

A literatura como recurso pedagógico para o ensino de filosofia e sociologia: relato de uma experiência

Literature as a pedagogical resource for the philosophy and sociology teaching: the report of an experience

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n76p73-87>

JONATHAN HENRIQUES DO AMARAL¹

ADAIR ADAMS²

RESUMO: Relatamos uma experiência de trabalho com textos literários para a abordagem de conceitos de Filosofia e Sociologia, em turmas de Ensino Médio. Iniciamos a discussão justificando nossa proposta, com base no argumento de que a escola deve possibilitar o contato com formas de conhecimento que não são facilmente acessadas no cotidiano, para propiciar aos alunos a ampliação de suas visões de mundo. A seguir, detalhamos a metodologia utilizada na proposta, apresentando a pertinência das obras literárias escolhidas para a compreensão dos conteúdos trabalhados em ambas as disciplinas. Por fim, apresentamos os resultados de um levantamento feito com os alunos após a realização do trabalho, com o intuito de obter subsídios para a avaliação de nossa atividade. Concluímos que o trabalho teve um impacto positivo no incentivo à leitura entre os alunos, na compreensão dos conceitos abordados e na aquisição de capital cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; ensino de Filosofia; ensino de Sociologia.

ABSTRACT: This is the report of an experience of teaching through literature in order to approach concepts of Philosophy and Sociology in High School groups. We start the discussion justifying our proposal based on the premise that the school has to provide students

1. Instituto Federal Rio Grande do Sul, Câmpus Bento Gonçalves, RS, Brasil.

2. Instituto Federal Rio Grande do Sul, Câmpus Vacaria, RS, Brasil.

with the opportunity to be in contact with different kinds of knowledge that are not part of their daily routine, so that they are able to broaden their minds. After that, we specify our methodology by showing the relevance of the literary books that were chosen to work their understanding of the contents taught in both subjects. To conclude, we present the result of a survey conducted with students at the end of the activity with the objective of having evidence to evaluate our project. Our conclusion is that this project had a positive impact stimulating students to the habit of reading, understanding the concepts that were approached and acquiring cultural capital.

KEYWORDS: Literature; Philosophy teaching; Sociology teaching.

INTRODUÇÃO

Relatamos uma experiência de trabalho com textos literários nas disciplinas de Filosofia e Sociologia, em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio. A experiência ocorreu em um *campus* de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) localizado no interior do Rio Grande do Sul. Os livros escolhidos foram *O estrangeiro*, de Albert Camus (para as turmas de 1º ano), e *A revolução dos bichos*, de George Orwell (para as turmas de 2º ano).

Na seção 1 – *Leitura e escrita: tarefas imprescindíveis da escola* – tratamos da importância da abordagem dos processos de leitura e escrita na instituição escolar, em todas as áreas do conhecimento. Também discutimos como a leitura pode potencializar a ampliação de nossas visões de mundo e o papel que a escola deve desempenhar na remoção dos alunos de seu cotidiano imediato.

Na seção 2 – *A literatura vai às aulas de Filosofia e Sociologia: caracterização da proposta* – detalhamos como desenvolvemos o trabalho proposto nos componentes curriculares de Filosofia e Sociologia. Justificamos a pertinência desse trabalho com base não só no incentivo à leitura mas também na sua potencialidade para a abordagem de conceitos fundamentais de ambas as áreas.

Já na seção 3 – *O contato com os clássicos na visão dos alunos* – apresentamos os resultados de um questionário aplicado aos alunos das turmas nas quais desenvolvemos o trabalho, após a conclusão da atividade solicitada. O questionário teve por objetivo a avaliação da proposta, de modo a obter subsídios para a realização de eventuais mudanças na atividade nos próximos anos.

Na conclusão, retomamos alguns aspectos constatados a partir da avaliação da proposta. Com isso, buscamos justificar o que consideramos ser o propósito da instituição escolar.

