

**Sociologia e Literatura: reflexão e prática sobre o uso da ficção
no ensino de sociologia ***

Sociology and Literature: reflection and practice on the use of fiction
in teaching of sociology

Rafael Ginane Bezerra¹,
Igor Guilherme Romko²

Resumo

O artigo tematiza o processo de transposição didática do conhecimento sociológico. Fazendo referência à dinâmica de familiarização com o conhecimento científico através da noção de representações sociais, ressalta situações delicadas nas quais essa dinâmica pode encontrar obstáculos em função dos vínculos afetivos e identitários dos alunos. Resenhando a temática sociológica do controle social em sua vertente funcionalista, indica possíveis aspectos delicados para a didatização desse conteúdo. Em seguida, mobilizando principalmente os argumentos de Michèle Petit e de Daniel Penac, discute a leitura coletiva do texto literário como procedimento metodológico apropriado para o ensino de Sociologia. Por fim, apresenta um breve relato de experiência para ilustrar as possibilidades desse procedimento.

Palavras-chave – Educação Básica; Ensino de Sociologia; Literatura.

Abstract

The article discusses the process of didactic transposition of sociological knowledge. Referring to the dynamics of familiarization with scientific knowledge through the notion of social representations, it highlights delicate situations in which this dynamic may encounter obstacles due to the affective and identity bonds of students. Respecting the sociological thematic of social control in its functionalist aspect, indicates possible delicate aspects for the didatization of this content. Then, mobilizing mainly the arguments of Michèle Petit and Daniel Penac, discusses the collective reading of the literary text as an appropriate methodological procedure for the teaching of Sociology. Finally, it presents a brief report of experience to illustrate the possibilities of this procedure.

Keywords – Basic Education; Teaching of Sociology; Literature.

**1. Transposição Didática, Representações Sociais e Ensino de Sociologia
(Delimitação do Problema)**

Tendo como referência o trabalho de Yves Chevallard (1991), a noção de transposição didática associa o processo de escolarização à transformação do saber objetivo, ancorado em cânone acadêmico ou científico, em saber escolar, suscetível de

* Uma versão análoga deste artigo foi preparada para apresentação no GT de Ensino de Sociologia, do VIII Seminário Nacional Sociologia e Política, realizado em Curitiba, Paraná, no mês de maio de 2017.

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná. Professor vinculado ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino da UFPR.

² Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná.

aprendizagem. Sinônimo de didatização, para o autor esse processo implica em operações controversas que, do reducionismo à falsificação, originam o conhecimento desfigurado, anônimo e fragmentado que circula nas salas de aula e nos manuais didáticos. Desde a sua publicação, no entanto, essa noção vem recebendo críticas.

André Petitjean (1998), por exemplo, considerando as especificidades do ambiente escolar, questiona a classificação do saber que lhe é próprio como simplificado, desvirtuado, salientando a sua natureza peculiar, que exige uma atividade de produção igualmente original. Nesse sentido, cumpre observar não a hierarquia entre saberes, mas as lógicas diversas de suas construções.

Philippe Perrenoud (1993), por outro lado, critica os limites de se pensar a transposição estritamente como transmissão. Destacando o papel ativo / criativo da interação entre professores e alunos, ele sustenta que o conhecimento não existe em estado puro, acabado, tal como repertório a ser acumulado e eventualmente mobilizado pelo docente. Este, num processo dialógico, em função das questões com que se depara na prática, recria constantemente a partir do domínio que possui sobre o seu objeto de ensino.

Ressalvas feitas, ainda que de maneira polêmica, a noção de transposição didática torna obrigatória a reflexão a respeito das naturezas distintas entre conhecimentos acadêmico e escolar. Aparente truísmo, essa reflexão é fundamental para delimitar o escopo da Didática e possibilitar que as escolhas metodológicas em disciplinas escolares muito próximas aos seus cânones científicos, tal como a Sociologia, sejam conscientes.

Um recurso analítico que pode evitar o tratamento do conhecimento escolar como degradado, e o trabalho pedagógico como exercício de transmissão, encontra-se no trabalho de Serge Moscovici (2010) a respeito das representações sociais. Mais especificamente, esse recurso encontra-se na distinção que o autor estabelece entre conhecimento reificado e consensual. Preocupado em compreender positivamente a gênese e a dinâmica do senso comum, Moscovici concebe uma espécie de relação sistêmica. Nela, num primeiro momento, a lógica objetiva da ciência estabelece proposições válidas que se formalizam mediante o distanciamento metódico entre sujeito e objeto. Em seguida, autonomizando-se, essas proposições transbordam para os espaços de interação cotidiana, produzindo estranhamento e desafiando os indivíduos,

coletivamente, a buscarem por estratégias de familiarização. Eis o processo de produção das representações sociais.

