a concepção de educação que norteia o documento;
- c) o golpe parlamentar de abril de 2016, que, a partir de um processo de *impeachment* da presidenta Dilma Roussef, colocou o então vice-presidente Michel Temer no cargo;
- d) a Reforma do Ensino Médio, decretada através da Medida Provisória 746 de 2016, com muitas continuidades em relação ao Projeto de Lei 6840/13 e desconsiderando as alterações que a organização de educadores e pesquisadores haviam conquistado a respeito desse projeto⁹;
- e) a aprovação, em dezembro de 2016, da Emenda Constitucional 95 (antes PEC 241 e PEC 55) que congela o valor dos investimentos públicos federais por 20 anos. A partir de 2018 os valores só poderão aumentar o equivalente à inflação do ano anterior, incluindo os investimentos em saúde e educação;
- f) a conversão da MP 746 de 2016 em fevereiro de 2017 na Lei 13.415/17 do "Novo Ensino Médio", aprovada na Câmara e no Senado, que altera diversos pontos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Nela, Sociologia e Filosofia deixam de ser consideradas disciplinas obrigatórias. Em seu Art. 3º, a Lei 13.415/17 inclui um Art.35-A na Lei 9394/1996 (LDB) e estabelece em seu §2º "A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, artes, sociologia e filosofia"¹⁰;

9 Em virtude dos muitos equívocos e retrocessos presentes no PL 6840/13, articulou-se um Movimento Nacional pelo Ensino Médio, com participação de diversas instituições entre organizações não-governamentais, centros de pesquisa e associações científicas. Esse movimento, participando de audiências públicas e pressionado a Comissão Especial da Câmara formada para discutir a reformulação do Ensino Médio, conseguiu emplacar algumas alterações importantes no Projeto de Lei, como a) o fim da idade mínima para cursar o período noturno, b) a definição dos componentes curriculares de cada área do conhecimento, contemplando as disciplinas que já constavam do currículo escolar; c) a não obrigatoriedade do ensino em tempo integral; d) a presença de "opção formativa" apenas nos casos onde houver jornada ampliada e desde o início do Ensino Médio, e) formação de professores não mais por área do conhecimento e sim conforme a Base Nacional Comum; f) retirada das proposições sobre os temas transversais. Em dezembro de 2014 foi aprovado na Comissão Especial da Câmara dos Deputados para a Reformulação do Ensino Médio um substitutivo ao Projeto de Lei 6840/13, contendo tais alterações e pronto para ser encaminhado ao plenário.

10 Note-se que as disciplinas História e Geografia, Biologia, Física e Química sequer são mencionadas nessa

g) a publicação de uma terceira versão incompleta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que contempla apenas a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nessa versão, a terminologia para composição do currículo muda e os "objetivos e direitos de aprendizagem" dão lugar ao retorno das "competências", "conteúdos" e "habilidades".¹¹ Durante mais de um ano, entre maio de 2016 e agosto de 2017 nada se soube a respeito da BNCC do Ensino Médio. No segundo semestre de 2017, passam a ser divulgadas em diversos fóruns sobre a Reforma do Ensino Médio poucas informações sobre ela, inclusive uma previsão de entrega do documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE) até o fim do ano. No entanto, não há esclarecimentos sobre quais serão as disciplinas presentes na BNCC, se as áreas de conhecimento estarão organizadas por disciplina, nem se a BNCC também regrará uma composição comum dos itinerários formativos¹²; e

h) o crescimento vertiginoso do "Programa Escola sem Partido", a partir do qual têm sido propostos projetos de lei municipais e estaduais no sentido de coibir o tratamento de temáticas relacionadas a gênero, política, atualidades, religião, sob o pretexto de evitar a "doutrinação política e ideológica" e a interferência de professores na "educação moral" dos estudantes. O crescimento desse movimento tem causado um clima de vigilância, ameaça à liberdade de cátedra, intimidação e criminalização de professores. Seus organizadores incentivam que famílias e estudantes gravem, fotografem e denunciem o trabalho de professores que abordem determinados temas em sala de aula¹³.

Em janeiro de 2015 a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS)

nova legislação. A princípio apenas Língua Portuguesa, Matemática eram citadas como disciplinas, por serem obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. A mobilização em torno do ensino de Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia, cujas comunidades disciplinares sentiram-se mais ameaçadas ou tiveram maior articulação política para propor sua presença no texto da lei, gerou a inclusão desse artigo sobre os "estudos e práticas" desses conhecimentos (mas não como componentes curriculares ou disciplinas). Como não houve pedido de inclusão das demais disciplinas por meio de emendas durante a conversão da Medida Provisória 746/16 em lei 13.415/16 elas não são mencionadas. Artes aparece também como "componente curricular obrigatório na educação básica", o que pode ser contemplado apenas pela sua presença na educação infantil e ensino fundamental (PL 13.415/17, Art. 2º que altera o Art. 26 da LBD).

- 11 Sobre as críticas à Base Nacional Curricular Comum e seu processo de elaboração é elucidativo o posicionamento da Associação Nacional de Pesquisa em Educação e da Associação Brasileira de Currículo (ANPED, 2017; AbdC, 2017).
- 12 A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do Ensino Médio deverá ser trabalhada, segundo a nova legislação, em no máximo 1800 (mil e oitocentas) horas deste nível de ensino, que deve ter sua carga horária aumentada progressivamente para 4200 (quatro mil e duzentas) horas. Atualmente, o Ensino Médio deve ter no mínimo 2400 (duas mil e quatrocentas horas) e na rede estadual paulista tem 3000 (três mil) horas, de modo que a segmentação do currículo não depende da ampliação da carga horária, ainda que a reforma seja divulgada pelos meios oficiais como um curso "em tempo integral". Não há prescrição de um tempo mínimo que deve ser dedicado à BNCC, mas existe a possibilidade de que as escolas ofereçam um itinerário "integrado" que combine diferentes áreas de conhecimento.
- 13 Para análises sobre este programa ver Frigotto, G. "Escola "sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira". Rio de Janeiro: UFRJ, LPP, 2017.

publicou um manifesto "O Ensino Médio no Brasil e a Disciplina Sociologia" discutindo os argumentos veiculados a favor da reformulação deste nível de ensino, já em pauta desde o ano anterior, problematizando as propostas oficiais, bem como enfatizando a importância da disciplina Sociologia. A leitura desse documento, bem como dos Manisfestos e Notas Públicas do "Movimento pelo Ensino Médio"¹⁴, é importante para se situar no debate a partir de perspectivas informadas por pesquisadores da educação pública e políticas educacionais.

No Estado de São Paulo, os últimos anos também foram marcados por mudanças e eventos importantes na rede estadual de ensino. De março a julho de 2015, houve uma greve de professores por mais de 90 dias, com grande adesão de docentes e escolas, em comparação com as greves imediatamente anteriores. Ainda durante a reposição, o governo estadual anunciou um projeto de "reorganização escolar" com dois grandes focos: o remanejamento de estudantes para a "criação" de 754 escolas de ciclo único e o fechamento de 94 unidades escolares sob alegação de que havia "salas ociosas" nas escolas e diminuição da demanda por matrículas. O projeto anunciado em outubro previa tais mudanças para o ano seguinte e gerou debates e muitos protestos por parte das comunidades escolares. Em novembro, teve início um movimento de ocupação das escolas por parte dos estudantes. Mais de duzentas escolas foram ocupadas na capital, região metropolitana e interior.¹⁵

A mobilização dos estudantes deu visibilidade aos problemas da proposta de reorganização, feita sem a participação das comunidades escolares e sem fundamentação em pesquisas educacionais que justificassem tais mudanças. Com a repercussão negativa, o governador Geraldo Alckmin (PSBD-SP) anunciou a suspensão da reorganização e o Secretário da Educação Herman Voorwald pediu demissão. Ainda assim, os estudantes mantiveram-se mobilizados até o fim do ano. Em janeiro de 2016 houve a reposição de aulas nas escolas que haviam sido ocupadas. No início do ano letivo de 2016, muitas escolas tiveram parte de suas salas fechadas, o número de estudantes matriculados em cada turma cresceu, configurando salas superlotadas, e, em alguns casos, todo o período noturno foi fechado.¹⁶

14 Os documentos "Por uma formação Humana Integral – Não ao retrocesso no Ensino Médio" (Maio 2014); Manifesto em defesa do Ensino Médio Não ao retrocesso proposto pelo Ministério da Educação do Governo Temer" (agosto de 2016) e "Manifesto sobre a Medida Provisória – Não ao esfacelamento do Ensino Médio" (setembro de 2016), podem ser lidos em <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em 22 de setembro de 2017.

15 "Educação cria mais 754 escolas de ciclo único", 26 de outubro de 2015, in: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/sao-paulo-cria-754-escolas-de-ciclo-nico>. Acesso em 22 de setembro de 2017.

16 "Alckmin suspende reorganização em 2016 e promete diálogo nas escolas", 4 de dezembro de 2016,

A "Rede Escola Pública e Universidade" formada por professores e pesquisadores têm desenvolvido estudos e encontros sobre políticas educacionais no Estado de São Paulo, especialmente a chamada "reorganização escolar" da rede pública. Os pesquisadores realizaram levantamentos e diagnósticos sobre a situação das matrículas, a oferta de vagas e a dimensão da política de fechamento de salas. Também mapearam as relações entre unidades escolares ameaçadas de fechamento e políticas urbanas de valorização e expansão imobiliária em determinadas regiões.¹⁷

Ainda que as políticas educacionais e as mudanças no contexto político não tenham sido objeto deste estudo, tal foi o contexto em que se desenvolveram a pesquisa de campo, as análises dos materiais e a redação desta dissertação. Por isso, é relevante que se relacione o tema deste trabalho com um cenário de mudanças aceleradas e tão importantes. Não é possível fazer afirmações sobre como será o Ensino Médio brasileiro nos próximos anos, nem sobre qual será o lugar da Sociologia ou dos conhecimentos sociológicos.¹⁸

Conjecturas à parte, acredito que o estudo que aqui apresento reafirma tanto a importância da presença da Sociologia no currículo da educação básica para todos os estudantes, bem como a difícil viabilidade de seu estudo de forma transversal ou inespecífica dentro de uma área de conhecimento. Procurei desenvolver ao longo do trabalho a ideia de que cada uma das disciplinas escolares não traz aos estudantes apenas "conteúdos" em um sentido estrito, ou seja, conhecimentos fixos e definitivos a serem assimilados. Os conceitos e teorias trazem consigo uma interpretação sobre o mundo, que se desenvolve a partir de métodos, linguagens, perspectivas de cada uma das ciências que lhes deu origem. A socialização dessas ferramentas é fundamental para que o estudante compreenda os conhecimentos escolares de forma não dogmática e para que consiga deslocar-se entre perspectivas distintas para interpretar a realidade.

Um tratamento supostamente interdisciplinar dos temas em uma formação por área de

<http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/vamos-dialogar-escola-por-escola-diz-alcckmin.html>, "Governo de SP suspende reorganização escolar após protestos" 13 de janeiro de 2016, https://brasil.elepaís.com/brasil/2015/12/04/politica/1449237423_542806.html; "A reorganização escolar em São Paulo acabou?" 28 de junho de 2016, <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-reorganizacao-escolar-em-sao-paulo-acabou>. Acesso em 22 de setembro de 2017.

17 Uma apresentação do trabalho da Rede Escola Pública e Universidade pode ser encontrada em: <https://redapesquisa.milharal.org/>. Acesso em 22 de setembro de 2017.

18 Caso a BNCC distribua os "estudos e práticas de Sociologia" em outros componentes curriculares (ou não os aborde) e não verse sobre a composição dos "itinerários formativos" a decisão sobre a presença ou ausência da Sociologia como disciplina ficará somente a cargo dos currículos estaduais, já que conforme a legislação federal sobre a reforma do Ensino Médio compete aos Estados e Municípios a organização da parte diversificada. Não há garantias de que tais itinerários serão compostos por disciplinas.

conhecimento tende a enfraquecê-los e descaracterizá-los caso não seja possível realizar o debate sobre as distintas perspectivas e métodos pelos quais se pensa um problema. Os estudantes desejam e devem poder debater sobre os conhecimentos que lhes são apresentados. A presença de um professor que domine os métodos e fundamentos de sua ciência é de suma importância para mediar tal debate, reafirmando a validade do conhecimento científico apresentado e também seus limites ou relatividade, conforme a perspectiva epistemológica adotada (MORAES, 2004).

Os temas do currículo de Sociologia mobilizam corações e mentes: desigualdades sociais, cidadania, violência, diversidade cultural, organização política, movimentos sociais, gênero, etc. Ironicamente, muitos deles são aventados como temas transversais, ao mesmo tempo em que se propõe a retirada da Sociologia como componente curricular. Ocorre que compreendê-los a partir das perspectivas sociológica, antropológica e da ciência política, fundamentadas em teorias e pesquisas científicas, é uma necessidade para estabelecer um diálogo coerente, objetivo e responsável sobre temas tão complexos e inescapáveis da vida em sociedade. É justamente sobre tais temas que avança a ofensiva conservadora, fazendo com que o senso comum seja formado cada vez mais por um ideário marcado pela intolerância, fanatismo religioso e moral, xenofobia e autoritarismo. Ideário difundido e cuidadosamente manipulado pelos mesmos grupos e indivíduos que agora desejam proibir o ensino das teorias de gênero ou de organização política do Estado em sala de aula, por exemplo, os adeptos da "escola sem partido".

A reforma atinge também outro tema central desta pesquisa: a linguagem escrita. De acordo com a reformulação anunciada, as únicas disciplinas que devem ser oferecidas nos três anos do Ensino Médio são Língua Portuguesa e Matemática, as demais ficariam concentradas nas mil e oitocentas horas dedicadas à BNCC, um tempo de estudo menor que o do modelo vigente. Além de um empobrecimento do currículo, pois prevê uma formação que contemple diferentes áreas de conhecimento apenas no início do Ensino Médio, trata-se de uma visão estreita de linguagem, seja ela verbal ou matemática. A pretensa prioridade de ler, escrever e contar, em uma proposta curricular em que apenas Língua Portuguesa e Matemática devem ser estudadas por todos, ignora que essas atividades se desenvolvem continuamente e que é a experiência com a linguagem em seus diferentes usos que amplia o conhecimento e o domínio sobre ela. Além disso, reforça a responsabilização dos professores dessas duas disciplinas pelo fracasso do sistema educativo em formar pessoas com autonomia no uso da leitura, da escrita

e do cálculo.

Neste trabalho, a escrita não é vista como dotada de valor em si mesma. Não é qualquer escrita que transforma, não é toda escrita que amplia as possibilidades do pensamento, não é a escrita por si que confere poder àqueles que aprendem a escrever. O enxugamento e empobrecimento curricular só faz sentido para concepções ingênuas ou astutas da educação, como muito bem formulou Freire (1988): o educador ingênuo acredita no poder mágico da palavra e pensa que ao alfabetizar "salva" ou "liberta" seus estudantes de um mundo de ignorância e injustiça. O educador astuto sabe que não é a leitura e a escrita das palavras que transforma a realidade do sujeito, nem a da sociedade, mas comporta-se como se não o soubesse e tem na aparente ingenuidade, uma tática.

Acompanhar os debates e mudanças nas políticas educacionais nos últimos anos não deixa dúvidas de que há muita astúcia no discurso oficial sobre a reformulação do Ensino Médio e das redes estaduais. Contra ela nos cabe a crítica, o rigor e o compromisso com os estudantes e seu direito à educação pública de qualidade voltada aos direitos de participação plena na sociedade, na política e na cultura.

PARTE 1 – Linguagem nas aulas de Sociologia

Porque os movimentos sociais podem ser considerados importantes instrumentos de cidadania? (Questão da avaliação bimestral de Sociologia para o 3º ano)¹⁹

As pessoas procura os seus direitos (Saulo)*

Podem ser um importante instrumento de cidadania, pois os movimentos lutam pelos os direitos do cidadão estão buscando melhoras para as minorias (Nicole)*

Os movimentos sociais podem ser considerados importantes instrumentos de cidadania pois são usados para reivindicar direitos dos cidadãos existem varios tipos de movimentos diferentes, cada um reivindica direitos diferentes e de maneiras diferentes (Hugo)*

Porque ele ajuda os necessitados e tira a desigualdade social dando o povo a saber dos seus direitos (Tainá)*

Por ser uma forma de protestar ou fazer o movimento social ajuda ou pelo menos da inicio a grandes coisas pelo o que os cidadãos precisam (Márcio)*

Pois com eles a sociedade ira constituir de uma colaboração melhor com o movimento elas iram expressar suas opiniões ai nessa sociedade. (Mariano)*

Os textos acima são uma questão de avaliação escrita de Sociologia e algumas das respostas dadas por estudantes de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio em escola estadual da grande São Paulo/SP. Essa pequena amostra dos enunciados produzidos pelos estudantes para responder à avaliação provoca uma série de reflexões sobre a relação de seus autores com a língua escrita. Mesmo considerando a heterogeneidade entre eles, os estudantes escrevem pouco, como se respondessem apenas o mínimo necessário para cumprir com a obrigação escolar. Quando procuram desenvolver suas ideias, muitas vezes encontram

19 Questão da avaliação escrita de Sociologia realizada em escola estadual em Embu das Artes-SP em 25 de agosto de 2015. Uma análise mais detida das respostas dos estudantes nessa avaliação pode ser encontrada em KULESSA, E. “Práticas de escrita nas aulas de Sociologia: implicações para o processo de apropriação da linguagem sociológica”. *Revista Em Debate* (UFSC), Florianópolis, volume 14, p. 82-100, 2015.

* Os nomes dos estudantes e da professora são fictícios. Procurei manter as características da escrita dos estudantes na transcrição, inclusive faltas de concordância, coesão, ortografia e pontuação.

dificuldades para usar determinadas expressões formais e para articular os argumentos, como parece ter acontecido com Tainá, Márcio e Mariano.

É evidente que essa relação dos estudantes com a escrita na escola varia muito conforme o contexto e as propostas feitas a eles. Aquilo que se observa em uma escola não pode ser representativo das práticas de escrita “dos estudantes brasileiros” em seu conjunto. Mas é sabido que o cenário da leitura e da escrita no Brasil configura uma situação crítica em que a maioria dos jovens e adultos concluem a educação básica com grandes dificuldades para ler e escrever. Em 2011, dados do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) apontavam que apenas 26% dos brasileiros se envolviam em práticas letradas de forma plena²⁰. Na rede estadual paulista, a situação não é menos grave. Os dados oficiais da Secretaria de Estado da Educação apontam que, em 2016, apenas 31% dos estudantes concluindo o Ensino Médio tiveram desempenho em leitura e escrita considerado pelo governo como “adequado”²¹ (INAF, 2011, SAO PAULO, 2017).

Para além dos dados oficiais e estatísticos, e todo o questionamento que se possa fazer sobre eles, essa situação é vivenciada e confirmada cotidianamente por docentes que sentem suas implicações no exercício da profissão. Como trabalhar com textos se a leitura e interpretação estão tão comprometidas? Como avaliar a partir do que escrevem, se esse material é tão pouco expressivo? Devemos priorizar outras formas de avaliação? Investir em práticas de interpretação de texto, técnicas de redação? Centrar as atividades de ensino na oralidade, ou promover outras práticas de leitura e escrita?

As inquietações sobre a relação entre o domínio da língua escrita pelos estudantes e o ensino de Sociologia no Ensino Médio, levaram a considerar o aprendizado na disciplina como um processo de apropriação da linguagem sociológica. Desse modo, parece que a dicotomia entre ensinar Sociologia e desenvolver os conhecimentos da escrita se desfaz e

20 O INAF considera quatro níveis de habilidades de leitura, escrita e cálculo matemático: “analfabetismo”, “nível rudimentar”, “básico” e “pleno”. Esse último, considerado como aquele que deveria ser alcançado ao fim do ensino fundamental, é definido como “pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos” (INAF, 2012, p. 5).

21 O SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) também considera quatro níveis de proficiência; em 2016, o percentual de estudantes classificados em cada nível de proficiência em Língua Portuguesa foi: 30,9% “abaixo do básico”, 37% “básico”, 31,3% “adequado” e 0,8% “avançado”. Para a região metropolitana de São Paulo, onde se desenvolveu a pesquisa, esses percentuais foram, respectivamente 34%, 36,7%, 28,6% e 0,7% (SÃO PAULO, 2017).

outra perspectiva para olhar o problema se apresenta. Educação e linguagem são temas que estão ligados de muitas maneiras, mas nem sempre de modo explícito e consciente para os sujeitos envolvidos em uma relação educativa. Neste capítulo, procuro discutir aspectos dessa relação entre linguagem e educação, que se mostraram relevantes para compreender situações comuns em aulas de Sociologia. Apresento também a metodologia da pesquisa desenvolvida e o contexto do trabalho em campo.

1.1 Educação e linguagem

Em estudos clássicos sobre a reprodução das desigualdades sociais ao longo da trajetória escolar, Bourdieu (2003) já destacava a língua como elemento mais importante da herança cultural transmitida pelas famílias aos sujeitos, ao lado do acesso à “cultura livre”, entendida como frequência a teatros, museus, exposições. Tais conhecimentos, embora tenham sido adquiridos ao longo do processo de socialização na família, podem parecer para educadores e para a sociedade como espontâneos ou como resultado de mérito individual, pois não foram aprendidos a partir de um ensino e esforço sistemáticos.

Esse capital cultural herdado faria com que a língua materna e a língua escolar fossem as mesmas para as classes dominantes, mas não para todas as crianças e jovens que frequentavam o sistema de ensino francês. Além do acesso igualitário, a escola não poderia deixar de considerar que as experiências linguísticas variam nas diferentes classes sociais e que, por isso, a língua é um importante elemento “diferenciador” na escola, ou seja, atua na classificação e hierarquização dos estudantes. Isso ocorre tanto pela maior valorização de conhecimentos e experiências daqueles que herdam de suas famílias o capital cultural privilegiado pelos sistemas de ensino, ou também (e talvez principalmente) pelas estruturas internalizadas pelos sujeitos a partir de sua experiência linguística e cultural (BOURDIEU, 2003).

O trabalho do autor leva a pensar na importância da relação intrínseca entre linguagem e pensamento ao afirmar que a língua fornece aos sujeitos uma sintaxe, um sistema de categorias que permite decifrar determinadas estruturas lógicas e estéticas complexas. Mais do que um conjunto de conhecimentos que coincide com o currículo, “além de um léxico e de uma sintaxe, cada indivíduo herda, de seu meio, uma certa atitude em relação às palavras e ao seu uso que o prepara mais ou menos para os jogos escolares” (BOURDIEU, 2003, p.56).

Apesar das críticas de que a teoria da reprodução e seus desdobramentos não

deixariam espaço para um trabalho na escola que não conservasse as desigualdades (CHARLOT e REIS, 2014), o próprio Bourdieu (2003) explicita que cabe à escola reverter esse modelo escolar excludente. Ao fazê-lo, defende que a relação com a língua própria dos ambientes escolares e acadêmicos não pode ser naturalizada e propõe um trabalho de ensino sistemático dessas formas de pensamento e linguagem inerentes aos conhecimentos curriculares e à cultura erudita. Para o autor, nenhum esforço de difusão cultural teria efeito

enquanto não se tiver feito tudo para obrigar e autorizar a instituição escolar a desempenhar a função que lhe cabe, de fato e de direito, ou seja, a desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres (BOURDIEU, 2003, p. 62).

A escola deve ter claras quais são as características dos conhecimentos que quer socializar. Deve, também, considerar seu trabalho como um processo de familiarização com determinadas formas de ver e de se relacionar com o mundo, entre tantas outras possíveis, como foi discutido na introdução deste trabalho. Para Bautier (2008) esses são hábitos sociocognitivos próprios da cultura letrada, que não podem ser dados como pressuposto e sim compreendidos como algo a ser construído na escolarização.

Consciente de que essas formas de pensar e de dizer o mundo, próprias das disciplinas escolares, podem ser muito distintas em relação à cultura sociocognitiva que os estudantes herdam da família, o trabalho pedagógico deve ser pensado como um processo partilhado em que os conhecimentos sistematizados, teóricos e científicos dialogam com a cultura dos estudantes, de modo que a experiência escolar não se apresente para eles como uma ruptura em relação a seus saberes e experiências prévios. Mais pertinente é pensar no trabalho pedagógico como uma reconfiguração desses conhecimentos, uma forma de repensá-los sob outras perspectivas. Para tanto, é necessário, antes, reconhecê-los como válidos e pertinentes.

Independentemente das diferenciações provocadas pelas desigualdades culturais e de classe, a educação, incluindo a escolar, é sempre uma forma de internalizar comportamentos culturais e intelectuais, tal como propõe a teoria histórico-cultural. Para Vygotsky (2010, 2011) o desenvolvimento das funções psicológicas é um desenvolvimento cultural, pois ele não tem um curso ou direção predeterminados, é um processo mediado pela sociedade, seja através da interação e colaboração com o outro, seja pelo uso de instrumentos materiais ou simbólicos que permitem realizar determinadas atividades. Nesse sentido, a educação forma

os indivíduos não apenas em termos de conteúdo, mas também do tipo de operações intelectuais que pode desempenhar.

A linguagem é um dos mais importantes elementos mediadores nesse processo, uma vez que é através de suas categorias, compreendidas como instrumentos simbólicos, e do uso que se faz delas, que os grupos humanos organizam o pensamento e constroem suas interpretações de mundo. O que as práticas linguísticas dos estudantes permitem, quanto à abstração, de generalização, de teorização? Qual é a interpretação que fazem de determinado objeto de conhecimento escolar e qual é a lógica que os faz compreendê-lo dessa maneira? É preciso que a escola reconheça a validade das formas de pensamento dos estudantes para que o trabalho pedagógico possa mediar a construção de outras interpretações.

Por outro lado, não podemos ignorar a hierarquia que existe na sociedade, no que se refere à valorização desses diferentes tipos de conhecimento. Como aponta Bourdieu (1983) ainda que linguisticamente as línguas sejam equivalentes, socialmente não são. Existe uma hierarquia nas formas de uso da linguagem que corresponde à estratificação social, em que uma forma de uso da língua se impõe sobre as outras, sendo considerada mais legítima e usada como instrumento de dominação.

Essa forma dominante de uso da linguagem faz parte de um capital cultural e é moeda de distinção e estratificação. Essas relações não podem deixar de ser consideradas quando se pensa o ensino. A apropriação da linguagem sociológica na escola não deve ter como objetivo a imposição de uma única forma de expressão. Seu objetivo deve ser o de garantir o acesso a saberes que permitam aos estudantes ajustar suas produções linguísticas às situações em que se realizam; ou, nos termos de Bourdieu (1983), ao “mercado” em que se realizam as trocas linguísticas. Em outros termos, espera-se que os estudantes se apropriem dessa linguagem para fazer dela o uso que lhes for conveniente. Vê-se o ensino, desse modo, como atividade que visa a apropriação de conhecimentos que são importantes para o acesso a direitos, para a construção da autonomia e cuja aprendizagem é, em si mesma, a realização de um direito. A escola não pode mais ser uma instituição onde se organiza o culto a uma cultura que é reservada a poucos, como acusa Bourdieu (2003).

1. 2 Linguagem Sociológica

No campo de estudos sobre o ensino da disciplina e nos documentos oficiais²², propõe-se que o ensino de Sociologia seja uma socialização dos recursos que as Ciências Sociais dispõem para compreender a realidade: conceitos, teorias e métodos de pesquisa que, ao serem apropriados, permitam que os estudantes façam um uso autônomo deles (e não uma mera reprodução) na reelaboração de suas interpretações da vida social. Assim, o objetivo do ensino da disciplina no nível médio pode ser colocado também nos termos do desenvolvimento do *olhar sociológico*, ou do *pensamento sociológico* (BRASIL, 2008; OLIVEIRA, 2011; MORAES, 2014; ABECS, 2015).

Dessa forma, assume-se uma concepção da Sociologia como prática. Seu aprendizado relaciona-se mais propriamente a um saber fazer do que ao acúmulo de determinados conteúdos de Sociologia. Evidentemente, será proveitoso para esse aprendizado o conhecimento das proposições, conceitos e teorias sociológicas. No entanto, fica claro também que esse aprendizado vai além de saber repetir que Marx utiliza o conceito de classe de determinada forma e Weber o faz de uma outra.

Colocar o pensamento sociológico como objetivo do ensino de Ciências Sociais torna a questão do ensino mais complexa, pois o *pensamento sociológico* não é o tipo de objeto que pode ser definido precisa e exaustivamente a partir de uma lista de critérios a contemplar. Isso, felizmente, afasta a pretensão de elaborar uma técnica para ensinar a exercê-lo. A premissa deixa claro que se pretende fomentar um tipo de comportamento intelectual ou, mais propriamente, de uma tentativa de levar os estudantes a ver o mundo e a organizar a experiência da forma como o fazem as Ciências Sociais, tomando a vida social como objeto de conhecimento. Como foi discutido na introdução desta dissertação, essa é uma operação *da linguagem*, um aprendizado que depende de práticas linguísticas que permitem essa forma de organização da experiência, algumas delas próprias do conhecimento científico, outras específicas das Ciências Sociais.

A apropriação da linguagem sociológica, ou seja, passar de um estado de não ter essa linguagem, ao estado de “ter a linguagem”, implica a possibilidade de fazer uso dela, para

22 Como mencionado na introdução, este trabalho se encerra antes que tenha sido divulgada e aprovada a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, de modo que não sabemos como figurarão os “estudos e práticas” de Sociologia nesse documento. Em abril de 2017, divulgou-se a terceira versão da BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental, e pesquisadores apontam mudanças significativas em relação às versões anteriores e também em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais (ANPED, 2017).

além daqueles contextos em que nos foi inicialmente apresentada. O desenvolvimento do pensar sociológico envolve o exercício, o treino, ou seja, é preciso que os estudantes estejam envolvidos em situações que lhes permitam usar os conhecimentos que têm de Sociologia para pensar e escrever sobre fatos, situações, relações que sejam relevantes em sua vida. Segundo Azanha (1992, p. 143), “ter um conceito é ter a sensibilidade e a habilidade para discernir as condições em que a sua aplicação seria pertinente ou não”.

Para caracterizar a linguagem sociológica, devemos considerar, certamente, os conceitos e categorias próprios desse campo científico. São termos, ou expressões, compartilhados com a linguagem comum, mas que têm um sentido preciso para as Ciências Sociais, ou mesmo para cada tradição teórica dentro delas. São instrumentos teóricos desenvolvidos para compor um sistema explicativo, ou seja, estão *em relação* com outros conceitos e noções, por isso não devem ser pensados de forma descontextualizada. Ao apresentar um conceito, trazemos com ele toda a sua carga interpretativa.

Essa questão é ressaltada por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000) quando afirmam que, no processo de elaboração das noções científicas, são necessárias uma crítica da linguagem corrente e a desconstrução das noções que compõem o senso comum, pois as palavras que usamos cotidianamente remetem a imagens cristalizadas, que não podem ser transpostas para uma explicação científica sem uma crítica radical de seus usos. Assim, termos como estrutura, desenvolvimento, evolução, por exemplo, se usados tal qual o seu uso na linguagem cotidiana, ou mesmo nas Ciências Naturais, levam a interpretações mecanicistas ou à naturalização de fenômenos que são sociais e históricos.

A crítica da linguagem corrente, proposta como técnica de ruptura com o senso comum e de construção do olhar sociológico, é, portanto, também a crítica das interpretações que essa linguagem traz consigo. O exercício de estranhamento, fundamental ao desenvolvimento do olhar sociológico, implica a crítica da linguagem corrente, porque ela é também uma crítica das interpretações pré-construídas sobre fenômenos cotidianos.

Uma primeira implicação dessa perspectiva para o trabalho pedagógico é que os conceitos não têm significações essenciais que devam ser reveladas, compreendidas e assimiladas no aprendizado. As diversas significações e sentidos possíveis para um conceito estão vinculadas a interpretações sobre os fenômenos e são convenções socialmente estabelecidas e aceitas em determinado grupo. Ao apresentar um conceito sociológico aos estudantes, é preciso diferenciá-lo do uso cotidiano que se faz da mesma palavra e mostrar a

validade desse novo uso. Outra implicação pedagógica é reconhecer a dimensão persuasiva do ensino de Ciências Sociais. O que se apresenta aos estudantes é uma perspectiva para compreender os fenômenos sociais. Essa perspectiva de análise só pode ser válida, se leva em consideração determinados objetivos, valores e princípios, nunca por se configurar como uma verdade superior e elementar.

Na perspectiva histórico-cultural, a partir da contribuição de Vygotsky (2009), conceitos são vistos como ferramentas teóricas que medeiam a construção do conhecimento. Assim, fica ressaltado que são fruto de uma elaboração e partes de um sistema teórico. Mas, se para a atividade científica é necessária, como propõem Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000), uma ruptura radical com as interpretações do senso comum, do ponto de vista do ensino na educação básica, é justamente a partir dessas interpretações prévias que se pode construir outras, como será discutido adiante.

Além do conjunto de categorias e conceitos das Ciências Sociais, a linguagem sociológica pode ser pensada também como uma forma específica de discurso, que tem sua unidade gerada pela conformidade com certas regras de produção do conhecimento sociológico.

A teoria do conhecimento sociológico, como sistema de regras que regem a produção de todos os atos e discursos sociológicos possíveis, e somente destes, é o princípio gerador das diferentes teorias parciais do social (quer se trate, por exemplo, da teoria das trocas matrimoniais ou da teoria da difusão cultural) e, por consequência, o princípio unificador do discurso propriamente sociológico, que não deve ser confundido com uma teoria unitária do social (BOUDIEU, CHAMBOREDON e PASSERON, 2000, p. 43).

Tais regras não devem ser entendidas como um método ou técnica de pesquisa, são mais propriamente um *modus operandi*, que passam pela busca de explicações sociais para o social, pelo esforço de reconstruir os fenômenos e fatos sociais como objetos científicos e pelo exercício de uma “dúvida radical”, nos termos de Bourdieu (2011), em relação às pré-construções do senso comum. Para Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000) a Sociologia estuda os fenômenos sociais, buscando identificar regularidades (não conscientes para os sujeitos envolvidos) entre os elementos que os compõem e procura desenhar um novo sistema de relações entre esses elementos que os expliquem sob a ótica da ciência.

Para Nisbet (2004), a Sociologia pretende descobrir relações significativas entre os elementos, valendo-se de uma consciência criativa, mais que de métodos enrijecidos (o que

não deve ser confundido com ausência de rigor). Esse modo de raciocínio, descrito por Mills (1969) como uma “qualidade de espírito”, uma “imaginação sociológica”, gera um conhecimento capaz de articular biografia e história e de explicar as relações entre dados aparentemente impessoais e as situações experimentadas pelos indivíduos. Tal prática produz um discurso fundamentalmente problematizador, reflexivo, relacional, que articula experiências pessoais e singulares com as estruturas sociais e permite compreender como as modificações estruturais são sentidas em pequena escala pelos indivíduos e grupos (MILLS, 1969; BOURDIEU, 2011).

Chatel e Grosse (2014), em pesquisa sobre o aprendizado de Sociologia entre estudantes franceses de nível médio²³, identificaram que entre os estudantes que utilizavam adequadamente conceitos relacionados ao tema proposto, parte deles o fazia recitando o curso, ou apenas revestindo estereótipos com palavras do vocabulário sociológico, enquanto outro grupo demonstrou uma interpretação reflexiva, traços de questionamento e argumentação. Ou seja, mais que o uso dos conceitos, cabe avaliar se os estudantes podem “encaixar sua reflexão nos moldes de uma problemática sociológica” (CHATEL e GROSSE, 2014, p.103).

A linguagem sociológica é pensada, portanto, nessas duas dimensões: como um conjunto de *conceitos*, categorias e teorias que conformam um esquema de percepção da vida social, e também como um *discurso*, uma forma particular de uso da linguagem, que permite estabelecer tais esquemas e uma leitura do real própria das Ciências Sociais.

Vale ressaltar que essa forma de uso da linguagem, que vai além de nomear e citar conteúdos e permite refletir sobre eles, relacionar, argumentar e teorizar, não é exclusiva das Ciências Sociais. Essas são práticas linguísticas que participam de um processo mais amplo de reelaboração da experiência vivida. Para Bakhtin (2003, 2009), trata-se de um dos tipos de discurso secundário, que se caracteriza, em contextos epistemológicos, retóricos e das Ciências Humanas, como textos nos quais se discutem ideias alheias, que se referem a outros textos, em que os autores se referem a outros discursos, analisando-os, comentando-os e tomando uma posição de concordância ou discordância em relação a eles.

O desenvolvimento dessas formas de uso da língua compõe o que Bautier (2008)

23 “O ensino de Sociologia nos estabelecimentos de Ensino Médio na França recentemente encontrou um lugar dentro de uma disciplina escolar, as ciências econômicas e sociais. Esta foi criada em 1966 e só existe na opção de formação econômica e social (ES) das escolas de Ensino Médio” (CHATEL e GROSSE, 2014, p. 100). As outras opções de formação no liceu são o curso literário e o científico.

define como secundarização, um processo que está em desenvolvimento ao longo da escolarização e que se constrói a partir da mediação dos professores e não só na disciplina Língua Portuguesa. Os textos dos materiais didáticos utilizados nas aulas de Sociologia trazem essas características, mesmo quando não são textos propriamente sociológicos, mas qualquer texto que suscite um debate sobre os conteúdos curriculares. Em determinadas atividades, espera-se também que os estudantes possam produzir esse tipo de texto. Isso demanda mais que o contato e a leitura individualizada de alguns exemplares. Se não fazem parte do repertório que os estudantes já dominam, seria preciso desenvolver atividades de ensino sistematizado sobre eles.

Conforme Bautier (2008) a análise da língua também é uma dimensão da relação secundarizada com a mesma. Ela envolve a possibilidade de analisar os elementos textuais, revisar, pontuar, etc. Para Geraldi (2013), os diversos fenômenos concomitantes que acontecem na linguagem precisam ser identificados. É necessário interpretar o que está sendo lido, mas também identificar os chamados “atos ilocutórios” – defender, criticar, questionar, argumentar, e “atos perlocutórios” – aquilo que se pretende com o texto, a intenção do autor. Essas seriam atividades epilinguísticas em que professores precisam dar uma pausa no tema discutido para refletir sobre os recursos expressivos utilizados no texto, tomando a própria linguagem como objeto.

Essas atividades não podem ser consideradas menos importantes quando se pensa que o ensino de determinada disciplina envolve a apropriação das formas de uso da linguagem que esta disciplina apresenta. Elas deveriam fazer parte de todo trabalho que tenha como objetivo promover a autonomia intelectual dos estudantes.