1. LEITURA E ESCRITA: TAREFAS IMPRESCINDÍVEIS DA ESCOLA

Ler e escrever são habilidades fundamentais para que a escola cumpra seu papel como instituição social, qual seja, possibilitar que o aluno se aproprie do repertório de conhecimentos produzidos pela humanidade e, com isso, se torne apto à produção de novos conhecimentos. Para tanto, é indispensável o hábito da leitura e o domínio da escrita, visto que o conhecimento produzido pelas diferentes áreas do saber está registrado em livros, artigos, revistas, páginas da internet (GUEDES; SOUZA, 2011). Ademais, a expressão de pensamentos complexos depende não só do domínio de um vocabulário amplo mas também de uma sintaxe com estrutura complexa (BOURDIEU, 2003) – aspectos esses normalmente aprendidos na escola.

Nesse sentido, ler e escrever não constituem tarefa exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa, pelo contrário: são tarefas de toda a escola, de todos os professores que a integram, independentemente de sua área de atuação. Em vez de lamentar a ausência do hábito de leitura por parte dos alunos, os professores devem, sim, criar estratégias para que os alunos leiam e mantenham esse hábito independentemente de exigência escolar. Essa tarefa se faz importante sobretudo porque, para muitos estudantes, a escola é o único lugar em que têm acesso a livros: se os alunos de classe popular não têm condições de comprá-los, os de classe média não costumam investir nesse tipo de bem (GUEDES; SOUZA, 2011).

O argumento acima é confirmado pela pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”. Realizada em novembro e dezembro de 2015 pelo Instituto Pró-Livro, o estudo aponta que 56% da população do país têm o hábito da leitura. Para ser considerado um leitor, o entrevistado deveria ter lido ao menos um livro nos últimos três meses anteriores à pesquisa. Apenas 26% declararam ter comprado livros no mesmo período. O estudo evidencia que a condição econômica é fator fortemente ligado ao acesso à leitura: na classe A, 63% se declararam consumidores de livros; na classe B, 40%; na classe C, esse percentual cai para 24%, enquanto nas classes D e E somente 13% disseram consumir esse tipo de material (RETRATOS..., 2016). Essas informações reforçam a importância de que a escola estimule o hábito da leitura em seus alunos e possibilite o acesso a livros e outros materiais, principalmente aos alunos economicamente desfavorecidos.

Desse modo, é possível evitar que a desigualdade socioeconômica implique desigualdade no acesso à leitura e, conseqüentemente, ao conhecimento.

A transformação do conhecimento em bem comum – isto é, em bem acessível a todos, independentemente de condição socioeconômica – é proposta da instituição escolar desde suas origens. Para Masschelein e Simons (2017, p. 10), a escola “tem o *potencial* para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo” [grifos no original]. Mesmo que isso não ocorra em muitas situações, a escola tem, sim, essa *possibilidade* e deve zelar para que o acesso ao conhecimento formal se efetive.

Enquanto instituição social, a escola tem por função possibilitar aos estudantes o acesso a novas leituras da realidade que os cerca e a realidades diferentes daquela em que vivem: trata-se de apresentar-lhes a vastidão do mundo e os conhecimentos nele produzidos, de modo que os alunos possam se apropriar desses saberes e, a partir disso, intervir criativamente no mundo para poder transformá-lo. Para muitos, a escola é o único lugar em que certas manifestações do conhecimento (artístico, científico, literário) podem ser acessadas, o que reafirma a importância de que a escola possibilite esse contato (BOURDIEU, 2003; YOUNG, 2011; MASSCHELEIN; SIMONS, 2017).

Nas palavras de Young (2011, p. 614), “a finalidade mais fundamental da educação escolar [...] é levar os alunos para além de sua experiência por formas às quais eles dificilmente teriam acesso em casa. Certamente é para isso que são as escolas”. O autor entende que a escola deve remover os alunos de seu cotidiano imediato e auxiliá-los a desenvolver a capacidade de abstração, por meio de conceitos elaborados pelas diferentes áreas do conhecimento. Na escola, o mundo em que se vive deve ser tratado como objeto sobre o qual se reflete, e não como algo que é experimentado de maneira concreta no dia a dia. Os conceitos formulados por disciplinas científicas e os conceitos formulados no cotidiano possuem diferenças e envolvem processos de pensamento distintos; cabe à escola, por sua particularidade enquanto instituição, possibilitar o acesso ao conhecimento formal, abstrato, possibilitando que os alunos desenvolvam habilidades mais complexas de pensamento (YOUNG, 2011).