Nesse processo, modelos cognitivos prévios são mobilizados. Por conseguinte, a memória impõe-se à lógica, o passado ao presente, a imagem (imaginária) ao real, e os vínculos identitários e afetivos embaralham o distanciamento entre sujeito e objeto. Como consequência, as representações sociais correspondem a um conhecimento que atribui sentido ao mundo na medida em que informa práticas e que sustenta laços de pertencimento.

Obviamente, Moscovici não pensa as relações características de ambiente escolar. Mesmo assim, nos limites deste artigo, a sua reflexão pode ser apropriada através do recurso à analogia. O que se ganha com isso? Entre outras coisas, a percepção fundamentada de que os obstáculos a serem contornados pela transposição didática não se reduzem aos problemas de “simplificação” do conteúdo ou às questões de dificuldade de compreensão por parte dos alunos; em adição, a percepção de que a didatização pode esbarrar em processos nos quais o objeto da transposição confronta os alunos justamente no espaço delicado dos seus vínculos de afeto e de pertencimento.

Nós, professores do Ensino Médio e de disciplinas de Metodologia e de Prática de Ensino, observamos que não tem sido outro o relato predominante a respeito das experiências de transposição do conhecimento sociológico em saber escolar. Temas como relações de gênero e relações étnico-raciais, por exemplo, encontram resistência justamente ao interpelar os alunos de modo a colocar em questão suas identidades.

Então, delimitado esse problema de transposição, propomos a seguinte questão de ordem prática: como contorná-lo em sala de aula? Para responder a essa questão, resenharemos um tema sociológico, a título de ilustração, e delinearemos uma estratégia metodológica que se apropria da leitura coletiva do texto literário para trabalhá-lo em sala de aula.

2. Controle Social: apontamentos de ensino

Em Teoria Social, pelo menos desde Thomas Hobbes (2015), a reflexão sobre o controle social pressupõe um tipo de ordenamento baseado em obrigações comuns e recíprocas. Nesse sentido, o controle baseado puramente na violência, seja ela material

ou simbólica, à medida que institui relações arbitrárias e desiguais entre os membros de uma sociedade, tende a ser percebido como um recurso cuja eficácia não é duradoura.

No contexto da Sociologia Clássica, retomando esse tema, Émile Durkheim (2008) localiza na educação moral o recurso mais sutil e eficaz para produzir conformidade. A esse respeito, considerando-se inclusive textos voltados para uso escolar, é onipresente a sua discussão sobre os dois modelos de conformidade: o das sociedades tradicionais, regime de solidariedade mecânica fundamentado na semelhança, e aquele das sociedades caracterizadas pela divisão industrial do trabalho, regime de solidariedade orgânica fundamentado na convergência.

Este último, no qual a conformidade é proporcionada de maneira aparentemente paradoxal pela diferença entre os indivíduos, pode constituir um curioso desafio intelectual a ser apresentado aos alunos. Desdobrando-o, Talcott Parsons (1970) o associou à capacidade de um indivíduo, ao colocar-se no lugar de outro, em compreender a própria conduta. Nessa relação, o que está em jogo não é uma imposição ou uma ameaça, mas o reconhecimento compartilhado por esses indivíduos de que ambos integram um mesmo sistema normativo. Por fundamentar essa relação numa lógica de identificação recíproca, Parsons demonstra que o controle social não pode ser reduzido à violência ou à coerção pura e simples. Antes da eventualidade do recrutamento desses mecanismos, os indivíduos passaram por um processo de socialização que, mediado por instituições sociais, simultaneamente estimula a obediência e dificulta a conduta indesejável.

Aplicado à dinâmica de grupos mais reduzidos, nos quais predominam os vínculos de lealdade pessoal, o argumento de Parsons pode elucidar o funcionamento de dispositivos de constrangimento – como o deboche, a fofoca e o ostracismo –, todos ao alcance de indivíduos com capacidade para impor definições de moralidade convencional. Ao fazê-lo, esses indivíduos mobilizam situações de desvio que, evocando uma estrutura valorativa comum, atualizam nos demais aquilo que o processo de socialização se encarregou de sedimentar.

Ilustrativamente, pensando questões postas ao universo escolar, não precisamos ir muito longe para perceber como as discussões correlatas a esse argumento são capazes de despertar situações delicadas, tal como definidas na seção anterior deste artigo. Basta imaginar, por exemplo, como esse tema pode trazer repercussões para

alunos que conhecem a intervenção de determinado tipo de proselitismo religioso sobre as suas identidades de gênero.