1.3 Metodologia e caracterização do campo

Para investigar o processo de apropriação da linguagem sociológica pelos estudantes do Ensino Médio, foi proposta uma pesquisa exploratória, que teria como unidade de análise os textos escritos por eles nas aulas de Sociologia. Mas, considerando a concepção de linguagem adotada nessa investigação, cada um dos enunciados produzidos pelos estudantes em seus textos é como um elo numa cadeia de comunicação verbal muito mais ampla (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009). A possibilidade de compreender o porquê de terem surgido aqueles enunciados e não outros está diretamente relacionada à possibilidade de

compreender as condições de produção de tais enunciados, o contexto social e histórico a que pertencem e as relações entre os interlocutores.

Sendo assim, era importante realizar uma pesquisa de campo em que as turmas fossem acompanhadas por certo período de tempo, ao invés de apenas recolher materiais produzidos pelos estudantes em situações desconhecidas, ou relatadas por eles e seus professores. A observação e os registros de campo deveriam auxiliar na apreensão da situação em que a escrita de fato acontece, na desconstrução dos estereótipos e prenoções acerca do trabalho nas escolas estaduais, em Sociologia, bem como da relação dos estudantes com a escrita.

Optei pela observação das aulas de Sociologia em turmas de primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio durante um bimestre, considerando que essa é uma unidade mínima do calendário escolar, em que, geralmente, por pressão dos prazos da secretaria de ensino para entrega de notas, se realiza o ciclo de apresentação de um tema, seu desenvolvimento e avaliação. A proposta foi estar presente em todas as aulas, fazer registros em diário de campo e coletar todas as atividades escritas realizadas no período para posterior análise.

Os critérios para definir onde realizar a pesquisa de campo centraram-se em características docentes, desde que trabalhassem em escola pública estadual. Buscava professores que ministrassem aulas para turmas dos três anos do Ensino Médio, que tivessem formação em Sociologia ou Ciências Sociais, que fossem efetivos no cargo (procurando minimizar riscos de substituição durante o trabalho de campo) e, de preferência, que estivessem na unidade escolar há pelo menos três anos, de modo que o professor ou professora tivesse acompanhado a turma do terceiro ano desde o início do Ensino Médio.

De partida, sabia que eram critérios difíceis de atender em conjunto. Nas três escolas pesquisadas, foi possível acompanhar professoras formadas em Ciências Sociais e com atuação nas três séries do Ensino Médio. Após um primeiro período de observação de aulas na escola localizada em Embu das Artes, decidi que a observação em campo deveria continuar por mais tempo. Até aquele momento, as reflexões que eu fazia sobre o trabalho da professora Ana estavam muito marcadas pela comparação com a minha experiência docente. Embora seja impossível neutralizar a dimensão subjetiva das relações entre os sujeitos de pesquisa, considereei que essa tendência à comparação prejudicava a adoção de um olhar distanciado para o trabalho que vinha se desenvolvendo nas aulas e decidi conhecer também o trabalho de outras docentes.

Ao final, a pesquisa de campo foi realizada em três escolas. A análise dos dados de campo não tem como objetivo comparar o trabalho das professoras entre si, mas ampliar e diversificar o material de pesquisa, buscando regularidades nas coletas. Nesse sentido, a análise acaba por refletir mais propriamente sobre alguns modelos de atividades propostas aos estudantes (questionários sobre a aula, trabalhos com o livro didático, dissertações) que se repetiram nas três escolas. As diferenças entre os modos de trabalho de cada professora, sua relação com o conhecimento, com os estudantes e o ensino, serão ressaltadas quando forem relevantes para compreender alguma situação específica.

Para a análise das produções escritas, pretendia, inicialmente, mapear as estratégias utilizadas pelos estudantes para realizar as avaliações, observar as formas como as categorias sociológicas aparecem nesses trabalhos, bem como avaliar o uso que fazem da linguagem. A pesquisa bibliográfica permitiu identificar regularidades e especificidades, que orientaram a construção de um quadro de referência para a análise desses materiais, apresentado a seguir.

Algumas das questões colocadas por Charlot (2000), Bautier (2008), Chatel e Grosse (2014), para os trabalhos dos estudantes foram especialmente importantes, tais como: os discursos dos alunos em suas produções são característicos de um processo de secundarização? Em seus textos, os estudantes falam apenas com referência a sua experiência particular, independentemente de uma memória de sala de aula e seus registros, ou falam como sujeitos de um aprendizado, interrogando-se sobre os saberes e reconfigurando suas experiências? Como se referem aos conteúdos: citando-os apenas, ou refletindo sobre eles?

Por outro lado, esses pesquisadores tiveram como objeto, em cada caso, textos de centenas de estudantes, que foram produzidos a partir de propostas elaboradas para as pesquisas (como os inventários de saber, para Charlot). Isso coloca uma diferença fundamental em relação à presente pesquisa, pois, nela, a proposta é analisar trabalhos que fazem parte do cotidiano escolar, propostos pelas professoras como recursos de aprendizagem e de avaliação. Acrescentei, assim, outra dimensão à análise dos textos, que se refere à interação com as professoras e os colegas durante as aulas.

Sendo assim, para analisar o uso que os estudantes fazem da linguagem em suas produções escritas, considere: as características do discurso adotado, a presença dos conceitos e teorias sociológicas e a relação que os textos estabelecem com as práticas de ensino adotadas em sala de aula.

Dimensões do uso da linguagem	Aspectos a serem observados na análise dos textos
Características discursivas	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem usada para dizer ou para refletir? Os estudantes citam os conteúdos, ou refletem sobre eles? (CHARLOT, 2000; CHATEL, GROSSE, 2014) • São discursos característicos de um processo de secundarização, de reelaboração da experiência? (BAUTIER, 2008). • Os estudantes exercitam o distanciamento, característico do olhar sociológico, ao pensar nas questões que lhes são propostas? • Quais as estratégias textuais mais utilizadas: cópia, citação, paráfrase, exemplo? • Qual a relação que os estudantes estabelecem com os discursos dos autores e da professora? Como relatam os discursos alheios? (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009) É possível diferenciar a voz do autor ou da professora, da voz do estudante?
Uso dos conceitos e teorias sociológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Quais sentidos são atribuídos aos conceitos sociológicos nos textos dos estudantes (considerando a variação semântica e o distanciamento em relação à linguagem cotidiana e ao senso comum)? • Observa-se um uso adequado do léxico apresentado no período? (CHATEL e GROSSE, 2014) • É possível observar um movimento em que se relacionam teoria e experiência?
Interação com a professora e a turma	<ul style="list-style-type: none"> • As situações de uso da linguagem escrita e de interação com a linguagem sociológica, propostas na disciplina, favorecem a apropriação da linguagem sociológica? • As problematizações feitas em aula e textos de apoio utilizados estão refletidos em suas produções, ou os estudantes falam com referência apenas à experiência? (BAUTIER, 2008) • Quais as relações entre a metodologia e recursos empregados em sala e as produções decorrentes deste trabalho?

Fonte: Elaboração da autora

As questões presentes nesse quadro de referência orientaram a análise dos textos, sem a pretensão de responder a cada uma delas como critério de classificação das produções dos estudantes. Há questões que são pertinentes para algumas atividades, mas não se aplicam de forma alguma a outras. Procurei explicitar quais questões orientavam a análise de cada uma das atividades apresentadas nesta dissertação. Foram priorizados trabalhos realizados em sala de aula. Na transcrição dos textos escritos à mão, procurei manter as características da escrita de seus autores, como pontuação, espaçamento, ortografia, etc. Os nomes de estudantes e docentes são sempre fictícios.

1.3.1 Escola Embu²⁴

A pesquisa de campo foi iniciada em julho de 2015 em uma escola pública estadual em Embu das Artes, região metropolitana de São Paulo. A professora, que chamarei neste relatório de Ana, cursou Ciências Sociais pela Universidade Metodista em regime semipresencial. Começou a lecionar Sociologia como professora “categoria O”²⁵, antes do término da graduação. Formou-se em 2013, quando também foi aprovada no concurso para Professora Efetiva, e assumiu o cargo em 2014. Das três professoras que participaram da pesquisa, ela é a única que permanece no cargo e na mesma escola até o momento da elaboração deste relatório.

Conhecemo-nos em um encontro de professores de Sociologia da Região Metropolitana de São Paulo no início de 2014. Na ocasião, ela apresentou um grupo do *Facebook*, moderado por ela e alguns colegas, que reunia professores de Sociologia para compartilhar e discutir informações, materiais e experiências sobre o ensino da disciplina. Foi através dessa página que entrei em contato com ela, no final de 2014, convidando-a para participar da pesquisa, ao que ela prontamente se dispôs.

Em virtude da greve de professores daquele ano, à qual todos os professores da escola Embu aderiram coletivamente, a observação das aulas começou no início de julho e se estendeu ao longo do mês de agosto, acompanhando o que seria o segundo bimestre letivo. Naquele ano, Ana trabalhava nos três turnos na mesma escola, lecionando Sociologia no Ensino Médio matutino e noturno, e História para um 6º ano vespertino, para completar a jornada de 32 aulas/40 horas semanais.

A escola Embu fica no Jardim Vitória, próximo à divisa com Taboão da Serra e com a região do Campo Limpo, na capital. É um bairro pobre, com pequenos comércios locais e residências simples, mas dispõe de alguns equipamentos públicos, como escolas e ginásio poliesportivo municipal e é contíguo a importantes vias da região, como a estrada de Constantinopla e a estrada Itapecerica-Campo Limpo. O principal meio de transporte público de seus moradores são os ônibus intermunicipais que levam à capital.

24 Nomearei as escolas conforme a região em que se localizam para melhor identificação por parte dos leitores.

25 Os professores da chamada categoria O, são professores contratados pela Secretaria de Estado da Educação como professores temporários para cobrir a ausência prolongada de professores efetivos. Apesar de terem as mesmas funções e obrigações dos professores efetivos, não têm os mesmos direitos: não podem faltar mais que duas vezes no ano letivo, inclusive por problemas de saúde e podem perder suas aulas a qualquer momento caso o professor ausente volte às aulas (por motivo de fim de licença médica ou por deixar um cargo de coordenação, por exemplo).

O prédio da escola era relativamente pequeno para a quantidade de alunos e turmas, mas bem conservado. Os corredores exibiam diversos trabalhos dos estudantes, como quadros e maquetes, alguns já incorporados à decoração permanente da escola. Não havia espaços para a convivência dos jovens, além de uma área coberta onde passavam os intervalos. No mesmo espaço ficava a cantina e duas mesas de pingue-pongue. Não havia quadra para as aulas de Educação Física (que eram teóricas), nem sala de vídeo. Quando os professores desejavam usar esse recurso, levavam até a sala de aula um projetor ou um armário de rodinhas com uma televisão e aparelho de DVD. Tanto em um como em outro caso, boa parte da aula acabava dedicada a preparar esses equipamentos.

A escola tem um projeto pedagógico construído em torno das noções de “competências e habilidades”²⁶ propostas do Currículo do Estado de São Paulo, mas com especificidades, como a divisão das turmas conforme “níveis de proficiência”, aferidos em um teste que avalia conhecimentos de português e matemática e tem como referência a classificação do SARESP. As turmas de primeiro e terceiro ano que acompanhei eram consideradas intermediárias e a de segundo ano tinha desempenho um pouco superior nos testes. No caso das aulas de Sociologia, a professora diversificava parte das atividades conforme o “nível” da turma, mas não foi possível observar essas diferenças por acompanhar apenas uma turma de cada série.

A reposição abarcou todo o período de férias e recesso de julho, de segunda a sábado, e se estenderia até novembro, aos sábados. O clima na escola, principalmente durante o mês de julho, era muito peculiar. As salas ficavam vazias, pois parte dos estudantes se recusou a participar da reposição naquele mês. Os professores pareciam sempre muito cansados e desanimados pela alteração de rotina, pela sobrecarga de trabalho que a reposição impunha, e pela decepção em relação ao período de greve, que não obteve conquistas importantes. A relação com a direção também estava muito desgastada, não apenas para os professores, como também para os estudantes. Tudo isso aparecia em discussões frequentes em sala de aula e na sala dos professores.

26 A definição das competências no currículo da rede estadual é pouco precisa: “Tais competências e habilidades podem ser consideradas de uma perspectiva geral, isto é, no que tem em comum com as disciplinas e tarefas escolares ou no que têm de específico. Competências, nesse sentido, caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades” (SÃO PAULO, 2010, p. 12). Mais adiante, o documento caracteriza as atividades de ler e escrever como “competências” e afirma que o currículo estadual “adota como competências para aprender aquelas que foram formuladas no referencial teórico do Exame Nacional do Ensino Médio” (SÃO PAULO, 2010, p.18).

Ana mantinha boa relação com os outros professores e com a direção. Em alguns momentos, senti que era uma referência para os colegas, por estar sempre informada sobre as questões relativas aos desdobramentos da greve, sobre as decisões que foram tomadas em reuniões passadas ou sobre futuras atividades agendadas. Assumia sempre um tom conciliador quando surgia alguma discussão na sala dos professores. Com os estudantes, seu relacionamento era ainda melhor e eles recorriam a ela por motivos diversos, desde dúvidas sobre como chegar a um lugar na cidade, até pedidos para que orientasse seus Trabalhos de Conclusão de Curso²⁷. Dentre todos os professores, ela é quem orientava mais estudantes (29) em temas diversos. Era sempre solícita e receptiva, propunha várias atividades paralelas às aulas, que chamava de “projetinhos”: apresentações na escola de cursinhos populares e gratuitos da região, roda de conversa com ex-alunos da escola que estavam na graduação, visita à Feira de Profissões da USP, entre outras.

Ana é uma professora jovem, negra, tem três filhos, que na época tinham 10, 9 e 4 anos. No período em que frequentei a escola, além da jornada completa, dos “projetinhos” e dos TCCs que orientava, Ana ainda estava envolvida em três cursos à distância: uma especialização em educação e relações étnico-raciais, coordenada pela Universidade Federal de Ouro Preto; um curso promovido pela empresa *Google* sobre ferramentas de pesquisa na rede e um outro curso de formação destinada aos ingressantes na rede estadual (que foi oferecido com atraso para os aprovados no concurso de 2013).

Apesar de todo esse engajamento e compromisso com a escola, os estudantes e a docência, em diversos momentos, Ana se mostrava insegura com relação a sua atuação e lamentava “defasagens” em sua formação escolar e de nível superior, sobretudo na parte pedagógica. Acredito que, no início do nosso contato, apesar de ter se interessado pela pesquisa, ela se sentiu um pouco intimidada, com receio sobre como eu avaliaria seu trabalho. Também solicitava muito que eu compartilhasse com ela minhas impressões, compartilhava algumas dúvidas sobre como conduzir determinados pontos, ou justificava decisões que tinha tomado no planejamento.

Por ter uma origem social muito semelhante àquela dos estudantes, ter cursado toda a educação básica em escola pública, ter acessado o ensino superior por meio do PROUNI,

²⁷ Os estudantes dos terceiros anos elaboram ao longo do ano um trabalho de conclusão de curso com tema escolhido por eles. Ao longo do ano, devem ser apresentadas determinadas etapas do trabalho e ao final há a entrega de um relatório final e uma apresentação oral das pesquisas. Cada estudante procura um professor para orientá-lo, por afinidade.

como fez questão de destacar em entrevista, Ana tem uma relação de identidade muito forte com eles. Tendo vivido as dificuldades para o acesso ao ensino superior, tinha também grande preocupação em incentivá-los para a continuidade dos estudos. Falava sobre o ENEM e os vestibulares frequentemente, sobretudo para o segundo e o terceiro anos, trazia exercícios, apontava como os temas de Sociologia apareciam nesses exames, e, fora da sala, seus “projetinhos” também estavam relacionados a esse incentivo.

Bom, na verdade, quando eu penso nos testes eu penso em duas questões. Primeiro trabalhar com as habilidades, que é uma coisa que eu ainda tenho muita dificuldade, já assimilei um pouco mais, mas ainda tenho muita dificuldade, né, saber qual grupo que aquela determinada habilidade pertence, né? E penso também é no futuro. Por exemplo, essas [aponta para a avaliação] são questões de vestibular algumas, adaptadas de outras...eu faço fidedigno, assim. Mas que eles já tenham essa... já conheçam como é a estrutura de um vestibular, a estrutura de um ENEM, então são as duas questões que eu considero prioritariamente e... penso em questões também que usem a competência leitora e a competência escritora. Por isso eu sempre mesclo assim questões de múltipla escolha com questões dissertativas (Entrevista com a professora Ana).

Apesar de algumas críticas e dificuldades com relação ao projeto pedagógico da escola, sobretudo à separação dos estudantes por níveis de desempenho e à preocupação constante em atender às metas do SARESP, ela se mostrava disposta a entender o sistema baseado na ideia de competências e, mais que isso, procurava tirar proveito do que ele proporcionava, direcionando essa atenção aos exames em larga escala à preocupação que tinha em passar aos estudantes a confiança na possibilidade de continuar os estudos.

1.3.2 Escola Oeste

A segunda escola onde realizei pesquisa de campo fica na periferia da Zona Oeste de São Paulo, no Jardim Educandário, na altura do Km 18 da Rodovia Raposo Tavares. Também é um bairro pobre, que se caracteriza por ser residência de trabalhadores que se deslocam diariamente para zonas mais ricas da Cidade.

Conheci a professora Fabiana a partir da indicação de um professor da Faculdade de Educação da USP. Ela era contratada no regime de “categoria O” e lecionava já havia quatro anos²⁸. Em 2012 e 2013, atuou em uma escola em Guarulhos e, em 2014, iniciou o ano na

²⁸ Apesar de não ser efetiva no cargo, não havia risco de Fabiana perder as aulas de Sociologia naquele ano e

escola Oeste, mas ficou por apenas um bimestre, pois um professor efetivo assumiu as aulas. Fabiana retornou a essa escola no início de 2015 e ficou até o fim do ano letivo, lecionava para todas as séries do Ensino Médio no período matutino. A observação de aulas aconteceu durante os meses de outubro e novembro, no último bimestre, portanto.

Essa foi a única escola cuja direção solicitou uma apresentação formal sobre a pesquisa para autorizar a observação das aulas. Enviei uma carta, apresentando os objetivos da pesquisa, e esperei algumas semanas pela resposta da direção. Como essa resposta nunca foi formalizada, passei a frequentar as aulas em meados de outubro, quando se encerraram os conselhos de classe relativos ao terceiro bimestre.

A escola era grande e tinha turmas de Ensino Fundamental e Médio. O prédio da escola era um ambiente bastante fechado, assim como o de Embu, em que a iluminação artificial é necessária durante todo o dia. Durante o intervalo, os estudantes ficavam confinados em uma área coberta, bastante pequena para a quantidade de alunos, apesar de haver uma grande área externa ao lado, separada por grades de ferro. Quando questionei por que aquele espaço não era utilizado, a professora disse que a área era tão grande que os funcionários não conseguiam acompanhar o que os estudantes faziam lá fora, e mencionou o uso de drogas e “fugas” por cima do muro, por exemplo. Por isso, eles só podiam permanecer naquele espaço externo enquanto estavam em aula, sob responsabilidade de algum professor.

O espaço da escola era muito mal conservado. A pintura das paredes, a conservação das carteiras e cadeiras, o forro deteriorado das salas de aula, portas com fechaduras arrombadas, tudo transmitia uma sensação de decadência e precariedade. Havia, também, uma pequena sala de vídeo trancada a muitas chaves no final de um corredor afastado das outras salas de aula, o que fazia com que um tempo considerável fosse gasto com o deslocamento de uma turma para a sala de vídeo, quando necessário.

Também nessa escola, os professores haviam aderido à greve daquele ano, mas a reposição não havia sido tão rigorosa, como na escola Embu. Quando iniciei a observação de aulas, já não havia mais atividades de reposição. O grande tema que mobilizava as discussões na sala dos professores e nas salas de aula era a proposta de “reorganização escolar” apresentada pelo governador Geraldo Alckmin, que previa o fechamento de 94 escolas estaduais no ano seguinte, a alteração no funcionamento de outras 754, que se tornariam

como essa era minha preocupação ao dar preferência para professores efetivos, não havia impedimentos para realizar a pesquisa com ela e suas turmas.

escolas de ciclo único, e o fechamento de salas em número de escolas não divulgado. No início de novembro, começaram as ocupações de escolas por parte de estudantes contra esse projeto²⁹.

Esse movimento foi responsável pelo encerramento precoce do ano letivo na escola Oeste. Embora a escola não tenha sido ocupada por estudantes, muitas outras daquela diretoria de ensino foram e, numa ação preventiva informal, a direção suspendeu as aulas na Escola Oeste após a participação dos estudantes no SARESP, exame que sempre acontece no final de novembro. A professora me enviou uma mensagem avisando que não haveria mais aulas e estava bastante perturbada com a situação. Os professores foram pegos de surpresa, pois ainda havia mais algumas semanas de período letivo.

Ainda que essas últimas semanas do quarto bimestre sejam costumeiramente pouco frequentadas por estudantes, para aqueles que assim desejam ou precisam recuperar notas, existe a possibilidade de frequentar a escola e de dar continuidade aos trabalhos. No caso de Fabiana, ela contava muito com essas aulas para as apresentações dos seminários e para o encerramento do curso, principalmente porque algumas de suas turmas tinham sido bastante afetadas por outras atividades que a escola promoveu no mês de novembro, como um campeonato interclasses de futebol, uma saída de campo e um sarau na Semana da Consciência Negra. Além disso, no ano de 2015, os feriados de outubro e novembro cortavam a semana ao meio e as emendas de feriado diminuíram consideravelmente o número de aulas. A professora de Língua Portuguesa que havia “encerrado seu conteúdo” chegou a emprestar algumas de suas aulas para que Fabiana pudesse cumprir seu planejamento.

Com o crescimento do movimento das ocupações, os estudantes da escola Oeste foram orientados a entregar seus trabalhos na secretaria e, embora a professora tenha argumentado com a direção que ainda não havia encerrado o curso, não foi possível reverter a situação. Os colegas não a apoiaram, segundo ela, por estarem satisfeitos com o encerramento precoce do ano letivo. Alguns grupos deixaram de apresentar seminários e ela alterou a proposta de avaliação em algumas turmas. Algumas semanas depois, em nosso encontro para realizar a entrevista e para que ela me entregasse as avaliações que havia recebido, Fabiana estava ainda mais inconformada e chateada com a situação, porque não pode despedir-se dos estudantes e,

29 “Professores protestam contra reorganização do ensino em São Paulo”, 26/10/2015, Agência Brasil, <http://www.abc.com.br/educacao>; “Governo de São Paulo anuncia o fechamento de 94 escolas”, 26/10/2015, <http://educacao.estadao.com.br>; “Ocupações, atos e polêmicas: veja histórico da reorganização escolar”, 04/12/2015, www.g1.globo.com. Acesso em 14 de julho de 2017.

no ano seguinte, devido à “duzentena”³⁰ imposta aos professores contratados pela “categoria O”, não poderia dar continuidade a seu trabalho na escola.

Fabiana formou-se em Ciências Sociais na Unifesp em 2011. Assim como Ana, ela sentia uma identidade muito grande com os estudantes e falava com eles como alguém que já tinha estado em seu lugar. Jovem, negra, de ascendência nordestina, cresceu na periferia e estudou em escola pública. Em suas aulas, demonstrava preocupação em promover o comprometimento dos estudantes com seu processo de aprendizado. Para isso, tinha como hábito retomar com eles os objetivos do trabalho que estava sendo realizado, lembrar de temas e compromissos realizados anteriormente e, sobretudo, dirigia-se a eles como sujeitos desse processo, falando sobre seu papel, sobre sua relação com a escola e perspectivas de futuro.

Durante as aulas, falava bastante e num ritmo acelerado, estabelecendo múltiplas relações entre os temas em discussão, o que me fazia questionar o quanto de sua fala estava sendo acompanhada pelos estudantes. Minha impressão é de que havia nela uma ansiedade de provocar neles as reflexões sobre o lugar que ocupam na sociedade e mostrar a relevância de cada tema que era trabalhado nas aulas de Sociologia. O fato de estar “perdendo” muitas aulas naquele bimestre só aumentava essa ansiedade.

As avaliações propostas pela professora acabaram se alterando em função desse conturbado calendário. As pesquisas do primeiro e do terceiro ano foram apresentadas oralmente em seminários e não houve avaliação escrita em sala. O segundo ano estava elaborando um texto sobre o tema religião, quando as aulas foram interrompidas, por isso a atividade não foi concluída. Desse modo, apesar de ter propiciado muitas reflexões sobre o trabalho na rede estadual e trazido uma ampliação do olhar em relação à experiência vivida na escola Embu, a experiência na escola Oeste acabou por aportar pouco material escrito para a pesquisa e poucas possibilidades de analisar o processo de apropriação da linguagem por parte dos estudantes a partir de seus textos.

30 No início de 2016, com o término do contrato, ela entraria na chamada “duzentena”, período de 200 dias de intervalo entre um contrato e outro de trabalho para os professores da categoria O. Esse intervalo implica que os professores não conseguem dar aulas por mais de dois anos letivos seguidos. A cada ano, a legislação sobre os contratos da “categoria O” podem sofrer pequenas alterações. Em alguns anos, o intervalo foi de 40 dias, mas sempre existe algum intervalo, que foi estabelecido pelo governo do Estado de São Paulo para que esses professores não possam reivindicar direitos, como fizeram professores das categorias L e F, que também não são efetivos no cargo, mas conseguiram estabilidade e equiparação de alguns direitos, pois mantinham vínculo empregatício com o Estado há muitos anos.

1.3.3 Escola Centro

Tendo em vista a forma como se desenrolou o período do trabalho de campo na escola Oeste, foi necessário realizar mais um período de observação de aulas no início de 2016. Além do interesse em aumentar o conjunto de atividades escritas para análise, considerei que seria especialmente interessante acompanhar o início de um ano letivo, o momento de apresentação da disciplina aos estudantes do primeiro ano e sua chegada ao Ensino Médio.

Coincidentemente, a professora de Sociologia de uma escola da região central havia feito contato com o professor orientador desta pesquisa pouco tempo antes, para conversar sobre seu projeto de doutorado. Decidi aproveitar essa aproximação e averiguar a possibilidade de que ela participasse da pesquisa. Entrei em contato com a professora Marina no final de 2015, apresentei a pesquisa e marcamos uma conversa para o início do ano.

A escola Centro foi ocupada por estudantes no contexto das mobilizações contra a reorganização escolar e permaneceu ocupada durante os meses de novembro e dezembro, de modo que haveria reposição de aulas no mês de janeiro para concluir o ano letivo de 2015. O primeiro encontro com a professora Marina foi durante essa reposição, no dia 13 de janeiro, no período noturno. Apesar de ser um período inusitado para atividades letivas, as salas estavam cheias, pois, conforme pude perceber, foram duas semanas voltadas principalmente para as avaliações finais, que seriam determinantes para a aprovação ou reprovação dos estudantes e isso pressionava pelo comparecimento.

A professora trabalhava na rede estadual, nessa mesma escola, desde 2014, mas a relação de Marina com seus colegas estava em um momento ruim. Já na primeira conversa, dizia estar desmotivada e considerava, inclusive, que participar da pesquisa a ajudaria a iniciar aquele ano letivo, por ter alguém com quem discutir sobre o trabalho. A greve do ano anterior, à qual os docentes da escola Centro aderiram parcialmente, havia exacerbado conflitos políticos entre os professores. De acordo com Marina, o clima de tensão entre um grupo de professores de esquerda com postura autoritária e um grupo de professores de direita com pensamento conservador e intolerante deixava-a isolada, pois não conseguia dialogar com nenhum dos dois grupos.

Devido a essa situação, a professora preferia não frequentar a sala dos professores, onde apenas guardava seu material. Durante os intervalos, ficávamos nas salas de aula. Ela tinha uma relação de diálogo com a coordenadora pedagógica, com quem havia

conversado sobre essa condição e combinado algumas formas de não ficar alheia às demandas e informações importantes sobre o funcionamento da escola. Marina também mencionou que estava com problemas auditivos, que atribuía à acústica das salas de aula, além de um problema de visão que também estaria relacionado ao estresse que às condições de trabalho.

Diferentemente de Ana e Fabiana, Marina não tinha experiência como estudante na escola pública, estudou em escolas particulares e cursou a graduação e o mestrado na Universidade de São Paulo. No mestrado, no departamento de Sociologia, estudou Teoria Crítica e no doutorado planejava dedicar-se à Sociologia da Educação. Mora próximo à escola, em uma região nobre do centro expandido. É jovem, branca e não tem filhos. Além do trabalho na escola, estava naquele período lecionando em um curso preparatório para concurso público para docentes da prefeitura da capital.

Seu perfil e trajetória distinguem-se dos de Ana e Fabiana, que mantinham uma relação de identificação com os estudantes. Entre Marina, os jovens e adultos que frequentavam a escola Centro, havia uma relação de alteridade mais evidente em relação à classe social, em muitos casos à identidade racial e também uma alteridade geracional, que, embora também exista para Ana e Fabiana, parecia ser mais relevante para Marina. Nas primeiras aulas com as turmas de primeiro ano, Marina dizia que esperava deles um “comportamento de adultos”, pois não dava aulas para o ensino fundamental e, portanto, não estava habituada a determinados comportamentos que considerava “infantis”. A imaturidade dos adolescentes ao ingressar no Ensino Médio foi tema em todas as salas. Ao mesmo tempo, também encontrava problemas no relacionamento com os estudantes adultos, pois considerava que nem todos valorizavam seu trabalho.

A relação de Marina estava desgastada, portanto, não só com os colegas, mas também com a docência na rede estadual. Esse desgaste a afetava fisicamente e parecia estar relacionado, em parte, com a distância entre o que considera uma educação de qualidade e o que é oferecido aos estudantes e, em parte, porque, a despeito de seus esforços, não conseguia estabelecer a relação que desejava com eles.

Mas eu acho, Erika, que é minha hora de parar. Porque, percebendo que eu não tenho mais força pra fazer aula em roda e que eu não tenho mais força... quando chega sexta à noite, talvez, venha um aluno, vai entrar, eu fico feliz, percebo que talvez seja hora de dar um tempo. Não é essa que eu quero ser, sabe? (Entrevista com a professora Marina)

Em todos os primeiros anos, após apresentar brevemente a disciplina aos estudantes em uma aula, dedicava outra aula para estabelecer os “combinados” para a aula de Sociologia e, por mais de uma vez, perguntou se eu achava que ela havia conseguido passar uma imagem de “braveza”, pois segundo ela, seu erro, nos anos anteriores, teria sido não conseguir estabelecer uma relação de autoridade com as turmas. Apesar do nome, a maioria dos “combinados” não era negociável. Através deles, a professora procurava deixar claro aos estudantes a forma como trabalhava e como gostaria que fossem as aulas. Diziam respeito à proibição do uso de celulares durante a explicação da matéria, à necessidade de “silêncio total” nesses momentos, ao cuidado com os materiais didáticos, entre outros. A professora procurava contornar o problema da falta de autoridade, evidenciando que havia espaço para a participação dos estudantes, desde que respeitassem certos critérios e limites previamente “combinados”.

Uma das propostas que fazia aos estudantes era que se organizassem em círculo. Ela explicava a eles que esse formato era interessante para “não manter o clima de prisão”, que o poder no círculo é mais bem dividido e que assim os estudantes poderiam “dividir o palco com ela”. Esse acordo ia se prolongando de um ano a outro, e, em algumas turmas de segundo e terceiro ano, a sala já se organizava em círculo antes da aula começar, sem que a professora solicitasse (as turmas de primeiro e segundo ano que acompanhei faziam o círculo, a do terceiro ano, não).

A escola fica no bairro de Santa Cecília, próxima a estações de metrô, em uma área muito movimentada e repleta de comércio e prédios residenciais. É uma zona de transição entre o centro da cidade, mais popular, e bairros ricos como Higienópolis e Pacaembu. Sendo assim, diferencia-se também das escolas Embu e Oeste por não estar em bairros pobres da periferia, mas num bairro central e de classe média. A escola funciona nos três períodos e oferece Ensino Fundamental no vespertino e Ensino Médio no matutino e noturno. A localização permitiu que eu acompanhasse também as turmas do período noturno, em que Marina lecionava para os segundos e terceiros anos. Essas turmas eram compostas de estudantes jovens e adultos, pois na escola não se oferece a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), que é semestral. Todos cursavam o ensino regular, independentemente da idade. Já no vespertino, a professora lecionava apenas em turmas de primeiro ano.

O portão da escola permanecia destrancado, mesmo no período noturno. O prédio tinha uma porta de vidro, que ficava trancada, mas havia sempre um funcionário ou

funcionária para abri-la. Nesse pavimento, havia uma sala espaçosa com um pequeno palco e projetor de vídeo, uma biblioteca organizada e com espaço para estudo, a cantina com cozinha e mesas de refeitório, um espaço aberto coberto e uma quadra descoberta. No piso inferior, ficavam a secretaria e a direção; nos dois andares superiores, as salas de aula, a sala da coordenação e dos professores.

Por ser início de ano, o clima na escola era muito diferente do que havia presenciado na escola Embu e na escola Oeste, onde predominava o cansaço, devido à reposição de aulas da greve e à proximidade do fim do ano. Na escola Centro, as pessoas pareciam mais dispostas e o ritmo de trabalho estava marcado por questões de organização da escola para iniciar o ano letivo, como as mudanças no horário das aulas (a cada semana, um novo horário provisório), a interrupção das aulas para a distribuição de livros didáticos e apostilas, para que funcionárias realizassem a chamada (procedimento adotado enquanto não há lista de presença definitiva), ou para estudantes organizarem as atividades do grêmio.

Apesar de a escola ter sido ocupada pelos estudantes no ano anterior, o clima era de total normalidade no andamento das atividades escolares. Quase não se falava sobre a ocupação e seus desdobramentos. Marina chegou a comentar com os estudantes que, naquele ano, os critérios de avaliação voltariam a ser sérios, já que no ano anterior, em virtude da greve e da ocupação, muitos estudantes passaram de ano “empurrados” pelo conselho de classe. Mas, além dessas alusões à ocupação, todo o caráter extraordinário daquele período de cerca de um mês e meio, em que os estudantes interromperam as aulas, fizeram assembleias, dormiram na escola, arrecadaram doações, cozinharam sua própria comida, limparam o espaço, pintaram paredes, participaram de oficinas diversas, construíram regras de convivência, enfim, tudo o que houve de novo e inesperado naquele período parecia ter sido neutralizado pelas providências rotineiras de um início de ano letivo e pela retomada da escola por parte da equipe de gestão escolar. As portas coloridas do banheiro feminino eram a única marca visível do período de ocupação.

A esse respeito deve-se considerar que minhas observações em campo tinham como foco as aulas com a professora Marina e ela não propiciou momentos em que esse assunto pudesse vir à tona, pois não tinha interesse em discutir a ocupação. Considerava que havia sido um movimento minoritário dos estudantes. Ainda assim, causava estranheza que o tema não surgisse nas conversas que pude presenciar entre estudantes, ou mesmo na sala dos professores.

Em meados de março, a professora Marina entrou em licença médica e não retornou até o fim do período planejado para a observação de aulas. Inicialmente, seriam apenas 15 dias de afastamento, e ela havia combinado a continuidade das atividades planejadas com um professor estagiário (cursando licenciatura) no período matutino e com o professor eventual que assumiria suas aulas no período noturno. Acompanhei as aulas desses professores até o fim do bimestre, pois o período de licença foi prorrogado algumas vezes. Em abril, encontrei-me novamente com a professora para uma entrevista e ela me informou que pediria sua exoneração do cargo e pretendia dedicar-se ao doutorado no ano seguinte.

1.3.4 Práticas de leitura e escrita entre os estudantes

Dentre as atividades realizadas em campo, além da observação de aulas e das entrevistas com as professoras, realizei uma roda de conversa com cada uma das turmas para compartilhar com os estudantes os objetivos da pesquisa e as reflexões que se desenvolviam a partir da observação das aulas. Aproveitei para sondar brevemente a relação dos estudantes com a escrita e com as aulas de Sociologia. Para auxiliar na sistematização dessas conversas, elaborei uma espécie de formulário, em que os estudantes pudessem registrar suas respostas individuais a algumas questões que planejava levantar durante a roda de conversa³¹.

Nas rodas de conversa, prevaleceram as dúvidas dos estudantes (e minhas respostas) sobre a pesquisa em si, sobre as formas de divulgação dos resultados e sobre os objetivos, atividades e a experiência de realizar uma pós-graduação. Desse modo, os temas da leitura e escrita e das aulas de Sociologia assumiram papel secundário durante as rodas, mas as informações coletadas a partir do formulário trazem reflexões interessantes para complementar a caracterização do campo e dos sujeitos de pesquisa. Trata-se de um levantamento muito preliminar, sem qualquer intenção probabilística, e que merece ser aprofundado em pesquisas posteriores, mas que oferece um panorama e esclarecimentos sobre as situações em que a língua escrita se apresenta no cotidiano desses jovens e adultos, sobre os usos que fazem da leitura e da escrita e, em menor medida, permite entrever as características dos textos com os quais têm contato mais frequentemente.

31 O modelo do formulário completo encontra-se nos anexos. Dadas as condições objetivas de realização da pesquisa não foi realizado um teste com esse instrumento de coleta de dados antes de seu preenchimento pelas turmas, de modo que ele contém falhas que só foram percebidas posteriormente, na sistematização das informações.

No total, 148 estudantes participaram das rodas de conversa e responderam ao formulário nas escolas Embu (73 estudantes) e Centro (75 estudantes). Na escola Oeste, onde o ano letivo foi interrompido abruptamente, essa atividade não foi realizada. Apresento a seguir uma sistematização dos dados relativos às práticas de leitura e escrita assinalados pelos estudantes entre as opções apresentadas no formulário.



Gráfico 1: elaboração da autora a partir das respostas dos estudantes

O gráfico acima foi formulado a partir das respostas à questão “Quando você lê fora da escola?”, para a qual foram apresentadas treze situações de leitura possíveis. O primeiro aspecto que chama a atenção é a predominância da leitura nas redes sociais, que foi mencionada por quase a totalidade dos estudantes e supera inclusive as menções ao uso da leitura para realizar atividades escolares, em ambas as escolas. Muitos estudantes (cerca de um terço na escola Embu e metade na escola Centro) mencionaram apenas essas duas práticas de leitura fora da escola.

São múltiplos os usos das redes sociais atualmente, tanto comunicações interpessoais corriqueiras, como fóruns de grupos culturais e políticos ou trocas de informações sobre emprego e oferta de serviços, para citar alguns exemplos. Não é possível determinar, a partir desse levantamento, quais são as atividades mais relevantes para esses estudantes nesses meios virtuais, mas é interessante notar que sua participação nelas não está associada

necessariamente, de acordo com suas respostas, à leitura de “revistas ou jornais digitais” ou a “textos de grupos culturais e religiosos”, práticas mencionadas por um número muito menor de estudantes, assim como leituras de livros, *sites* e *blogs*.