Na experiência de trabalho que relataremos a seguir, a literatura foi utilizada como meio de possibilitar a compreensão de conceitos essenciais à Filosofia e à Sociologia: os alunos tiveram que analisar as obras literárias a partir desses conceitos, de modo a desenvolver a capacidade de abstração e, conseqüentemente, aprofundar o entendimento dos conceitos estudados. Ademais, as obras sugeridas

têm o potencial de estimular nos alunos a reflexão sobre aspectos do mundo em que vivem, o que possibilita compreendê-lo desde outras perspectivas. Por serem obras às quais muitos estudantes não teriam acesso a não ser por meio da escola, a indicação dessas leituras também constitui uma forma de despertar-lhes novos interesses. Quanto a isso, cabe citar as palavras de Young (2011, p. 614), que critica a concepção de que os professores devem se prender aos interesses imediatos e ao cotidiano dos alunos: “Os estudantes não vão à escola para aprender o que já sabem”.

2. A LITERATURA VAI ÀS AULAS DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA: CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA

Em 2018, período em que desenvolvemos nossa proposta, o IF no qual atuamos oferecia duas turmas de 1º ano e duas de 2º. Logo, nossa experiência foi desenvolvida em quatro turmas.

Para o 1º ano, o livro solicitado para a realização do trabalho foi *O estrangeiro*, de Albert Camus; já para o 2º ano, selecionamos o livro *A revolução dos bichos*, de George Orwell. Optamos pela indicação de obras estrangeiras, tendo em vista que a produção literária brasileira é abordada em disciplina específica. Utilizamos dois critérios para a escolha das obras: em primeiro lugar, a temática do livro deveria estar relacionada aos conteúdos a serem abordados em cada uma das disciplinas, de modo que os alunos pudessem analisar as obras com base em conceitos trabalhados em aula; em segundo lugar, o livro deveria ser considerado um “clássico” da literatura.

Surge, então, uma pergunta: a quais livros é possível atribuir o adjetivo “clássico”? Trata-se de questão à qual não se pode dar uma resposta que não seja arbitrária. Calvino (1993) enumera catorze características de um livro que possa ser adjetivado como tal. O autor menciona, por exemplo, que um clássico é um livro que nunca termina de dizer o que tem a dizer e que permanece contemporâneo a despeito da passagem do tempo. Ademais, Calvino defende que a leitura de um clássico não se justifica porque pode “servir para algo”, mas porque tem um fim em si mesma: é melhor ler um livro clássico do que não o ler – posição com a qual concordamos.

Indicamos as obras no primeiro dia de aula, para que os alunos dispusessem de tempo suficiente para a realização da leitura. No 1º ano, o trabalho foi realizado no terceiro trimestre; já no 2º ano, a atividade foi feita no segundo trimestre letivo. Solicitamos o trabalho somente após abordarmos os conteúdos básicos para a leitura das obras. Ambos os livros foram discutidos em aula antes da solicitação da atividade.

Utilizamos o livro *O estrangeiro* para a abordagem do conceito de instituições sociais e sua relação com os processos de socialização, na disciplina de Sociologia; assim, foi possível explorar aspectos como a coercibilidade das instituições e as mudanças pelas quais elas passam ao longo do tempo. Já em Filosofia, temas como a ética nas relações humanas e a Alegoria da Caverna, de Platão, puderam ser abordados com base na obra. O trabalho solicitado foi constituído por cinco questões dissertativas, às quais os alunos tiveram de responder com base na história do livro. As questões são reproduzidas abaixo:

1. Segundo Ramalho (2012)*, uma característica fundamental das instituições sociais é a coercibilidade: caso não sigamos aquilo que é prescrito por elas, podemos sofrer algum tipo de punição. Nesse sentido, muitas vezes somos “forçados” a agir contra a própria vontade. No livro *O estrangeiro* há diversas situações em que personagens sofrem o efeito coercivo de instituições sociais. Cite três exemplos desse tipo de situação, explicitando como se deu a coerção nesses casos. Se julgar necessário, transcreva excertos do livro.
2. Embora as instituições tenham poder de coerção, isso não significa que não possamos questioná-las ou transgredi-las: conforme Ramalho (2012, p. 61), os indivíduos “não são objetos passivos dos mecanismos de socialização, pois, além de conformar-se a normas e valores, também são capazes de resistirem, adaptarem-se e ressignificarem muitas dessas normas”. O livro *O estrangeiro* também retrata diversas situações em que os personagens transgridem instituições. Cite três exemplos desse tipo de situação, explicitando como se deu a transgressão nesses casos. Se julgar necessário, transcreva excertos do livro.
3. As instituições sociais também se caracterizam, segundo Ramalho (2012), pela historicidade – isto é, pela capacidade de se transformarem com o passar do tempo. O livro *O estrangeiro* foi publicado originalmente em 1957. Cite um exemplo de instituição que tenha se transformado desde o ano de publicação do livro até os dias de hoje, explicitando o que mudou nessa instituição.
4. A Alegoria da Caverna, narrativa clássica de Platão sobre a condição humana, retrata um personagem que sai da caverna e, ao retornar, procura mostrar que o mundo é de outra forma daquele que é visto pelos seus residentes. Aponte duas situações em que Meursault, como um estrangeiro da própria sociedade, pode ser compreendido como aquele sujeito que faz a experiência de sair da caverna.
5. Para os gregos, duas características são essenciais para que algo seja reconhecido como conhecimento/ciência: universalidade e necessidade. Essas dimensões se aplicam também à ética, que trata das relações humanas em sociedade. A ideia central dessa proposta ética, de que todos devem aceitar as normas morais do mesmo modo em todos os lugares e em todas as situações, é contrariada constantemente por Meursault. Como seriam as relações éticas se todos vivessem como o referido personagem?

*RAMALHO, J. R. Sociologia para o ensino médio. Petrópolis: Vozes, 2012.

Quadro 1 – Questões do trabalho sobre o livro O estrangeiro

Os conteúdos de Sociologia que nortearam a análise da obra *A revolução dos bichos* foram o conceito de poder em Michel Foucault, a teorização de Max Weber sobre os três tipos puros de dominação legítima e os regimes políticos. Aspectos sobre o empirismo embasaram a pergunta específica de Filosofia. Reproduzimos a seguir as questões solicitadas:

1. Leia o excerto abaixo:
 “O velho Major (chamavam-no assim, muito embora ele houvesse concorrido na exposição com o nome de ‘Belo de Willingdon’) gozava de tão alto conceito na granja que todos estavam dispostos a perder uma hora de sono só para ouvi-lo” (ORWELL, G. *A revolução dos bichos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 09).
 Considerando os três tipos puros de dominação legítima mencionados por Max Weber, cite qual(is) tipo(s) de dominação é possível identificar na relação entre o velho Major e os demais bichos da Granja do Solar (ou Granja dos Bichos). Justifique sua resposta.
2. Considerando o argumento de Michel Foucault segundo o qual toda relação de poder envolve resistência, cite três situações da história do livro que demonstrem formas de resistência dos bichos aos diferentes tipos de poder exercidos sobre eles.
3. Ao afirmar que o poder é relacional e que o poder não se detém, mas se exerce, Foucault se referiu à possibilidade de que uma pessoa que sofra os efeitos do poder em uma relação possa, em outra relação social, ser a pessoa que exerça o poder sobre outra(s). Cite duas situações do livro em que se dá essa troca de posições em relação ao exercício do poder.
4. Qual tipo de regime político é retratado no livro? Justifique sua resposta, trazendo exemplos da narrativa.
5. "Doze vezes gritavam, cheias de ódio, e eram todas iguais. Não havia dúvida, agora, quanto ao que sucedera à fisionomia dos porcos. As criaturas de fora olhavam de um porco para um homem, de um homem para um porco e de um porco para um homem outra vez; mas já era impossível distinguir quem eram homem, quem era porco" (ORWELL, G. *A revolução dos bichos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 111-112). Considerando as questões do empirismo, de que forma essa similaridade entre porco e homem foi construída ao longo do texto?