Nesse sentido, é oportuno recordar algumas ponderações de Peter Berger (2005) ao resenhar a perspectiva sociológica que se origina com Durkheim e que passa pela obra de Parsons. Através da metáfora que toma a sociedade como uma prisão, o autor pontua que esse tipo de conhecimento sociológico desafia o senso comum em pelo menos três instâncias: ao tratar do controle de maneira a impor a percepção da violência como apenas um último recurso; ao sugerir que é justamente produzindo o individualismo que a sociedade cria condições para a conformidade; evidenciando forças sociais assombrosamente maiores do que cada um de nós, forças sociais que nos antecedem, que são alheias às nossas vontades e que se impõem a ponto de condicionar aquilo que podemos fazer e até mesmo desejar de nossas vidas.

Dadas as ponderações resenhadas acima, e como essa perspectiva está presente em diferentes momentos no conteúdo de Sociologia previsto para o Ensino Médio, percebe-se a importância de se pensar em estratégias metodológicas apropriadas para viabilizar a sua transposição didática. Esse será o tema discutido na próxima seção.

3. Leitura coletiva do texto literário e ensino de Sociologia

O diagnóstico de que o espaço da literatura vem sendo restringido, seja porque as escolas adotam livros didáticos, porque as páginas literárias desaparecem da imprensa, ou porque a esfera digital cria hábitos refratários ao texto literário, é compartilhado consensualmente entre autores como Antoine Compagnon (2012), Michèle Petit (2008 e 2009) e Daniel Pennac (1993).

A esse respeito, Compagnon (2012) pondera que em outros contextos, por estar vinculada à alta cultura ou por expressar o que era percebido como identidade nacional, a literatura ostentava uma legitimidade evidente. Hoje, ao contrário, considerando-se principalmente o declínio das formações generalistas frente aquelas profissionalizantes, tornou-se imperioso justificá-la. Sendo assim, para fazê-lo, evocando teóricos como Ítalo Calvino e Roland Barthes, o autor lança mão de um argumento radicalmente humanista.

A literatura deve ser lida porque oferece um meio de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no tempo e no espaço, ou que diferem de

nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (Antoine Compagnon, 2012, p. 60)

Com esse argumento, percebe-se que o autor reivindica para a literatura as tarefas, tradicionalmente associadas à Antropologia, de possibilitar o exercício da alteridade e de permitir o próprio conhecimento através da compreensão do outro. Mas porque essas tarefas encontrariam na literatura um meio singular e privilegiado? Ainda de acordo com o autor, isso acontece porque, ao apelar para as emoções e a empatia, a literatura percorre um espaço da experiência humana que é negligenciado ou preterido por outros discursos, como o filosófico e o científico, incluindo-se aí o discurso sociológico.

A abordagem humanista de Compagnon encontra ressonância nos trabalhos de Michèle Petit (2008, 2009), que desloca o foco de análise da literatura propriamente dita para a leitura e para o leitor. Com esse deslocamento, dialogando com a Psicanálise, a autora destaca o trabalho psíquico que a leitura opera no leitor, diferenciando-o da instrumentalidade da educação, do prazer associado ao lúdico e da frivolidade relacionada à erudição. Embora todas essas instâncias possam estar presentes na prática da leitura, para a autora é fundamental demonstrar que, quando lemos – particularmente textos literários –, acessamos condições imprescindíveis para a autodescoberta, para a construção da nossa própria subjetividade, daí a associação com a ideia de trabalho psíquico.

Parte significativa de suas pesquisas é dedicada à relação que os jovens estabelecem com a leitura. Negando a juventude como uma categoria cronológica ou biológica, Petit (2008) a define como um momento da trajetória individual em que a construção da identidade torna-se uma preocupação central. Através dessa definição, ela ocupa-se detidamente com indivíduos que, em função do contexto em que vivem – guetos de imigrantes, regiões dominadas pelo tráfico de drogas, ambiente demarcado pelo apelo viril das gangues, espaço das famílias extremamente tradicionais, grupos religiosos que não aceitam divergência –, se deparam com identidades prontas e impostas. Para esses indivíduos, a leitura e o seu trabalho psíquico representam uma abertura a novas sociabilidades, a outros círculos de pertencimento e, por conseguinte, a narrativas que podem estruturar identidades alternativas.

Tendo como ponto de partida a experiência com essas pesquisas, a autora teoriza a prática da leitura de maneira mais ampla, desenvolvendo uma perspectiva que valoriza a ideia de desvio. Num primeiro momento, o desvio está associado à possibilidade de que o indivíduo encontre na leitura uma brecha para escapar aos variados tipos de opressão que lhe são impostos por sua realidade imediata. Nesse sentido, quando remetida ao ambiente escolar, a ideia de desvio nos orienta a procurar por espaços nos quais o peso da responsabilidade e da obrigatoriedade possa ser colocado em suspenso. Ou ainda, o trabalho psíquico proporcionado pela leitura pressupõe que, mesmo dentro dessa instituição, a escola não funcione como tal.