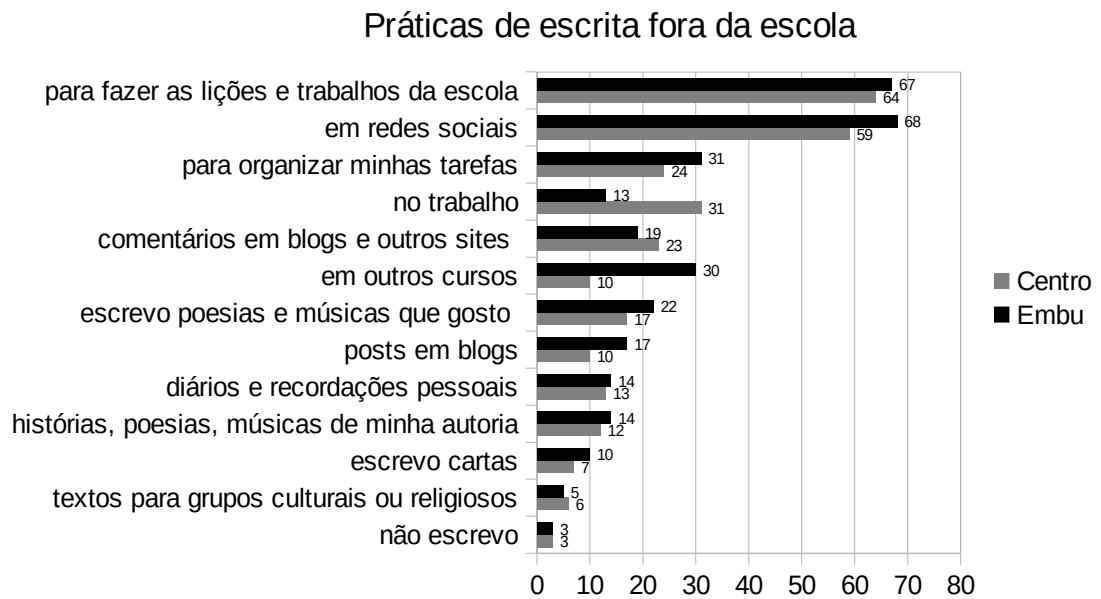


Gráfico 2: elaboração da autora a partir das respostas dos estudantes

Quais seriam então as características dos textos com os quais os estudantes se envolvem mais frequentemente e qual a experiência de leitura que proporcionam? Nas redes sociais, além do compartilhamento de notícias e conteúdos de outras páginas da internet, predominam textos curtos, sintéticos, abreviados nas palavras e argumentos, sendo emblemática da linguagem presente nessas redes os “memes”, que sintetizam ideias e informações pela associação de imagem e frases curtas, de leitura quase instantânea³². O leitor se vê envolvido majoritariamente em uma prática de ritmo acelerado, com baixa necessidade de concentração e pouco aprofundamento no tratamento de um tema.

Se essas são as únicas práticas de leitura fora da escola para cerca de um terço dos estudantes da escola Embu e cerca de metade dos estudantes da escola Centro, podemos dizer que, para esses adolescentes, jovens e adultos, a escola continua sendo o mais importante espaço de contato e familiarização com a leitura e interpretação de textos mais longos, de

³² É curioso notar que alguns blogs, ao divulgar seus conteúdos em redes sociais, passaram a informar junto ao título do texto uma estimativa do tempo necessário em minutos para sua leitura, como forma de encorajar os leitores. No caso do Facebook, rede social de maior popularidade no Brasil atualmente, o jargão “textão de facebook” é utilizado para se referir a (e ironizar) publicações tão extensas como um simples parágrafo ou algumas dezenas de linhas nas quais se desenvolve uma argumentação.

argumentação desenvolvida, como os presentes nos livros, ficcionais ou não, nos materiais didáticos, em reportagens, em artigos de divulgação científica, etc. Embora haja um senso comum afirmando que “os jovens hoje em dia procuram tudo na internet”, ter acesso a informações pela internet não significa acessá-las (assim como acessá-las não significa poder interpretá-las corretamente). A leitura na escola representa uma prática muito distinta daquela realizada por esses estudantes nas redes sociais.

Por outro lado, aproximadamente metade dos estudantes da escola Centro e dois terços da escola Embu assinalaram práticas de leitura diversas, principalmente em *blogs*, *sites*, livros, revistas e jornais. A pergunta sobre os temas que mais interessam aos estudantes nessas leituras era uma pergunta aberta e as respostas trouxeram uma variedade muito grande (em uma sala houve mais de quarenta assuntos distintos). Alguns temas como música, esportes, tecnologia, jogos eletrônicos e atualidades foram mencionados em praticamente todas as salas, mas por apenas quatro ou cinco estudantes em cada uma delas. Muitas vezes, as menções foram a termos genéricos como “notícias”, “histórias”, “acontecimentos reais”, “romance”, talvez por uma má interpretação da pergunta. Moda, religião, mitologia grega, humor, movimentos sociais, receitas, violência e *mangás* são exemplos de outros temas mencionados. Sendo assim, tais informações permitem afirmar que as turmas eram muito heterogêneas quanto aos interesses e atividades extra-escolares dos estudantes e que há muitos caminhos possíveis para construir um diálogo com a realidade, os conhecimentos e a curiosidades daqueles estudantes.

Outro aspecto que chama atenção é a diferença entre as duas escolas nas práticas de leitura mencionadas. Todas elas foram menos citadas (assinaladas) na escola Centro, com exceção da leitura no trabalho. Nessa segunda escola, duas das turmas acompanhadas eram do período noturno e por isso havia um número muito maior de estudantes trabalhadores, o que explica em parte essa diferença. Essa correlação pode ser observada de forma mais precisa no gráfico a seguir, onde os dados estão separados por turno. Nesse caso, apresento os dados em percentuais, pois o número absoluto de estudantes em cada turno é muito diferente, foram 100 no matutino (4 turmas) e 48 no noturno (duas turmas).



Gráfico 3: elaboração da autora a partir das respostas dos estudantes

Ao comparar as respostas dos estudantes por turno, observa-se que o fato de serem jovens e adultos trabalhadores não só aumenta as situações de leitura no trabalho, como diminui quase todas as outras práticas de leitura. Aparecem com mais frequência no noturno que no matutino, além do trabalho, as práticas de leitura de revistas e jornais impressos (21/48) e de textos de grupos culturais e religiosos (15/48), todas as demais situações elencadas no formulário têm presença bastante reduzida se comparadas às respostas dos colegas do período matutino. Mesmo assim, as redes sociais e trabalhos escolares foram as situações de leitura mais citadas pelos adultos, superando bastante a leitura no trabalho e de notícias. Chama atenção também que apesar de serem turmas onde a maioria trabalha, pouco mais da metade deles afirmou ler e escrever no trabalho.

O envolvimento com práticas de escrita, a julgar pelas respostas dos estudantes, é ainda menor que com a leitura. Novamente, predominaram as menções às redes sociais e aos trabalhos escolares como as duas situações mais presentes, seguida de longe por situações mais pragmáticas (organização e trabalho) e no caso da escola Embu um envolvimento de quase metade dos estudantes em “outros cursos”, como pré-vestibulares, profissionalizantes, de informática, etc.³³ A escrita de caráter mais pessoal, criativa, artística é restrita a alguns

³³ Mesmo quando considerados apenas os estudantes dos primeiros anos nas duas escolas e, portanto, sem os estudantes do período noturno, que têm menos tempo hábil para a realização de outros cursos, os estudantes da escola Embu se mostraram mais envolvidos nessas atividades formativas que na escola Centro. Dez jovens do primeiro ano afirmaram ler em outros cursos na escola Embu (um terço da sala), enquanto na escola Centro apenas dois assinalaram essa situação de leitura.

poucos estudantes por sala. Mas ainda assim ela existe. Cabe questionar o quanto ela é visível, reconhecida e estimulada por professores.

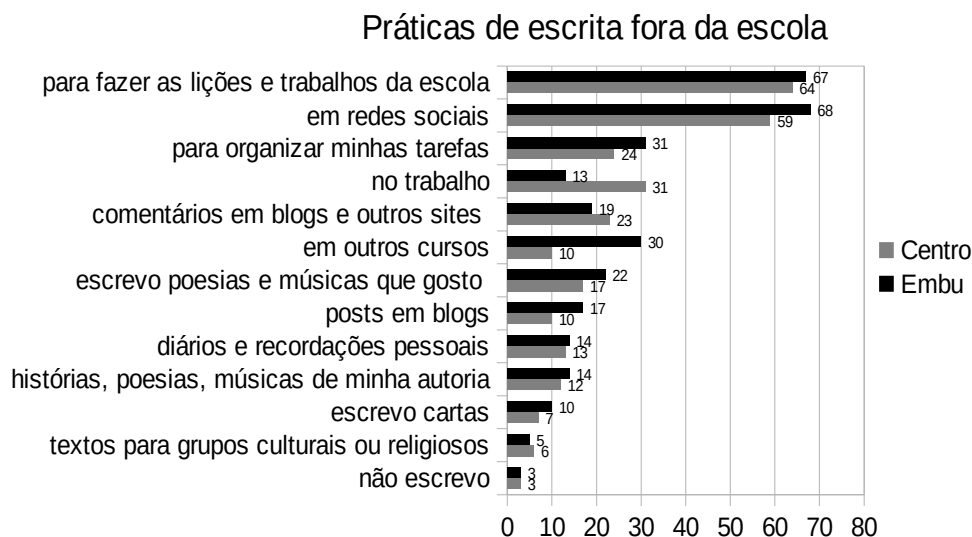


Gráfico 4: elaboração da autora a partir das respostas dos estudantes

Embora seja previsível, para qualquer pessoa e em qualquer contexto social, o maior envolvimento com a leitura de textos que com sua produção, o que chama atenção nesses dados é o grande número de estudantes que não têm outras práticas de escrita além das escolares e das redes sociais. O que reitera a preponderância da escola na promoção da escrita e a necessidade de não considerar a desenvoltura nessa atividade como um pressuposto dos estudantes que chegam ao Ensino Médio. Entre os estudantes que participaram desta pesquisa são muitos os que não escrevem cotidianamente fora da escola, seja por gosto ou por necessidade. Como veremos na segunda parte deste trabalho, a experiência da escrita nas atividades escolares é ainda muito restrita e tem peculiaridades que acabam por reforçar a situação de baixo domínio dessa linguagem.

Esse levantamento inicial sobre as práticas de leitura e escrita dos estudantes deixa uma série de perguntas em aberto, por exemplo, a frequência com que se envolvem em tais atividades, as motivações, qual é o real uso que fazem da internet, como suas experiências culturais, religiosas e profissionais dialogam com os conhecimentos escolares, entre outras questões. Contudo, esse levantamento inicial contribui para afastar impressões de senso comum sobre a juventude, assim como uma visão homogeneizadora dos estudantes. Como

assinala Corti (2014), o cenário de grande heterogeneidade entre os estudantes se acentuou com a expansão do acesso à educação básica das últimas décadas. É preciso atentar para a diversidade de interesses, a fragmentação e a diferenciação social, que pode existir entre estudantes do mesmo nível de ensino, na mesma turma e escola, para estabelecer o diálogo e compreender as relações desses jovens com a escola e com outras práticas culturais.

A preocupação em reconhecer os estudantes como sujeitos de conhecimento, tão consolidada em estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos, ainda não é tão presente nas reflexões sobre os cursos regulares. Corti (2014) afirma que, no Ensino Médio, a adolescência e a juventude ainda não são pensadas como ponto de partida da elaboração dos currículos, gerando uma situação altamente contraditória, em que parece ser necessário deixar de ser jovem para ser estudante. A experiência escolar e a construção de sentido para os conhecimentos escolares por parte desses estudantes ficam muito prejudicadas quando a escola trabalha com uma concepção distorcida sobre a juventude, encarada pelos adultos como momento de transição e preparação, mas vivida pelos jovens como experiência presente, que tem sentido em si e não como um *vir a ser* (DAYRELL, 2013).

Ampliar o conhecimento sobre as práticas culturais dos estudantes é uma dimensão importante do trabalho docente, na medida em que permite a organização do curso, o planejamento das aulas e atividades de forma mais contextualizada e direcionada às necessidades dos grupos. Olhar para os estudantes como pessoas que portam conhecimentos, desejos, interesses e experiências é condição necessária para incidir na formação desses estudantes enquanto sujeitos com autonomia intelectual, com capacidades ampliadas para interpretar a realidade à sua volta, para tomar decisões e participar da vida coletiva.

Nesse sentido, ao ressaltar o baixo envolvimento dos estudantes com a língua escrita para além da escola e a alta adesão às redes sociais, não se trata de sugerir ou alimentar uma espécie de “pânico moral” sobre as atividades desses jovens, como alertam Sposito e Souza (2014). A sociedade tem vivido transformações nos modos de transmissão cultural de forma geral, e não seria diferente com a juventude. A questão central é como a escola lida com essas mudanças, e em que medida professores levam em conta as práticas culturais dos estudantes na elaboração de seus planejamentos e na sua didática. Não se trata apenas de elaborar estratégias simplistas, como “trazer a música para a sala de aula para atrair a atenção do jovem”, mas pensar de que maneira o conhecimento dessa forma de linguagem contribui para o desenvolvimento das formas de linguagem que nos cabe promover.

Sendo assim, apesar de muito pontual e preliminar, apresento esse levantamento sobre as práticas de leitura e escrita dos estudantes, não apenas para compor a caracterização do campo desta pesquisa, mas também como uma pequena contribuição para fomentar reflexões sobre esses adolescentes, jovens e adultos estudantes com os quais trabalhamos, esperando que sirva de inspiração para pesquisas vindouras em nosso campo de conhecimento.

1.4 Apresentação de conceitos e interação dialógica

Nesta seção, discutirei algumas questões linguísticas que emergem nas aulas de Sociologia, especialmente naquelas em que se trabalha a definição de um conceito e que permitem uma reflexão sobre a concepção de linguagem que adotamos, as formas de interação em sala de aula, e a relação que estabelecemos com o conhecimento. Tomarei como fio condutor a análise de duas aulas na escola Centro em que a professora Marina apresentou a uma turma de segundo ano do período noturno definições do conceito de Cultura e deu um exercício escrito sobre o tema. A turma era composta por estudantes jovens e adultos, que a professora já acompanhava desde o ano anterior.

O objetivo da professora, a partir do que se pode depreender da observação das aulas, era ressaltar a noção de que o comportamento humano é cultural e fruto de um aprendizado, em oposição ao determinismo biológico. Nas aulas seguintes, trataria da ideia de etnocentrismo. Para trabalhar o conceito de cultura, a professora Marina planejou distinguir os sentidos da palavra para o senso comum e para a Sociologia. A forma como apresentou essa distinção foi associando a noção de cultura, no senso comum, à educação formal, enquanto para a Sociologia, cultura seria “tudo aquilo que é produzido pela sociedade em seu conjunto”. Houve uma aula anterior sobre esse tema, que não acompanhei, mas há indícios de que um pequeno texto, apontando essas duas definições, foi apresentado aos estudantes.

Escola Centro – 07/03/2016
Professora Marina – 2º ano G

No início da aula a professora solicitou que a turma formasse uma roda apenas com as cadeiras para que pudesse conversar sobre “*a matéria que passei na semana passada*”. Ressaltou ainda que era só para lembrarem, que não era necessário copiar nada e que o tema era cultura. Fez então uma breve exposição mencionando que cultura é uma palavra com muitos sentidos e significados, que contém várias

ideias e que, naquele dia, falaria sobre dois desses sentidos. Perguntou, então, se alguém lembrava o que era senso comum. Um aluno lembrou-se do exemplo do céu que escurece antes de chover³⁴. A professora desenvolveu o argumento, caracterizando o senso comum como o conhecimento mais comum que temos e, para falar da Sociologia, perguntou novamente aos estudantes o que essa ciência estudava, obtendo como resposta “a sociedade”, “as coisas sociais”. Quando questionou “o que é cultura?” um jovem respondeu que seria “o funk”. A professora diz que esse já seria um pensamento mais sociológico e volta a questionar o que seria a cultura “para a maioria das pessoas”? A professora fala sobre falar outras línguas, ter determinados conhecimentos, mas a turma passa a discutir sobre os diferentes sotaques e o preconceito a eles relacionado. Nesse ponto, a professora afirma que isso será estudado mais adiante, mas que naquele dia ela queria falar sobre o que é cultura para o senso comum. E a define como aquilo que é “obvio para todo mundo”: educação, ter diplomas, conhecimento, etc. Enquanto para a Sociologia seria “tudo, não só as coisas chiques. Tudo o que os homens produzem em sociedade.” A turma continuava trazendo outros sentidos, contestando a versão da professora e um estudante intervém dizendo “- vai facilitar se você disser *pessoa culta*”, que então os colegas entenderão o que ela quer dizer. A professora afirma que para a Sociologia todas as coisas que os estudantes estavam mencionando também são cultura, o rap, o funk, o baile de favela.

Diante do desacordo da turma com relação aos sentidos de cultura para o senso comum, a professora afirma “A sociologia diz que para o senso comum só a cultura do rico é considerada cultura”. Os estudantes continuam inquietos, pois não concordam que apenas a cultura do rico é considerada cultura. E a professora tenta seguir, explicando que a Sociologia faz essa crítica, porém “o rico tem uma forma de fazer parecer que só a dele é cultura”. Diante da dificuldade que encontra de seguir seu raciocínio, pede que os estudantes expliquem em suas palavras o tema. Outra estudante, uma senhora mais velha, defende que pessoas pobres também gostam da cultura dos ricos, de cultura chique. Que aprendem outras línguas, estudam, tem diplomas e se esforçam para conseguir essas coisas. E tem início outra discussão, na qual essa senhora, por diversas vezes, afirma que os pobres valorizam e podem ter tudo aquilo que a professora seguia caracterizando como cultura “dos ricos”. A professora chama atenção para a diferença do acesso do “filho de bilionário” a esse tipo de formação e dos trabalhadores pobres, com jornada de 15 horas por dia. Argumenta que, na geração dos pais dos estudantes, ter um diploma universitário era muito mais difícil que atualmente. A estudante diz que concorda que a “alta sociedade” tem acesso a coisas diferentes, mas insiste que os pobres se esforçam e conseguem as mesmas coisas que os ricos. As duas ficam por algum tempo nesse impasse, até que outros colegas, jovens adultos, conseguem explicar que “eles lá em cima não consideram essa cultura do pobre”, que “ela não é valorizada”.

34 Esse exemplo é dado pela professora Marina na caracterização do senso comum e está no livro didático “Sociologia em Movimento”, utilizado na escola.

A aula se aproxima do fim e a professora está visivelmente desconcertada, mas, com a intervenção desses dois estudantes, consegue sair do impasse e desenvolver a noção de cultura para a Sociologia, apresentando-a como tudo o que a sociedade produz, a forma de entender o mundo em cada grupo ou sociedade, a cultura como “um óculos colorido e que cada grupo vê o mundo com aquelas cores”. Dá alguns exemplos de costumes partilhados por um mesmo grupo cultural, como formas de cumprimento, e os estudantes mencionam diferentes estilos de vida. A professora encerra a aula falando que o conceito de cultura é também usado para combater certos preconceitos, mas, devido ao tempo, essa ideia não é desenvolvida.³⁵

O primeiro ponto que gostaria de destacar é que a professora planejou a aula pensando no aspecto linguístico, utilizando a própria multiplicidade de sentidos do termo cultura como estratégia didática. Para isso, explicitou desde o início aos estudantes a necessária diferenciação entre os muitos sentidos da palavra cultura para compreender como a Sociologia utiliza esse conceito. Afirmou ainda que trabalharia, apenas, sobre dois sentidos dessa palavra, deixando claro que há muitos outros.

A estratégia parece seguir a recomendação de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000) sobre a desconstrução das prenoções do senso comum e crítica aos usos cotidianos das palavras, pois, tendo em vista o objetivo de abordar o etnocentrismo e o relativismo cultural nas aulas seguintes, era preciso afastar-se de uma possível concepção de cultura limitada à educação formal e aos bens culturais de elite, que divide a população entre os que têm e os que não têm cultura. Nesse sentido, seu discurso era crítico aos preconceitos de classe e origem e considerava uma dicotomia cultural entre ricos e pobres.

Como se pode apreender a partir da descrição da aula, houve dois impasses para desenvolver o argumento da professora e nenhum deles se referia à definição de “cultura para a Sociologia”. Eles se referiam ao que seria “cultura para o senso comum” e, possivelmente, isso aconteceu porque a professora considerava que o conhecimento dos estudantes seria equiparável ao que ela considerava como senso comum. Seria importante considerar que o senso comum não é, necessariamente, o mesmo para diferentes classes e grupos sociais, não seria possível pressupor que, para aqueles estudantes, a noção de cultura estaria relacionada apenas à educação formal.

Para jovens estudantes de classes populares que frequentam escola pública e ouvem

35 Diário de campo, observação de aula na escola Centro.

funk, por exemplo, não é necessário afirmar que o funk também é uma manifestação cultural, eles mesmos o fazem. Essa interpretação está também na mídia e nas redes sociais, em que jornalistas, intelectuais, estudantes e movimentos juvenis debatem o direito à cidade e a realização de “rolezinhos”, bailes funk etc.

Além disso, ao pensar as relações entre senso comum e conhecimento sociológico é preciso considerar que um interfere no outro. O conhecimento do senso comum não é estanque, ele incorpora as contribuições que têm origem no campo científico que, a partir de determinado momento, atravessam os muros das universidades e passam a circular na sociedade, seja pelos meios de comunicação, pela escola, pela atuação de intelectuais em movimentos sociais, ou quaisquer outras formas. Assim, as contribuições da Antropologia e da Sociologia sobre os grupos sociais nas grandes cidades, as culturas juvenis, a cultura periférica já fazem parte das concepções do senso comum em alguma medida.

Isso não significa que a associação entre cultura e educação formal não continue existindo em determinados contextos. Mas, ao mesmo tempo, restringir a educação formal a uma cultura das classes altas contradiz as percepções de mundo daqueles estudantes, que pertencem a uma classe de trabalhadores, que valoriza a escolarização de forma considerável, a ponto de frequentar, já na vida adulta, uma turma de Ensino Médio de uma escola pública e que vê com satisfação a ampliação do acesso a oportunidades de formação e a bens culturais antes restritos às elites. Esse foi o outro impasse que tomou boa parte da discussão.

Como já mencionado, não existe um significado essencial inerente às palavras, mas convenções socialmente aceitas sobre seu uso. Palavras são símbolos e, como tais, deve-se compreender que sua significação é sempre construída. Mas é preciso considerar também que, com os signos, não apenas descrevemos o mundo, mas também construímos interpretações sobre ele. Por isso, a significação tem sempre um valor apreciativo, valorativo, está relacionada à forma como os diferentes grupos sociais vivem e dão sentido à sua experiência. Desse modo, todo enunciado vem sempre carregado de discursos, próprios a cada grupo, época ou contexto social (FARACO, 2003).

Nos termos de Bakhtin/Volochínov (2009, p. 136), a significação refere-se a uma convenção relativamente estável sobre os usos de uma palavra em determinado grupo: “a significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um potencial, uma possibilidade de significar em um tema concreto”. O tema, nesse caso, seria um atributo apenas da enunciação, refere-se ao sentido desta em um contexto específico e está ligado ao valor

apreciativo, ou à voz social em que está ancorada tal enunciação. Essa perspectiva concebe a linguagem como um sistema vivo, dinâmico, em que os diferentes modos de dar sentido ao mundo se entrecruzam no mesmo signo. A heterogeneidade social se manifesta na linguagem como heterogeneidade discursiva, em uma atmosfera linguística em que diferentes quadros semânticos e apreciativos convivem. (FARACO, 2003).

Para Bakhtin/Volochínov (2009) a compreensão é sempre responsiva, é um processo ativo em que se faz corresponder às palavras do outro, palavras nossas. A compreensão não acontece porque se escuta uma afirmação, argumento, teoria. A compreensão é uma forma de diálogo em que um interlocutor opõe à palavra do outro uma “contrapalavra”. É nesse processo de compreensão ativa e responsiva que a significação da palavra ou do enunciado se realiza; nesse sentido, ela é efeito da interação entre os sujeitos, não está dada previamente. A significação é como “uma faísca elétrica que só produz quando há contato de polos opostos” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 137).

Ao tomar parte em uma interação, estamos envolvidos em uma atividade de produção de sentido e o fazemos sempre a partir do material ou dos sistemas de referências que já incorporamos em práticas anteriores. A partir dessa concepção interacionista de linguagem, a introdução dos temas, conceitos e teorias das Ciências Sociais através da disciplina de Sociologia, aparece como um movimento de ressignificação. Conforme afirma Bakhtin/Volochínov (2009) “A mudança de significação é sempre, no final das contas, uma reavaliação: o deslocamento de uma palavra de determinado contexto apreciativo para outro” (pp.140-141).

À luz dessas reflexões, podemos interpretar que o impasse na aula acima descrita não era sobre os sentidos de cultura, mas sobre o caráter da interação necessária à construção de um novo sentido a partir daqueles trazidos pelos estudantes.

A concepção de cultura dos estudantes já considerava aquilo que a professora trazia como um novo sentido e isso desarticulava seu argumento, provavelmente porque ela esperava deles uma concepção de cultura mais limitada, e o que eles traziam era mais “sociológico”, segundo ela. Ela recorreu a expressões como “a maioria das pessoas”, mas tampouco obteve sucesso, já que para a maioria na turma (ou daqueles que se expressaram), não só a educação formal era cultura, mas também os sotaques, os estilos de vida, os gêneros musicais, etc. A professora tentou seguir seu planejamento afirmando que “- A sociologia diz que o senso comum é...”, mas poderíamos ainda perguntar qual Sociologia? Por que uma

definição tão rígida?

Naquela situação específica, as dificuldades da professora Mariana se relacionavam a uma situação muito pessoal, em que o desgaste físico e mental estava afetando sua disposição para manter sua proposta de aulas dialogadas, o que contribuiu para que se decidisse pela exoneração no final daquele semestre. Em entrevista, quando comentamos essa aula, ela explicou que naquele momento contava com uma colaboração maior dos adultos para conduzir as aulas e não estava em condições de exercitar a escuta e dialogar com aquilo que os estudantes traziam.

Entrevistada: Estavam me faltando palavras e estava me faltando amor também. Estava me faltando amor, estava me faltando generosidade naquele instante.

Pesquisadora: Você estava cansada, exausta....

Entrevistada: Eu estava cansada, eu... eu sei lá, (...) os alunos não veem o meu lado às vezes. Mas nem eles têm que ver, tipo pedir para o filho entender que a mamãe está cansada. Mas, enfim, eu sinto muito isso com os adultos. Com os jovens, OK. Mas os adultos, eu me sinto meio sacaneada às vezes, por certas coisas que eles fazem, sabe? Acho que eles... podiam me valorizar mais. (Entrevista com a professora Marina)

Apesar da particularidade desta situação, ela não é um caso isolado. Marpica e Gobbi (2015) observam que é frequente que os professores façam perguntas em sala de aula, não com o objetivo de instaurar um verdadeiro diálogo, mas apenas para chamar atenção para o argumento que querem desenvolver. Essa postura pode estar relacionada a uma série de fatores, mas o fato é que o diálogo não se resume à participação dos estudantes, ele exige que os professores tenham determinada relação com o conhecimento de sua disciplina como algo parcial, inacabado, relativo e que será interpretado, avaliado e reformulado pelos estudantes.

Para Geraldi (2013), quando o conhecimento aparece como conteúdo acabado e definitivo, subjaz uma concepção da língua também como um sistema fechado que é meio de acesso ao saber. Ocorre o que o autor chama de mistificação dos conteúdos curriculares, e a aprendizagem é vista como um reconhecimento, não como construção e produção. A concepção interacionista de linguagem, ao contrário, permitiria repensar as relações entre os objetos científicos e a construção de objetos de ensino, pois a partir dela se considera a historicidade da linguagem, o contexto em que acontecem as interações e as atividades

linguísticas dos sujeitos.

A mesma estratégia de diferenciação de sentidos planejada por Marina pode ser muito produtiva com uma atitude mais dialógica em sala de aula. Isso fica evidente quando se percebe que foram outros estudantes que conseguiram mediar a saída para os impasses que surgiram na interação; primeiramente, ao deslocar o argumento da professora quanto à associação entre senso comum e educação formal, acionando a expressão “pessoa culta” e, mais ao fim da aula, ao esclarecer que a questão não era “o que é cultura”, mas “qual cultura é valorizada”.

Foram as contrapalavras dos estudantes que permitiram resolver o impasse e atualizar os sentidos do termo cultura naquela interação. A situação evidencia o quanto é preciso estar atento e aberto às interpretações dos estudantes e realmente considerá-las na construção de sentidos, buscando a produção da fâsca, para nos valermos da metáfora de Bakhtin/Volochínov (2009). Além disso, vale lembrar que não se pode pressupor o conhecimento dos estudantes ou considerá-los como sujeitos sem conhecimento crítico.

Ora, o que a situação em sala de aula demonstrou era que os estudantes estavam cientes e consideravam diversos sentidos da palavra cultura: como acesso à educação formal, como manifestações artísticas, como costumes de um povo, como linguagem ou sotaque particular. Todos esses sentidos faziam parte do conhecimento dos estudantes (e pode-se considerar que fazem parte também do senso comum). A partir desse conhecimento, poderia ser desenvolvida a noção de cultura como “tudo que a sociedade constrói em conjunto”. Mas isso exige uma atitude dialógica, a consciência de que múltiplos discursos convivem na sociedade e a capacidade de estabelecer relações com as vozes alheias, com perspectivas apreciativas distintas.

Esse diálogo a que me refiro não é sempre harmonioso. Por refletir as diferentes perspectivas apreciativas sobre o mundo, ou seja, interpretações construídas a partir de valores e posições distintas na estrutura social, o jogo entre as múltiplas vozes que compõem a atmosfera linguística e semiótica é também um jogo de poder. Em cada contexto, determinados grupos tentam impor sua “verdade” – sua interpretação – e tornar o signo monovalente; ou, ainda, controlar a produção dos discursos e dos sentidos através de vozes de autoridade (FARACO, 2003; GERALDI, 2013).

A voz do professor não deveria ser uma voz daquele que controla (ou tenta controlar) o discurso, senão uma voz persuasiva, consciente de que existem outras interpretações e capaz

de dialogar com elas. A linguagem da Sociologia na escola é marcada pelo que trazem os estudos acadêmicos e os materiais didáticos, mas é também reelaborada por estudantes e professores, pois, como toda linguagem, é constantemente atualizada nas práticas sociais.

Uma didática da Sociologia na escola deve considerar a leitura que os estudantes fazem do conhecimento trazido pelos professores. No caso da aula acima descrita, a turma estava mais interessada em reafirmar que consideram manifestações e costumes das classes populares e da cultura de massas também como parte da cultura, do que em discutir se o senso comum é tão limitado com relação à noção de cultura. Na ocasião, a estudante que debateu mais com a professora, insistia que a educação formal não era uma cultura de ricos, pois os pobres também a desejam e realizam. Na escola Embu, ocorreu uma discussão semelhante a respeito da valorização da cultura erudita, conforme será descrito no capítulo 2, pois os alunos não concordavam que ela era mais valorizada.

1.4.1. Exercícios

Para dar continuidade à reflexão sobre a produção de novos sentidos para a linguagem nas aulas de Sociologia, passaremos à análise das atividades realizadas pelos estudantes na aula seguinte a que foi discutida até aqui. Concordamos com Bakhtin/Volochínov (2009) que todo enunciado participa de uma ininterrupta corrente de comunicação verbal e que somente em relação a ela pode-se compreender o sentido da enunciação. A situação e os interlocutores determinam as dimensões e características desse enunciado, a forma como o falante se expressa, bem como os complementos não verbais desse ato. Sendo assim, é imperativo analisar os textos dos alunos a partir da proposta que lhes foi feita na avaliação, ela mesma responsiva em relação ao que foi discutido durante as aulas.

Escola Centro – 09/03/2016
Professora Marina – 2º ano G

No início da aula os estudantes perguntam se deveriam fazer o círculo, mas a professora diz que naquele dia não seria necessário, pois fariam um exercício em dupla. Boa parte dos estudantes que estava na sala quando a aula começou, não tinha participado da aula anterior, mas estes começam a chegar aos poucos. Antes de dar o exercício, a professora retomou alguns pontos e deu continuidade à explicação. Ela reafirmou que cultura tem vários significados e que o senso comum “confunde” cultura com diploma, línguas estrangeiras e que

para a Sociologia cultura é outra coisa, “não só a cultura chique”. Que o conceito de cultura na Sociologia serve para combater determinados preconceitos. Depois fez uma anotação na lousa, que diz: “Determinismo biológico – quando acredita-se que determinadas características físicas determinam o comportamento.”

Ela explica, através de exemplos, como a associação entre as mulheres e um temperamento “doce” e os estudantes complementam, lembram das relações entre homens e mulheres e atividades como cozinhar e dirigir. Um deles pergunta se Hitler pensava desse modo determinista e a professora confirma que o determinismo também faz essas associações pensando em termos de raça. Afirma, ainda, que o determinismo biológico é sempre um preconceito, exemplificando com a identificação entre japoneses e um suposto domínio da matemática, entre população negra e uma suposta falta de dedicação ao trabalho. Em seguida, explica que a Sociologia contesta o determinismo biológico “o tempo todo” e busca outras explicações, como compreender que os pais passam a vida toda ensinando seus filhos meninos a gostar de carros e depois dizem que meninas nasceram dirigindo mal. A sala se detém um pouco nessa questão, concordando. Marina diz que a Sociologia luta contra isso, e uma das armas para essa luta é o conceito de cultura, pois o jeito das pessoas, seus comportamentos e interesses não nascem com elas. Em seguida anota na lousa “Cultura: não nasceu assim/aprendeu a ser assim”. Alguns outros exemplos são discutidos pela turma quando a professora começa a passar o exercício. Seriam três questões, mas, como os estudantes se queixaram, ela fez apenas duas perguntas, dizendo que “quem ficar enrolando” não vai ganhar ponto.³⁶

As duas questões correspondem a um modelo de exercício que a professora Marina costumava passar após duas ou três aulas expositivas dialogadas, um conjunto de questões em que solicitava aos estudantes uma pequena revisão dos conteúdos trabalhados. No caso da atividade analisada a seguir, as duas perguntas remetiam a pontos centrais do que havia sido planejado para as aulas: discutir os diferentes sentidos da palavra cultura e evidenciar a oposição entre a perspectiva sociológica de cultura e as explicações do determinismo biológico para os comportamentos humanos. As perguntas eram:

- 1) Em suas palavras quais os significados de cultura?
- 2) Como a Sociologia usa o conceito de cultura para combater o determinismo biológico?

Dez duplas entregaram a atividade após a aula. A seguir, apresentarei suas respostas para refletir sobre os sentidos dados pelos estudantes para a palavra cultura e sobre como

36 Diário de campo, observação de aulas na escola Centro.

esses textos se relacionam à abordagem da professora Marina nas aulas. Procurei manter as características da escrita (ortografia e pontuação), tal como aparecem no original. Os nomes dos estudantes são fictícios.

Alexandre e Caio

1) É educação, ler livros, modo de falar, de se vestir, a crença, cada pessoa tem a sua cultura cada cidade, estado, País, todos tem uma cultura diferente, todos os nossos comportamentos são culturas aos olhos da sociologia, Para a sociedade não.

2) O determinismo biológico afirma que as diferenças genéticas determinam as diferenças culturais. Porém um povo é constituído por uma variação genética, e cada povo vive em um lugar diferente e a cultura é influenciada também por esses fatores ou seja de não é só o genese.

Os principais sentidos de cultura que encontramos nos trabalhos dos estudantes refletem a discussão feita em sala de aula e são 1) cultura como sinônimo de educação formal, 2) cultura como manifestações artísticas, 3) cultura como fruto de um aprendizado, 4) cultura como tudo o que a sociedade constrói em conjunto.

Nos pequenos textos que produziram para responder à atividade, podemos observar que os estudantes combinam a definição trazida pela professora com os sentidos atribuídos ao termo na linguagem cotidiana e que estabelecem, também, uma relação com suas experiências pessoais. O processo de reinterpretção da vida social a partir do contato com a perspectiva sociológica não é mecânico, não se substitui uma forma de ver pela outra. Ele se dá (quando se dá) na interação com a linguagem e pela linguagem. Novas significações para as palavras já conhecidas, como é o caso de cultura nos textos em questão, entram em jogo e interagem com as antigas, que são reavaliadas.

Alexandre e Caio iniciam sua resposta com expressões como as da professora, mas, depois, acrescentam elementos da cultura, consideram a diversidade cultural e, ao fim, concluem que são comportamentos e que é dessa forma que a Sociologia vê a cultura. A escrita, particularmente a estratégia de listar elementos, parece ter favorecido o desenvolvimento das ideias e permitiu que os estudantes alcançassem uma definição mais abrangente. Na segunda questão, já não conseguem expressar com clareza quais fatores além dos genes influenciam o comportamento.

Karen e Rafael

1) Cultura é uma coisa que ao decorrer de sua vida você escolhe, como uma coisa que você gosta, por exemplo música, arte, dentre outros.

2) Ajuda a combater o determinismo pois a cultura é uma coisa que você aprende a ter não nasce com ela, porque o determinismo é como se fosse um preconceito, assim, fica esse combate um contra o outro, sendo que a cultura não tem “culpa” do que ela faz.

Mauro e Miguel

1) cultura são tradições como músicas danças competições e tradições de determinadas regiões.

2) determinismo biológico é uma forma de preconceito. A sociologia combate DETERMINISMO COM A CULTURA, PORQUE NINGUÉM NASCEU SABENDO E TODOS TEM QUE APRENDER.³⁷

A reinterpretação não é um processo sem conflitos. O exercício reflete um momento desse processo e, por isso, apresenta contradições e dificuldades dos estudantes em expressar suas ideias. Explicitamente, relacionam o termo com expressões artísticas, tradições, com o gosto. Mas o que significaria dizer que a “cultura não tem culpa do que faz” como afirmam Karen e Rafael? De que modo tal culpa se relaciona ao sentido atribuído à palavra combate? Durante a realização da atividade, alguns estudantes demonstraram estranhamento quanto ao termo combate, pois não o compreendiam como uma discussão teórica, mas como um combate físico entre sociólogos e deterministas.

A ideia de que a cultura é algo que se aprende ao longo da vida é bastante presente em todos os trabalhos, mas a forma como Mauro e Miguel a utilizam parece dialogar com a ideia de cultura como acesso à educação formal, já que a expressão, “ninguém nasceu sabendo” é comumente usada na escola para justificar a falta de determinado conhecimento socialmente valorizado. Assim, a sociologia combateria os preconceitos com a cultura (entendida como educação), afirmando que “todos tem que aprender”. Nesse sentido, os estudantes reafirmam

37 A grafia muda no original, provavelmente porque outro estudante passou a redigir a partir desse ponto e não para destacar a informação. A atividade foi realizada em dupla e, onde consta a identificação dos estudantes, vê-se que um escreve seu nome com letras bastão e outro com cursiva. As questões foram copiadas em letra bastão, e as respostas estavam em letra cursiva até esse ponto. Possivelmente, adotariam a estratégia de “trabalho em dupla” em que um estudante copia as perguntas e outro escreve as respostas, algo frequente na “economia dos trabalhos escolares”. Nesse caso, outro estudante deve ter tomado a palavra, pois aquele encarregado da resposta encontrou dificuldades para seguir, ou porque julgaram que o outro se expressaria melhor.

uma concepção de cultura que se aproxima daquela que a professora apresentou como sendo do senso comum.

À luz da teoria sociocultural, os significados das palavras se desenvolvem na consciência individual ao longo de um processo que o autor chamou de formação de conceitos. Em suas pesquisas, Vygotsky (2009) diferencia os conceitos científicos dos espontâneos, pois considera que ambos se desenvolvem em um mesmo processo de formação de conceitos, mas em vias inversas.

O termo espontâneo é usado para se referir aos conceitos aprendidos não a partir de um ensino sistemático, mas a partir da experiência e sem que se tenha consciência de possuir tal conceito. Assim, faz-se uso de uma palavra, sem que se possa fazer dela sua definição verbal, sem que se possa identificar relações entre este e outros conceitos em um sistema. Já os conceitos científicos são aprendidos primeiro em sua definição verbal, em relação a outros conceitos dentro de um sistema, e só posteriormente se vão estabelecendo os vínculos com a experiência (VYGOTSKY, 2009).

A forma de pensamento abstrato, conceitual, típica dos conhecimentos científicos faz parte das operações cognitivas que Vygotsky (2009) define como funções psicológicas superiores, características dos seres humanos. Essas atividades têm como peculiaridade principalmente o fato de serem conscientes e arbitrárias, ou seja, toma-se consciência dessas operações e elas passam a ser desenvolvidas intencionalmente. Os conceitos científicos, assim como a linguagem escrita, têm como característica a arbitrariedade. Não se desenvolvem espontaneamente no curso e a partir das interações cotidianas, mas são processos que se apoiam em outros, já desenvolvidos.³⁸

Para Vygotsky (2009) todo conceito pressupõe a existência de um sistema em que está inserido. Os conceitos científicos fariam parte de um sistema que permite maior abstração e generalidade, ou generalizações mais abrangentes em relação aos sistemas de conceitos espontâneos, mais ligados à experiência sensível e concreta. Tomando o tema cultura tal como foi apresentado pela professora, podemos dizer que compreender a cultura como um tipo específico de manifestação cultural, visível e explícito tal como uma apresentação artística ou

38 Como notado por Vygotsky (2009), só se pode tomar consciência do que existe, ou seja, é preciso que haja um processo de maturação das operações de memória, de atenção, de representação verbal, para que se tornem conscientes e possam ser exercidas como atenção e memória voluntárias, representação escrita, entre outras atividades. Também, de uma perspectiva piagetiana, a assimilação de um conhecimento sempre se dá a partir dos esquemas prévios já assimilados pela criança. Assim, é preciso reconhecer que os conhecimentos prévios são relevantes, a compreensão anterior sobre um objeto influencia a compreensão que a pessoa terá do discurso do professor sobre ele (FERREIRO, 2001).

um estilo musical, ou compreendê-la como “tudo o que a humanidade constrói em seu conjunto”, representariam níveis distintos de generalidade e abstração. Os trabalhos dos estudantes mostram um esforço em transitar por esses diferentes sistemas, um mais ligado à experiência sensível e outro a uma teoria sobre a vida social.

Por outro lado, suas interpretações se mostram bastante distantes de relacionar o conceito de cultura a comportamentos interiorizados e naturalizados. Os modos de pensar, as normas de comportamento, a moral, nada disso aparece como cultural nessa primeira abordagem. Essas são formas mais abstratas de pensar a cultura e mais difíceis, justamente por tratar-se de elementos interiorizados. Até aquele momento do curso, não houve oportunidades de ver o conceito de cultura em situação, ou seja, dentro de um contexto em que explicasse determinados comportamentos, relações, características de uma sociedade.

O trabalho se fez principalmente a partir da definição do conceito, sem recorrer a suas aplicações, mas é preciso considerar que a definição verbal é só o início do processo de formação dos conceitos. Durante toda a pesquisa de campo, foram poucas as atividades em que as professoras mostraram os conceitos “em situação”. No entanto, os textos dos estudantes também permitem perceber o quanto os exemplos dados em aula foram importantes para chegar à compreensão do argumento apresentado pela professora ou, ao menos, para elaborar as respostas.

Mariana, Maíra e Tayná

1) senso comum: cultura significa evolução como ter diplomas, falar línguas estrangeiras, ir em teatros, ler livros; ou seja, para uma sociedade de classe alta. Para a Sociologia é tudo que as pessoas constroem em conjunto e não existe desigualdade.

2) “Não nasceu assim; aprendeu a ser assim”. Ou seja, quando falam que a mulher não sabe dirigir, não é por que ela não sabe e sim porque ninguém incentivou, ao contrário do homem que o pai de alguma forma ensina.

Lucio e Amanda

1) cultura significa educação (ler vários livros, falar línguas estrangeiras, ter diplomas). Essa ideia de cultura é usada para discriminar as pessoas que não tem esse tipo de conhecimento.

2) com argumentos, teorias, etc...

Os repetidos fragmentos “ler livros, ter diplomas, falar línguas estrangeiras” com ligeiras alterações, e a associação com as classes altas e a discriminação, remetem à definição

proposta na aula, reescrita nas palavras dos estudantes, como solicita a atividade. Da mesma forma, ao definir cultura para a Sociologia como “tudo o que a sociedade constrói em conjunto”, também observamos uma repetição do que foi dito em sala. Interessa-me destacar que, em boa parte dos trabalhos, os estudantes não vão além do que foi dito pela professora, eles respondem ao que foi solicitado, mas parecem escrever aquilo que imaginam que a professora quer ler como resposta. Recitam a aula, mas não necessariamente refletem sobre ela (CHATEL e GROSSE, 2015).

As definições e exemplos dados pela professora são, talvez, considerados como os únicos discursos legítimos para aquela situação. Para Bourdieu (1983), as características de um discurso se devem às condições de produção de tais discursos, em que a relação de força entre os interlocutores condiciona a estrutura da produção linguística. O tipo de relação entre a professora e seus alunos é atualizado no tipo de resposta que dão aos trabalhos. Eles respondem aquilo que foi dito, pois consideram que o que foi dito por ela é o que será aceito como correto. Nesse sentido, o discurso dos professores, ou dos materiais didáticos, como teremos a oportunidade de ver em outro momento, é considerado legítimo, mesmo quando não é compreendido. São, nos termos de Bourdieu (1983a), uma voz de autoridade.

Ariane e Alice

1) cultura de ricos os que são bem estudado sabem vários idiomas, ler livros, para a sociologia tudo que fazemos é cultura

2) a sociologia usa o conceito de cultura para a sociologia tudo e cultura assim vai combatendo determinismo biológico

Guilherme e Gerson

1) Ler livros, ir à escola, ir trabalhar fazer caminhada é cultura construir casas é cultura.

2) Características físicas determinam os comportamentos das pessoas.

Na primeira resposta de Ariane e Alice, vemos uma mistura entre o que foi atribuído em sala a uma definição de cultura para o senso comum – “ler livros, ir à escola” – e uma definição mais abrangente, como “trabalhar”, “fazer caminhada”, “construir casas”, que talvez corresponda à definição “tudo o que produzimos em conjunto”. Os indícios de que as estudantes apenas reproduziram o que estavam ouvindo se reforçam quando lemos a segunda

resposta, em que está transcrita apenas a definição do que é o determinismo biológico, sem responder à questão de como a noção de cultura pode “combatê-lo”. Esse é um dos muitos casos em que, ao ler os trabalhos, não sabemos se faltou engajamento na atividade reflexiva, e, por isso, os estudantes apenas recitam o que foi dito no curso, ou se faltou compreensão sobre o tema ensinado.

Para Bourdieu (1983, 1983a), as situações de troca linguística envolvem um sistema de “antecipação de lucros”, em que os locutores ajustam suas produções linguísticas para serem compreendidos, aceitos, escutados, acreditados. Esse seria um aspecto do *habitus* linguístico, ou seja, não apenas uma estratégia consciente, mas uma “disposição permanente” para estimar as chances de lucro em cada contexto. A relação entre estudantes e professores seria exemplar desse sistema, uma vez que o lucro, ou vantagem do estudante, fica explicitado na nota que recebe por determinado trabalho. Essa disposição para responder àquilo que imaginam que a professora quer ouvir, ainda que não tenham compreendido, pode ter sido reforçada pela postura docente na aula anterior.

Em muitas situações, o que está em jogo não é a possibilidade de criar novas interpretações, mas a possibilidade de reproduzir o que já foi falado. É verdade que um dos objetivos do ensino é o de socializar um conceito como ferramenta, familiarizar os estudantes com um uso específico do termo cultura, mas é necessário propiciar espaço para ir além disso, para que reflitam a partir do conceito.

Adriano e William

1) Chegamos à conclusão que a “cultura” para o senso comum é um meio que mais valorizado pelo lado granfino, já a Sociologia ver a “cultura” como um meio para todos os lados serem valorizados.

Mas, cultura é tudo o que leva uma educação, tudo que o homem possa produzir.

2) Ela mostra um lado que não nascemos sabendo de tudo, e sim a gente convive junto para aprendermos em conjunto.

Adriano e William desenvolveram uma escrita mais livre, em que suas contrapalavras ficam muito evidentes. Anunciam que a resposta foi a “conclusão” a que chegaram e usam suas palavras para associar cultura no senso comum ao “lado granfino”, e a visão da Sociologia como uma visão que valorizaria igualmente as diferentes culturas. A noção de cultura aparece como um instrumento, “um meio para valorizar todos os lados”. A resposta poderia estar completa nesse ponto, mas, talvez, por insegurança quanto a sua interpretação,

completam a resposta com os termos da professora, o que é evidenciado ao notarmos o uso de uma adversativa: “nós entendemos assim, mas é outra coisa”. Nessa formulação, associam os dois sentidos de cultura discutidos pela professora. Na segunda questão, também há a interpretação de “não nascemos sabendo de tudo”, que remete à ideia de que não é preciso envergonhar-se por não ter a “cultura granfina”, pois “a gente convive junto para aprendermos em conjunto”, semelhante ao que afirmaram os colegas Mauro e Miguel “ninguém nasce sabendo”.

Marcos e Ivan

1) Cultura não se nasce com ela e sim aprende a ser assim, como um gosto musical, você aprende a gostar e ter uma cultura com o tempo e a convivência com aquele estilo musical.

2) Então a sociologia ajuda a combater o determinismo porque a cultura é algo que se aprende com o tempo e não nasce com ela, como é dito no determinismo biológico a pessoa já nasce com isso só que isso não é verdade e isso é uma forma de preconceito e a sociologia tenta combater isso usando a cultura para mostrar ao povo que você não nasce com isso e sim aprende com o tempo.

Ricardo e Taíres

1) em senso comum é considerado tudo aquilo que é de alto padrão social, como diplomas, ler livros, falar línguas estrangeiras, ir a lugares bem frequentados, etc.

Cultura para a sociologia é tudo o que a sociedade constrói em conjunto, como música, arte, etc.

2) A sociologia usa a cultura para demonstrar que não nascemos com certas características como o determinismo biológico diz, que nós aprendemos a ser “assim”.

Nesses dois trabalhos, parece que os estudantes estão mais à vontade com o texto que produzem. Embora também recorram a trechos do que havia sido anotado no caderno e dito em aula, as manifestações artísticas entram como exemplo daquilo que é construído pela sociedade e não como uma escolha, tal como outros colegas escreveram. Eles também relatam o discurso do determinismo biológico, posicionando-se contra ele, e trazem uma visão mais sociológica da relação entre cultura e aprendizado, além de recorrer a essa relação como argumento contra os preconceitos.

A análise dos textos produzidos após uma introdução ao tema da cultura mostra

diferentes posturas dos estudantes em relação ao trabalho desenvolvido e também diferentes formas de relação com a linguagem sociológica. Enquanto algumas atividades têm uma característica marcadamente reprodutiva, em que os estudantes transcreveram falas da professora, sem acrescentar ou reelaborar tais enunciados, outras indicam um movimento mais reflexivo de reinterpretação do termo. Entre estas, há aquelas em que algumas contradições, justaposições e adaptações evidenciam um momento desse processo de reinterpretação e outras atividades em que o argumento apresentado aos estudantes aparece já reelaborado “em suas palavras”.

A atividade proposta pela professora tinha como objetivo aferir a compreensão do que havia sido apresentado até aquele momento, que, por sua vez, preparava a turma para discutir o etnocentrismo. De parte da professora Marina, havia uma preocupação, também em outras turmas, de que os estudantes compreendessem e fixassem o sentido dos conceitos. Nesse sentido, sua didática continha uma aposta muito forte na definição verbal dos conceitos. De acordo com ela, essa postura se relacionava ao “choque linguístico” que havia percebido quando começou a dar aulas.

Tem uma dificuldade. Tem uma dificuldade mútua. Minha e deles. Porque é um choque. Um choque linguístico, até. E depois eu acho que eu meio que aprendi a falar, mas eu lembro, no primeiro ano, eu treinando no banheiro as palavras que eu ia usar. Tipo, eu me lembro no banho, assim, tagarelando mentalmente, tagarelando mentalmente como é que eu ia transformar isso naquilo. Foi um processo super consciente. Então, uma dificuldade muito grande que eu tive e que eu não sei se eu aprendi a falar, ou se na verdade eu esqueci esse assunto. (...) Eu acho assim, que o que mudou é que eu trabalhava com conceito, e depois a própria aula virou ficar definindo conceito, aulas, aulas e aulas. Eu pressupunha e depois eu parei de pressupor. Depois as palavras viraram o tema da minha aula. Tipo, senso comum é um... eu gasto muito tempo sobre isso. Então, eu acho que isso ajudou, não sei, que acho que funcionou, talvez não, sei lá. (Entrevista com a professora Marina)

De parte dos estudantes, esse tipo de atividade escrita, que tem como foco a definição de conceitos, pode ser uma boa oportunidade para organizar as reflexões sobre o que vem sendo apresentado nas aulas. Por outro lado, ela não provoca necessariamente uma reflexão sobre determinados fenômenos sociais a partir do conceito trabalhado e permite que os estudantes se limitem a reproduzir ou parafrasear aquilo que foi dito pela professora. Considerando esse comportamento, é preciso que docentes desenvolvam estratégias para que

os estudantes se sintam desafiados a refletir e a exercitar o olhar sociológico cotidianamente, a partir dos conhecimentos trabalhados no curso, não só oralmente, mas também em suas produções escritas.

O planejamento da professora Marina previa dar continuidade a esse trabalho a partir de uma discussão sobre o encontro entre europeus, indígenas e africanos na formação do Brasil. Essa abordagem traria a oportunidade de refletir e estabelecer os vínculos entre uma definição sociológica de cultura e situações em que esse conceito se mostra relevante para compreender comportamentos etnocêntricos e as consequências dos argumentos do determinismo biológico. Na semana seguinte, no entanto, a professora Marina afastou-se por licença médica e as aulas de Sociologia foram assumidas por um professor de História que trabalhava como professor eventual na escola Centro. Ainda que tenha mantido o tema planejado pela professora Marina, o professor dedicou-se, nas aulas seguintes, com certa dificuldade, a definir o conceito de etnocentrismo.

1. 5 Olhar sociológico e discurso sociológico

O processo de apropriação da linguagem sociológica faz parte de um processo mais amplo de desenvolvimento do olhar sociológico, que inclui a possibilidade de observar, relacionar, explicar, criticar e analisar fenômenos sociais com o distanciamento que caracterizam as Ciências Sociais. Como discutimos, estas são características do discurso sociológico, e seu desenvolvimento envolve o exercício, exige a prática de estabelecer relações entre os conceitos, as teorias e a experiência sensível.

As professoras que participaram da pesquisa pensam nas propostas de atividade escrita de modo a contemplar diferentes aspectos do ensino de Sociologia na escola básica. Cada uma a seu modo, pensava em situações em que os estudantes pudessem refletir a partir do tema das aulas.

(...) eu tento dividir as minhas atividades entre coisas muito bobas de fixação, porque é a real....precisa fixar de algum jeito, eu conheço meus alunos. E outras que vão um pouco além, eu não sei se essas que vão um pouco além, vai atingir, mas eu dou a chance de quem for atingir. (...) Eu acho que tem dois níveis as perguntas que eu faço. Tem esse nível "você sacou o que eu disse?", de auferir, um jeitinho bem escolar, bem bobo, o que eu falei. E daí vai ter o outro nível, que eu sempre tento, que é ou de relacionar com alguma coisa mais ampla, ou de falar qual que é sua opinião

diante de tudo aquilo. É uma pergunta que tá sempre presente. (...) (Entrevista com a professora Marina)

Então eu busco colocar, tento né, colocar questões que sempre peçam para fazer alguma relação, estabelecer alguma relação. Por exemplo, naquela, na [questão] três aqui, que eles têm que relacionar o conceito de... a noção de criminalização de movimentos sociais com a charge, então, eles têm que estabelecer uma relação. Então, eu sempre tento colocar alguma questão que vá para esse lado. (Entrevista com a professora Ana)

Para analisar esse outro tipo de proposta feita aos estudantes, selecionei uma questão da avaliação do primeiro ano da escola Embu, que solicitava: “Escolha uma instituição social dentre as debatidas ao longo do bimestre e cite exemplos de regras internalizadas pelos indivíduos por meio dessa instituição.” Ao longo do bimestre, Ana havia apresentado aos estudantes os conceitos de Socialização e de Instituições Sociais, dentre as quais trabalhou família, escola, Igreja e Estado.³⁹

Essa turma de primeiro ano era considerada, segundo a classificação da escola Embu, como uma turma com “nível de proficiência” básico, sendo assim, não era uma turma que apresentava as maiores dificuldades de aprendizagem, nem estava entre as turmas com melhor desempenho nos “testes de habilidades”. Talvez por isso, a professora tenha proposto uma avaliação muito objetiva, com questões bastante diretas e de resposta simples, como “O que é socialização?” “A socialização primária ocorre geralmente por qual meio?” “Quais foram as instituições sociais debatidas ao longo desse bimestre?”. Sendo assim, o conjunto do teste não desafiava os estudantes a refletir mais detidamente sobre os temas, mas a última questão propunha algo um pouco diferente das demais.

(...) relacionar por exemplo, alguma instituição que eles percebam que exerça grande influência. E pensar aí “O que eu internalizei?”, “O que que eu tenho de referência dessa instituição, que esteja relacionado com o comportamento”? (Entrevista com a professora Ana)

A professora considerava, portanto, a possibilidade de que os estudantes exercitassem um olhar de estranhamento e desnaturalização para os comportamentos sociais e uma atitude reflexiva em relação à própria experiência. As aulas tinham sido planejadas com esse objetivo e para cada instituição social trabalhada a professora Ana propôs uma discussão sobre seu

³⁹ Uma análise preliminar desse mesmo exercício foi desenvolvida em KULESSA, E. Práticas de escrita nas aulas de Sociologia: implicações para o processo de apropriação da linguagem sociológica. *Revista Em Debate* (UFSC), Florianópolis, volume 14, p. 82-100, 2015.

papel na sociedade. Um primeiro aspecto que chama a atenção é que oito dos trinta estudantes que entregaram a atividade não responderam a esta questão. Outros dois, cuidando para não deixar a resposta em branco no teste, nomearam uma instituição (Igreja e escola) sem relacioná-la com qualquer regra ou comportamento.

Nos demais trabalhos, as instituições mais citadas foram família (oito estudantes) e escola (cinco estudantes). Nos dois casos, predominaram respostas bastante pessoais e pouco relacionadas aos aspectos teóricos desenvolvidos no curso sobre tais instituições.

Luís

família, na família temos algumas regras, pelo menos na minha, 10H00 pra chegar em casa, para dormir, ajudar nas tarefas, etc.

William

Família: os exemplos que eu tenho é que tem que respeita o outro e se ajudar e seguir regras que a mãe e o pai estabelecem ou alguém mais velho.

Erick

Instituição familiar, as regras que eu aprendi são: ter modos, saber o que é certo e errado, não responder os mais velhos, e respeitar pai e mãe.

Márcia

Escola: 1- proibido usar celular, 2- entregar atividades na data prevista, 2- respeitar para ser respeitado, etc.

Guilherme

Escola as regras que devem ser seguidas como chegar no horário, realizar tarefas, etc.

Note-se que as regras mencionadas pelos estudantes são aquelas conscientemente estabelecidas e constantemente explicitadas, mas não propriamente regras internalizadas. Nesse sentido, a expressão “regras internalizadas” figura também como uma noção que precisaria ser desenvolvida junto aos estudantes e não pressuposta.

A professora abordou todas as quatro instituições, com exceção da família, com um texto que apresentava a perspectiva teórica da Sociologia para tais instituições. Em seguida, promoveu uma problematização a partir de vídeo, imagens, relato de um filme e outros recursos que tinham como objetivo provocar o estranhamento em relação à influência dessas instituições em nossas formas de agir e pensar. No caso da família, Ana apresentou imagens de famílias poligâmicas, poliândricas e monoparentais. Ela explicou tais conceitos à turma e propôs uma discussão sobre a legalização do casamento entre pessoas do mesmo sexo em nosso país.

A provocação surtiu efeito. Aquela foi a ocasião em que os estudantes mais se envolveram na discussão e interagiram com a professora. Durante todo o período de observação na escola Embu, me chamava atenção a falta de participação dessa turma nas aulas. Havia apenas um garoto que fazia perguntas durante as explicações, mas no geral a turma parecia muito apática, tanto na relação entre os colegas, como com a professora. Alguns fatores podem explicar essa falta de envolvimento. Um deles era o contexto de reposição de aulas após uma greve especialmente longa que irrompeu no momento em que esses estudantes ingressavam no Ensino Médio e iniciavam um contato com a Sociologia. Outro aspecto levantado pela professora Ana dizia respeito ao horário das aulas de Sociologia nessa classe, que era sempre a primeira ou a última do dia.

(...) eu acho que essa questão do horário das aulas é fundamental. Porque, na primeira, eles estão dormindo ainda e, na última, eles querem ir embora. Eles estão contando os minutos para meio-dia e vinte. (Entrevista com a professora Ana)

No dia em que se discutiu a família enquanto instituição social, no entanto, a turma toda se mobilizou para o debate. A despeito de tal envolvimento durante a aula, apenas uma estudante fez referência à abordagem realizada em sala sobre a família enquanto Instituição Social, mas não chegou a concluir sua resposta.

Joana

Família:

Regra: Não pode haver família quando é constituída por pessoas do mesmo
(resposta incompleta no original)

Já entre os quatro estudantes que optaram por escrever sobre a Igreja, percebe-se um distanciamento maior na reflexão desenvolvida. É interessante notar que eles se referiram à religião e não à “Igreja”. Em duas respostas, foi estabelecida uma relação entre família e religião, de modo que a própria religião aparece como algo que foi internalizado.

Carolina

Religião: Quase todas as pessoas que nascem segue a religião da familiar, que os ensinam como gostar, amar e vivem essa religião dificilmente essas pessoas mudaram de religião.

Tomás

instituição religiosa – por base da família adquiri a religião evangélica

Mariana

Religião: entre o termo religião inclui aquela coisa de católica e evangélica assim estabelecendo regras

católica: amar a deus sobre todas as coisas

evangélica: depende da igreja que ser frequentar.

Lucas

Religião pois Igreja tem em todo lugar e muitas pessoas procurando deus, e lá tem suas regras que são respeitadas.

Ainda que não apareça nos trabalhos uma memória de sala de aula a respeito do tema, uma abordagem sociológica da religião, ou do papel da Igreja na sociedade, que também se refira à experiência pessoal, há uma atitude mais reflexiva e distanciada sobre o tema, pois os estudantes parecem ter se questionado sobre o que liga as pessoas a uma religião. Caso tivessem respondido de modo similar aos estudantes que escreveram sobre família e escola, teriam aparecido regras, tais como “frequentar a missa aos domingos”, “não consumir carne de porco”, “manter a virgindade até o casamento”, etc.

Os três estudantes que trataram do Estado também tiveram um olhar um pouco mais distanciando e abrangente.

Leticia

Estado:

- segurança das pessoas que abitam, você não pode fazer tudo o que quer sobre você tem a lei que ditam regras e sobre a lei está o estado que desenvolvem essa lei.”

Marcos

Existem regras no Estado, o Estado dita o que o povo faz, impondo leis como

Música alta até certo horário

Bebida para menores é proibido

etc.

Emerson

Estado que está no comando de todas essas instituições sociais.

Diferentemente das outras instituições, os estudantes trouxeram interpretações sobre a ação do Estado na sociedade, como “ditar”, “estar no comando”. Apesar de citarem as leis como se fossem as regras internalizadas, de forma semelhante ao que ocorreu nas respostas sobre a família e a escola, considero que houve uma reflexão mais abrangente sobre o papel

do Estado, pois sua ação incide não sobre o estudante-autor, e sim sobre “o povo”, as “pessoas que abitam” (sic) as demais “instituições sociais”.

A análise do texto dos estudantes considerou as características discursivas, o uso dos conceitos e interação que estabelecem com as aulas, a turma e a professora. Com relação ao discurso observamos certa heterogeneidade no nível de distanciamento adotado por eles para se referir às instituições sociais. É possível que essa diferença esteja relacionada com a proximidade com que sentem a presença ou influência dessas instituições em suas vidas. Assim, é mais difícil voltar para a família e a escola um olhar problematizador, de estranhamento. Sobre essas duas instituições sociais, os estudantes produziram enunciados bastante pessoais e relacionados à experiência cotidiana. Por outro lado, mais estudantes se sentiram seguros em escrever sobre esses temas. Já com relação à Igreja e ao Estado, há mais traços de questionamento em suas respostas e menos referências a experiências pessoais (embora estejam também presentes).

Com relação ao uso dos conceitos, há menos diferenças entre os trabalhos, uma vez que, com apenas duas exceções, as respostas dos estudantes mobilizaram um uso cotidiano dos termos, aquele presente na linguagem corrente, mas não o uso teórico apresentado pela professora nas aulas⁴⁰. Nesse sentido, os termos não aparecem como conceitos sociológicos, organizadores de uma interpretação sobre as instituições na sociedade. Por serem estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, não caberia exigir (e não estava entre os objetivos da avaliação) uma abordagem conceitual aprofundada, mas sim uma familiarização com o uso dos conceitos sociológicos. Contudo, o que se observa é que a grande maioria citou as instituições e as regras a elas relacionadas sem desenvolver uma reflexão ou argumentação a respeito.

A terceira dimensão da análise proposta na pesquisa se refere à relação entre os textos produzidos pelos estudantes e o trabalho desenvolvido pela professora. A este respeito, o que se destaca é a diferença entre a forma como a professora Ana conduziu as aulas e aquilo que propôs na avaliação. O tema “Instituições Sociais” foi trabalhado com a apresentação de uma perspectiva teórica sobre quatro dessas instituições (a partir de textos adaptados de livros didáticos) e com momentos de problematização em que a sala foi provocada a debater e

40 Uma estudante, Joana, se referiu à proibição do casamento entre pessoas do mesmo sexo, conforme transcrito na página 94) e outro estudante, José, copiou um trecho das anotações do caderno: “Escola a função mais um mecanismo de reprodução de um sistema sócio-econômico-político que mantém as desigualdades de classes sociais, gênero (masculino e feminino)”.

identificar padrões de comportamentos relacionados a essas instituições. Um dos textos anotados na lousa e copiado pelos estudantes foi adaptado do livro de Anthony Giddens “Sociologia”⁴¹:

Instituições Sociais: a religião

As religiões envolvem sentimentos de reverência, temor, e estão ligadas a rituais e cerimônias.

As abordagens sociológicas da religião ainda são fortemente influenciadas pelos três teóricos clássicos da Sociologia: Marx, Durkheim e Weber.

- Karl Marx concordava com a visão de que a religião representa a autoalienação humana. Em uma frase famosa, Marx declarou que a religião é o “ópio do povo”. Dessa forma, desvia-se a atenção das desigualdades e injustiças encontradas nesse mundo.

- Émile Durkheim dedicou boa parte de sua carreira aos estudos da religião essencialmente às desigualdades sociais ou ao poder. Mas a relaciona com a natureza geral das instituições sociais. Durkheim também acreditava que a religião se tornaria menos influente e o desenvolvimento científico substituiria as explicações religiosas.

- Max Weber argumentava que a religião não é necessariamente uma força conservadora, ao contrário, movimentos inspirados na religião muitas vezes geram progressos sociais impressionantes, como o desenvolvimento do capitalismo.

- As igrejas e denominações são organizações religiosas com sistemas definidos de autoridade. Nessas hierarquias, assim como em outras áreas da vida social, as mulheres são na maioria das vezes excluídas do poder.

- O fundamentalismo religioso representa uma abordagem assumida por alguns grupos que exigem a interpretação literal das escrituras e textos fundamentais da religião. Não confundir com fanatismo religioso ou extremismo.

Apesar de ter trazido textos semelhantes a este para todas as quatro instituições que discutiu com os estudantes, nenhum desses textos foi lido em sala de aula. A professora o anotava na lousa, enquanto os estudantes conversavam e brincavam entre si. Em seguida o texto era copiado nos cadernos e no fim da aula, ou na aula seguinte Ana explicava o tema aos estudantes utilizando a abordagem trazida pelo texto. Apesar da preocupação em trazer uma amostra das abordagens sociológicas para o tema da religião, os textos pouco serviram como recursos didáticos e uma evidência disto é que a professora Ana não recorreu a eles para elaborar a avaliação e nem os estudantes o mobilizaram para elaborar suas respostas.

O momento de problematização, em que a professora buscava promover uma

41 GIDDENS, Anthony. Sociologia. Porto Alegre: Artmed, 2005, 4ª ed.

discussão em sala sobre essas instituições, questionando a naturalização dos comportamentos e relações que estabelecem, também não foi retomado na avaliação de forma que para auxiliar os estudantes a acionar uma memória de sala de aula para elaborar suas respostas. Por mais que poucos estudantes tenham tomado parte nas discussões propostas (exceto com relação à família em que a sala toda se envolveu), esses temas suscitaram a atenção do restante da turma e possivelmente algum estímulo para que retomassem tais reflexões poderia surtir efeito no momento da escrita.

A proposta de avaliação escrita elaborada para o final do bimestre não favoreceu nem a abordagem teórica presente nos textos apresentados, nem as problematizações realizadas oralmente. A professora elaborou questões diretas, que permitiam respostas curtas e objetivas e não estimulavam uma escrita mais reflexiva, ainda que esta preocupação estivesse presente no planejamento da atividade. Os estudantes, por sua vez, responderam àquilo que lhes foi proposto, e produziram respostas simples, objetivas, sem arriscar-se a expor suas reflexões. Nesse sentido, recorreram a uma espécie de “fórmula estável do enunciado”⁴² (Bakhtin/Volochínov, 2009) no contexto escolar, que confere maior segurança na elaboração das respostas. No caso do exercício aqui estudado, percebemos uma série de respostas com o mesmo formato, em que os estudantes citam uma instituição, acrescentam dois pontos ou um traço e em seguida nomeiam regras sem expor seus comentários ou reflexões a respeito.

As perguntas elaboradas pelas professoras Ana e Marina também seguem certo padrão presente nas avaliações escolares, o que pode ser interpretado como uma estratégia para aferir os conhecimentos dos estudantes e ao mesmo tempo contornar suas possíveis dificuldades com a escrita. Nesse sentido, não consideram o momento de escrita como momento produtivo, criativo e de aprendizagem e sim como um recurso para um tipo de avaliação concebida como prestação de contas do aprendizado. Para Colello (2007), esse tipo de prática que supostamente facilita a atividade escrita acaba por consolidar um modelo de escrita escolar, descomprometido e desconectado das práticas sociais de uso da escrita, tal como será discutido no próximo capítulo.

Bautier (2008) classifica essa estratégia de retirar a dificuldade das atividades para facilitar o trabalho dos jovens como práticas de “sobreajustamento”, ou seja, docentes procuram ajustar os exercícios propostos àquilo que os estudantes podem executar com facilidade, mas, dessa forma, acabam por obstruir o desenvolvimento das formas de

42 Um modelo de enunciado que se estabelece como padrão em determinado contexto.

linguagem com as quais os estudantes têm maior dificuldade⁴³. O que lhes é proposto não estimula que ultrapassem o âmbito do que já é conhecido e permite que elaborem respostas curtas e acertadas, sem garantir que tenham aprendido aquilo que era esperado.

Evitar as dificuldades dos estudantes é também uma forma de subestimá-los e de reproduzir as desigualdades no domínio da escrita, pois a escola acaba por não promover o desenvolvimento de uma escrita mais reflexiva e argumentativa. Para fazê-lo, seria importante contar com estratégias e propostas de atividade que trouxessem para o momento da escrita as problematizações sociológicas que se busca desenvolver oralmente nas aulas. Isso exige também que se considere o momento da escrita não apenas como meio para aferição de conhecimentos, mas como um recurso para a aprendizagem. Do contrário, as avaliações escritas contribuem muito pouco com o desenvolvimento da perspectiva sociológica e com a construção de um olhar reflexivo e crítico para a sociedade e o conhecimento.

1.6 Considerações

Durante a pesquisa, as situações apresentadas e discutidas neste capítulo se mostraram emblemáticas dos desafios que se apresentam à docência quando pensamos o processo de apropriação da linguagem sociológica, considerada como uma ferramenta da construção do olhar sociológico, dentro e fora do ambiente escolar. Ao interpretar a realidade a sua maneira, a Sociologia mobiliza uma forma de linguagem e constrói uma linguagem que apresentamos aos estudantes de forma ora mais, ora menos consciente.

A concepção interacionista de linguagem propõe, a partir da contribuição de Bakhtin/Volochínov (2009), que a língua só é real no momento em que se enuncia. Nesse sentido, os conhecimentos das disciplinas não podem ser considerados como definitivos e simplesmente transmitidos. O espaço escolar é um espaço de produção de conhecimento, operação que deveria envolver estudantes e professores.

Considerando as ações da linguagem sobre os sujeitos e que a formação das consciências se dá na interação com os outros e com o mundo, compreendemos a apresentação de novos sentidos e interpretações para experiências e conhecimentos dos estudantes, como uma ampliação de seu universo discursivo e de seus “sistemas de

43 A autora comenta também práticas de “subajustamento”, quando as propostas trazem um nível de dificuldade tão acentuado e que pressupõe o domínio de tantos conhecimentos que inviabilizam um bom exercício por parte dos estudantes (Bautier, 2008).

referência”. Esse processo não é sempre harmonioso e despido de ambiguidades, pois, se diferentes grupos sociais têm universos discursivos distintos, o encontro entre eles pode ser sentido como um choque linguístico, como definiu a professora Marina. Por isso é tão importante rever nossas concepções de linguagem e conhecimento e rever as maneiras de estabelecer o diálogo em sala de aula.

Os currículos de Sociologia têm a grande vantagem de terem sido formulados e reintroduzidos na educação básica, despidos de uma concepção conteudista do ensino. Nesse sentido, escapa a diversas armadilhas da tarefa de socializar um conhecimento. Mas ainda é preciso refletir mais detidamente sobre formas de ensinar que propiciem aos estudantes ir além da definição de conceitos. Tomando como exemplo o conceito de etnocentrismo, importa menos, do ponto de vista da formação do jovem ou adulto estudante, a possibilidade de defini-lo verbalmente, que a possibilidade de identificar situações etnocêntricas.

O aporte da teoria histórico-cultural sugere que o ensino de determinada matéria deveria socializar com os estudantes os recursos ou ferramentas culturais que propiciaram o desenvolvimento daqueles conhecimentos no campo científico. Álvarez e del Río (2013) relatam a importância das práticas de medir e reconhecer as dimensões do espaço para o aprendizado da geometria e o desenvolvimento da noção de espacialização. Já Bautier (2008) cita o exemplo das práticas de ensino de Geografia que envolvem o exercício da cartografia e não apenas a apresentação de mapas, como forma de apresentar aos estudantes as formas de linguagem e pensamento características daquele campo disciplinar.

O que foi observado na pesquisa de campo é que práticas importantes na construção do conhecimento sociológico estão, entretanto, ausentes das salas de aula. Atividades de observação, descrição, comparação, interpretação, argumentação e análise geralmente não têm espaço nas práticas pedagógicas e menos nos exercícios escritos⁴⁴. Todos esses processos fundamentais da pesquisa científica, que se desenvolvem fundamentalmente com o suporte da escrita, desaparecem na abordagem da Sociologia escolar. Com isso, construções teóricas tão importantes como os conceitos sociológicos aparecem não como interpretações e sim como definições estanques que devem ser reproduzidas.

A pesquisa de campo nas escolas e a análise das atividades propostas mostram que por mais que as aulas sejam dialogadas, que se busque uma interação com os estudantes e uma

⁴⁴ Seguramente, professores desenvolvem argumentos, comparações e análises para explicar um tema, mas me refiro a que também estudantes possam dedicar-se a essas atividades, em vez de apenas acompanhar o raciocínio dos docentes.

familiarização com os conceitos e abordagens da Sociologia e que as professoras façam uso de diferentes recursos, no momento em que há a passagem para a escrita, predomina um padrão de “escrita escolar”.

Para que o ensino de Sociologia contribua de forma mais efetiva para o desenvolvimento da escrita dos jovens e adultos da educação básica, é preciso promover práticas que se distanciem do tipo de avaliação controladora, no formato de prestação de contas. É preciso considerar, sobretudo, a construção de sentidos que se realiza em sala de aula na interação entre professora e estudantes, e sistematizar esses conhecimentos para que não se percam entre tantas obrigações escolares.

PARTE 2 - Escrita nas aulas de Sociologia

Diante da página em branco cada criança já se acha posta na posição do industrial ou do urbanista, ou do filósofo cartesiano – aquela de ter que gerir o espaço, próprio e distinto, onde executar um querer próprio.⁴⁵

(Michel de Certeau)

No capítulo precedente, vimos discutindo as características que a linguagem sociológica apresenta e as implicações que tem, na prática pedagógica, a dimensão linguística no Ensino de Ciências Sociais ou da Sociologia. A abordagem a partir da teoria histórico-cultural sugere que a escrita pode ter um papel importante no desenvolvimento do pensamento sociológico, seja porque, no processo de construção do conhecimento sociológico no nível do trabalho científico, a escrita é ferramenta fundamental para o desenvolvimento das pesquisas, registro de dados, elaboração e discussão das teorias, como também porque, no plano do ensino e aprendizagem da Sociologia na escola básica, a escrita pode contribuir com o processo de organização e sistematização dos conhecimentos dos estudantes.