Num segundo momento, a ideia de desvio é ainda mais rica em termos metodológicos. Para a autora, a comparação dos relatos sobre diferentes experiências com o compartilhamento de leituras evidencia que:

O desvio através de outro lugar ou de outro tempo abre a possibilidade de simbolização. Não estamos aqui diante de histórias que refletem como um espelho a imagem de pessoas semelhantes a si mesmas, exprimindo-se da mesma maneira, mas em uma dimensão que, a princípio, distancia: um símbolo, mais que um reflexo. Dito de outro modo, algo que permite se representar, se situar, pensar (o que um espelho não permite). Algo que por causa disso, é suscetível de domesticar um pouco a violência das pulsões e, ao mesmo tempo, abrir laços com outros, mais do que confinar alguém ao convívio com seu semelhante, a estar face a face com o mesmo, o idêntico a si. (Michèle Petit, 2009, p. 205)

Aqui, ela procura demonstrar que a leitura conduz o indizível – que também pode ser tomado como trauma ou bloqueio – ao campo da linguagem, da comunicação, despertando a possibilidade da fala, do diálogo. E para que isso aconteça, a atividade de simbolização, tomada como capacidade de elaboração narrativa com vistas à construção de sentido, pressupõe distanciamento em relação ao real.

Essa proposição é valiosa para se pensar a transposição didática em uma disciplina como a Sociologia. Usualmente, o seu conteúdo é tratado como chave para uma espécie de tomada de consciência na medida em que expõe aos alunos, através da mediação de conceitos e teorias, a realidade que experimentam. Ora, não seria justamente essa lógica de exposição a responsável por situações delicadas nas quais a fala e o diálogo tornam-se difíceis ou até mesmo impossíveis? Pois bem, o argumento

de Petit fundamenta um procedimento que recorre à metáfora como alternativa ao decalque da experiência.

É importante ressaltar esse ponto, pois ele é central para fundamentar a metodologia que orienta o relato de experiência a ser apresentado na próxima seção. Seguindo o argumento da autora, ao oferecer um texto literário aos alunos, ao compartilhar a sua leitura com vistas a mobilizar metáforas, o professor deve estar ciente de que deixou de lado a postura de quem domina um conteúdo a ser transmitido. Além disso, deve abandonar a noção de que, submetidos à exegese correta, os textos entregam a sua verdadeira interpretação. E, acima de tudo, é decisivo levar em conta que, nesse momento de compartilhamento e de desvio, o professor abriu um espaço para que, através da leitura, os alunos manifestem a sua subjetividade, situação que não pode ser apreendida e avaliada por meio de parâmetros estritos de certo e errado, ou do aferimento da competência leitora. Convidar à leitura, pois, é convidar à conversa. E, a partir dessa conversa, a subjetividade que aflora em função de uma situação metafórica pode constituir um material precioso à contextualização de conteúdos sociológicos.

Por fim, é conveniente apresentar ainda algumas considerações a respeito dos procedimentos adequados para operacionalizar a prática da leitura, tal como sugerida por Michèle Petit, numa aula de Sociologia.

A esse respeito, as proposições de Daniel Penac (1993) são incontornáveis. Sustentando o argumento de que o verbo ler, em analogia ao verbo amar, não suporta o imperativo, esse autor defende um tipo de pedagogia ancorado nos princípios de gratuidade e de não intencionalidade. Para ele, prazer e fruição estética antecedem as operações analíticas que localizam argumentos e identificam estilos. Dessa maneira, nada seria mais inadequado do que propor uma leitura para, ao final, lançar a pergunta “o que vocês entenderam?”. Segundo Penac, o professor deve atuar como um mediador cujo objetivo principal é compartilhar o gosto. E como não se pode compartilhar aquilo que não se possui, ele sugere que, em sala de aula, se leia, em voz alta, gratuitamente, as histórias preferidas, sem o propósito de perguntar nada.

Em seguida, através de um breve relato de experiência, pretendemos demonstrar que essa proposição, aparentemente desinteressada, pode representar uma estratégia metodológica extremamente poderosa para o processo de transposição didática na disciplina de Sociologia, particularmente quando se trabalha com temas que podem ser considerados delicados por confrontarem os vínculos afetivos e identitários dos alunos.

5. Breve Relato de Experiência

A atividade foi aplicada em diferentes turmas do Ensino Médio de uma escola da rede pública da Região Metropolitana de Curitiba, durante o primeiro semestre de 2016. Sua rotina sempre começou com breves apresentações, salientando que um acadêmico em fase de formação e o seu professor seriam os responsáveis pela sua condução. Tendo a palavra, o esforço de nossa parte foi sempre o mesmo: argumentar que não faríamos algo nos moldes tradicionais e que, acima de tudo, não faríamos uma avaliação.