Partimos da questão inicial sobre como a disciplina Sociologia pode contribuir para o desenvolvimento das práticas linguísticas próprias da sociedade letrada, considerando que a responsabilidade pela leitura e escrita dos estudantes não pode ser considerada apenas dos professores das séries iniciais, nem apenas dos professores de Língua Portuguesa, assim como a responsabilidade pela democratização do acesso à cultura escrita e pela superação dos níveis de analfabetismo e analfabetismo funcional não são responsabilidades apenas da escola.

Neste capítulo, pretendo discutir as práticas de escrita que observei nas aulas de Sociologia durante o trabalho de campo a partir das reflexões sobre as relações entre escrita e escola, pois boa parte de nossas práticas de ensino na disciplina parecem estar marcadas por uma cultura escolar que não favorece o desenvolvimento da escrita por parte dos estudantes.

2.1 Algumas prenoções sobre a escrita

Eleger a escrita como objeto de um estudo sobre a educação básica, e, sobretudo, a escrita baseada em um tipo específico de linguagem, circunscrita geralmente a círculos que

45 CERTEAU, 2008, p. 225.

pouco dialogam com o restante da sociedade, exige que se façam algumas ressalvas. Caracterizada, não sem razão, como elitista, por vezes propositadamente inacessível, com palavreado difícil voltado para e compreensível apenas pelos pares, a linguagem científica pode representar, e representa muitas vezes, uma grande afronta aos dizeres e aos saberes da população que frequenta a escola pública no Brasil.

O domínio da leitura e da escrita é considerado, no senso comum, referência para caracterizar uma pessoa como culta. A criança que aprende a ler e escrever logo na primeira infância é exaltada por sua inteligência e o analfabetismo é tratado com vocabulário de saúde pública: deve ser erradicado, tal qual uma doença. Mas, na concepção que orienta este trabalho e esta pesquisadora, a escrita não é, e não deve ser, pensada como atividade com valor intrínseco e indiscutível. Assim como todo elemento da cultura, seu valor é atribuído socialmente, dependendo dos usos e práticas em cada sociedade e contexto histórico. É preciso também desfazer a imagem da escrita como uma linguagem intrinsecamente superior e mais desenvolvida, pois esta é uma concepção etnocêntrica, que desconsidera a dimensão sociocultural da linguagem (COLELLO, 2007; FERREIRO, 2001, 2005).

Certeau (2008) define a escrita como utopia do ocidente moderno, como “prática mítica” que se refere a sujeitos que escrevem a história, que produzem o mundo e a si mesmos, transformando, classificando, ordenando e moldando aquilo que dele recebem. “A ilha da página é como um local de passagem onde se opera uma inversão industrial: o que entra nela é 'recebido', o que sai dela é um 'produto'” (CERTEAU, 2008, p. 226). Empreender a escrita é uma forma de incidir sobre a realidade e transformá-la, e estar alijado da possibilidade da escrita é estar alijado de espaços de poder.

O autor descreve como, na passagem para a modernidade, a Escritura (sagrada), que antes devia ser ouvida e decodificada como condição de encontro com a Verdade, perde espaço diante da emergência de indivíduos, cujo lugar no mundo não é mais ditado por uma ordem cosmológica. Na nova ordem, cabe aos sujeitos apoderar-se de um espaço, engajar-se na escritura e tornar-se produtor. Para conquistar e manter espaços e posições, segundo o autor, as ideologias devem agora *fazer* a linguagem e não mais decifrá-la (CERTEAU, 2008).

Parece-me que esse é o caso do discurso científico, linguagem produzida para explicar o mundo, ordená-lo e possibilitar sua conquista. A escola é a mais relevante instituição que tem como objetivo inscrever nos corpos essa nova ordem. O aprendizado da escrita, como diz Certeau (2008), torna-se a iniciação por excelência no mundo capitalista.

Sendo assim, a epígrafe que abre este capítulo é lida, ao mesmo tempo, como esclarecimento e provocação. Parafraseando Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000), podemos dizer que, no ofício docente, é preciso uma vigilância epistemológica constante para não esquecer essa dimensão das relações escolares e suas implicações, da imposição da escrita e dos saberes que se organizam em torno desta, dos mitos que envolve e das possibilidades que representa⁴⁶.

Ferreiro (2005) afirma que a noção de fracasso escolar (inicialmente como fracasso da aprendizagem) surge quando a escrita deixa de ser uma profissão, para ser uma obrigação. Ao abordar a história da escrita na tentativa de compreender problemas da atualidade, relembra que, por séculos, escrever era atividade técnica altamente especializada e aquele que escrevia não era o mesmo que detinha a autoria e controlava os discursos. Escrever era um trabalho manual, nem mesmo a leitura era atividade daquele que escrevia. A escola moderna, com sua tarefa de dar igual tratamento a todas as crianças que recebe e transformá-las em sujeitos de uma nova ordem, transforma a leitura e a escrita em obrigação, mas continua ensinando-a como técnica, ignorando que os usos da linguagem haviam se transformado. Como afirma Ferreiro (2001, 2005), a escola propõe uma alfabetização e a sociedade exige outra.

É preciso romper com a prenoção de que a escrita é boa por si mesma para compreender que ela só é tão importante como objeto de ensino por ser importante para a inserção na sociedade e, ainda assim, não é qualquer escrita que conta. Atualmente, a escrita não é mais uma atividade técnica, vivemos em um contexto em que a participação política, social, cultural não pode prescindir dela, ainda que não a garanta. Em uma sociedade letrada, mesmo a oralidade está marcada pela cultura escrita e a escola é o principal agente que deve ensinar a ler e a escrever em contextos sociais marcados pela desigualdade. O papel da escola também não é universal, ela é uma instituição central nessas sociedades letradas, em que estar fora do processo de escolarização significa estar apartado da possibilidade de acesso a dimensões fundamentais de sua cultura (OLIVEIRA, 2003).

Atentar para relação entre a linguagem escrita e a cultura é também importante para desfazermos a prenoção de que a escrita é um tipo de linguagem superior e mais desenvolvida, responsável pelo acesso a um modo superior de pensamento, que, por sua vez, legitimaria as relações de superioridade e poder entre “civilizados” e “primitivos”, alfabetizados e não alfabetizados, adultos e crianças. Essa perspectiva é responsável por uma

46 Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000, p. 26) falam sobre necessidade de uma “vigilância epistemológica constante” no ofício do sociólogo para romper com as prenoções do senso comum.

série de preconceitos e prejulgamentos com relação àqueles que não dominam a língua escrita, e tem com base uma visão etnocêntrica do conhecimento e da organização social. No ambiente escolar, essa visão contribui para a reprodução de desigualdades e discriminação em relação a estudantes, que têm seu conhecimento, raciocínio e aporte linguístico desconsiderados (OLIVEIRA, 2003; COLELLO, 2007).

A escola assume como objetivo promover os modos de pensar privilegiados por essa sociedade, por isso, trabalha para desenvolver aqueles ligados à lógica formal e às disciplinas científicas, em oposição àqueles da inteligência prática, dos conhecimentos tácitos e do senso comum. O que não significa superioridade de determinada forma de pensamento ou hierarquização das realizações da mente humana, mas sim o resultado de uma seleção e uma disputa, sociais e históricas, do que deve ser ensinado.

Não é a escola que “ensina a pensar”, todo processo de socialização de crianças e jovens ensina a pensar. O que a escola faz é promover determinado tipo de pensamento, de acordo com objetivos estabelecidos pela sociedade e o Estado. Considerando o papel que lhe é atribuído predominantemente, a escola tem seu trabalho fortemente atrelado ao aprendizado da escrita e depende dela para atingir os objetivos que lhe são atribuídos, o que confere à escrita a aparência de uma linguagem superior, mas isso está relacionado ao seu papel nesse contexto determinado (OLIVEIRA, 2003).

Para Vygotsky (2009, p.314), o aprendizado da escrita “introduz a criança no plano abstrato mais elevado da linguagem, reconstruindo, assim, o sistema psicológico da linguagem falada anteriormente constituída”. Essa hierarquia, expressa na formulação do autor, faz referência ao fato de que a escrita se realiza de forma mais consciente e intencional que a fala, transformando a relação com a linguagem. Seria uma linguagem mais abstrata, pois dela se retira o aspecto sonoro, sensorial, é uma linguagem que não usa palavras, mas representações de palavras. É preciso tomar consciência da linguagem falada e de seus elementos para poder representá-la, o que envolve também a intencionalidade, a motivação para fazê-lo, ao contrário da fala, cuja motivação para se desenvolver é mais espontânea.

Essas características da escrita fazem dela uma linguagem privilegiada para a organização das ideias e para o pensamento teórico, pois, nela, é preciso explicitar tudo o que na fala e na linguagem interior é omitido. A distância em relação ao interlocutor exige que se explicitem mais elementos do contexto no qual e sobre o qual se fala, aspectos da entonação, antecipação de respostas e ressalvas, entre outros. Além disso, como ferramenta cultural, a

língua escrita dá suporte a ações psicológicas, pois amplia a possibilidade de registro, memória e comunicação, expandindo, para além do corpo, essas operações (COLELLO, 2007; VYGOTSKY, 2009).

Ferreiro (2005) enfatiza que a escrita é um sistema de representação e não um código para transcrever a fala e ressalta as possibilidades da escrita para a organização do pensamento. A língua escrita não é uma codificação de unidades preestabelecidas da língua falada, ela exige uma seleção dos elementos da linguagem que estarão representados. Por isso, ela provoca uma série de ações de análise e reanálise sobre a linguagem e tem papel fundamental no processo de sua objetivação. Assim como Vygotsky, Ferreiro afirma que a escrita não é um reflexo da fala, é outro fenômeno cultural. Logo, o domínio da língua escrita, por ampliar as possibilidades de comunicação e expressão, amplia as possibilidades humanas de organização das ideias (FERREIRO, 2001; VYGOTKY, 2009).

Uma última ressalva diz respeito a outras formas de linguagem, que não são objeto deste trabalho, mas têm papel importante para o desenvolvimento da linguagem escrita e do processo de secundarização. A leitura de quadros, *cartoons*, fotografias, assim como o uso de músicas, vídeos e encenações trazem muitas possibilidades como recursos pedagógicos e, certamente, contribuem para o desenvolvimento do pensamento abstrato, para a reflexão acerca das relações sociais e da estrutura social. São conhecidas também suas contribuições para o desenvolvimento da escrita, pois, apesar de serem linguagens diferentes, têm em comum o desenvolvimento da expressividade. As diferentes formas de expressão se potencializam mutuamente. Contudo, ao valorizar essas outras forma de linguagem, de leitura e de expressão, não se pode deixar de lado o ensino da leitura e da escrita das palavras e o desenvolvimento dessas práticas linguísticas, sob pena de estarmos contribuindo para a reprodução das desigualdades escolares.

2.2 A escrita tipicamente escolar

As possibilidades de uma nova forma de organização do pensamento a partir da escrita não estão relacionadas à escrita em si, mas a sua associação com determinadas atividades sociais. Por isso, os estudos sobre o aprendizado da língua escrita (FERREIRO, 2001, 2005; SOARES, 2003a, 2003b; KLEIMAN, 2005; COLELLO, 2007) têm quase como consenso que

esta deve ser ensinada enquanto prática social e comunicativa⁴⁷. No entanto, persiste na escola o ensino da escrita como técnica apartada de seus contextos, que tem como base o pressuposto de que a experiência com um tipo de escrita seja transferível para outros. Desse modo, cria-se uma distinção entre os tempos de aprender as notações e o tempo de fazer uso delas.

Ao tornar-se objeto de educação escolar, a escrita passa por um processo de domesticação, em que perde seu caráter comunicativo, expressivo e intersubjetivo. A língua escrita encontra-se na sociedade em situações muito distintas e, em certo sentido, desorganizadas. Há uma multiplicidade de formatos, portadores, objetivos e tal variedade se apresenta aos usuários de forma pouco controlada. Os métodos tradicionais de ensino da escrita, entretanto, buscaram controlar a língua e definiram a ordem e a forma como seus elementos são apresentados, em um suposto crescente de dificuldade, criando uma língua artificial e que só existe dentro da escola⁴⁸ (FERREIRO, 2005; COLELLO, 2007).

Por considerar que há uma maneira mais apropriada de expressão e comunicação, o ensino privilegia a norma culta e a gramaticalização da língua, apagando as diferenças e desconsiderando a variação linguística e expressiva existente na sociedade e entre estudantes. A forma como se deve escrever e o porquê se deve escrever são sempre determinados por professores, a quem tais textos se dirigem. Esse processo não se restringe ao aprendizado inicial da escrita, ele se prolonga ao longo da escolarização. Segundo Geraldi (*apud* Colello 2007), é possível observar como a autoria some ao longo do tempo e os estudantes aprendem a escrever segundo fórmulas que satisfazem as exigências escolares, mas que anulam a palavra daquele que escreve. Seus textos tornam-se insípidos e a escrita torna-se um instrumento para passar de ano.

Esse processo de domesticação da escrita pela escola gera o que autores denominam de escrita tipicamente escolar ou um modelo de letramento escolar. Para Colello (2007, p. 68), esse modelo ensina a escrever, concebendo este como objetivo independente e retira da prática escrita “seu poder comunicativo, o gosto pela expressão e o direito a palavra”. Cria-se, assim, uma espécie de escrita autônoma, que só faz sentido dentro da escola, onde

47 Atualmente, há quem defenda a adoção do método fônico para a alfabetização, o que representaria, na visão de Colello (2007) e Ferreiro (2001), a volta a um ensino da língua descontextualizado, baseado em um sistema artificial que considera um trajeto ideal do supostamente mais simples – vogais – às consoantes de um som, seguidas por aquelas que variam, etc.

48 Sem dúvida, houve avanços nas últimas décadas nas práticas pedagógicas, mas elas se realizam sempre em função daquele modelo original e nem sempre conseguem distanciar-se efetivamente dele. Ferreiro (2005) questiona, por exemplo, se as cartas escritas em aulas para ensinar o gênero “carta”, são efetivamente lidas por alguém além do professor, se seus destinatários são reais ou apenas imaginados.

predominam exercícios estéreis e preparatórios e poucas oportunidades de viver eventos significativos de leitura e escrita.

Essa distinção entre cultura escrita e a escrita escolar é importante, pois compreende-se que *participar da cultura escrita* vai muito além de dar conta das atividades escritas realizadas na escola. A escola deveria alfabetizar promovendo autonomia dos estudantes numa sociedade letrada, marcada pela escrita em todas as suas esferas (cidadania, política, cultura, trabalho, etc.). No entanto, a prática da escrita na escola tem sido, tradicionalmente, burocrática e, apesar das críticas a esse modelo serem predominantes nos estudos pedagógicos das últimas quatro décadas, pelo menos, ainda prevalecem na escola atividades em que a escrita é usada para finalidades que se encerram na própria escola, quais sejam, responder a questões, passar na prova, preencher avaliações. Não é uma escrita para expressar-se, para refletir, para desenvolver ideias.

Mesmo quando a alfabetização é considerada bem sucedida, isso não significa que a escrita dos estudantes seja significativa, pois o modelo escolar não garante direito pleno à palavra. Considerando o objetivo de democratizar o ensino da língua, a escola deveria “respeitar o aporte linguístico dos alunos e instrumentalizá-los para comunicar-se em qualquer esfera” (COLELLO, 2007, p.75). O papel da escola seria o de ajustar as formas do dizer, espontâneas, para os objetivos de comunicação pretendidos, e garantir aos estudantes o aprendizado sobre a variação nos usos da língua e os contextos em que será usada.

Para Ferreiro (2001), a ênfase em uma produção textual que considere a dimensão sociocultural da escrita é fundamental para garantir que todos possam dizer quem são e defender seus pontos de vista na sociedade, condição fundamental para a manutenção da ideia de democracia. Isso implica uma concepção de aprendizado de escrita como trabalho de formação do autor, que amplie as possibilidades de autonomia de pensamento, de expressão e participação social.

2.3 A escrita nas aulas de Sociologia

Como professores de Sociologia, encontramos um quadro de uso mecânico da escrita na escola, heterogeneidade nos níveis de apropriação dessa linguagem, dificuldades dos estudantes nas atividades de leitura e escrita. Respondemos a essa realidade de maneira complexa, incorporando determinadas características dessas práticas escolares, evitando outras,

buscando estratégias para lidar com elas. Nesse sentido, há uma postura ativa diante do problema, os professores de Sociologia encontram uma realidade na escola e fazem opções, ora mais ora menos conscientes, sobre como lidar com essa realidade.

Marpica e Gobbi (2015) observam que, apesar da correlação entre a escola e a cultura letrada, a leitura e a escrita perderam espaço enquanto estratégia didática e estão menos presentes nas salas de aula. Predominam as aulas baseadas na comunicação oral, em que nem sempre se efetiva a alegada dialogicidade que caracterizaria uma construção coletiva do conhecimento. Mais propriamente, os autores observam que há, entre os professores de Sociologia, a integração de uma prática de exposição oral já consolidada na cultura escolar, em que se explica um conteúdo predefinido, com pouca interação com os conhecimentos dos estudantes.

O trabalho de campo realizado nessa pesquisa mostrou um cenário heterogêneo quanto às atividades que envolvem leitura e escrita. A diferença, entretanto, é principalmente em termos quantitativos, já que o formato dessas atividades variou pouco. No quadro abaixo, apresento as atividades escritas realizadas durante o período de trabalho de campo nas três escolas e nove turmas acompanhadas por um bimestre cada uma. Destaco, em negrito, aquelas que foram entregues às professoras e ao professor substituto e que compõem o material de pesquisa. Os textos da lousa foram copiados durante a observação das aulas.

	Escola Embu	Escola Oeste	Escola Centro
1º ano	Caderno de Sociologia: textos da lousa; Questionário no caderno; Apostila de Sociologia: uma atividade solicitada no período; “Teste de habilidades” - composto de 10 questões como avaliação bimestral.	Mapa conceitual com relação ao conteúdo trabalhado durante o ano; Trabalho de pesquisa sobre diversidade cultural (em casa), era para ser seminário.	Cadernos de Sociologia: textos da lousa; Questionário a partir das aulas e do livro didático; Questionário a partir do livro didático; Questionário a partir de texto “Nacirema”.
2º ano	Caderno de Sociologia: textos da lousa; Caderno de Sociologia: questionário a partir de textos do livro didático; Caderno de Sociologia: atividade relacionando texto do livro e vídeo exibido em aula; Dissertação a partir de proposta do ENEM; Testes de habilidades (5 questões objetivas de múltipla escolha e 1 questão dissertativa);	Dissertação sobre o tema religião (incompletas); Trabalho de pesquisa sobre trabalho informal, com entrevistas.	Caderno de Sociologia: texto da lousa; Questionário a partir de aulas sobre cultura.

	Trabalhos de pesquisa sobre escola de Frankfurt (em casa) *amostra.		
3º ano	Caderno de Sociologia: questionário a partir de texto do livro didático; “Teste de habilidades” com duas questões objetivas de múltipla escolha e três dissertativas; Questionário em grupo com questões a partir de texto de jornal.	Texto das apresentações do seminário sobre movimentos sociais.	Cadernos de Sociologia: lista de argumentos contrários e a favor da publicidade infantil (tema da dissertação); Dissertação a partir de proposta do ENEM.

FONTE: elaboração da autora

Diversos fatores explicam a diferença no número de atividades propostas, para além da forma de trabalho das professoras. Uma descrição mais detalhada do período de pesquisa de campo observado se encontra na primeira parte deste trabalho. Nesta seção, é importante destacar que, nas escolas Embu e Centro, o trabalho se desenvolveu de forma mais estável, num período sem feriados ou eventos externos, com um maior número de aulas no período bimestral, com exceção do segundo ano na escola Centro, que, por ser uma turma do período noturno, conta com apenas uma aula de Sociologia por semana e não duas como nas demais. Na escola Oeste, a observação em campo se realizou no quarto bimestre, entrecortado por muitos feriados e, naquele ano, ainda mais prejudicado devido a decisões da diretoria de ensino, que interrompeu as aulas antes do fim do ano letivo.

A grande maioria das atividades escritas, além da cópia de textos da lousa no caderno de Sociologia, são as que denominei como questionários, ou seja, atividades em que os estudantes devem responder a uma pequena série de questões (entre duas e cinco geralmente), baseadas em um texto escrito e/ou nas aulas. As dissertações aconteceram em uma turma de cada escola, os seminários em três turmas em duas escolas, mas apenas na escola Oeste foram entregues com a chamada “parte escrita”⁴⁹. Os trabalhos de pesquisa (não vinculados a seminários) aconteceram em duas turmas e em formatos diferentes, um teórico e outro que solicitava entrevistas. Neste relatório, centraremos nossa atenção nas atividades realizadas em sala, pois os trabalhos desenvolvidos em casa são, salvo exceções, trabalhos em que prevalecem cópias de textos encontrados na internet e, por isso, não possibilitam uma análise da escrita dos estudantes e de suas interpretações sobre os temas estudados.

A respeito das cópias, interessa-nos refletir a respeito de outra atividade bastante difundida nas aulas, que são aquelas feitas no caderno dos estudantes a partir de textos

49 Nesses casos, a parte escrita é o conteúdo das apresentações de *power point* exibidas durante o seminário.

escritos pelas professoras na lousa. Grande parte do tempo dedicado à escrita nas aulas de Sociologia consiste na cópia desses textos, que trazem a apresentação de conceitos centrais para o tema que se quer discutir com aos estudantes.

2.3.1 A lousa, a “explicação” e os cadernos

A lousa é usada nas aulas expositivas, principalmente para a definição de conceitos e apresentação do tema a ser discutido com os estudantes. Em alguns casos, sobretudo na escola Embu, houve textos que aparentemente deveriam suprir alguma carência da apostila e do livro didático. É importante refletirmos, dada a frequência com que esse recurso aparece nas aulas, sobre qual o sentido desses textos para o ensino e para a aprendizagem.

Depois de uma saudação inicial à turma, às vezes antecipando o tema da aula, as professoras começam a “passar o texto na lousa”, ou “passar a matéria na lousa” copiando-o de um caderno ou livro. A maioria dos estudantes começa a “copiar no caderno” apenas quando a professora termina sua própria cópia. Enquanto a professora escreve, os estudantes conversam entre si, alheios a ela. Quando ela finaliza, eles copiam e apenas quando terminam de copiar é que segue a “explicação”, caso ainda haja tempo de aula. Em alguns casos, a explicação fica para a aula seguinte.

Essa “explicação” é parte de um “roteiro padrão” das aulas em que há cópia de textos da lousa. Na ausência dessa explicação, não tardamos a escutar um jovem perguntando “- A senhora não vai explicar, professora?”. No entanto, a explicação é, muitas vezes, uma fala breve, o momento em que o texto da lousa é parafraseado oralmente pela professora, e ocupa os poucos minutos restantes de aula, ou, ainda, é encaixada entre a cópia do texto e um exercício de questionário. Note-se que esse momento da explicação prescinde da leitura do texto junto com a classe. Mas a explicação do tema ou de um conceito não é o cerne do que deveria ser a aula expositiva? O ato de esclarecer os conceitos, tornar seu sentido claro e inteligível? Na prática, aquilo que deveria ser central acaba sendo relegado a um plano secundário, se “couber” dentro do tempo de aula. A cópia do texto ocupa a maior parte desse tempo.

Em outras situações, principalmente quando as professoras pressionam os estudantes para que finalizem com agilidade a cópia do texto para que possa *explicar*, ou quando se usa a aula seguinte para a tal *explicação*, a aula se desenvolve com maior interação entre professora

e estudantes, o tema é discutido com exemplos, comentado, relacionado a outros fenômenos.

“A noção de cultura e a ideia de cultura de massa”⁵⁰

(revisão)

Segundo Eduard B Tylor cultura é o conjunto complexo de conhecimentos, crenças, arte, moral e direito, além de costumes ou hábitos adquiridos pelos indivíduos em uma sociedade.

Cultura erudita e popular

A cultura erudita abrange expressões artísticas, como a música clássica de padrão europeu, as artes plásticas, - escultura e pintura, o teatro e a literatura de cunho universal.

A chamada cultura popular encontrou expressão nos mitos e contos, danças, música – sertaneja à cabocla, artesanato rústico; corresponde enfim, à manifestação genuína de um povo.

Cultura de massa

Com o desenvolvimento dos meios de comunicação e, conseqüentemente, o crescimento de sua influência na sociedade, surge a cultura de massa. Produzida pelos meios de comunicação, esse tipo de cultura é destinado às massas urbanas e se caracteriza por ser “homogênea” e vinculada a interesses comerciais.

A Sociologia e as diferentes formas de conhecimento⁵¹

Desde que surgiu, a humanidade busca compreender o mundo em que vive, tanto para sobreviver quanto para satisfazer sua curiosidade!

Tipos de conhecimento:

1 Senso comum: conhecimento comum que todos possuem, transmitido pela experiência do dia a dia. Ex.: o céu é azul/quando vai chover fica preto.

2 Conhecimento religioso: Explica todas as coisas pela existência de Deus ou de seres sobrenaturais

3 Conhecimento científico: Se baseia em um método que tenta provar se as ideias estão certas ou não

→ sociologia é um tipo e conhecimento científico que tem como objeto de estudo os acontecimentos sociais

Nos dois casos acima, os textos escritos na lousa tinham, aparentemente, a intenção de registrar o conteúdo trabalhado. Eram como um fichamento da aula, para que os estudantes tivessem em seus cadernos alguns conceitos e definições para futuras consultas. Mas, essa

50 Texto apresentado em aula do segundo ano, Escola Embu.

51 Texto apresentado em aula do primeiro ano, Escola Centro.

aparência de registro não se sustenta diante de uma observação mais cuidadosa dessa prática escolar. Chama atenção que, nos dois casos, os textos foram escritos e copiados no início da aula, como é o costume; durante a *explicação*, os estudantes se envolveram com o tema, fizeram observações, estabeleceram relações entre o que foi apresentado pela professora e sua experiência, questionaram o que foi apresentado. O que ficou anotado no caderno desses estudantes, no entanto, não inclui essas reflexões feitas pela turma.

No caso da aula sobre as diferentes formas de conhecimento, na escola Centro, a professora teve de fazer alterações no texto ao longo da aula, pois a turma chegou à conclusão de que a distinção entre três formas de conhecimento não contemplava a diversidade existente. Refletindo sobre as disciplinas com as quais os jovens têm contato no Ensino Médio, como foi proposto pela professora Marina, constataram que o conhecimento filosófico e artístico não poderia ser classificado como científico, nem como religioso ou do senso comum. O conhecimento matemático ou da Língua Portuguesa tampouco se encaixava na categorização trazida pela professora.

Na aula em que se diferenciou cultura erudita, cultura popular e cultura de massas, na escola Embu, os estudantes questionaram a suposta valorização da cultura erudita. Um estudante considerava que ela era imposta, mas não valorizada. A professora argumentava que, além de imposta, é também valorizada, mencionando a proposição de Bourdieu de que, como capital cultural, tem um papel diferenciador na estratificação social. Já a cultura de massa seria mais marcada pelo caráter de imposição. Outra estudante ponderou que a elite não aceita quando os pobres partilham a mesma cultura e ocupam espaços tradicionalmente reservados à elite; sendo assim, a cultura erudita não poderia ser considerada imposta. A aula prosseguiu com a turma refletindo sobre cultura e padrões de consumo da elite e das classes populares, sem que o sentido de cultura erudita e cultura popular, tal como foram apresentados inicialmente, jogassem um papel relevante na interação entre professora e estudantes.

Ou seja, mesmo quando a própria interação em sala de aula permite questionar o conteúdo dos textos anotados na lousa, o formato que esses textos assumem é o do texto tradicionalmente escolar, que apresenta um conhecimento previamente definido e, aparentemente, definitivo. Não se trata, portanto, de um registro do que foi ensinado e aprendido. Pode ser considerado um roteiro da aula preparada, mas não da aula que de fato ocorreu. Cabe questionar: por que não trabalhar a produção de registros, coletivos e

individuais, das discussões realizadas em sala?

Ferreiro (2001) define o quadro-negro, ou a lousa, como lugar onde, por excelência, algo apartado de seu contexto é trazido ao foco, um espaço para criar um contexto neutro, um não-contexto, segundo a autora. Quando este é o principal espaço onde se apresentam textos escritos, serão sempre aqueles de uma escrita descontextualizada. Quando se trata de alfabetização, são produzidos textos pragmáticos e artificiais, textos “para ensinar”, em detrimento da literatura e de textos que circulam efetivamente na sociedade. Também são assim nossos textos didáticos passados na lousa em aulas de Sociologia? Neles retiramos conceitos e expressões de seus contextos, definimos o sentido de fenômenos sociais e fixamos tais explicações como definitivas e verdadeiras?

O problema não está em fazer anotações acerca dos conceitos trabalhados, ou ressaltar alguns aspectos que compõem a explicação de um tema da Sociologia. O problema está em que esses são os principais textos escritos com os quais os estudantes entram em contato com a linguagem sociológica. No entanto, o que a observação das aulas reafirma é que há outras formas de compreender as mesmas expressões. Seus sentidos, como discutido no capítulo anterior, não são tão fixos quanto os textos copiados pelos estudantes fazem parecer, eles se constituem e são coerentes dentro de uma argumentação específica, desenvolvida por um autor, em dado contexto, com certos objetivos e pensando em determinados leitores.

A situação observada na escola Centro caracteriza bem a descontextualização dos textos apresentados aos estudantes. Diferenciar três tipos de conhecimento para destacar entre eles a especificidade do conhecimento sociológico faz sentido dentro de uma argumentação desenvolvida no livro didático adotado pela escola Centro e no qual a professora baseou parte de seu planejamento de aula⁵². Mas, ao adotar como estratégia a comparação com as demais disciplinas ensinadas na escola, a seleção de apenas três formas de conhecimento já não faz sentido.

Essa relação com o texto escrito parece ser um dos aspectos da cultura escolar que se incorpora com força nas práticas docentes em Sociologia, mesmo de professoras que prezam por estabelecer uma relação não dogmática com o conhecimento e que buscam estabelecer um diálogo construtivo em sala de aula. Mesmo que mude a metodologia, não muda o uso da lousa como recurso. Uma possível explicação para a persistência dessa prática de uso da lousa é que ela seja responsável por certa sensação de segurança quanto ao cumprimento do

52 “Sociologia em Movimento”. 1 edição. São Paulo: Ed. Moderna, 2013.

programa. O registro do conteúdo planejado na lousa e nos cadernos confere materialidade a uma aula expositiva, ele documenta que a matéria foi dada. Não me refiro aqui à segurança institucional ou burocrática, uma prova documental para a direção da escola, a secretaria de educação ou as famílias, mas uma segurança docente em relação a seu próprio trabalho, ao que gostaria que os estudantes tivessem apreendido naquela aula. A expressão “passar a matéria na lousa”, tão comum no ambiente escolar, evidencia essa relação tradicional com o conhecimento e com o texto escrito. Quando há uma aula expositiva sem texto, é como se a aula não se completasse.

Anotar e reproduzir a definição dos conceitos não significa aprendê-los. Os textos apresentados na lousa são copiados mecanicamente e sequer são lidos em sala de aula, exceto quando há um questionário para ser respondido. Seria descabido entrar em sala de aula e entregar aos alunos um texto impresso que não fosse ser lido com eles e por eles. Por que fazer isso com um texto escrito na lousa ocorre com tanta naturalidade para alunos e professores?

Para Ferreiro (2005), os textos que circulam na sociedade são considerados perigosos dentro da escola, onde a escrita deve estar em ordem, controlada e dominada pelos professores. As práticas observadas sugerem que se evita, também nas aulas de Sociologia, apresentar aos estudantes textos em que os conceitos e expressões sociológicas estejam “em situação”, em que sejam acionados para explicar determinados fenômenos e que os evidenciem como construções teóricas que são. Mas não seria essa uma maneira mais proveitosa de apresentá-los e discutir seu sentido?

Nas aulas é possível observar muito claramente como o processo de apropriação dos conceitos, ou de sua assimilação, é sempre imprevisível, e como aquele que aprende o faz a partir de esquemas prévios. Se a ideia é registrar o que foi discutido, não faz sentido que o texto seja determinado antes da discussão. Se se quer ressaltar uma expressão ou a definição de um conceito, é preciso socializar também o contexto em que elas fazem sentido (FERREIRO, 2001; FARACO, 2003).

Não se trata de descartar o uso da lousa e dos cadernos, mas de usá-los efetivamente como recursos pedagógicos. Ao selecionar ou elaborar um texto para compor o caderno dos estudantes, deve-se observar se ele é efetivamente um recurso de aprendizagem, ou seja, qual é o objetivo de trazer esse texto para a aula? Como auxilia na compreensão do tema proposto? Em suma, qual o propósito do texto?

2.3.2 Questionários a partir do livro didático

Nesta seção, discuto as atividades desenvolvidas a partir das aulas sobre as diferentes formas de conhecimento (mencionadas na seção anterior) e realizadas com o suporte do livro didático de Sociologia. O uso do livro didático durante o período de observação foi restrito. As três professoras utilizaram o livro adotado pela escola, mas não em todas as séries e apenas em uma ou duas aulas no bimestre. Em apenas uma ocasião, a professora Fabiana, na escola Oeste, leu um texto do livro com a turma, discutindo o tema ao longo da leitura. Não houve atividade escrita após essa leitura. Nas demais situações, as professoras fizeram uma exposição oral do tema das aulas, seguindo a abordagem presente no livro didático, com o suporte da lousa ou de *slides*, e pediram aos estudantes que realizassem a leitura (individualmente ou em duplas) e em seguida uma atividade escrita proposta no livro ou elaboradas pelas próprias professoras.

Tais atividades tiveram quase sempre o formato de questionários que serviam, aparentemente, como exercícios para aferir a compreensão de determinados pontos do texto lido. Dentre as atividades realizadas a partir do livro didático, selecionei para esta reflexão dois desses questionários propostos pela professora Marina à turma de primeiro ano da escola Centro (período matutino). A escolha desses dois questionários justifica-se pela relação de continuidade que eles mantêm entre si e pela progressão da dificuldade apresentada aos estudantes.

Nas primeiras aulas do ano letivo, após apresentações da turma e o estabelecimento de alguns “combinados”, a professora Marina fez uma apresentação da disciplina Sociologia aos estudantes, diferenciando-a de outras formas de conhecimento e de outras ciências, mas afirmando que tanto as Ciências Humanas e Sociais quanto as Ciências Naturais buscam conhecer a realidade através de estudos e pesquisas. Essa abordagem foi retomada em outra aula, quando a professora apresentou na lousa o pequeno texto “A Sociologia e as diferentes formas de conhecimento” (reproduzido na seção anterior p. 109) e apresentou duas atividades: uma que seria realizada coletivamente e outra em duplas a partir do livro didático.

Na aula seguinte, a professora deu continuidade à discussão sobre os diferentes tipos de conhecimentos desenvolvidos pela humanidade ao longo da História. Buscou diferenciar o conhecimento do senso comum, que relacionou à experiência, às coisas concretas e a alguns preconceitos; o conhecimento religioso, que seria mais complexo e profundo, dando respostas

àquilo que o senso comum ou a ciência não conseguem responder; e o conhecimento científico,, aquele que procura explicar os acontecimentos de forma detalhada através de pesquisas.

Após essa exposição, a turma realizou coletivamente um dos exercícios propostos em que deveriam preencher um quadro (cada um em seu caderno, mas a partir das respostas de toda a turma) listando exemplos de “acontecimentos naturais”, “acontecimentos sociais” e “acontecimentos tanto naturais, como sociais”. A sala se envolveu nessa atividade, listando elementos pertinentes para cada categoria (como terremotos, genocídio e parto, respectivamente). A professora encerrou a aula, apontando que apenas os acontecimentos classificados como naturais não eram estudados pela Sociologia. Para a próxima atividade, os estudantes deveriam ler duas páginas do livro didático “Sociologia em Movimento” para realizar a seguinte atividade:

Atividade folha separada

Em duplas, leitura e exercícios da página 12 e 14.

Vocabulário:

Transcendental: aquilo que não pode ser compreendido pela experiência do dia a dia

Querela social: disputa socializar

Sistemático: detalhoso

Eficiência: bom funcionamento

Proceder: agir

Inevitabilidade: situação em que algo inevitável

Sucede: vem depois

Perguntas

- 1) O que é conhecimento?
 - 2) Todo tipo de conhecimento é produzido da mesma forma? Por quê?
 - 3) Qual crença dá base para o conhecimento religioso?
 - 4) Como se aprende o conhecimento do senso comum?
 - 5) Como o conhecimento científico é elaborado?
 - 6) Na sua opinião, qual o tipo de conhecimento é mais correto (o senso comum, religioso ou científico)? Por quê?
- (texto apresentado em que ano, em que escola? Inserir também nota de rodapé

No total, doze atividades foram entregues. O que se observa a partir da leitura dos

trabalhos é que, com algumas exceções, os estudantes buscaram responder à perguntas utilizando a estratégia de “localizar a resposta no texto”. Com exceção da última, todas as perguntas do questionário permitiam essa estratégia⁵³. Tomando a primeira questão como exemplo, uma mesma frase do texto foi a base para sete das doze respostas, das quais transcrevo algumas.

Ana Paula e Bianca

Conhecimento podemos definir como toda compreensão e prática adquiridas cuja memória e transmissão permitem lidar bem com as tarefas do dia a dia.

Luiz Fernando e Larissa

Conhecimento como toda compreensão e prática adquiridas cuja memória e transmissão permitem lidar bem com as tarefas do dia a dia.