A leitura do texto, seguindo as instruções de Pennac, não seria obrigatória. Participariam aqueles que estivessem interessados. Ao final, teríamos uma conversa em que todos que desejassem poderiam participar. O caráter de convite era imprescindível. Fizemos sempre questão de deixar claro que eles estavam sendo convidados, possuindo total liberdade para negar. O primeiro dos convites era o chamado à leitura. Ela seria feita em voz alta, sendo que cada um dos alunos tinha uma cópia do texto em mãos. Nós iríamos iniciá-la, e todos poderiam “intrrometer-se”, tomar a palavra, e dar sequência, lendo em voz alta para que todos acompanhassem. Se durante a primeira página do texto tínhamos um ou dois alunos se arriscando, com pequenos momentos de silêncio entre os parágrafos, enquanto esperávamos, chegando à última página, eram comuns os risos decorrentes dos encontrões, quando dois ou mais alunos iniciavam juntos o parágrafo seguinte. Ficou claro o progressivo envolvimento.

A leitura do conto levava, em média, pouco menos de vinte minutos, e nos habituamos a levantar os olhos para acompanhar o nível de envolvimento dos alunos. Dos mais de trinta que compunham as turmas visitadas, novamente em média, de três a cinco, aparentemente, demonstravam pouco ou nenhum interesse. Ainda assim, foi possível verificar que alunos como esses retornavam à leitura à medida que a narrativa revelava, progressivamente, situações inesperadas.

Em todos os momentos, a leitura seguiu com um bom ritmo. Meninos e meninas participaram, lendo de forma audível, sendo respeitados pelos colegas que se mantiveram em silêncio. Obviamente, alguns risos surgiram. Porém, isso aconteceu quando pequenos deslizos de pronúncia foram feitos em relação aos nomes dos personagens. Nomes estrangeiros como “Hutchinson”, “Graves” e “Dellacroix” causaram algumas dificuldades, mas isso não impôs obstáculos à leitura.

A conclusão inesperada do conto definitivamente os pegou desprevenidos. “A loteria”, escrito pela autora norte-americana Shirley Jackson³, conta a história de um sorteio que acontece em uma pequena cidade americana genérica. Esse vilarejo possui cerca de trezentos moradores que se reúnem periodicamente para a realização da “loteria”. Não sabemos, durante o decorrer da história, qual o prêmio que o vencedor irá receber, mas passamos a perceber, conforme progride a narrativa, que nenhum dos moradores deseja ser o vencedor. Já no final, a ganhadora, Sra. Hutchinson, reclama que o sorteio foi injusto e que deveria ser recomeçado. O que motiva a leitura do conto é a curiosidade crescente sobre qual será o “prêmio” dessa loteria, enquanto a possibilidade de uma premiação tradicional se afasta a cada parágrafo. Finalmente, nas últimas linhas, descobrimos que o “vencedor”, aquele que tirasse o único papel marcado de dentro de uma caixa, seria apedrejado e morto. Um dos últimos momentos narra justamente o filho pequeno da vítima recebendo pequenas pedras para participar do apedrejamento de sua mãe.

As reações iniciais demonstraram o envolvimento dos alunos com a proposta. De súbito, foram do silêncio, padrão durante a leitura, à explosão de questionamentos e à discussão tumultuada enquanto tentavam arrancar conclusões dos colegas próximos. Eles pareciam querer confirmar o absurdo que tinham lido. Perguntas como “foi isso mesmo?”, “será que ela morreu?”, surgiam em meio à agitação.

Entre eles, os próprios alunos respondiam que sim, a personagem havia sido apedrejada, e que não, ela não havia sobrevivido. As primeiras perguntas dos alunos após a leitura foram no sentido de elucidar a forma pela qual o sorteio havia sido realizado. O conto usa uma linguagem acessível, e as dúvidas quanto à narrativa deveram-se mais ao desfecho e à incredulidade dos alunos. “A loteria estava sorteando a morte!?”, eles perguntaram em tom descrente.

Sim, ela estava sorteando a morte. E esse foi um dos motivos pelos quais o conto foi escolhido. O aparente absurdo era uma das sensações que buscávamos. Como seria possível justificar um ato tão estranho aos nossos olhos? E, claro, o que seria possível dizer sobre a nossa experiência a partir dessa metáfora?

³ É importante ressaltar que o conto foi escolhido especificamente para viabilizar essa atividade. Como não estava disponível em Língua Portuguesa, ele foi traduzido do Inglês por um dos autores deste trabalho.