Gabriela e Giovana

É o que nos ajuda a lidar com tarefa do dia a dia

Igor e Paulo

Ter sabedoria sobre as tarefas do dia a dia

Rita e Talita

Podemos lidar bem com as tarefas do dia a dia com toda a compreensão e prática adquirida

Há de se considerar que responder a uma pergunta complexa como “o que é o conhecimento?” exige um nível de abstração bastante amplo. É previsível que, em uma atividade proposta a partir de uma leitura, os estudantes busquem responder conforme os argumentos apresentados no texto lido. Essa estratégia pode parecer mais segura do que arriscar responder espontaneamente a uma questão que, afinal, pode ser respondida de muitas maneiras. Ainda assim, parte dos estudantes apresentou uma definição própria, associada ou

53 A professora não solicitou a leitura da página 13, apenas da 12 e 14. Na página 13, havia um dos itens do texto principal do capítulo, a respeito do conhecimento filosófico e duas seções “saiba mais”: uma sobre diversidade religiosa no Brasil e outra com um texto intitulado “Filosofia e Filosofia das Ciências Sociais”. Como nenhum desses três temas era abordado nas questões, a leitura seria desnecessária para a realização da atividade. Situações como estas reforçam a interpretação de que não apenas os estudantes adotam estratégias para ler e escrever o mínimo necessário para cumprir suas tarefas, mas também que professores propiciam e referendam tais estratégias. É possível afirmar que as seções “saiba mais” desviassem o foco da atividade ali proposta, mas por que não ler o item do texto sobre o “conhecimento filosófico”, que sucede o item “conhecimento religioso” e precede o item “conhecimento de senso comum”? (Sociologia em movimento, 2013 p. 12-14).

não a uma citação.

Denis e Leandro

“Podemos definir o conhecimento como toda compreensão e prática adquiridas cuja memória e transmissão permitem lidar bem com as tarefas do dia a dia.” Portanto, seria a compreensão de tudo.

Paulo e Vanessa

Conhecimento é o saber que a pessoa tem. No saber do livro: “podemos definir o conhecimento como toda compreensão e prática adquiridas cuja memória e transmissão permitem lidar bem com as tarefas do dia a dia.”

Allan e Jonas

Conhecimento é saber especificamente de algo ou alguma coisa

Yuri e Vitor

É o que aprendemos durante a vida, na escola, com seus pais, é o que observamos de uma determinada situação

Quando se pode ler as palavras dos estudantes, mesmo que timidamente, as repostas são mais interessantes para avaliar aquilo que foi compreendido e para planejar as futuras atividades de ensino, que aquelas que reproduzem trechos do livro didático, sem o acréscimo de comentários e interpretações. Nesse sentido, é interessante que, ao propor uma atividade a partir de um texto, professores criem situações para a expressão do estudante e não apenas para induzir a leitura e verificar a “compreensão” de determinados conteúdos.

Retomando as observações sobre as características dos textos produzidos em Ciências Humanas, devemos considerar que eles têm como marca a referência a outros textos, autores, teorias ou argumentos. A familiarização com esses textos, em que o processo de secundarização se mostra tão acentuado (se comparado a outros gêneros textuais secundários), passa não só pelo reconhecimento das diferentes vozes presentes em um mesmo texto e pela distinção entre o que seja um discurso relatado pelo autor e o que seja um comentário do autor a respeito deste discurso, como também pelo exercício de redigir textos em que os estudantes possam transmitir o discurso de outros autores e expor sua interpretação, comentários e contra-argumentos a respeito (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009).

Considerando tais preocupações, sobre as quais havíamos discutido brevemente, antes que os estudantes comessem a atividade, a professora Marina fez observações sobre

como responder a exercícios como aquele. De acordo com sua explicação, haveria dois tipos de perguntas, algumas poderiam ser respondidas com “sim” ou “não” e outras que seriam “abertas”; mas, no Ensino Médio, mesmo as perguntas mais diretas, que podem ser respondidas com “sim” ou “não”, quase sempre virão acompanhadas de um “por quê?” e eles deveriam estar atentos a isso, pois frequentemente ignoram essa parte do exercício. As respostas poderiam ser solicitadas, ainda segundo a professora, conforme a “opinião” do estudante, o que significaria uma resposta livre por parte deles, ou “de acordo com a leitura”. Nesse último caso, a professora explicou que eles poderiam responder copiando partes do texto, mas que é muito mais “rico” e “adulto” quando eles respondem “com suas palavras”. Marina explicou a diferença entre escrever “com suas palavras” e escrever “em sua opinião” e também deu exemplos de como citar um trecho do livro: com aspas, pois “para ser honesto” seria necessário colocar aspas, e usando expressões como “o livro diz que:”.

Dentre os exercícios realizados pela turma, encontramos três principais formas de elaborar as respostas: a) baseando-se quase que exclusivamente no texto do livro e citando entre aspas trechos do mesmo (com ou sem expressões introdutórias ou comentários); b) baseando-se no texto do livro sem fazer referência a ele, “tomando de empréstimo suas palavras”; e c) respondendo sem o apoio do texto e com mais referências à discussão feita em sala de aula.

Vejamos algumas dessas atividades.

Heitor e Enrico

1) O que é conhecimento?

Conhecimento, você pode adquirir de várias formas uma e pela experiência da vida e a segunda e transcendental são coisas que agente não aprende na experiência do dia a dia

2) Todo tipo de conhecimento é produzido da mesma forma? Por que?

Não, porque temos o conhecimento religioso, filosófico, científico e o comum, um é pelas nossas experiências do dia a dia e as outras são transcendental.

3) Qual crença dá base para o conhecimento religioso?

O conhecimento religioso se baseia na crença de um livro sagrado ou de um deus e a orientação do certo e errado.

4) Como se aprende o conhecimento do senso comum?

“É como se a experiência ou seu relato fossem um conjunto de fenômenos sobre os quais não cabe questionamento e que, por esse

motivo se impõe como a base das opiniões, ideias e concepções que acabam por prevalecer em determinado contexto social.”⁵⁴

5) Como o conhecimento científico é elaborado?

“O conhecimento científico também é resultado da busca constante por explicações sobre os diferentes eventos que acontece no nosso mundo. No entanto, essas explicações procuram ser construídas mediante rigorosa execução de um método organizado com base em teorias coerentes e socialmente aceitas”⁵⁵

6) Na sua opinião, qual o tipo de conhecimento é mais correto (o senso comum, religioso ou científico)? Por que?

Todas porque usamos variadamente esses conhecimentos em nossa vida.

Nas duas primeiras respostas de Heitor e Enrico, o glossário elaborado pela professora acabou causando uma confusão sobre como se produzem as formas de conhecimento. A definição de transcendental como “aquilo que não pode ser compreendido pela experiência do dia a dia”, levou os estudantes a afirmar que haveria apenas duas formas de produzir conhecimento: através da experiência e de forma transcendental. Mesmo recorrendo ao livro para listar quatro formas de conhecimento (religioso, filosófico, científico e comum – que correspondem a subitens do texto), a leitura realizada não ajudou na compreensão do termo transcendental, que parece ter chamado a atenção dos estudantes e foi mobilizado em duas das questões.

Na terceira questão, os estudantes partiram da afirmação “Quando o conhecimento sobre o sentido da vida ou sobre como proceder diante da inevitabilidade da morte é fundamentado na crença em Deus ou em um livro sagrado, ele é chamado de conhecimento teológico ou religioso”⁵⁶ para elaborar sua resposta. Assim como muitos dos colegas, selecionaram a informação “deus ou livro sagrado”, mas acrescentaram o papel da religião no conhecimento sobre “o certo e errado”.⁵⁷

Já na quarta e quinta questão, eles não investiram em qualquer reelaboração e transcreveram trechos do livro entre aspas. Uma possível explicação para essa mudança na forma de responder as questões é que Enrico respondeu às questões 1, 4 e 5 e que Heitor respondeu às questões 2, 3 e 6 (o que se pode notar pela grafia no documento original) e cada um adotou procedimentos distintos para responder a parte que lhe coube. Outra explicação seria a maior dificuldade dos estudantes em interpretar e reescrever as ideias sobre como se

54 Sociologia em Movimento, 2013, p 14.

55 *Idem*

56 *Ibidem*, p. 12.

57 Apenas três duplas responderam a essa questão a partir do trecho “crença em Deus ou livro sagrado”.

aprende o senso comum e como se produz conhecimento, levando-os a copiar os trechos selecionados sem reelaborá-los ou comentá-los.

Gabriela e Giovana

1) O que é conhecimento?

É o que nos ajuda a lidar com tarefa do dia a dia

2) Todo tipo de conhecimento é produzido da mesma forma? Por que?

Não. Porque “os objetivos e os meios utilizados na construção do conhecimento variam”

3) Qual crença dá base para o conhecimento religioso?

Um templo de Deus e um livro sagrado e abitos do país para agradecer os Santos.

4) Como se aprende o conhecimento do senso comum?

Com a convivência do dia a dia

5) Como o conhecimento científico é elaborado?

É elaborado com o “resultado da busca constante por explicações sobre os diferentes eventos que acontecem em nosso mundo”

6) Na sua opinião, qual o tipo de conhecimento é mais correto (o senso comum, religioso ou científico)? Por que?

Todos. Porque cada um dá uma resposta diferente e cabe a você acreditar na qual quiser.

Gabriela e Giovana introduziram algumas das citações de modo que as respostas tivessem continuidade com a pergunta. Aparentemente, as estudantes responderam com citações entre aspas apenas quando não podiam reelaborar os trechos onde encontraram as respostas, como pode ter acontecido também com Enrico e Heitor. Na primeira resposta, elas resumem a definição encontrada no livro⁵⁸. Na questão sobre as crenças que embasam o conhecimento religioso, também fazem sua reelaboração e acrescentam informações possivelmente a partir de sua experiência religiosa. Além do livro sagrado, elas mencionam os templos e hábitos religiosos. Nessa reelaboração, produzem um enunciado que não tem a mesma continuidade com a pergunta como as demais respostas da dupla, mas permitem ver que estiveram pensando sobre o assunto e quiseram ir além do que foi lido no livro.

É muito frequente encontrarmos nos trabalhos escolares textos copiados dos materiais didáticos, mas nem sempre essa cópia é mecânica e desprovida de sentido ou apenas uma estratégia para cumprir a tarefa sem realizar o exercício (como quando copiam textos da internet, ou de trabalhos de colegas). É possível refletir sobre o papel da cópia nos trabalhos

58 “Podemos definir o conhecimento como toda compreensão e prática adquiridas, cuja memória e transmissão permitem lidar bem com as tarefas do dia a dia.” (Sociologia em Movimento, 2013, p.12).

dos estudantes a partir das observações de Vygotsky sobre as atividades de imitação presentes nos jogos de faz de conta e no processo de aquisição da linguagem. O autor considera que tais atividades têm um papel primordial no desenvolvimento infantil, pois possibilitam a reconstrução interna na criança daquilo que foi vivido externamente. A criança faz por imitação aquilo que ainda não é capaz de realizar sozinha e, ao fazê-lo, estimula o desenvolvimento das funções intelectuais implicadas naquelas atividades, se e quando estas funções estiverem em vias de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2009a; REGO, 2013).

Se essa consideração for válida para os processos mais gerais de aquisição da linguagem, não restritos à infância, como parece ser o caso (podemos pensar no aprendizado de uma língua estrangeira ou da própria escrita), determinadas formas de cópia não podem ser desconsideradas como parte do processo de aprendizado. Se, no texto do livro ou do caderno, encontra-se um discurso organizado segundo a lógica abstrata e secundária dos textos teóricos e se os estudantes reproduzem partes desses textos de forma coerente, articulada e pertinente, é porque ainda não são capazes de escrever daquele modo sozinhos, mas esse desenvolvimento está em vias de acontecer. O texto escrito por outra pessoa exerce o papel de mediador, é um modelo, assim como o discurso e a exposição dos professores.

É preciso diferenciar a cópia mecânica e desprovida de sentido daquela que corresponde à imitação no processo de aquisição da linguagem e elaborar meios para evitar a primeira e para melhorar a mediação com relação à segunda. Além de refletir sobre porque apoiar-nos em discursos alheios, sobre as questões éticas e os procedimentos aceitos ou inaceitáveis quando se toma a palavra de outrem, como expôs a professora Marina, também é importante refletir sobre um trabalho que facilite a tomada de consciência sobre a linguagem por parte dos estudantes, que permita que eles dela se apropriem e não dependam mais dos modelos, seja para fazer uso das categorias, conceitos e abordagens teóricas, como para estruturar seu texto. Resumir, parafrasear, citar, são também aprendizados que precisam ser estimulados pelo trabalho docente, assim como a reescrita, a revisão e organização de um texto.

Nesse sentido, cabe questionar o quanto esses exercícios em formato de questionário frequentemente apresentados aos estudantes contribuem para o desenvolvimento de suas práticas de leitura e escrita.

Rita e Talita

1) O que é conhecimento?

Podemos lidar bem com tarefas do dia a dia com toda compreensão e prática adquiridas

2) Todo tipo de conhecimento é produzido da mesma forma? Por que?

Não. Existe várias formas de conhecimento que se variam

3) Qual crença dá base para o conhecimento religioso?

Deus ou livro sagrado

4) Como se aprende o conhecimento do senso comum?

com a convivência do dia

5) Como o conhecimento científico é elaborado?

Resultado da busca constante por explicações sobre os diferentes eventos que acontecem no nosso mundo

6) Na sua opinião, qual o tipo de conhecimento é mais correto (o senso comum, religioso ou científico)? Por que?

Todas porque cada uma tem um conhecimento.

Rita e Talita elaboraram suas respostas da forma mais direta e abreviada possível, mas sem descuidar de responder de acordo com o texto. Para a primeira, terceira e quinta questões, copiaram expressões e frases do livro que respondiam à pergunta, mas o fazem como se fossem palavras suas. Na quarta questão, sequer terminam a expressão “dia a dia”, que remete às definições que a professora utilizou nas aulas. Considerando um objetivo de “poupar trabalho”, as estudantes foram bastante precisas em sua estratégia, pois cumpriram a tarefa, ainda que não tenham demonstrado grande engajamento reflexivo. É possível também que tenham resumido respostas de outros colegas. De todo modo, sua atividade evidencia os limites do tipo de exercício proposto, pois sabemos que as estudantes podem localizar a resposta correta, mas não sabemos o que pensam e o que compreenderam sobre os temas trabalhados.

Ainda a respeito do uso do livro por parte dos estudantes, chama atenção que de todo o texto cuja leitura foi solicitada, poucos e pequenos excertos foram suficientes para elaborar as respostas às seis questões. Cada uma das perguntas corresponde a um subitem do texto proposto e, ao localizar uma resposta possível, os estudantes passam à próxima questão, sem dar continuidade à leitura. Em que medida propostas de leitura e de escrita como essas contribuem para a reflexão dos estudantes?

Para depender menos das cópias e citações, é preciso exercitar a leitura, a interpretação, a paráfrase, a reescrita. Essas práticas devem ser planejadas e acompanhadas pelos professores, inclusive com atenção às características do texto lido e discussão sobre

quais recursos expressivos estão sendo utilizados pelo autor. É possível que, de certo ângulo, essas propostas pareçam demasiadamente escolares, diretivas, formais. Mas são exercícios necessários para promover a familiarização com essas formas de uso da língua e essa reflexão sobre a linguagem pode ser feita de forma instigante. Além disso, a forma de problematizar os temas nas atividades deve ter como objetivo provocar uma escrita reflexiva. Nesse sentido, é mais interessante elaborar uma questão em que os estudantes tenham que desenvolver uma ideia, relação ou argumento, que um conjunto de questões que checam a interpretação de pontos isolados sem oportunidade futura de relacioná-los.

Nas duas atividades abaixo, vemos que os estudantes elaboraram suas respostas basicamente a partir das aulas e é possível que não tenham realizado a leitura do texto, senão para responder à primeira questão.

Ana Paula e Bianca

1) O que é conhecimento?

Conhecimento podemos definir como toda compreensão e prática adquiridas cuja memória e transmissão permitem lidar bem com as tarefas do dia a dia.

2) Todo tipo de conhecimento é produzido da mesma forma? Por que?

Não. Porque tem perguntas que o conhecimento do senso comum não responde, só os outros conhecimentos respondem.

3) Qual crença dá base para o conhecimento religioso?

Católica Apostólica Romana

4) Como se aprende o conhecimento do senso comum?

O conhecimento do senso comum é aprendido no dia a dia

5) Como o conhecimento científico é elaborado?

O conhecimento científico é elaborado em cima de experiências, pesquisas, etc.

6) Na sua opinião, qual o tipo de conhecimento é mais correto (o senso comum, religioso ou científico)? Por que?

O conhecimento do senso comum. Porque o conhecimento do senso comum é aprendido no dia a dia

Denis e Leandro

1) O que é conhecimento?

“Podemos definir o conhecimento como toda compreensão e prática adquiridas cuja memória e transmissão permitem lidar bem com as tarefas do dia a dia.” Portanto, seria a compreensão de tudo.

2) Todo tipo de conhecimento é produzido da mesma forma? Por que?

Não, porque o senso comum e a ciência que é baseada em experiências do dia a dia, a religiosa, é um modo de acreditar em um

Deus, ou ser sobrenatural que responde perguntas que o senso comum não pode responder, já a científica seria fazer pesquisas para provar suas teorias e responder coisas que a religiosa não poderia responder.

3) Qual crença dá base para o conhecimento religioso?

A crença seria acreditar num Deus ou ser sobrenatural para responder perguntas que a ciência e o senso comum não responde, e diz o que é certo ou errado.

4) Como se aprende o conhecimento do senso comum?

Você aprende no dia a dia ou fazendo suposições

5) Como o conhecimento científico é elaborado?

Ele é elaborado através de pesquisas

6) Na sua opinião, qual o tipo de conhecimento é mais correto (o senso comum, religioso ou científico)? Por que?

Científico, pois tem pesquisas provando que o que eles falam está certo o religioso e o senso comum, não provam que o que eles falam estão certo por que não tem as pesquisas.

Apesar de notarmos níveis distintos de envolvimento no exercício e na argumentação, é interessante que os estudantes puderam fazer a atividade a partir daquilo que se lembravam das aulas e das explicações da professora (seus argumentos são os mesmos utilizados por ela). Eles sentiram segurança para responder conforme o que sabiam e puderam responder quase sempre de forma satisfatória, ao contrário da maioria dos colegas que se mostrou muito mais presa ao texto. O envolvimento de Denis e Leandro na elaboração das respostas à segunda e à sexta questão chama especialmente a atenção, uma vez que seus colegas as responderam de forma bastante genérica e sucinta. Também demonstram mais domínio na elaboração das sentenças e encadeamento de ideias. Por outro lado, essas atividades reafirmam que, se o objetivo da professora era promover a leitura para acrescentar algo ao já discutido em sala, o recurso ao questionário não surte o efeito desejado.

Na semana seguinte, a professora propôs outra atividade, sobre o mesmo tema. Antes de dar início ao exercício, retomou a distinção entre três tipos de conhecimento (senso comum, conhecimento religioso e conhecimento científico) e aprofundou a explicação sobre cada um deles. Em seguida, passou as perguntas que deveriam ser respondidas a partir da leitura de um texto presente na seção de atividades do livro didático. Reproduzo a seguir os dois primeiros parágrafos apresentados no livro:

Células-tronco – A batalha da ciência x religião⁵⁹

Cura para alguns tipos de câncer e doenças degenerativas; possibilidade de que pessoas com lesões na coluna e paraplégicas possam voltar a andar, cura para o mal de Alzheimer. Tudo isso pode parecer impossível à primeira vista, mas é no que muitos estudiosos e cientistas apostam conseguir com o avanço das pesquisas com as chamadas células-tronco.

Existem dois tipos de células-tronco: as adultas, extraídas de tecidos maduros como o sangue, do cordão umbilical e da medula óssea (retirada da bacia); e as crianças, retiradas de embriões. As células adultas são mais especializadas e dão origem a apenas alguns dos tecidos do corpo. As células-tronco embrionárias tem se mostrado capazes de transformar-se em qualquer tecido do corpo, se colocada num fígado, se transformará numa célula de fígado, por exemplo. O problema, é que para extrair a célula-tronco, o embrião é destruído. Essa é chave da questão que têm levantado debates não só na comunidade científica, mas principalmente nos setores religiosos. As opiniões se dividem até mesmo dentro da igreja católica – maior opositora da aprovação das pesquisas. Muitos fiéis acreditam que o avanço da ciência nessa área é necessário para que muitas pessoas possam ter acesso à cura. É o caso do professor de biologia aposentado, Jorge Yossef Nadin, católico praticante membro da ordem de Vincentinos. Para ele, devem-se aproveitar embriões que não podem gerar vidas para se achar a cura para doenças que antes pareciam impossíveis de serem curadas. Em sua opinião, *“Deus deu ao homem inteligência para melhorar Sua criação.”*

Os estudantes deveriam responder a quatro questões, elaboradas pela professora:

- 1) Para que servem as células-troncos?
- 2) De onde são extraídas (tiradas) as células-troncos?
- 3) Neste texto, percebemos duas formas de conhecimento conflitantes. Apresente essas duas formas e explique como elas funcionam.
- 4) O que a ciência pensa sobre o tratamento com células-tronco e o que os religiosos católicos pensam sobre o tema?

Foram entregues ao professor treze atividades. As duas primeiras questões se referiam a um reconhecimento do tema tratado, mas, embora seja importante saber o que são e para que servem as células-tronco para interpretar o debate que se estabelece sobre seu uso, o formato das perguntas levou os estudantes a elaborar sua resposta a partir da estratégia de “localizar a informação do texto”. Alguns o fizeram de forma bastante econômica, escrevendo

⁵⁹ Capuchinho, Patrícia. Células-tronco: A batalha da ciência x religião. Reproduzido de “Sociologia em Movimento. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2013. O texto é uma adaptação de um artigo publicado em um blog de estudantes de jornalismo A proposta presente no livro didático era discutir o texto utilizado pela professora e um excerto de Boaventura de Sousa Santos sobre senso comum e conhecimento científico e realizar um debate sobre essas diferentes formas de conhecimento e sua influência na sociedade.

o mínimo necessário para atingir uma resposta, enquanto outras duplas apresentam uma resposta mais completa, parafraseando o texto ou citando seu conteúdo entre aspas.

Yara; Maria Clara e Helena

A cura para alguns tipos de câncer e doenças degenerativas

Ana Paula e Bianca

Serve para cura de alguns tipos de câncer e doenças degenerativas, como o câncer.

Luiz Eduardo e Fernando; Vanessa e Denise; Maisa; Rayane e Cristian (omitem a expressão ‘pode ser a’)

As células trocos curam alguns tipos de câncer e doenças degenerativa, ela dá a possibilidade de que pessoas com lesões na coluna e paraplégicas possam voltar a andar e pode ser a cura para o mal de Alzheimer.

Gabriela e Giovana; Paulo e Rita

Serve para curar “alguns tipos de câncer e doenças degenerativas; possibilidade de que pessoas com lesões na coluna e paraplégicos possam voltar a andar, cura para o mal de Alzheimer. [...]”

Vários trabalhos apresentam a mesma resposta. Embora não houvesse muita possibilidade de variação, o uso das mesmas expressões para parafrasear o texto sugere que uma dupla ou um estudante tenha elaborado tais respostas e os demais as copiaram. Novamente, observa-se a estratégia de citar o texto e acrescentar uma interpretação própria “em suas palavras”, mas apenas uma dupla segue este caminho.

Jonas e Vítor

“Cura para alguns tipos de câncer e doenças degenerativas.” Usada para a recuperação de pacientes.

Na segunda questão, os estudantes usam a mesma estratégia de localizar a informação no texto e transcrevê-la, e as respostas variam muito pouco. Todos fazem pequenas adaptações de uma mesma frase (a primeira do segundo parágrafo). No entanto, embora tenham localizado a resposta, boa parte não identificou onde terminava a informação solicitada e não mencionou as células-tronco retiradas de embriões.

Luiz Eduardo e Fernando; Maria Clara e Helena; Yara

Retiradas de tecidos maduros, o sangue do cordão umbilical e da medula óssea (retirada da bacia)

Veronica e Talita; Miriam e Denis; Gabriela e Giovana; Paulo e Rita

São extraídas de tecidos maduros, como o sangue, do cordão umbilical e da medula óssea

As respostas a essa segunda questão deixam mais evidente que localizar a resposta no texto nos diz muito pouco sobre a interpretação do que foi lido, como também se pode ver a seguir.

Allan e Yuri; Ana Paula e Bianca

Nos adultos são extraídas da medula óssea e nas crianças são retiradas de embriões

As duplas Allan e Yuri, e Ana Paula e Bianca, apresentam uma interpretação muito equivocada de que as células-tronco são retiradas de adultos e crianças. A situação, vista desse modo é paradoxal, pois os estudantes que copiaram a resposta do livro, sem expor sua interpretação, alcançaram uma resposta que pode ser (e foi) considerada correta na atividade, enquanto os estudantes que se esforçaram para interpretar e parafrasear o texto, acabaram por “produzir provas contra si mesmos” (assim como a dupla que apenas copiou o equívoco dos colegas).

O que desejo ressaltar é que o formato da atividade proposta, um questionário de verificação de leitura, permite que eles cheguem a respostas satisfatórias, ainda que não nos ofereça a possibilidade de saber o quanto compreenderam daquilo que foi lido. Como já observamos na primeira parte deste trabalho, esse tipo de atividade composta de questões objetivas e diretas pode ser interpretado como uma prática adotada por docentes que procuram contornar as dificuldades dos estudantes com a leitura e escrita. Mas, ao poupá-los de um exercício mais reflexivo, reduzem a escrita a um mero instrumento para a prestação de contas sobre o que foi lido, pois a atividade pode ser realizada de maneira descomprometida e burocrática (BAUTIER, 2008; COLELLO, 2007).

As duas questões seguintes apresentavam uma proposta bastante distinta. Exigiam dos estudantes uma interpretação mais aprofundada e a elaboração de um enunciado que não poderia ser encontrado diretamente no texto. Era necessário relacionar a discussão

apresentada no texto com o tema discutido nas aulas anteriores, recorrer a uma memória de sala de aula, identificar as perspectivas religiosa e científica sobre o uso das células-tronco e diferenciá-las.

A estratégia dos estudantes para responder à questão é, no entanto, muito parecida com a que tiveram nas questões anteriores. Eles identificam as duas formas de pensamento expostas no texto do livro (o que não causa grandes dificuldades, uma vez que próprio o título já as explicita) e como não encontram as respostas no texto, recorrem ao que havia sido copiado da lousa na aula anterior para realizar a tarefa. No caso da questão “Neste texto, percebemos duas formas de conhecimento conflitantes. Apresente essas duas formas e explique como elas funcionam.”, a mesma resposta foi apresentada em quatro trabalhos, em tópicos, tal como estava no caderno e entre um e outro trabalho o que se diferencia é apenas a pontuação adotada.

Vanessa e Débora; Maria Clara e Helena; Yara; Maisa

O conhecimento científico Se baseia em um método que tenta provar se as ideias estão certas ou não

Conhecimento religioso Explica todas as coisas pela existência de Deus ou de seres sobrenaturais

Três duplas deixam a resposta em branco e outros apresentam respostas que tampouco respondem à pergunta feita pela professora, mas que recorrem ao que foi discutido em sala para definir conhecimento científico e religioso.

Gabriela e Giovana; Paulo e Rita

Ciência porque eles procuram respostas e religião porque eles acreditam em um ser superior.

Jonas e Vitor

A religião se baseia em um ser místico, sobre-humano. E a ciência procura resposta através de estudos.

Dois estudantes procuraram responder com um trecho do texto lido, mas acabaram apresentando uma resposta contraditória, pois transcreveram como perspectiva científica a observação sobre como pensam parte dos católicos.

Mirela e Denis

Ciência: Muitos fiéis acreditam que o avanço da ciência nessa área é necessário para que muitas pessoas possam ter acesso à cura. Devem-se aproveitar embriões que não podem gerar vidas para [...] achar a cura para doenças que antes pareciam impossíveis de ser curadas. “Deus deu ao homem inteligência para melhorar sua criação.”

Como o entrevistado era religioso e cientista, a distinção entre as duas formas de pensamento era mais difícil, pois ele oferecia uma leitura religiosa do fenômeno científico. Nesse caso, o exercício elaborado pela professora dicotomizava as duas formas de pensamento, enquanto o texto expunha uma situação com mais nuances e contradições. Ou, nas palavras dos estudantes:

Allan e Yuri, Ana Paula e Bianca

Aparecem dois assuntos conflitantes, o científico e o religioso, o científico aprova e afirma que é um grande avanço, mas alguns religiosos questionam isso, e ficam uma parte opositora e outra não.

Essa forma de trabalho com o livro didático observada em campo corrobora as interpretações sobre outras atividades escritas durante a pesquisa. Como já discutido, as atividades escritas aparecem raramente como recurso de aprendizagem, como uma oportunidade para organizar o pensamento e os conhecimentos que estão sendo trabalhados junto aos estudantes. Não se promove uma escrita reflexiva, que estimule a criatividade, a expressão e o desenvolvimento da autoria. O que observamos nas aulas de Sociologia distingue-se pouco do que pesquisadores da área de linguagem observam como característica de uma relação escolar com a língua escrita, um uso predominantemente reprodutivo e que é considerado como uma das causas do fracasso da escola em ensinar a ler e escrever (FERREIRO, 2001; GERALDI, 2003; COLELLO, 2007).

No caso das atividades sobre as células-tronco, a professora buscou elaborar questões que desafiassem os estudantes para um pouco além de um simples questionário de verificação de leitura, tal como o que havia realizado anteriormente com a mesma turma. Estava em jogo a possibilidade de aprofundar o tema das aulas e também de refletir sobre como a relação da humanidade com o conhecimento faz parte das questões contemporâneas, figurando entre temas de grande relevância para o debate científico, político e religioso atual.

Eu acho demais, eu acho demais essa atividade, maravilhosa. Mas enfim, eu tento dividir as minhas atividades entre coisas muito bobas de fixação, porque é a real...precisa fixar de algum jeito, eu conheço meus alunos. E outras que vai um pouco além, eu não sei se essas que vão um pouco além, vai atingir, mas eu dou a chance de quem for atingir. O negócio das células-tronco é o exemplo de uma atividade que vai um pouco além que eu não tenho certeza quem pega e quem não pega. Talvez essa fosse uma chave importante, interessante aí, pra você ver. Mas que eu considero uma atividade sofisticada pros meus alunos. (Entrevista com a professora Marina)

A forma como as aulas sobre o tema foram planejadas, com exposições em sala, problematizações, exercícios coletivos e em duplas e com o suporte do livro didático, alçava a apresentação da disciplina a um outro patamar. Não se tratava apenas de definir a Sociologia como uma ciência, mas também de discutir o papel da ciência e sua relação com outras formas de conhecimento a partir de um problema atual. Seria uma oportunidade interessante para ver como aqueles adolescentes ingressando no Ensino Médio interpretariam a questão e para conhecer mais sobre suas concepções de mundo a partir disso. Para muitos, seria provavelmente o início de um questionamento sobre diversos temas e, por isso, mesmo, um momento precioso.

A atividade proposta pela professora, no entanto, não permitiu entrever, nem minimamente, as reflexões que os estudantes poderiam iniciar a partir da provocação presente no livro. Na primeira parte deste trabalho, ao comentar as atividades realizadas na escola Embu sobre as Instituições Sociais, sugeri que isso ocorria porque a professora, a despeito de promover aulas dialogadas em que valorizava a participação dos jovens, não trazia para a avaliação escrita as problematizações feitas oralmente em sala, acentuando as discrepâncias entre os usos da linguagem falada e escrita. Mas não foi este o caso na atividade sobre as células-tronco, que foi realizada sem que o tema tivesse sido discutido oralmente e sem que fosse realizada uma leitura compartilhada do texto.

Conforme a declaração da professora, ela gostaria de “dar chance” àqueles que pudessem refletir mais profundamente sobre o tema e previa certa dificuldade de parte dos estudantes para realizar a atividade. Nesse caso, a prática de ajustar a atividade conforme as características e conhecimentos da turma se realizou em sentido oposto ao já discutido, pois a professora quis apresentar uma proposta que estava “além” do habitual. Contudo, o problema parece não ter sido o texto, mas o fato de que a leitura e a interpretação tenham sido deixadas a cargo dos estudantes apenas.

A pesquisa nas três escolas indica que a leitura tem sido uma atividade ainda menos presente nas aulas que a escrita, já bastante esquecida enquanto recurso pedagógico. Este é um tema que merece nossa atenção, pois se identificamos a dificuldade dos estudantes com a linguagem sociológica, com textos discursivamente mais complexos e temas abstratos e conceituais, não podemos prescindir de momentos para mediar a familiarização com essas formas de uso da linguagem. Não podemos pressupor que os estudantes saberão lidar com esses textos, sob o risco de reproduzir ou acentuar as desigualdades educativas no que se refere ao domínio da leitura e da escrita.

Por outro lado, é preciso desenvolver estratégias para que os textos apresentados no curso não representem um obstáculo à expressão dos estudantes, que, em vista de dificuldades, ou mesmo por considerarem que o texto “contém a resposta”, deixam de arriscar (ou de expor) uma reflexão própria a respeito dos temas tratados. Deve-se discutir, portanto, de que modo o livro didático e o trabalho com ele podem promover uma relação mais reflexiva, criativa com a língua escrita e, conseqüentemente, um aprendizado mais efetivo.

2.3.3 Dissertações

Como vimos discutindo, boa parte das atividades escritas propostas aos estudantes tem como característica a prestação de contas de um aprendizado e não se constituem como possibilidades de fazer uso dos conhecimentos sociológicos para pensar em uma questão que se mostre relevante para eles. No material levantado em campo, um dos trabalhos que mais se aproxima dessa característica foi uma dissertação realizada pela turma de segundo ano na escola Embu, a partir da proposta do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2004, com o tema “Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?”⁶⁰. O tema do bimestre era “Os meios de comunicação e a cultura de massas”, portanto, a proposta de redação seria uma oportunidade interessante de mobilizar os conhecimentos discutidos em sala.

Analisaremos esses textos na intenção de compreender o que nos dizem sobre o processo de aprendizagem na disciplina, sempre considerando o contexto de produção dos mesmos, a especificidade da abordagem realizada por *uma* professora, em *uma* turma de *uma* escola, com seus modos singulares de trabalho, relação interpessoal e relação com o

60 Ver Anexo.

conhecimento. Interessa-nos, sobretudo, pensar em que medida o conhecimento sociológico ajudou a refletir sobre o problema colocado e possíveis respostas para ele, se a escrita dos estudantes indica um exercício do olhar sociológico ou uma perspectiva sociológica sobre o problema, e, ainda, quais elementos da interação em sala de aula apareceram nos textos dos estudantes.

Para análise dessas dissertações, vamos abordar brevemente as aulas que antecederam sua realização. O tema do bimestre nessa turma de segundo ano era a “Cultura e os meios de comunicação de massas”. Em uma aula, a professora Ana explicou o texto “A noção de cultura e a ideia de cultura de massa”⁶¹ na lousa, retomando o trabalho realizado no ano anterior em que se discutiu a estigmatização da cultura popular e o enaltecimento da cultura erudita. Ressaltou que no caso da cultura de massas, há o objetivo de atingir a todas as camadas da sociedade, não havendo interesse em segmentar o público. Mencionou ainda, como exemplo dos interesses comerciais envolvidos, a inserção de publicidade nos programas de televisão.

Após esse momento de “explicação”, a professora projetou para a turma uma compilação de vídeos e imagens ilustrativos da cultura de massas, como shows de sertanejo universitário e funk, aberturas de novelas, capas de revista, restaurantes *fast food* e outros.⁶² Durante a exibição, os estudantes comentavam todas as imagens, faziam piadas, riam, discutiam gostos musicais e, ao final da aula, a professora fez as relações entre o vídeo e o texto, evidenciando como, independentemente de gostarem ou consumirem aqueles produtos, todos os estudantes da turma os conheciam, o que não acontece com expressões das culturas erudita e popular, que têm públicos específicos.

Na aula seguinte, exibiu um vídeo produzido pelo coletivo Intervezes, que questiona o monopólio dos meios de comunicação no Brasil. O filme “Como os meios de comunicação sufocam a liberdade de expressão no Brasil”⁶³ conceitua a liberdade de comunicação, diferencia a comunicação interpessoal da comunicação em larga escala, explica o regime de

61 Transcrito na seção anterior deste trabalho, pag. 113. O texto havia sido copiado na aula anterior, quando a professora também explicou como deveria ser feito o trabalho de pesquisa sobre a escola de Frankfurt. Nessa aula, não houve desenvolvimento do tema, pois foi quando eu entrei nessa sala pela primeira vez. Os estudantes já sabiam que eu viria, pois Ana os havia alertado, e brincavam sobre “estar agindo naturalmente” diante da pesquisadora. Fizemos as apresentações, expliquei um pouco da pesquisa. Eles se mostraram curiosos e muito à vontade, ao contrário de Ana, que naquele início do período de observação ainda parecia

62 Esse material era um trabalho de estudantes de Minas Gerais sobre o tema, publicado na internet.

63 Brasil, 2009, 17min. - Direção: Pedro Eckman

concessão de rádio e TV no Brasil e problematiza o tratamento dado às rádios “pirata”. A maior parte da turma assistiu ao filme bastante interessada. Ao final, quando perguntados sobre o que havia chamado mais a atenção, os alunos comentaram, com surpresa, o papel do governo no controle dos meios de comunicação. Perguntaram se haveria maneiras de não ser manipulado pela mídia, se há possibilidades de obter informações mais idôneas, discutiu-se o papel da internet e o controle que existe nessa mídia, que não é discutida no filme.

A aula seguinte foi dedicada à produção das dissertações que analisaremos a seguir. A proposta do ENEM continha cinco pequenos textos de apoio que se referiam a diferentes aspectos dos meios de comunicação. A professora foi tirando as dúvidas, discutindo as questões colocadas por eles e retomando pontos já discutidos nas aulas anteriores. A maioria estava envolvida com o tema e não conseguiu terminar seu texto naquela aula.

Com relação à organização e formato do texto, a professora Ana apenas especificou que deveria ter, no mínimo, quinze linhas. Enquanto os estudantes realizavam a atividade, mencionou que a opinião deles deveria estar explícita no texto, pois no ENEM espera-se uma análise do problema. Na prova de redação, o exame solicita a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo, para o qual os manuais recomendam que se afirme uma tese logo no início do texto e o posterior desenvolvimento dos argumentos que a sustentam. Ao final deve-se defender uma proposta de intervenção, ou solução para o problema apresentado.

Não é possível dizer o quanto os estudantes têm consciência desse formato, mas, em determinado momento, a professora ressaltou que a atividade deveria ser como um treino para eles, como se a estrutura do texto fosse algo que a turma já conhecesse. De fato, a maioria dos estudantes incluiu no último parágrafo do texto uma proposta sobre como lidar com o problema dos abusos cometidos pelos meios de comunicação. Ao discutir o exame na aula, os estudantes comentavam a estratégia de realizar a redação antes das questões objetivas, pois nestas é possível “chutar” caso não haja tempo para concluir a prova, demonstrando certa familiaridade com o formato da prova, mas não necessariamente com o texto dissertativo-argumentativo que solicita.

Nas próximas três seções, apresento e discuto essas dissertações, agrupadas conforme determinadas características que se sobressaíram na análise dos textos, que teve como intenção refletir sobre o distanciamento adotado pelos autores em relação ao problema proposto, identificar os conceitos que foram acionados e o uso que se fez deles, e verificar a relação estabelecida entre os textos e os exemplos e discussões propostos pela professora.