O limite entre ficção e realidade não é algo dado. Por isso, uma das primeiras perguntas sempre foi: “isso aconteceu de verdade?”. Não era dado de antemão aos alunos que o texto era ficcional. Tínhamos, já de início, esse tipo de questão a nosso favor. Por mais improvável que fosse o ato, a possibilidade de que aquele conto retratasse um acontecimento real passou pela imaginação dos alunos. E era assim que se iniciava a conversa, sem que fosse necessário apresentar perguntas formais. Em uma das ocasiões, por conta própria, uma aluna mobilizou a importância do olhar para interpretação do conto. A reflexão dela trouxe dois olhares possíveis: em primeiro lugar o nosso, que julgava absurda a tradição de apedrejamento sustentada pelos moradores da vila; em segundo lugar, o olhar dos próprios moradores, que, mergulhados em suas próprias crenças, haviam naturalizado o ritual e o viam como algo perfeitamente normal. A aluna ressaltou que, da mesma forma que nós olhávamos para eles e éramos incapazes de entender o motivo que levava os moradores a repetirem, periodicamente, aquele ato bárbaro, era possível imaginar a situação oposta, na qual os fictícios moradores olham para os nossos rituais e chegam à mesma conclusão: “isso não faz sentido”.

Indo além, outra aluna lembrou aos colegas o exemplo da mutilação genital feminina. Assim como o apedrejamento irreal que encontramos em nossa leitura, esse também seria um ritual assentado na tradição, sendo passado de geração em geração até se tornar justificável por não se conhecer um mundo sem essa prática. Com a reflexão dessa aluna, evidenciou-se um claro exemplo de como a metáfora trouxe ferramentas para a exploração do real. Na verdade, por favorecer muitas analogias e comparações a leitura do conto estimulou comentários que progressivamente foram alimentando os diálogos.

Os alunos pensaram, por exemplo, a respeito dos seus próprios rituais: todos nós temos nossas celebrações, comemoradas ano a ano, que não sabemos ao certo quais são as origens, e não sabemos explicar com exatidão os propósitos aos quais servem. O Natal e outras festas religiosas apareceram na discussão. Alguém poderia dar uma simples explicação dizendo que o Natal serve para dar e receber presentes, assim como a loteria serve para apedrejar um membro da vila. Mas poderíamos muito bem dar presentes em qualquer outra data, e mesmo assim aguardamos a chegada de um momento específico para que isso seja feito. Da mesma forma que a extinção da loteria parecia absurda aos membros da vila, a ideia de extinguir a comemoração do Natal foi

evocada por um aluno. Exemplos concretos como esse deram pistas de que não poderíamos olhar para o apedrejamento como fim em si mesmo. Existia algo por trás dele que o justificava, que fazia com que todos os membros daquele grupo participassem do evento, e que fazia com que fosse inimaginável deixá-lo de lado.

Assim, de maneira quase intuitiva, chegamos aos temas do controle e da coesão social. Durante as conversas, esse argumento apareceu indiretamente associado a considerações sobre o ambiente escolar. Um aluno propôs, por exemplo, que a escola se organiza de modo a esperar determinado comportamento. Quando avalia que um aluno está fora do padrão, ele é reprovado. Se isso não solucionar o problema, ele pode ser eventualmente expulso. Essas considerações foram levantadas de modo a salientar que, mesmo no ambiente em que os próprios alunos estão inseridos, a lógica da coesão social exerce o seu papel. Há, dentro desse ambiente, pouco espaço para questionamentos, assim como na vila do conto. Essa reflexão acabou servindo a dois propósitos. Primeiramente, trabalhar a ideia de coesão social analisando um ambiente familiar, aproximando teoria social da realidade próxima a eles. Em segundo lugar, relembrar a lógica responsável pelo funcionamento daquele ambiente deixou mais clara a natureza da atividade que havíamos proposto.

O nosso exercício alimentava-se da diversidade de pensamentos, não de sua padronização. Tivemos, durante as práticas, muitas formas de interpretar as perguntas que surgiam e, mais importante, muitas formas de respondê-las. Desde o princípio, a lógica não avaliativa da atividade tinha como consequência direta a ausência de respostas certas e erradas: o aprendizado que esperávamos era fruto de uma conversa e da reflexão, aliadas à pluralidade de opiniões ali manifestadas.

Dois outros paralelos que apareceram também são dignos de nota. Primeiramente, com a história do filme *Jogos Vorazes*, no qual anualmente jovens são selecionados para batalharem até que apenas um deles sobreviva; e em segundo lugar, o paralelo com a passagem bíblica de quando Jesus impede o apedrejamento de uma mulher flagrada em adultério. Os alunos foram rapidamente de referências contemporâneas a referências religiosas, e a cada debate que brotava por meio dessas associações o choque inicial transformava-se em reconhecimento e familiaridade. Tínhamos, de um lado, o sacrifício em função do desvio frente ao comportamento moralmente aceitável; e, de outro, o sacrifício tradicional ritualístico. De um lado, o

sacrifício devido à fuga da normalidade; de outro, o sacrifício, ele próprio, como normalidade.