2.3.3.1 Encontros com a página em branco

A leitura das treze dissertações realizadas a partir dessa proposta revela que a questão “Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?” trouxe grande dificuldade para os estudantes⁶⁴. De fato, foi muito comentado na sala, durante a produção do texto, que eles não sabiam como responder à questão ou como resolver o problema. Mas era um tema intrigante sobre o qual queriam discutir. Algumas estratégias foram adotadas por eles para produzir seu texto, apesar da dificuldade, como por exemplo, compartilhar suas questões com o leitor. Questões que, na maior parte dos casos, eles não lograram responder ao longo das dissertações, mas que, de alguma maneira, ajudaram a iniciar a escrita e anunciar problemas que veem como relacionados.

Stela

Redação

Como perceber abusos nos meios de comunicação que nos controlam?
Como evitar abusos se estamos de certa forma sendo dominados por isso sem percebermos?

Dizem por aí que também somos livres para nos expressarmos de diversas formas. Pois então, para que somos incriminados por apenas dizermos o que pensamos? Que tipo de liberdade é isso que nos dão?

A mídia brasileira nos manipula para poderem lucrar, tira nosso direito de opinar e criar.

Na internet, no rádio, na TV, meios de comunicação onde aquilo que vemos nos oprime e nos fraudeia, o tempo todo, ao invés de nos dar um direito que também é nosso.

Propagandas, programas, notícias jornais, entre outros meios são fiscalizados por aqueles que os comandam, mas aqueles que os comandam são aqueles que os produzem, e aqueles que os produzem querem sempre serem mais favorecidos, então logo voltamos ao início.

A liberdade é uma grande ilusão, não seremos livres enquanto a mídia, com suas calúnias estiver no poder.

Outra estratégia foi dar menor peso à questão proposta e redigir elencando tópicos das discussões feitas em sala.

Bianca

64 Embora a turma tivesse cerca de o dobro de estudantes frequentes, apenas treze entregaram a dissertação.

Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação

A mídia é um meio de comunicação usado por todos nós, seja vendo televisão, ou ouvindo uma notícia na rádio, em todo lugar encontramos diversos tipos de notícias diferentes, mas muitas vezes com o mesmo conteúdo, principalmente na internet, que todos temos acesso hoje em dia.

Manter a audiência em um programa de televisão significa que eles estão lucrando com isso, muitas vezes fazem programas diferente da realidade. A mídia nos mostra uma realidade diferente do que vivemos e nos influenciam com propagandas de consumo, fazendo com que a menor classe procure alternativas para ter uma vida semelhante à de anúncio.

Ela nos mostra muitas informações negativas diante da sociedade e isso tem que parar. É preciso saber lidar com os meios de comunicação de massa. Diante algumas situações a mídia não tem limites e publica o que interessa à sociedade mas pode prejudicar outros, eles pensam que podem publicar qualquer tipo de notícia sem o conhecimento do indivíduo, muitas vezes difamando a pessoa ou algo do tipo.

Wallace

Abusos nos meios de comunicação

Eu vejo na televisão, jornais, propagandas, etc cometendo abusos nos meios de comunicação, muitas vezes nos jornais eu vejo cenas de desrespeito com famílias um exemplo disso é quando policiais e repórteres chegam, invadindo casas, barracos e cortiços, filmando sem a autorização da pessoa, e muitas vezes as pessoas percebem esses abusos nos meios de comunicação.

Percebe-se que a mídia controla as pessoas induzindo-as a assistir aquilo que ela proporciona, a mídia não se importa com a qualidade das informações que eles mostram, que muitas vezes é o ponto que convém a eles sem mostrar o outro ponto, que é o outro lado da história, ou seja, percebe-se que eles só se importam com seus lucros.

Eu acho errado quando pessoas, algumas deficientes, querem transmitir informações, pela mídia e não podem, um exemplo disso: 2 deficientes visuais montaram um programa de rádio para transmitir informações, e isso fez com que o governo destruiu-se aquela radio comunicativa, e a pena disso é maior do que a de quem rouba ou mata.

Na construção desses textos, notamos a ausência de um planejamento, que se manifesta seja na dispersão de argumentos que não se relacionam, seja na sequência de ideias que parecem surgir à medida que a escrita se desenvolve. Também não há conclusão ou considerações finais. Como foi dito, a estrutura do texto não foi discutida anteriormente com a turma, mas ressalto tais características, pois elas permitem refletir sobre como o texto foi elaborado pelos estudantes. Na dissertação de Bianca, percebe-se que o parágrafo introdutório

não anuncia em nada o teor do texto que virá a seguir. Os dois parágrafos seguintes trazem aspectos bastante distintos da programação televisiva, sem relacioná-los: a incitação ao consumo por meio de conteúdos que falseiam a realidade e, em seguida, os programas sensacionalistas que desrespeitam a privacidade, ignorando limites éticos. Tendo lido a proposta de redação, percebe-se uma clara alusão ao texto em que Eugênio Bucci comenta os programas policiais sensacionalistas. No caso do consumo, a estudante faz referência ao tema discutido em sala sobre a existência, na sociedade de massas, de bens de consumo com uma mesma estética, mas dirigidos a diferentes estratos sociais.

Embora a referência às aulas esteja evidente, percebe-se que ela parafraseia as discussões que aconteceram em sala, sem desenvolver essas ideias. Como observaram Chatel e Grosse (2015) parte dos estudantes recita os cursos em seus trabalhos sem envolver-se em uma atividade reflexiva a partir de seus conteúdos. No texto de Wallace ocorre o mesmo, o estudante também recorre à paráfrase do texto de Eugênio Bucci, reproduz comentários feitos em sala sobre a parcialidade dos meios de comunicação e, em seguida, cita uma história relatada no vídeo do coletivo Intervezes. Novamente, não se estabelece qualquer relação entre os assuntos levantados.

Quando Bakhtin/Volochínov (2009) analisa as formas estáveis a partir das quais se relata o discurso de terceiros, diferencia o discurso direto, em que as citações são claramente separadas das palavras do autor, e as formas de discurso indireto, em que o discurso alheio é relatado com níveis distintos de apropriação, análise, comentário e críticas por parte do autor. É o caso das paráfrases, paródias e de outras formas em que o discurso alheio e sua análise pelo autor são simultâneas, coexistem no mesmo enunciado, a partir de recursos linguísticos que permitem que as réplicas e comentários do autor se infiltrem no discurso citado.

Em uma perspectiva interacionista de linguagem, a presença de múltiplas vozes nos enunciados é um pressuposto, pois todo enunciado se compõe a partir de uma memória discursiva, ou seja, das vozes sociais interiorizadas pelos sujeitos. A autoria, nesse contexto de heterogeneidade discursiva, se relaciona com a possibilidade de assumir uma posição valorativa e de explorar a tensão criativa nesse diálogo com vozes e discursos alheios⁶⁵

65 Mas apesar de ser um pressuposto, a forma como essa multiplicidade de vozes aparece nos enunciados é bastante distinta conforme o contexto de enunciação; a partir dela é possível observar o jogo de forças presente na sociedade sobre as diferentes interpretações da realidade. O conjunto de vozes sociais que compõe a língua é atravessado por estratificações que refletem o peso político dos discursos que circulam na sociedade. Por isso, as diferentes vozes podem se reafirmar, se contradizer, se diluir umas nas outras, podem se contestar ou podem ser parodiadas.

(FARACO, 2003).

Quando os estudantes reproduzem em seus textos as discussões de aula tal como o fizeram nos casos acima, não há uma distinção clara entre a voz do estudante e as demais. Seus enunciados são responsivos aos recursos apresentados para a turma e eles assumem uma posição de concordância, mas a ausência de um fio condutor em sua argumentação sugere que recorrer a tais enunciados foi uma forma de preencher o espaço da folha em branco com os diferentes aspectos da temática que vieram à sua mente (ou que ouviram em aula) enquanto redigiam.

Karina

“O abuso da liberdade de informação”

Há abusos que ocorrem em jornais muita violência mortes palavras, não é coisa de outro mundo mas, isso deveria ser tirado de programas informativos o que podemos fazer é lutar para ter mais direitos e podemos nos expressar, agir de forma mais justa, e ao mesmo tempo ser cautelosos com muitos programas violentos, podemos lutar para um país melhor mas, primeiro teríamos que tomar uma atitude para decidir o que realmente deveria ser feito para acabar com tudo isso, porque na frente ou por trás das câmeras pode haver algum tipo de violação de direitos, que acaba afetando a consciência das pessoas, às vezes elas acham que isso não ia ou vai acontecer com eles, só que na realidade isso é bem diferente.

Podemos assistir programas que não cometam nenhum tipo de abuso ou violação dos direitos como algum entretenimento, ler revistas mas não com notícias bárbaras procurem assistir coisas menos pesadas evitem o máximo que puderem, essas notícias, mortes, etc, podem acabar trazendo mais medo, e nem sempre pode ajudar, como algumas pessoas dizem, por isso tomem muito cuidado.

No texto de Karina, é muito evidente que o texto é produzido à medida que flui o pensamento, com considerações hesitantes e dificuldades que encontra para responder à questão de como evitar os abusos nos meios de comunicação. Ela elenca várias ações possíveis, mas pondera que “primeiro teríamos que tomar uma atitude para decidir o que realmente deveria ser feito para acabar com tudo isso”. Desse modo, volta à questão inicial, “porque na frente ou por trás das câmeras pode haver algum tipo de violação de direitos, que acaba afetando a consciência das pessoas”. No parágrafo seguinte ela faz uma nova tentativa de responder ao impasse e então já não aparece mais a “luta por um país melhor” e o tom fica ainda mais pessoal e prescritivo, ela se dirige ao leitor recomendando uma forma de lidar com o problema “[Para evitar abusos] podemos assistir programas que não cometam qualquer tipo de abuso ou violação de direitos (...) evitem ao máximo que puderem (...) tomem muito

cuidado”.

Para satisfazer a exigência dessa tarefa escolar, esses estudantes vão escrevendo o que lhes vem à cabeça, parafraseando o que foi discutido em sala. Nesse sentido, se aproximam do modelo de escrita tipicamente escolar e se distanciam do que poderia ser considerada uma escrita comprometida, transformadora. Essas diferentes formas de escrita correspondem, segundo Colello (2007), a diferentes formas de relação entre pensamento e linguagem, de consciência sobre o que está envolvido no ato de escrever e na relação com o conhecimento.

O texto é resultado de um processo de exteriorização do pensamento, mas dois modelos diferentes de escrita emergem (1) quando se escreve o que vem ao pensamento durante o ato de escrever, encadeando ideias, relatos e observações disparados mais ou menos automaticamente pela mente, e (2) quando o texto é escrito de forma planejada e, para organizá-lo, o sujeito seleciona, ajusta, prioriza ou descarta ideias. No segundo caso, a escrita tem uma dimensão transformadora, pois algo novo ocorre no autor ao fazê-lo. É uma escrita comprometida, que transforma o conhecimento, o sujeito e a expressão (COLELLO, 2007).

Geraldi (*apud* Colello 2007) diferencia um modelo que denomina “produção de texto”, em que o estudante é um sujeito em sintonia pessoal com aquilo que produz, do modelo de “redação” em que o estudante cumpre uma tarefa que satisfaz as exigências escolares, devolvendo aos professores os modelos preestabelecidos pela escola. No primeiro caso, tem-se uma atitude reflexiva e de interlocução em que é possível perceber a palavra do autor, já no segundo, a palavra daquele que escreve é anulada.

Tais modelos não devem ser pensados de forma dogmática e classificatória, tampouco de forma evolutiva, mas eles auxiliam no processo de compreensão e avaliação sobre a escrita que acontece nas aulas de Sociologia e sobre o que se espera da escrita enquanto instrumento de crescimento e desenvolvimento no processo educativo. Assim, as dissertações apresentadas acima fazem parte de um conjunto que se aproxima mais desse modelo escolar e descomprometido do que de uma escrita transformadora e significativa para o aprendizado.

Isso ocorre, entre outras coisas, porque a “produção de texto” exige não apenas comprometimento, mas também que haja tempo para realizar as diferentes etapas da escrita, imaginar, rascunhar, revisar, reescrever e adequar a determinado formato. Certamente os 50 minutos de uma aula, em que, ademais, se realizam outras atividades (leitura dos textos de referência, explicação da professora, organização do material para o trabalho, etc) são um

intervalo de tempo muito restrito para a produção de uma dissertação bem organizada, coesa e de argumentação elaborada. Para estudantes com pouco domínio da língua escrita, o problema é ainda maior.

Mas esse modo de propor dissertações parece ser outra prática consolidada da cultura escolar que é incorporada às aulas de Sociologia. Nas três escolas onde se realizou a pesquisa de campo, foram solicitadas dissertações, mas em nenhum caso houve um momento de discutir com os estudantes o texto entregue ou a oportunidade de elaborar uma segunda versão do mesmo. Novamente, não se trata da forma de trabalho das professoras, pois este é o modo como se propõe as dissertações na escola costumeiramente, em virtude da falta de tempo ou da pouca importância que se dá ao processo de escrita como parte do aprendizado.

2.3.3.2 Olhar Distanciado

Em outros trabalhos, há indícios de um controle mais intencional dos estudantes sobre o texto. Eles iniciam com uma afirmação e em seguida colocam argumentos para desenvolver sua posição. Ao final, expõem alguma solução para o problema dos abusos cometidos pelos meios de comunicação. Nesse sentido, elegeram um tema sobre o qual refletir dentro da proposta que lhes foi apresentada.

Dentre tais textos, quatro garotas apresentaram, em suas dissertações, uma perspectiva mais próxima do que se espera de um olhar sociológico para o problema, a julgar pelas características discursivas de suas dissertações. Como discutimos no capítulo anterior, a linguagem sociológica tem como características o distanciamento na perspectiva adotada para analisar um fenômeno social, a tentativa de situá-lo em relação a outros fenômenos, a problematização das explicações preconcebidas, a reorganização de fatos e fenômenos, buscando para eles novas interpretações, e, por fim, uma forma particular de articular as experiências pessoais e os fatos sociais (MILLS, 1969; BOURDIEU, 2011).

Em suas dissertações, embora também seja perceptível a interação com as referências do curso, com a voz da professora em sala de aula e com os recursos que apresentou, recorre-se menos à estratégia das paráfrases e os textos são mais reflexivos, problematizadores, com argumentação mais desenvolvida. Aproximam-se mais da perspectiva sociológica, pois esforçam-se para explicar e estabelecer relações entre a tese que afirmam e as características da sociedade e das relações desta com os meios de comunicação.

Lívia

Redação: Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?

A televisão é um dos meios de comunicação mais conhecidos e acessíveis, porém ela acaba cometendo abusos, como o excesso de propagandas, os programas sensacionalistas e policiais, a censura que ronda os telejornais, etc.

Isso ocorre, pois a mídia acaba sendo política e comercial, ou seja, ela utiliza o seu poder para ganhar dinheiro e para controlar a mente de seus espectadores.

A mídia sempre corre atrás do IBOPE, pois uma grande audiência trás (sic) mais lucros. Por causa da audiência, muitos programas (como os sensacionalistas e policiais) ainda estão sendo exibidos na televisão, aliás, isso também ocorre devido ao contexto histórico (como por exemplo no Coliseu, na Grécia antiga (sic), onde ocorria “espetáculos” de execuções e lutas de gladiadores).

A imprensa não pode ser fiscalizada pela própria imprensa, mas pode ser fiscalizada pela própria sociedade, pois é ela quem garante a audiência. Porém para isso a sociedade precisa despertar o olhar crítico.

Concluindo, a mídia tem liberdade para passar informações à população, mas acaba cometendo abusos. Para esses abusos não serem mais cometidos, a sociedade tem o papel de fiscalizar a imprensa, ou seja, usar seu olhar crítico para decidir o que deve ser comunicado, pois é a sociedade que garante a audiência”

Patrícia

Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?

Nós temos direito de liberdade de expressão jornalística, e por isso recorreremos às mídias sociais, para nos expressarmos e tentar falar com uma grande massa, porém essa liberdade tem uma barreira de até onde eu posso me expressar. Mas isso é certo?

A mídia é um dos únicos meios de comunicação que pode atingir proporções mundiais, então ela seleciona o que vai ou não passar para a gente com o pensamento, o que vai ou não me trazer audiência, fazendo eles editarem informações, histórias, fatos para fazer nos pensarmos todos iguais, todos dentro da caixa.

O Brasil, por exemplo, não foram todos que tiveram a chance de estudar, pois tiveram que trabalhar para poder ajudar a família, então sua base de conhecimento é só a TV, é como se tudo que sabem e recebem está tudo dentro de uma caixa e eles não sabem que ela pode abrir e ver coisas totalmente diferentes fora dela.

Muitos programas de TV, como os jornais de notícias ao passar uma reportagem acaba sendo sobre a vida privada, intimidade, coisas pessoais das pessoas envolvidas na reportagem e fica por assim mesmo pois as pessoas não [ilegível] do direito que tem.

O único meio de termos nossa liberdade de informação e acabarmos com esses abusos que a mídia faz com a gente é buscando por nós mesmos nossas informações para poder correremos atrás dos nossos direitos e acabar com esse espalhafato de mídia.

Raquel

Redação: Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?

Atualmente temos vários meios de comunicação, porém o que ganha mais credibilidade são as informações televisionadas. E isso se dá ao fato de muitas décadas acharmos que a televisão nos transmite tudo seguro e de confiança. Desde o bolo que sua mãe aprendeu no programa da Ana Maria Braga ao comentário de futebol e política que está em toda roda de conversa. Mas será que todo esse conteúdo passado para nós são reais?

A televisão tem um grande poder de influência, pois tudo que se passa lá parece certo, um grande exemplo são os programas sensacionalistas, transmitindo os próprios repórter desrespeitando o direito a imagem de muitas pessoas, e muita gente acaba achando certo, só porque é um pobre que roubou, merece ser exposto de todas as formas possíveis.

O grande problema é eles decidirem o que vamos assistir, de fato a mídia mais influentes se aproveitam para oferecer informações que manipulam comportamentos, opiniões, conduta e até a educação errada, isso sem ao menos percebermos.

Devemos criar um senso crítico diante esses meios de comunicação, devemos parar de achar que a televisão é a melhor opção para se adquirir conhecimento, ela nada mais nada menos tira nossa liberdade de expressão.

Ainda que haja expressões equivocadas ou pouco claras, há um esforço para explicar por que os abusos acontecem nos meios de comunicação e não apenas citá-los ou criticá-los. Na visão de Livia, o caráter político e comercial da mídia e o interesse do público, desde a Antiguidade, por espetáculos punitivos, explicam o porquê da permanência de programas sensacionalistas e violentos. Já para Patrícia, os abusos e a violação de direitos se dão pela combinação entre o alcance desses meios de comunicação parciais e o baixo acesso às oportunidades educativas na sociedade. Raquel ressalta que a credibilidade da televisão entre os espectadores, somada à parcialidade desses veículos é que tem o efeito de manipular e influenciar a população.

Juliana

Redação

A imprensa, meio provedor de grande parte as informações para o grande público, vem de maneira arbitrária contornar a visão dos

indivíduos. Visando mostrar informações que lhes são convenientes e moldar a sociedade com base em seus próprios conceitos. Até onde informar alguém passa a ser manipular alguém?

Em que momento nos deixamos levar pelas informações impostas pela sociedade capitalista? A sociedade em massa distorce algumas visões do público, como “tenha tudo o que sempre sonhou com o cartão x”, tire fotos, poste na rede, seja feliz com o novo celular y”. O ato consumista da sociedade vem crescendo de maneira desordenada fazendo com que até mesmo a cultura venha ser influenciada.

A cultura vem sendo vendida como forma de entretenimento. O ato de “descanço” como ir ao cinema, ou até mesmo ir a um show, pode estar mascarado com a indústria produtiva capitalista. Era visado escolher aquilo que lhe é mais produtivo e alcance um número elevado de consumidores.

A imprensa continua a manipular a sociedade com base no capitalismo. O ato de induzir um indivíduo a algo é quase como tirar seu próprio livre arbítrio. Uma conscientização da sociedade ajudaria talvez amenizar, porém isso demoraria vários anos, pois o pensamento capitalista não se desoveria. Um dia talvez possamos conseguir nos livrar desse parasita capitalista e sermos felizes sem precisar de muito.

A dissertação de Juliana também faz parte desse conjunto em que observamos uma reflexão mais sociológica sobre os meios de comunicação de massas, mas, nela, o argumento é responsivo não aos materiais trabalhados em aula, mas ao trabalho de pesquisa que a turma deveria fazer sobre a Escola de Frankfurt. Em seu texto, elege a “manipulação da imprensa” como o abuso a ser discutido e o explica como efeito de interesses capitalistas e da sociedade de massas, que levam ao consumismo e à mercantilização da cultura. A complexidade da teoria com a qual dialoga traz dificuldades para a estudante, que acaba produzindo um texto de leitura menos fluida. Há alguns sinais de que ela parafraseia um texto cuja linguagem não domina totalmente e, por isso, não consegue explicar claramente as relações que estabeleceu.

2.3.3.4 Conceitos sociológicos

Juliana foi a única estudante que lançou mão do trabalho teórico para realizar a dissertação proposta e fez uso do conceito de sociedade em massa para refletir sobre consumismo e mercantilização da cultura e do entretenimento. Bárbara também faz uso de conceitos bastante frequentes nas aulas de Sociologia e trabalhados em outros momentos do curso, como senso crítico, senso comum, elite, e confunde-se com termo “capitalismo comercial”, possivelmente pela associação com a expressão “interesses comerciais”, que fora

relacionado pela professora à cultura de massas.

Bárbara

Redação

Em um país em que as pessoas não se preocupam com o senso crítico e são fáceis de serem alienadas é quase impossível de ser garantida a liberdade de informação e evitar abusos dos meios de comunicação, é necessário você não se contentar com o capitalismo comercial e não se acomodar com o que a elite tenta colocar na sua mente.

Acredito que para evitar abusos você deve se abster de informações do senso comum e se perguntar se tal coisa vai te trazer uma cultura, ou se será apenas mais uma cultura inútil em que não irá te agregar em nada, nem mesmo agregar conhecimento.

Buscar seus direitos e entender também é muito importante, muitas vezes somos abusados pela mídia porque não temos conhecimentos dos nossos direitos como bons cidadãos, e a mídia não quer que nós venha-mos a ter esse discernimento, por isso buscam tentar desviar nossa atenção colocando coisas fúteis, por isso devemos ter uma ideia crítica do que queremos ver, ouvir, ler e presenciar.

Não deixar que a mídia “pense por você, mas ter uma ideia crítica própria, buscar o conhecimento e analisar o que é construtivo ou não ajuda a evitar abusos.

Curiosamente, apesar do uso desses diversos termos caros à Sociologia, seu texto traz, assim como o de outros colegas, um tom pessoal e prescritivo, no sentido de que ela se dirige ao(s) leitor(es), aconselhando-os sobre a atitude crítica necessária para evitar “abusos dos meios de comunicação”. A autora coloca-se também na posição de quem vive tais abusos, trazendo uma impressão sobre sua própria experiência: “muitas vezes somos abusados pela mídia porque não temos conhecimento”, “devemos ter uma ideia crítica do que queremos ver, ouvir, ler ou presenciar”. Com isso, une-se ao leitor numa espécie de resistência contra tais abusos: “se perguntar se tal coisa vai te trazer uma cultura”, “buscar o conhecimento e analisar o que é construtivo ou não”.

Bárbara contrapõe senso crítico ao senso comum, reverberando um discurso fundamental da Sociologia na educação básica, que remonta às aulas de apresentação da disciplina, discurso sempre retomado pela professora Ana como atitude para exercer o olhar sociológico. Contudo, ao observarmos o uso do termo “cultura”, que foi o conceito destacado pela professora naquele período, vemos que, no texto de Bárbara, ele não tem o sentido sociológico apresentado no curso, mas um sentido equiparável a conhecimento. Ambos são contrapostos à “cultura inútil” e às “coisas fúteis”. Além disso, a crítica que faz aos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação é uma crítica já incorporada pelo senso comum, se

considerarmos, como afirma Bourdieu (2011), que, assim como há em senso comum dentro do próprio campo científico, também há uma incorporação, pelo senso comum, de conhecimentos cuja origem está no campo científico.

Chama a atenção que poucos estudantes usem os conceitos de cultura, cultura de massas, massas, explicados e explicitados em sala de aula. Deve-se considerar que a proposta de redação referia-se aos meios de comunicação e não à cultura de massas. O termo a que os estudantes mais recorreram para refletir sobre a questão que lhes foi proposta foi *mídia*, que aparece em 8 de 13 dissertações. Nem sempre os estudantes demonstram clareza sobre o que seria a mídia, como poderemos ver a seguir.

Wallace

Percebe-se que a **mídia** controla as pessoas induzindo-as a assistir aquilo que ela proporciona, a mídia não se importa com a qualidade das informações que eles mostram (...) Eu acho errado quando pessoas, algumas deficientes, querem transmitir informações, pela **mídia** e não podem

Guilherme

A **mídia brasileira** é monopolizada por 11 famílias, a **mídia** brasileira funciona como óculos cor de rosa onde as lentes distorcem o que se vê

Bárbara

Não deixar que a **mídia** pensar por você

Bianca

A **mídia** é um meio de comunicação usado por todos nós, seja vendo televisão, ou ouvindo uma notícia na rádio, em todo lugar encontramos diversos tipos de notícias diferentes (...) A **mídia** nos mostra uma realidade diferente do que vivemos e nos influenciam

Patrícia

Nós temos direito de liberdade de expressão jornalística, e por isso recorremos às mídias **sociais**, para nos expressarmos e tentar falar com uma grande **massa** (...) A **mídia** é um dos únicos meios de comunicação que pode atingir proporções mundiais, então ela seleciona o que vai ou não passar para a gente

Stela

A **mídia brasileira** nos manipula para poderem lucrar, tira nosso direito de opinar e criar (...) não seremos livres enquanto a **mídia**, com suas calúnias estiver no poder.

Fernando

Usada para o mal quando o **meio de comunicação** está vinculada (sic) a uma **grande mídia**, que distorce (sic) as informações a seu favor, geralmente visando a obtenção de lucros e a alienação das pessoas (...) Garantimos a liberdade de informação para vir a **grandes mídias** e tomarem conta de toda informação que deve ou não ser passada para o povo, quem não olhar o que é passado pelas **grandes mídias** com um **olhar crítico** será mais uma pessoa tomada pelo **senso comum**.

Lívia

Isso ocorre, pois a **mídia** acaba sendo **política** e **comercial** (...) A **mídia** sempre corre atrás do IBOPE

O termo mídia aparece, ora como sinônimo de meio de comunicação, ora como um tipo de meio de comunicação, e muitas vezes como agente que manipula, distorce e lucra, referindo-se a empresas de comunicação, ou, ainda, ao conjunto das mesmas, “a mídia brasileira”, “as grandes mídias”. Vemos que os estudantes transitam entre esses diferentes sentidos em seus textos, mas a conotação do termo é sempre negativa. Fernando explicita que as “grandes mídias” são aquelas que fazem um mau uso dos meios de comunicação e da liberdade de expressão (os usam para “o mal”).

Muito presente na linguagem cotidiana quando se trata de abordar os meios de comunicação de massas, o termo mídia aparece nas dissertações sem que haja muita clareza quanto a sua definição. Quem é “a mídia”, agente que paira como entidade abstrata em tantas dissertações? Dois estudantes recorrem à informação, trazida no vídeo (e lembrada pela professora) sobre o monopólio dos meios de comunicação no Brasil por onze famílias, mas os demais parecem não problematizar quem ou quais grupos controlam os meios de comunicação e quais interesses tais grupos representam ou defendem ao “selecionar os conteúdos” aos quais a população terá acesso, “distorcer informações”, “incitar ao consumo”, “manter a população sem ideias críticas”. A mídia simplesmente age dessa maneira para defender “seus interesses”.

O uso que fazem do termo mídia revela uma compreensão da relação entre os veículos de comunicação e a sociedade que, se não é naturalizada, parece ser a-histórica, ou seja, parece ser permanente (GUIMARÃES, 2015). Não se expressa nos textos qualquer possibilidade de que a atuação dos meios de comunicação seja distinta daquela que descrevem sempre como abusiva. Essa impressão é corroborada ao observarmos as possíveis soluções

aventadas pelos estudantes para “evitar os abusos nos meios de comunicação”, pois o que predomina no conjunto de dissertações são as saídas mais individuais, ou seja, cada cidadão ou telespectador deve identificar e evitar os abusos, pois, aparentemente, não há como “a mídia” deixar de exercê-los.

Políticas para a democratização dos meios não são discutidas, assim como não se discute a emergência de veículos de informação alternativos, como os que são comentados no vídeo a que assistiram, por exemplo, ou as possibilidades abertas pelo uso da internet, discutidas em aula. Um possível controle social sobre os meios também é descartado, senão por um estudante, que é o único a defender uma saída coletiva para evitar os abusos. Nesse caso, a própria ideia de liberdade parece indesejável: o sentido do termo se refere à liberdade dos veículos ou empresas de comunicação de selecionar os conteúdos e privar a população de parte das informações.

Guilherme

“Para diminuir esse monopólio de informações deveria ser criada uma agência controladora que seja eficiente, que acabe com essa ideia de liberdade e escancarar tudo o que é velado”.

Nas demais dissertações, quando há solução, é sempre o sujeito que deve criar o senso crítico para não ser manipulado ou, como aparece também em alguns casos, recusar a programação televisiva e “tomar muito cuidado”. O que se sobressai, portanto, é uma voz do senso comum, muito influenciado por um pensamento neoliberal, que responsabiliza os indivíduos pela “redução de danos” de um sistema antidemocrático⁶⁶. Lívia também parece trazer a possibilidade de uma fiscalização da sociedade, mas, em seu argumento, percebe-se uma concepção da sociedade como soma de indivíduos, que, com seu olhar crítico, poderiam decidir o que é veiculado pelos meios de comunicação. Nesse sentido, afasta-se de uma visão mais sociológica do problema.

Lívia

(...) a **mídia** tem liberdade para passar informações à população, mas acaba cometendo abusos. Para esses abusos não serem mais cometidos, a sociedade tem o papel de fiscalizar a imprensa, ou seja, usar seu olhar crítico para decidir o que deve ser comunicado, pois é a sociedade que garante a audiência.

⁶⁶ Não penso que os estudantes tenham consciência dessa influência, mas trata-se de um discurso muito disseminado, que responsabiliza os indivíduos pelo seu sucesso ou fracasso, capacidade crítica ou alienação, e desconsidera as condições estruturais de formação das consciências e as assimetrias de poder na sociedade.

Ainda com relação ao uso de conceitos, também chama a atenção nessas dissertações a problematização do conceito de liberdade e as diferentes interpretações ou sentidos dados aos termos liberdade de expressão e liberdade de informação. Alguns estudantes acabam recusando os termos da proposta de dissertação que lhes foi feita, em vez de refletir sobre como evitar os abusos.

Julia

Não existe liberdade!

A informação no Brasil é transmitida por 11 grandes famílias, onde a maioria manipulam o que sabem para a sua preferência, deixando as pessoas (a massa) sabendo e entendendo somente um lado da história, desse modo o cidadão se torna alienado e ignorante.

Desde 1988 temos **liberdade** de expressão nesse país, mas até a onde saber qual é o limite da liberdade? Ela não devia ter limites, liberdade é ser livre em todos os aspectos, não tem como garantir a **liberdade** e os abusos (limites) juntos⁶⁷, eles são opostos. Só tem como garantir a **liberdade de informação** sem abusos com uma falsa **liberdade**, pois **liberdade de informação** com alguém fiscalizando e proibindo, não é **liberdade**.

Não existe **liberdade** com leis, nesse caso a imprensa é a única realmente **livre** nesse país, pois ninguém fiscaliza ela e nem dão pouco tem como ela fiscalizar ela mesma.

Vinicius

Liberdade, realmente existe?

Liberdade de expressão, a **liberdade**, o **livre arbítrio** existem mesmo? Já estamos cansados de ver pessoas manifestando contra o governo, lutando por suas causas de forma pacífica, e a polícia descendo o cacete, só porque são ordens “lá de cima”, não podem nem impor novas ideias, não pode nem ir contra, não pode ir contra o governo e nem da “igreja”, quantas vezes nós vimos a igreja caindo em cima dos homossexuais?

Cada vez está mais chato ter ideias próprias, ser único. Agora imagina, se várias pessoas tem a mesma ideia só que, sem a comunicação, que é um direito de todos, essa ideias não seriam, nem serão compartilhadas.

Claro que a TV informam, passam coisas boas, mas passam coisas mais “favoráveis” aos “donos das emissoras”.

Para ter direitos precisa cumprir deveres, um cidadão honesto não pode compartilhar ideias, que é um direito humano acima de tudo, isto é errado, está na constituição o direito dele de se expressar e comunicar.

⁶⁷ A palavra *limite*, entre parênteses, sugere que a estudante se referia a evitar abusos, mas esqueceu uma palavra: “não tem como garantir a **liberdade** e [evitar] os abusos (limites) juntos (...)”.

Caso houvesse mais igualdade, mais leis, mais fiscalização isso não aconteceria. Mas como a fiscalização vai fiscalizar algo contra ela mesma?

As reflexões sobre a liberdade de expressão não se referiram somente à imprensa, para parte dos estudantes o monopólio dos meios de comunicação coloca limites à sua própria liberdade de expressão, como reflete Vinícius ao dizer que “um cidadão honesto” privado do direito à comunicação não pode “compartilhar ideias”. Essa perspectiva parece ter sido influenciada pelo vídeo exibido em sala, que faz essa abordagem (o monopólio nos grandes meios *versus* a criminalização de rádios comunitárias). Mas, como a dissertação deveria tratar dos abusos cometidos pelos meios de comunicação, os estudantes levantam essas duas ordens de problemas, sem conseguir explicitar a relação entre elas.

Raquel

Devemos criar um senso crítico diante esses meios de comunicação, devemos parar de achar que a televisão é a melhor opção para se adquirir conhecimento, ela nada mais nada menos tira nossa **liberdade de expressão**.

Patrícia

Nós temos direito de **liberdade de expressão** jornalística, e por isso recorremos às mídias sociais, para nos expressarmos e tentar falar com uma grande massa, porém essa **liberdade** tem uma barreira de até onde eu posso me expressar. (...) O único meio de termos nossa **liberdade de informação** e acabarmos com esses abusos que a mídia faz com a gente é buscando por nós mesmos nossas informações para poder correrem atrás dos nossos direitos

Stela

Dizem por aí que também somos **livres para nos expressarmos** de diversas formas. Pois então, para que somos incriminados por apenas dizermos o que pensamos? Que tipo de **liberdade** é isso que nos dão? (...) A liberdade é uma grande ilusão, não seremos **livres** enquanto a mídia, com suas calúnias estiver no poder.

Juliana

O ato de induzir um indivíduo a algo é quase como tirar seu próprio **livre arbítrio**

Em alguns casos, parece que os estudantes confundem a liberdade de expressão com a liberdade de informação, do acesso à informação. Patrícia⁶⁸, por exemplo, começa sua argumentação tratando dos limites à sua liberdade de expressão individual e termina com

68 Ver pp. 139-140.

outro problema que é o do direito à informação e o acesso a ele. Raquel e Stela tampouco conseguem esclarecer como a parcialidade da mídia, ou suas “calúnias”, afetam sua liberdade de expressão. Fernando se esforça para relacionar essas questões.

Fernando

Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação

Para nos assegurar a **liberdade de informação** temos a **liberdade de expressão**, ou seja, somos **livres** para nos expressar e comunicar.

A **liberdade de expressão** nos garante um direito básico, um direito que há muito tempo não tínhamos, um direito que só foi conquistado depois de muitas lutas, guerras, conflitos armados entre outros absurdos.

Com a **liberdade de expressão** veio os meios de comunicação, meios de comunicação que são usados muitas vezes para o bem e para o mal. Usada para o bem quando se usa para a transmissão de informações, informações inteligentes que agregam ao conhecimento das pessoas. Usada para o mal quando o meio de comunicação está vinculada (sic) a uma grande mídia, que distorce (sic) as informações a seu favor, geralmente visando a obtenção de lucros e a alienação das pessoas.

Com a garantia da **liberdade de expressão** veio a possibilidade de manipulação em massa, por meio das músicas, filmes, programas de TV, seriados, entre outras coisas que só tornam a humanidade mais burra e sem ideias críticas.

Para evitar abusos cometidos pela má atuação dos veículos de comunicação é escolher bem o que se quer ou não escutar ou ler, é pesquisar o que é mais coeso com o assunto procurado. Pesquisar para não ser apenas mais uma pessoa sem senso crítico na sociedade em que vivemos.

Garantimos a **liberdade de informação** para vir a grandes mídias e tomarem conta de toda informação que deve ou não ser passada para o povo, quem não olhar o que é passado pelas grandes mídias com um olhar crítico será mais uma pessoa tomada pelo senso comum, pois o que é transmitido pelos meios de comunicação sem sempre é o que é de verdade.

Essas reflexões em torno da noção de liberdade podem ser interpretadas tanto como estratégia dos estudantes para produzir um texto, ainda que não soubessem como responder à questão que lhes foi feita, como também um posicionamento diante dela, considerada possivelmente como um falso problema já que “não existe liberdade”. É importante destacar também que, no período de realização dessa atividade, o tema da liberdade e do livre-arbítrio foi tratado nas aulas de Filosofia. Não sabemos como foram essas aulas, mas vemos que elas influenciaram a reflexão de parte dos estudantes, que se engajaram na problematização do tema, mesmo que, com isso, tenham se afastado da problemática sociológica em questão.

Observa-se que as múltiplas dimensões da noção de liberdade se sobrepuseram em alguns casos, afetando a argumentação dos estudantes. Ao tomar a ideia de “liberdade” como noção que existe *em si mesma* e não *em relação* a aspectos específicos, os estudantes encontram dificuldades no desenvolvimento do texto. Todo conceito, seja o de liberdade, ou o de mídia, existe apenas em relação a muitos outros, sendo parte de um sistema explicativo. É esse sistema que parece não ter ficado claro aos estudantes. O trabalho nas aulas de Sociologia deveria ajudar a elucidar tais relações.

Não é um problema que os estudantes não tenham feito uso do conceito de cultura de massas em sua reflexão, mas devemos nos perguntar se esse conceito não lhes serviu justamente por não ter sido trabalhado de forma articulada com outras noções importantes para uma perspectiva mais sociológica do papel dos meios de comunicação de massa na sociedade. O trabalho tradicional de definição de conceitos falha ao não estabelecer relações dentro de um sistema teórico (VYGOTSKY, 2009).