Então, foi possível chegar à conclusão de que o par coesão / controle está disseminado em nossas vidas, e que, quando não nos adequamos, podemos ser, cada um a sua maneira, “apedrejados”. Sofremos castigos e punições por agirmos ou sermos diferentes de uma norma. Foi nesse momento que, com o objetivo de estimular a identificação, mobilizamos a metáfora do “apedrejamento” e perguntamos aos estudantes se eles já haviam passado por isso, se já haviam se sentido “apedrejados” por não se adequarem às expectativas.

Um dos relatos que acessamos, foi o de uma aluna que costumava ser excluída dos jogos do colégio por não ser boa em esportes. Aos poucos, no entanto, esses relatos caminharam mais consistentemente ao encontro dos conteúdos curriculares da Sociologia, e os alunos passaram a compartilhar momentos de constrangimento vivenciados por eles ou por colegas.

Uma menina negra contou-nos que desde pequena passava pela experiência de ser chamada por apelidos pejorativos, e que muitas vezes se sentiu “apedrejada” em função do preconceito racial. Outro relato de exclusão teve como tema a homofobia. Um rapaz relatou que um amigo, depois de muito tempo escondendo sua orientação sexual, decidiu contar a verdade aos colegas. Esse amigo fazia parte de um grupo que, depois da revelação, passou a afastá-lo, deixando-o de fora dos seus encontros.

Cada novo exemplo que era apresentado durante as aulas contribuía para tornar mais clara a metáfora do “apedrejamento”. Dessa forma, os mecanismos de controle social saíram da abstração e se materializaram nas experiências cotidianas dos alunos que passaram a ser compartilhadas. Ficou claro que havia algo semelhante em todos os casos que estavam sendo narrados: existência de um grupo dado previamente, coeso, em que um determinado padrão de comportamento é imposto aos seus membros. Esse padrão faz com que aqueles que já fazem parte do grupo não se arrisquem em fugir da norma, pois correm o risco de perderem legitimidade e, no limite, serem excluídos. Por outro lado, esse mesmo controle mantém afastados aqueles de fora do grupo, que não possuindo as características exigidas, não conseguem se misturar com seus integrantes.

Ao final da atividade, formalizamos com os alunos, usando as suas próprias palavras, a proposição de que as “pedras”, ou o “apedrejamento”, são metáforas para processos sociais de afastamento e exclusão. Nesse sentido, o absurdo que parecia aos

alunos o apedrejamento de uma pessoa, a partir do olhar metafórico, deixou de soar tão absurdo.

Ficou evidente, em cada uma das oportunidades que tivemos para repetir a atividade, que tivemos uma aceitação elevada. Em uma turma, por exemplo, uma aluna chegou a comentar incrédula que nunca havia presenciado os próprios colegas em silêncio, envolvidos em uma atividade comum. Em outra, o Professor de Sociologia comentou que, pela primeira vez, havia ouvido a voz de alguns alunos.

Também podemos afirmar que, durante as rotinas de leitura, rigorosamente, os alunos participaram e ouviram os seus colegas de boa vontade. Foi interessante notar, por exemplo, que em uma das ocasiões um aluno aparentava desinteresse. Ele estava com o conto em mãos, mas brincava com seu cabelo, até que uma de suas colegas assumiu a leitura. Com a mudança de voz, o mesmo aluno despertou, grudou os olhos no texto e mexeu seus lábios para acompanhar.

Existe na leitura coletiva um fator que desperta a atenção dos estudantes. Vendo a atitude daquele rapaz, e escutando os vários comentários sobre a leitura, pensamos em algumas possibilidades. Primeiramente, não estamos acostumados a ouvir nossos colegas dessa forma. A leitura em voz alta revela algo novo sobre a pessoa que vemos todos os dias. Há uma auto-exposição por parte daquele que lê, e um interesse por parte daqueles ao seu redor. Segundo, os estudantes identificam-se. Se um deles é capaz de fugir ao embaraço para ler, sem ser debochado, outros também o são.

Outro fator de motivação são os desvios mencionados por Michèle Petit. O fator novidade, nesse caso, tem um peso considerável. Podemos apenas imaginar o que seria uma disciplina de Sociologia predominantemente ministrada a partir da metodologia aqui mobilizada. Mas até o momento, as nossas intervenções têm o ar do não-convencional, de oposição ao cotidiano de sala de aula, e isso acaba favorecendo, pois acreditamos que mudanças e tentativas de transformação tendem a ser bem-vindas por parte dos alunos.