Sem familiaridade com os conceitos e teorias sociológicas, os estudantes acabam recorrendo ao senso comum para produzir seus textos, tanto nos termos que usam, como nas reflexões. Esse é um comportamento previsível e que poderia ser aproveitado para a construção do olhar sociológico, através de um trabalho que se proponha a destrinchar os termos e sentidos presentes no senso comum sobre temas da Sociologia e buscar situar tais termos, com um “novo” sentido, dentro de um sistema teórico, ou de uma abordagem sociológica. Ao que parece, a crítica da linguagem corrente sugerida por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000), como condição necessária da elaboração das noções científicas, pode ser também uma ferramenta interessante para a construção do olhar sociológico nas aulas de sociologia e para familiarizar os estudantes com sua linguagem.

As palavras têm diferentes significações, que correspondem às interpretações de diferentes grupos sobre a realidade. A linguagem sempre tem, portanto, um caráter apreciativo, pois os signos não descrevem o mundo, eles o interpretam conforme valores socialmente estabelecidos. Assim, nos termos de Bakhtin/Volochínov (2009), todo e qualquer objeto é interpretado por múltiplas vozes sociais e sempre que uma nova significação entra no horizonte apreciativo de determinado grupo social, ela provoca a reavaliação das significações prévias, deslocamentos, embates, reestruturações, num diálogo ora mais, ora menos tenso entre essas vozes sociais. Mas a nova significação emana de uma velha e por meio dela (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV 2009; FARACO, 2003).

Portanto, reafirma-se a diferença entre um trabalho que aposta na apresentação de conceitos prontos, com sentido fechado e preestabelecido, e um trabalho baseado no diálogo e na interação com os saberes que os estudantes trazem consigo, pois a atribuição de novos sentidos e a construção de conhecimentos dependem, também, das significações e conhecimentos que já estão presentes no repertório dos estudantes.

2.3.3.5 Interação com as aulas de Sociologia

Vemos que o trabalho realizado ao longo das aulas teve bastante influência sobre as produções dos estudantes, que, em sua maioria, fizeram referência a, pelo menos, um dos recursos trazidos pela professora. Teria sido muito positivo um momento de sistematização dos temas discutidos antes da realização das dissertações, pois, assim como os estudantes levantam questões que não conseguem responder, aparentemente o curso, até aquele momento, também deixou muitas questões em aberto. As ideias “a mídia manipula a população”, “os jornais só mostram o que é de interesse deles”, “importante é garantir a audiência e os lucros” são muito presentes, mas as relações entre esses elementos e mesmo os efeitos sociais do monopólio dos meios de comunicação, as questões sociológicas da formação da consciência, da massificação da cultura, da democracia, ficam quase totalmente marginais. Falta ligar os pontos. Como relacionar o sensacionalismo, a corrida pela audiência, os lucros, o apelo ao consumo, a alienação política, a massificação, a cultura de massa, o monopólio dos meios de comunicação de massa, o capitalismo?

O momento da dissertação talvez tenha sido precoce e, certamente, os estudantes teriam se beneficiado tanto de um exercício de sistematização dos conhecimentos, bem como de uma apresentação das propostas que existem na sociedade sobre como resolver o problema do oligopólio dos meios de comunicação. Os mesmos materiais selecionados pela professora poderiam ter subsidiado muito bem essa discussão. Tanto no caso do vídeo, como nos textos apresentados na proposta do ENEM, o que parece ter faltado foi um momento de leitura coletiva.

Ler os textos com os alunos, interpretá-los, analisar sua estrutura e a motivação de sua produção (criticar, defender, teorizar), sanar eventuais dúvidas de vocabulário, chamar atenção para aspectos já discutidos em outras aulas, estabelecer relações entre o tema e os conceitos apresentados e evidenciar os diferentes argumentos presentes na proposta de

redação, são atividades que poderiam ajudar os estudantes em sua análise e argumentação. Para produzir textos, os alunos precisam ler textos e a leitura deve ser também orientada, ensinada, acompanhada até que se ganhe autonomia nessa atividade.

Outra possibilidade seria considerar essa produção dos estudantes como uma etapa da elaboração da dissertação propriamente dita e discutir os textos produzidos com a turma, promover a leitura dos textos dos colegas e convidá-los a reescrever o texto, atentando para os recursos expressivos utilizados, considerando os comentários dos leitores, os problemas na estrutura, na apresentação dos argumentos, revisando gramaticalmente e etc.

Os textos que subsidiariam a dissertação foram lidos pela professora apenas na aula seguinte à realização da mesma. Como num momento de “correção” da atividade, de comentar o que poderia ter sido abordado na dissertação. Porque só comentar os textos de apoio na aula seguinte? Uma possível causa para isso é que a professora quis simular a situação real de um exame. Ela afirma que a redação seria um treinamento e, por isso, mesmo finalizando-a em casa, não deveriam usar outras fontes para redigi-la. Sendo assim, não ler os textos da proposta coletivamente seria uma forma evitar induzir as interpretações dos alunos, para não interferir na sua reflexão e/ou para não “facilitar as respostas”, não “ajudar naquilo que eles deveriam fazer sozinhos”. Pensando numa situação de treino para a realização de um exame externo, essa postura pode parecer plausível, mas desconsidera que a própria leitura e interpretação da proposta de redação do ENEM também é um aprendizado, algo que deve ser exercitado e que deve estar incluído entre as atividades de ensino se a preparação para o exame estiver entre os objetivos.

Outro fator que não pode ser desconsiderado é a relação entre o tempo de trabalho e a extensão dos programas curriculares. Pelo menos duas outras aulas seriam necessárias para fazer essa discussão e isso significaria levá-la até o fim do bimestre e abrir mão de outros temas. O número de aulas disponível para o trabalho das professoras e os tempos escolares não são uma questão menor, pois eles afetam diretamente o planejamento e a possibilidade de sistematizar conhecimentos. Deve-se questionar então quais são os elementos que norteiam as opções dos professores sobre como administrar o tempo disponível com os estudantes. Em muitos casos, a necessidade de cumprir um programa com mais conteúdos se sobrepõe à importância de dedicar mais tempo para cada um deles, provocando uma abordagem mais superficial. A pretensão de tratar uma grande variedade de temas da Sociologia, que impede que esse trabalho seja feito em profundidade, parece ser um problema ainda maior que as

limitações impostas pelo calendário escolar.

Sem dúvida, os recursos que mais favoreceram a reflexão dos estudantes foram o vídeo que tratava da liberdade de expressão e do monopólio dos meios de comunicação e o excerto de Eugênio Bucci. Ambos têm em comum uma característica descritiva associada à argumentação. Ao descrever um programa sensacionalista, familiar a todos que assistem à programação das redes de televisão aberta, mas ressaltando a perspectiva daqueles que têm sua casa invadida pelas câmeras, o autor caracterizou com muita clareza a violação de direitos que pode estar implicada no exercício da liberdade de imprensa. Os estudantes se identificaram e se solidarizaram com aquelas pessoas, assim como se reconheceram nas personagens do vídeo de Pedro Eckman que não conseguem usufruir plenamente de seu direito à liberdade de expressão, pois encontram barreiras materiais, estruturais e legais para tanto.

Ressalto a importância que tiveram tais recursos, pois não parece ser coincidência sua efetividade como recurso pedagógico, se considerarmos o papel que a atividade descritiva ocupa na construção do conhecimento científico. Assim como é ferramenta fundamental no processo de construção do conhecimento nas Ciências Sociais, para desvelar relações aparentemente implícitas ou não percebidas pelo olhar cotidiano, esses recursos foram uma importante ferramenta no processo de aprendizado dos estudantes. Mais que o texto da Constituição, a charge, o conceito apresentado pela professora, o vídeo produzido por outros estudantes e as discussões em sala de aula.

A leitura das dissertações mostra que as práticas descritivas foram recursos privilegiados para que os estudantes compreendessem as questões colocadas no curso. Essa observação reafirma o que propõem os estudos socioculturais. Socializar com os estudantes as ferramentas culturais que permitiram trilhar o caminho de acesso aos conhecimentos que queremos ensinar é mais efetivo que apresentar-lhes simplesmente o resultado desse processo. O mesmo poderíamos dizer de práticas de observação, da leitura de textos argumentativos e teóricos, de exercícios de comparação, tão caros à construção do conhecimento sociológico. Durante o trabalho de campo, no entanto, foram poucas as oportunidades de envolver-se com esse tipo de experiência de leitura e escrita (ÁLVAREZ e DEL RIO, 2013).

3. Considerações Finais

Esta foi uma pesquisa exploratória que teve com mote a relação entre o ensino de Sociologia e escrita dos estudantes no Ensino Médio. Ao concluí-la, penso que foi uma pesquisa sobre linguagem nas aulas de Sociologia. Procurei ressaltar em diversos momentos a importância de refletir sobre a concepção de linguagem que norteia o nosso trabalho, porque a forma como concebemos a linguagem interfere na forma como ensinamos (mesmo que de forma não-consciente) e porque linguagem e conhecimento são indissociáveis, de modo que ao pensar a educação as questões linguísticas estão sempre presentes.

Dentre essas questões, sobressaíram-se inicialmente duas. A primeira refere-se à criação de sentido para os conhecimentos sociológicos na interação com os estudantes. Os conceitos têm um sentido preciso nos sistemas explicativos dos quais fazem parte e para os quais foram elaborados. Mesmo quando as professoras escolhem trabalhar por temas e não trazem um conceito vinculado explicitamente a um autor ou escola de pensamento, ainda assim é necessário apresentar o sentido que determinada palavra tem para as Ciências Sociais e qual o tipo de relação ou situação procuramos interpretar a partir dela.

Do ponto de vista do estudante, esse sentido precisa ser construído e isso só é possível na medida em que o trabalho didático leva a estabelecer relações com a experiência sensível, com os conhecimentos dos estudantes e seus sistemas de referência. É preciso, por um lado, ouvir os estudantes e compreender como veem determinado tema ou questão que será trabalhada, porque é a partir desse conhecimento prévio que eles vão interpretar as teorias e explicações sociológicas. Considerando a compreensão com um processo responsivo, o professor precisa colocar-se na perspectiva dos estudantes e analisar quais mediações, conexões e deslocamentos podem servir para que compreendam a perspectiva sociológica. É um trabalho dialógico.

Por outro lado, é fundamental que os professores mostrem os conceitos *em situação*, ou seja, em um contexto em que ele explique determinados fenômenos. É um trabalho persuasivo, mas não um trabalho autoritário, sobre o potencial explicativo daquele conceito (e do sentido que atribuímos a uma palavra), que deve envolver também a possibilidade de exercitar e testar a validade daquela interpretação. Sim, é importante saber que a escola é um espaço onde o conhecimento acadêmico e científico será interpretado, avaliado, questionado e ressignificado, pois a escola também é um local de produção de conhecimento. Essa

ressignificação é legítima e deveria ser esperada, uma vez que o conhecimento é sempre inacabado. O que não implica uma relativização constante das teorias e da ciência, mas ter o cuidado de contextualizá-las e não encará-las de forma dogmática.

Essa atenção à forma como lidamos com conhecimentos sociológicos torna-se ainda mais relevante em um contexto de desvalorização e descrédito das Ciências Sociais, em que as explicações sociológicas e antropológicas da sociedade e das relações sociais têm sido constantemente questionadas com base em argumentos moralistas, falaciosos e desonestos. É importante ressaltar que os conceitos e teorias são fruto de trabalho rigoroso, metódico, científico e que a perspectiva sociológica difere, por isso, de uma discussão baseada em opiniões ou preferências pessoais. Não se trata de afirmar que há trabalho científico por trás das teorias (de *definir* a Sociologia desse modo), mas de compartilhar os processos através dos quais o conhecimento é construído, em vez de apresentá-los como algo estanque.

Uma segunda questão que se sobressaiu na investigação é justamente sobre a possibilidade de exercitar a Sociologia como prática. Se o que distingue o pensamento sociológico dos demais é a forma como esse conhecimento é construído, os instrumentos que levam a organizar o pensamento desse modo devem estar presentes nos planos de ensino. É importante experimentar não apenas o estudo teórico (que não deveria resumir-se a ouvir exposições sobre um tema ou definições conceituais), mas também a prática de elaborar um problema, descrever um objeto ou um campo, interpretá-lo, apresentar suas considerações aos demais. Essas atividades são ferramentas para o exercício do estranhamento, da “dúvida radical”, da recusa às interpretações preconcebidas e da produção de novos conhecimentos.

Uma metodologia de ensino baseada na pesquisa não é uma novidade, mas ela exige outra relação com o tempo escolar e com os programas do curso. Muito provavelmente, exige outros programas em que os temas tenham maior continuidade e possam ir se complexificando, como numa espiral em que um trabalho é pensado a longo prazo, para acrescentar elementos, conceitos, dados. Exigiria, também, um trabalho de convencimento dos estudantes para a realização de projetos mais duradouros, além de estratégias para lidar com a efemeridade dos interesses por um tema e com as resistências às reconsiderações e reescritas.

Essas questões não foram desenvolvidas nesta pesquisa, devido às características do trabalho que vinha se desenvolvendo nas escolas, que direcionaram a investigação para outros caminhos. Mas a influência que os textos descritivos (audiovisual e escrito) tiveram na

elaboração das dissertações comentadas na última seção sugere que, mesmo sem adotar a pesquisa como base da metodologia de ensino, algumas de suas práticas podem ser pensadas como bons exercícios. Descrever é uma prática linguística que ajuda a conhecer melhor um objeto ou fenômeno, olhá-lo de forma mais objetiva, perceber suas características e relações com outros elementos. Penso que seria também uma prática de escrita mais interessante – assim como o exercício de comparar, explicar e relacionar – do que a maioria dos questionários propostos aos estudantes.

O formato das atividades propostas aos estudantes levou a pesquisa a uma reflexão sobre como as práticas escolares de escrita se incorporam às práticas de ensino de Sociologia. Se, inicialmente, pensava os estudantes como sujeitos que, por sua experiência de escolarização, comportavam-se diante das atividades de forma burocrática e desinteressada, o trabalho de campo evidenciou que também as propostas de escrita feitas a eles são muito pouco estimulantes e desafiadoras, mesmo quando as aulas envolvem recursos e estratégias interessantes, despertam o interesse pelo curso, provocam reflexões e incentivam o envolvimento. A discrepância entre oralidade e escrita não é só característica do trabalho dos estudantes, mas também das propostas das professoras.

O potencial da escrita para desencadear o pensamento reflexivo fica restrito nesse tipo de atividade. Por isso, algumas questões, colocadas durante a elaboração do projeto sobre seu uso como ferramenta para o desenvolvimento do pensamento sociológico, permaneceram presentes enquanto hipóteses teóricas, mas pouco observadas durante o trabalho de campo. Em alguns trabalhos, é possível perceber que o exercício da escrita foi conduzindo a interpretação e compreensão do tema, mas esses sinais foram ainda incipientes para analisar o processo de apropriação da linguagem sociológica a partir da escrita.

Por outro lado, a pesquisa de mestrado e a produção de uma dissertação envolvendo os temas do aprendizado, da linguagem e da escrita não deixaram de ser um exercício metalinguístico, em que estive constantemente exercitando, como pesquisadora e estudante, as práticas que discutia como boas estratégias de ensino. O esforço para desnaturalizar e estranhar várias práticas escolares, como os momentos da “explicação”, ou a forma como os estudantes respondem às questões, trouxe novas interpretações sobre fenômenos tão corriqueiros no espaço escolar. O diário de campo e o exercício descritivo foram ferramentas para perceber características e nuances que antes passavam despercebidas e que foram fundamentais para recolocar certas questões e apontar outras.

Ao decidir sobre o uso ou o abandono de determinado conceito, ficava mais evidente seu papel enquanto *opção* teórica, instrumento que traria consigo toda uma perspectiva para pensar os problemas de pesquisa. Além disso, lidar com as dificuldades de escrever (herdadas da escola básica), de passar ao papel de forma encadeada as ideias e relações que povoam elípticamente meu pensamento, proporcionou uma série de reflexões sobre o que se aprende ao escrever. Todas essas situações me persuadiam da validade das interpretações que fazia da experiência escolar, ao mesmo tempo em que tornavam a experiência da pesquisa algo envolvente.

Além de uma relação escolar com a escrita, acredito que também outro aspecto de uma “tradição escolar” se faz muito presente nas aulas de Sociologia que observei: a relação com o currículo como sequência de conteúdos. O que observei em campo, que não difere muito do que vivenciei como docente, foram programas de curso em que os temas vão sendo substituídos uns pelos outros conforme o ritmo imposto pelo calendário escolar. Esses programas seguem, com características próprias, a proposta curricular estadual. A necessidade de cumprir esse “currículo” já é tão incorporada às práticas docentes que, mesmo quando as professoras selecionam os temas dentro da proposta, é grande a tendência a apresentar mais conteúdos do que o tempo e a quantidade de aulas permitem fazer com qualidade.

Em duas ou três semanas (quatro a seis aulas), um tema é apresentado, os conceitos centrais são definidos e explicados, com exemplos ou outro recurso didático (texto, vídeo, debate), e um exercício é proposto para “verificar” se os estudantes “compreenderam” o tema. Depois disso, apresenta-se um novo tema, novos conceitos, novo exercício e o bimestre chega ao momento peculiar em que a data para a entrega das notas é determinada e as professoras têm centenas de trabalhos para corrigir, o que se faz em aula, enquanto os estudantes desenvolvem outras atividades, ou aos fins de semana. Em seguida, há uma semana (ou mais) de conselho de classe, quando todos comemoram, pois não haverá aula. Na volta, apresentam-se outros temas, outros conceitos, outras atividades... sem retornar aos temas e conceitos que estavam em processo de apropriação.

Os tempos e ritmos escolares precisam ser revistos. Mas, se não conquistamos ainda essas mudanças, é preciso também mudar nossa relação com eles. Afinal, professores preocupam-se mais com as exigências formais da direção e das secretarias de ensino que a própria gestão, que impõe essas medidas como forma de controle, mas abre mão delas sempre que julga necessário, sem consideração com o trabalho pedagógico ou com a aprendizagem,

como nas díspares reposições de aula, no repentino encerramento de um ano letivo, nas arbitrariedades sobre as decisões dos conselhos de classe.

O trabalho de campo reafirmou que não existem “condições normais de temperatura e pressão” para trabalhar na rede estadual. Questões pessoais, questões políticas da rede, questões internas à escola, há sempre uma multiplicidade de fatores interferindo na relação pedagógica e no desenvolvimento das atividades. Mas, precisamos nos antecipar às limitações que são conhecidas e priorizar o aprendizado. Boa parte disso consiste em romper com práticas escolares engessadas e improdutivas, como propostas de exercício que nada exercitam. Em momentos de instabilidade, professores tendem a recorrer a atividades que “preenchem o tempo” e facilitam o trabalho, para eles e para os estudantes, mas que não se configuram como recursos de aprendizagem.

No início deste trabalho, apresentei ao leitor algumas questões sobre como lidar com as dificuldades de leitura e escrita dos estudantes, como avaliar a partir de textos tão pouco expressivos, como a Sociologia poderia promover as práticas linguísticas dos estudantes. Creio que a resposta está tanto na valorização de outras práticas de escrita, como na incorporação de atividades “epilinguísticas”, de pensarmos nos textos e na linguagem que manipulamos, para, assim, refletirmos sobre a linguagem sociológica.

A escrita não pode continuar sendo praticada de forma redutora. Os problemas da relação escolar com a escrita se prolongam no pouco uso que se faz da escrita fora da escola e também nas dificuldades que muitos universitários, pós-graduandos e professores têm com a elaboração de seus textos. A forma como a escrita é aprendida na escola básica, em que os textos considerados suficientes para cumprir uma tarefa não passam de um primeiro rascunho, perpetua a ideia de que escrever é um dom raro e espontâneo de poucos iluminados, quando na verdade há um encobrimento das diversas etapas do processo de escrita de um bom texto. A ausência de momentos de revisão e reescrita dos textos e a valorização apenas do resultado final têm como consequência a insegurança e o desinteresse pela escrita por parte daqueles que não se veem como parte desse grupo de iluminados (BECKER, 2015).

O desenvolvimento da linguagem escrita em textos mais coesos, bem articulados, assim como o desenvolvimento da argumentação e da reflexividade, não é um processo espontâneo. Esse desenvolvimento deve ser planejado, provocado, mediado, acompanhado. Depende da motivação e do engajamento dos estudantes e é trabalho do professor promover tal engajamento, criar situações em que a leitura e a escrita sejam exercitadas de forma

criativa, reflexiva, produtiva, configurando-se como um recurso de aprendizagem e de desenvolvimento do conhecimento, não apenas como um meio para verificar a capacidade do aluno de reproduzir o programa do curso.

Além de promover outras práticas de escrita, parece importante que se retome a leitura, muito pouco presente nos cursos. Melhor a leitura compartilhada de um texto, ainda que demorada, pausada, entrecortada pelas dúvidas de vocabulário e interpretação, que uma atividade para verificar a “compreensão” de conteúdos, para a qual os estudantes já têm estratégias para se esquivar. Melhor revisar um texto produzido na aula anterior que copiar um texto da lousa, que nunca será lido. Se o tempo com os estudantes parece pouco, por outro lado, está também mal aproveitado quando serve apenas ao cumprimento de tarefas burocráticas – docentes nesse caso.

Ainda que algumas respostas me pareçam evidentes, tenho consciência das tantas questões que ficaram em aberto. Não sei se poderia ser diferente tratando-se de uma pesquisa exploratória, mas creio que o seu desenvolvimento trouxe novas e melhores perguntas do que as que engendraram a pesquisa. É difícil encerrar um trabalho como este em tempos tão adversos para o trabalho docente, para a educação pública, para a pesquisa e para o ensino de Sociologia. Quando o comecei, os seis anos de obrigatoriedade e o aumento no número de estudos sobre *o que ensinar*, ou *por que ensinar* Sociologia na educação básica convidavam a outro tipo de pesquisa. Meu interesse foi compreender melhor o *como ensinar*. Encerro na esperança de que esse esforço ainda tenha sentido.

Referências Bibliográficas

ABdC. “Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC /2017”. Disp. em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/documento_abdc_bncc_2017.pdf>. Acesso em 27 de setembro de 2017.

ABECS. *O Ensino Médio no Brasil e a disciplina Sociologia*. Manifesto da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. ABECS: Rio de Janeiro, janeiro de 2015. Disp. em <http://www.abecs.com.br/documentos_oficiais_artigo.php?id=10>

ANPED. “A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Disp. em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular>> Acesso em 27 de setembro de 2017.

ARDOINO, J.; BERGER, G. *Avaliação como interpretação*. Trad. TERRASÊCA, M. de ARDOINO, J.; BERGER, G. "L'evaluación comme interprétation". *Pour*, nº107, p.120-127, Jun-ago, 1986. [SI] [Mimeo]

ÁLVAREZ, A.; DEL RIO, P. "El papel de la educación en el desarrollo: de la escuela a la cultura". *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, Vol. 25, No. 2, p. 137-151, 2013.

AZANHA, J. M. P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 1992.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAUTIER, E. “Formas e atividades escolares: secundarização reconfiguração e diferenciação social”. In: DIEB, M. (org.) *Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.

BECKER, H. *Truques da escrita*. Para começar e terminar teses, livros e artigos. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BOURDIEU, P. “A economia das trocas linguísticas”. In: ORTIZ, R. (org) *Pierre Bourdieu: Sociologia*. Trad. Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Atica, 1983.

_____. “O que falar quer dizer”. Intervenção no Congresso da Associação Francesa dos Docentes de Francês, Limoges, 30 de outubro de 1977. In: BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a.

_____. “A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e à cultura”. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *O Poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 15º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____ ; CHAMBOREDON, J. C. & PASSERON, J. C. *A Profissão de Sociólogo*. Preliminares epistemológicas. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Versão preliminar. Segunda versão revista. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano. Arte de Fazer*. 14ª ed. Trad. Ephraim Ferreira Alvez. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLOT, B. "Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, mai 1996.

_____. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____ ; REIS, R. "As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio". In: Nora KRAWCZYK. (Org.). *Sociologia do ensino médio. Crítica ao economicismo na política educacional*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CHATEL, E., GROSSE, G. O. "Ensino Sociológico nos estabelecimentos de Ensino Médio: entre problemas sociais e a sociologia acadêmica". *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 39, n.1, p. 99-111, jan./mar. 2014.

COLELLO, S. M. G. *Alfabetização em questão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. "Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita". *Videtur* (USP), Porto/Portugal, v. 29, p. 43-52, 2004.

_____. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CORTI, A.P. "Ser aluno: Um olhar sobre a construção social desse ofício". In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DAYRELL, J. "Por uma sociologia da Juventude". In: OLIVEIRA, L.F. (org.) *Ensino de Sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências Sociais*. Edur UFRRJ, 2013.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Edições Criar, 2003.

FERREIRO, E. *Cultura escrita e educação. Conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin, Rosa Maria Torres*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____ ; MACEDO, D. *Alfabetização: Leitura do Mundo, leitura da Palavra*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GUIMARÃES, M. C. "O ensino e Sociologia no Colégio Estadual Lauro Correa: Uma abordagem acerca das desigualdades sociais". In: HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J. P.; FRAGA, A. B. (org.) *Conhecimento escolar e Ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2015.

HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J. P. "O Estado da Arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica". In: HANDFAS, A., MAÇAIRA, J. P., FRAGA, A. B. (org.) *Conhecimento escolar e Ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2015.

INAF Brasil 2011. *Indicador de alfabetismo funcional. Principais resultados. Relatório*. Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa; IBOPE Inteligência, São Paulo, 2012. Disp. em: http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx Acesso em 29. fev. 2016.

KLEIMAN, A. *Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: Cefiel– Unicamp; MEC, 2005.

MARPICA, N. S. e GOBBI, M. A. "Cultura escolar e ensino de Sociologia: a história da disciplina escolar e sua prática cotidiana". *Revista Café com Sociologia*. Piúma/ES, v. 4 n. 3, dez. 2015. Disp. em: <http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista>. Acesso em 05 de fev. de 2015.

MILLS. C. W. "A promessa". In: *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1969.

MORAES, A. C. "Licenciatura em Ciências Sociais e Ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato". *Tempo Social*, São Paulo, vol. 15, n.º 1, p.5-20, 2003.

MORAES, C. "Por que Sociologia e Filosofia no ensino médio?" In: Carvalho, L.M.G. (Org.). *Sociologia e ensino em debate*. Experiências e discussões de sociologia no ensino médio. Ijuí, Ed. Unijuí: 2004.

_____. "Ciência e Ideologia na Prática dos Professores de Sociologia no Ensino Médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso?" *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n.1, p. 17-38, jan./mar. 2014.

NISBET, R. "A sociologia como uma forma de arte". *Revista Plural*, São Paulo, v. 7, p. 111-130, jan. 2004.

OLIVEIRA, M. K. "Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural". *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.10, p.23-34, set./dez. 2003.

OLIVEIRA, A. P. *Ensino de Sociologia: desafios epistemológicos para o Ensino Médio*. Revista Espaço Acadêmico. n.119 Maringá, Abril de 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico>. Acesso em 27 de outubro de 2017.

OLIVEIRA, L. F.; COSTA, R.C. R. "Didática e ensino de sociologia: questões didático-

metodológicas contemporâneas". In: OLIVEIRA, L.F. (org.) *Ensino de Sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências Sociais*. Edur UFRRJ, 2013.

PARMIGIANI, J.; DOMBROWSKI, O. *O Alfabetismo Sociológico: uma contribuição para o debate sobre o ensino de sociologia*. Trabalho apresentado no XV Congresso Brasileiro de Sociologia, Curitiba-PR, julho de 2011. Disp. em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=198&Itemid=171> Acesso em 27 de outubro de 2017.

REGO, T. C. *Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. São Paulo: Editora Vozes, 24 ed., 2013.

SÃO PAULO. *Currículo do Estado de São Paulo. Ciências humanas e suas tecnologias*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

SÃO PAULO. *Secretaria de Estado da Educação. Sumário Executivo*. SARESP, 2016. v. 1. Secretaria de Estado Da Educação, Fundação Vunesp: São Paulo, 2017. Disp. em: http://saesp.fde.sp.gov.br/2016/Arquivos/Sumario_Executivo_SARESP_2016.pdf Acesso em 28 de junho de 2017.

SILVA, I. L. F. *Sociologia: O papel da Sociologia no currículo do Ensino Médio*. Londrina: Laboratório de Ensino de Sociologia; Depto. Ciências Sociais da UEL, 2009. Disp. em: <<http://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/o-ensino-da-sociologia.php>>. Acesso em 27 de outubro de 2017.

SOARES, M. "A reinvenção da alfabetização". *Revista Presença Pedagógica*, v.9, n.52 jul/ago 2003a.

_____. "Letramento e escolarização". In: RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Gobar, 2003b.

SPOSITO, M. SOUZA, R. "Desafios da reflexão sociológica para a análise do Ensino Médio no Brasil". In: KRAWCZYK, N. *Sociologia do Ensino Médio. Crítica ao Economicismo na Política Educacional*. São Paulo: Cortez, 2014.

TAKAGI, C.T.T. *Ensinar Sociologia: análise de recursos do ensino na escola média*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

VIGOTSKI, L. S. "O problema da consciência". In: *Teoria e método em Psicologia*. Trad. C. Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. "Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância". In: VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009. pp. 241-394.

VIGOTSKI, Lev. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009a.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: VINHA, M. P.; WELCMAN, M. *Psicologia USP* [online] vol.21, n.4, pp. 681-701, 2010.

_____. "A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal". *Educação e Pesquisa* [online] vol.37, n.4, pp. 863-869, 2011.

Anexos

A linguagem sociológica no Ensino Médio: Interação, apropriação e escrita

Pesquisadora: Erika Kulesa de Souza

Nome (opcional): _____

Turma: _____

Identidade de gênero: _____

Identidade étnico-racial: _____

Hábitos socioculturais de leitura e escrita

Quando você **lê** fora da escola?

- para fazer as lições e trabalhos da escola
- em redes sociais
- posts em blogs
- comentários em blogs e outros sites
- no trabalho
- em outros cursos
- leio cartas
- diários e recordações pessoais
- poesias e letras de músicas que gosto
- livros
- revistas e jornais impressos
- revistas e jornais digitais
- textos de grupos culturais ou religiosos

Quando você **escreve** fora da escola?

- não escrevo
- para fazer as lições e trabalhos da escola
- em redes sociais
- posts em blogs
- comentários em blogs e outros sites
- no trabalho
- em outros cursos
- escrevo cartas
- escrevo poesias e músicas que gosto
- histórias, poesias, músicas de minha autoria
- diários e recordações pessoais
- para organizar minhas tarefas
- textos para grupos culturais ou religiosos

Quais são os assuntos que te interessam nessas atividades de leitura e escrita?

Relação com a disciplina Sociologia

Quais recursos te ajudam mais a entender os conteúdos de Sociologia?

- A explicação durante as aulas
- A explicação de colegas
- Os textos do caderno
- Os textos da apostila
- Os textos do livro didático
- Textos que pesquiso na internet
- Vídeos usados em aula
- Filmes indicados pela professora ou pelos materiais didáticos
- Outros. Quais? _____

Você se lembra dos temas das aulas de Sociologia em algum momento fora das aulas? Quando?

	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Vendo ou lendo notícias e reportagens				
Vendo séries, novelas e outros programas de TV				
Vendo publicidade				
Circulando pela cidade, no transporte e espaços públicos				
No trabalho				
Em família				
Em grupos de amigos				
Lendo livros e/ou revistas				
Vendo filmes				
Ouvindo música				
Em redes sociais				
Em jogos eletrônicos				
Em eventos culturais				
Em eventos religiosos				
Em eventos políticos				
Outros. Ex:				

De quais temas você se lembra com mais frequência?

Outros comentários e reflexões:

TESTE DE HABILIDADES DO SEGUNDO BIMESTRE – SOCIOLOGIA

**Responder em folha avulsa*

1. O que é socialização?
2. A Socialização Primária geralmente ocorre por qual meio?
3. Descreva o processo de Socialização Secundária e quais agentes estão envolvidos nele.
4. O processo de interação e identificação com os outros se constitui o mecanismo pelo qual a socialização ocorre. Segundo Peter Berger, aqueles indivíduos que estão mais próximos e interagem com mais frequência com a criança:
 - a. São os outros “significativos”.
 - b. São os outros “generalizados”.

5. Segundo Durkheim, qual é o objeto de estudo da Sociologia?

6. (UNICENTRO, 2010) “A ação social (incluindo tolerância ou omissão) orienta-se pela ação de outros, que podem ser passadas, presentes ou esperadas como futuras (vingança por ataques anteriores, réplica a ataques presentes, medidas de defesa diante de ataques futuros). Os “outros” podem ser individualizados e conhecidos ou um pluralidade de indivíduos indeterminados e completamente desconhecidos” (Max Weber. Ação social e relação social. In M.M. Foracchi e J.S Martins. Sociologia e Sociedade. Rio de Janeiro, LTC, 1977, p.139).

Max Weber, um dos clássicos da sociologia, autor dessa definição de ação social, que para ele constitui o objeto de estudo da sociologia, apontou a existência de quatro tipos de ação social. Quais são elas?

- a) Ação tradicional, ação afetiva, ação política com relação a valores, ação racional com relação a sentidos.
- b) Ação tradicional, ação afetiva, ação racional e ação carismática.
- c) Ação tradicional, ação afetiva, ação política com relação a valores e fato social.
- d) Ação tradicional, ação afetiva, ação racional orientada a fins, ação racional orientada a valores.
- e) Ação tradicional, ação emotiva, ação racional com relação a fins e ação política não esperada.

7. Para Karl Marx, a luta de classes é o motor da história: “A história da Sociedade se confunde até hoje com a história da luta de classes.” A quais classes ele se referia?

8. Cerca de 5.000 anos depois de alcançar a Europa o Homo sapiens [...] protagonizou uma revolução criativa e desenvolveu conceitos de família, religião e convivência social. Mais uma vez a humanidade sofreu com os rigores do clima e com a escassez de comida, mas a adaptação às dificuldades resultou num salto à frente. O europeu primitivo, também chamado de homem de Cro-Magnon, passou a enterrar seus mortos com rituais e com objetos que usavam em vida. Pela primeira vez essas sociedades sentiram a necessidade de estabelecer regras – era preciso definir quem pertencia à família e com quem se compartilhavam os alimentos, quais objetos eram de uso coletivo e quais eram privados. (VIEIRA, Vanessa; LIMA, Roberta de Abreu. Como nossa espécie quase desapareceu. In: Veja, ed. 2059, São Paulo: Abril Cultural, ano 41, nº18, 7 de maio, 2008, p.151.)

A partir dessa informação, pode-se definir instituições sociais como sendo um:

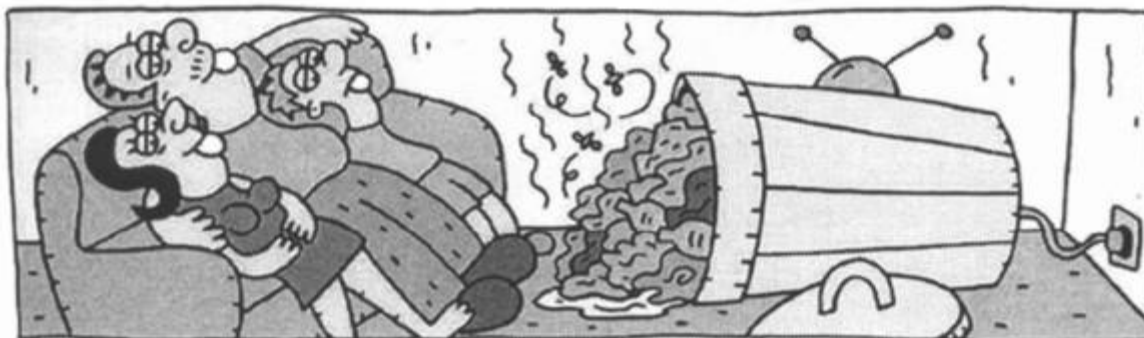
- a) conjunto de pessoas ligadas entre si por vínculos permanentes é uma entidade abstrata.
- b) agrupamento de pessoas que seguem os mesmos estímulos; é espontâneo, amorfo e o contato social variado.
- c) conjunto de regras e procedimentos reconhecido e sancionado pela sociedade.
- d) conjunto ordenado de partes encadeadas que formam um todo; é o aspecto estático da organização social.
- e) conjunto de comportamentos típicos de um grupo social que reproduz um estilo de vida próprio de cada sociedade.

9. Quais foram as instituições sociais debatidas ao longo deste bimestre?

10. Escolha uma instituição social dentre as debatidas ao longo do bimestre e cite exemplos de regras internalizadas pelos indivíduos por meio dessa instituição.

PROPOSTA DE REDAÇÃO DE SOCIOLOGIA (ENEM 2004)

Leia com atenção os seguintes textos:



Caco Galhardo, 2001.

Os programas sensacionalistas do rádio e os programas policiais de final da tarde em televisão saciam curiosidades perversas e até mórbidas tirando sua matéria-prima do drama de cidadãos humildes que aparecem nas delegacias como suspeitos de pequenos crimes. Ali, são entrevistados por intimidação. As câmeras invadem barracos e cortiços, e gravam sem pedir licença a estupefação de famílias de baixíssima renda que não sabem direito o que se passa: um parente é suspeito de estupro, ou o vizinho acaba de ser preso por tráfico, ou o primo morreu no massacre de fim de semana no bar da esquina. A polícia chega atirando; a mídia chega filmando.

Eugênio Bucci. *Sobre ética e imprensa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Quem fiscaliza [a imprensa]? Trata-se de tema complexo porque remete para a questão da responsabilidade não só das empresas de comunicação como também dos jornalistas. Alguns países, como a Suécia e a Grã-Bretanha, vem há anos tentando resolver o problema da responsabilidade do jornalismo por meio de mecanismos que incentivam a auto regulação da mídia.

<http://www.eticanatv.org.br>

Acesso em 30/05/2004.

No Brasil, entre outras organizações, existe o Observatório da Imprensa – entidade civil, não-governamental e não partidária –, que pretende acompanhar o desempenho da mídia brasileira. Em sua página eletrônica, lê-se:

Os meios de comunicação de massa são majoritariamente produzidos por empresas privadas cujas decisões atendem legitimamente aos desígnios de seus acionistas ou representantes. Mas o produto jornalístico é, inquestionavelmente, um serviço público, com garantias e privilégios específicos previstos na Constituição Federal, o que pressupõe contrapartidas em deveres e responsabilidades sociais.

<http://www.observatorio.ultimosegundo.ig.com.br> (adaptado)

Acesso em 30/05/04.

Incisos do Artigo 5º da Constituição Federal de 1988:

IX – é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

X – são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação.

Com base nas ideias presentes nos textos acima, redija uma dissertação em prosa com no mínimo **15 linhas** sobre o seguinte tema: **Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?**