Dito isso, evidencia-se o desvio no que diz respeito à estratégia metodológica. Não se tem uma aula expositiva com o fluxo de conteúdo no sentido professor-aluno. O material utilizado não é um texto sociológico e não foi pensado inicialmente para o trabalho que realizamos a partir dele. É, antes de tudo, um texto literário, um trabalho no campo da arte, e não cabe aqui pensar qual seria em essência a sua finalidade. O que sabemos é que, excluindo talvez as aulas de literatura e língua portuguesa, textos como

esse não costumam ser levados para sala de aula, e, excluindo agora todas as disciplinas, pensamos que deve ser um alívio para os alunos ouvir que não serão cobrados quanto ao texto. Não iremos elaborar questões sobre enredo ou tipo de narrador, não teremos respostas absolutas e, conseqüentemente, não teremos uma nota final. O que esperamos dos alunos é apenas participação na leitura e na conversa que a segue. E só. O material é diferente, o que esperamos deles é diferente, e a dinâmica entre professor e aluno também.

O caráter de conversa, com ares informais, é outro fator que vale ser comentado. Qual seria o papel do professor quando deixamos claro que não temos um conteúdo sociológico curricular fixo, um conhecimento que será transmitido, devendo o aluno absorvê-lo e reproduzir esse conteúdo num momento posterior? Baseando-nos em nossas experiências, podemos dizer que enxergamos, nessas situações, o professor como um mediador. De cada comentário, surgem mais perguntas; a cada pergunta, mais envolvimento; e dos relatos descritos pelos alunos, chegamos a pontos comuns de identificação. O professor está ali para conectar esses pontos, tornar evidente o lugar comum construído, mais do que apresentá-lo formalmente pronto.

É claro que aqui cabem críticas, caso convencionemos que o objetivo da Sociologia escolar é fazer como que o aluno conheça autores, teorias e conceitos da área de Ciências Sociais. Pela nossa concepção, entretanto, mais do que conhecer o vocabulário sociológico, pensamos que a presença da Sociologia no currículo escolar está associada à capacidade de reflexão do aluno sobre a própria experiência. Nesse sentido, interessa-nos menos que um estudante de Ensino Médio seja capaz de nos dar as diferentes formas como as Ciências Sociais definem a relação entre indivíduo e sociedade, e mais que ele seja capaz de enxergar, no universo conhecido por ele, como essa relação ocorre. Ficou claro para nós que os alunos conseguiram perceber, por exemplo, a resistência à transformação nos grupos dos quais fazem parte, seja na igreja, na família, na escola, ou em outros ambientes. A partir dos diferentes relatos, ficou evidente que todos eles eram capazes de identificar essa resistência, e, unindo suas vozes, foram capazes de perceber sua disseminação constante e irrestrita.

Um último ponto, e talvez o aspecto central da metodologia aqui mobilizada, é a valorização da subjetividade do aluno. Não é comum para o aluno que as suas experiências pessoais tenham tamanha serventia para o desenvolvimento de uma aula. Talvez isso seja menos verdade para as disciplinas da área de humanidades do que para

as da área de exatas, mas de qualquer forma, a aula expositiva, independente da área do conhecimento, pouco contribui para que essa valorização aconteça. É incomensurável a motivação que isso traz para o aluno no decorrer da atividade. A sensação de que a aula está sendo construída a partir daquilo que ele e seus colegas estão dizendo gera resultados singulares.

A título de encerramento, destacamos aqui dois resultados possíveis gerados por essa sensação de ser ouvido. Primeiro, o envolvimento já mencionado anteriormente. A cada fala ressurge o ânimo em levar a discussão adiante. Em segundo lugar, algo que pudemos perceber em diferentes turmas, é que se torna legível para os alunos que, para serem ouvidos, eles devem também ouvir. A atenção demonstrada pelos alunos em relação aos seus colegas é fundamental para que esse tipo de atividade seja viável. Assim, ela se encerra evidenciando a condição mais elementar para a didatização do conteúdo de Sociologia, de qualquer conteúdo: o encontro entre alguém disposto a falar e alguém disposto a ouvir.

Referências Bibliográficas

BERGER, Peter. *Perspectivas sociológicas – uma visão humanística*. 27.^a ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHEVALLARD, Yves. *Transposicion Didactica*. Buenos Aires: Editora Argentina, 1991.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

DURKHEIM, Émile. *A educação moral*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

HOBBS, Thomas. *Leviatã*. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: Investigações em Psicologia Social*. 7^a ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PARSONS, Talcott. *The social system*. London: Routledge e Keagan, 1970.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERRENAUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.

_____. *A arte de ler – ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.