Quadro 2 – Questões do trabalho sobre o livro A revolução dos bichos

Nas quatro turmas houve uma boa compreensão dos livros e uma boa apropriação dos conteúdos abordados em aula. No 1º ano, apenas três alunos não entregaram o trabalho – o que equivale a aproximadamente 4,5% do total de 67 estudantes de ambas as turmas. O trabalho teve peso 5,0 nas duas disciplinas (cada questão com peso 1,0), e a nota média das duas turmas foi de 4,1. Já nas turmas de 2º ano, todos os alunos entregaram o trabalho. A atividade também teve peso 5,0, e a nota média nas duas turmas foi de 4,0.

Levando em conta apenas critérios quantitativos, percebemos que o aproveitamento médio nas quatro turmas foi de 80%, o que nos motiva a seguir com a proposta nos próximos períodos letivos. Entretanto, uma vez que também é necessário levar em conta critérios qualitativos na avaliação da atividade, como as percepções dos alunos a respeito dessa experiência e o impacto de nossa proposta em seus hábitos de leitura, aplicamos um questionário às quatro turmas, de modo a obter essas informações. Analisamos os dados da pesquisa na seção a seguir.

3. O CONTATO COM OS CLÁSSICOS NA VISÃO DOS ALUNOS

Em dezembro de 2018, elaboramos um questionário por meio do *Google Forms* e o enviamos às quatro turmas nas quais desenvolvemos o trabalho. A despeito de nossas solicitações para que todos respondessem ao questionário, apenas 51% (n=53) do total de 104 alunos do Ensino Médio registraram suas respostas.

O formulário era constituído por quatro questões fechadas e duas abertas. As perguntas abrangiam temas como os hábitos de leitura dos alunos; como nosso trabalho contribuiu (ou não) para modificar esses hábitos; quais dificuldades encontraram na realização do trabalho e como perceberam a experiência. Frisamos aos alunos que a participação na pesquisa era anônima, para que eles respondessem às perguntas com sinceridade.

Na primeira pergunta, os alunos tinham que responder ao seguinte questionamento: “Além das leituras obrigatórias realizadas para as disciplinas do seu curso, quantos livros você leu em 2018? Considere apenas textos literários (romance, contos, poesia, etc.)”. Consideramos expressivo o percentual de alunos que disseram não ter lido nenhum outro livro além daqueles cuja leitura foi exigida por seus professores: 26,4% assinalaram essa opção. Por outro lado, isso significa que a maioria dos respondentes – 73,6% – relatou ter lido pelo menos um livro além das leituras obrigatórias. 17% afirmaram ter lido somente um livro; 28,3%, dois livros; 15,1%, três livros; 5,7%, quatro livros, enquanto 7,5% afirmaram ter lido mais de cinco livros. A opção “cinco livros” não foi assinalada por nenhum aluno.

As respostas obtidas para essa pergunta são condizentes com as de outra questão: “A partir da leitura do livro trabalhado em Filosofia e Sociologia, você se sentiu motivado a realizar outras leituras?”. 75,5% marcaram a opção “sim”, demonstrando a intenção de ler outros livros. Esse dado é coerente com o percentual de alunos que, na questão anterior, disseram ter lido pelo menos um livro além das leituras

exigidas por seus professores; assim, pressupomos que nossa proposta teve algum impacto no que diz respeito ao incentivo à leitura. 24,5% relataram não ter se sentido motivados a ler outras obras, o que nos leva a nos indagar sobre outras estratégias que podemos utilizar para motivar esses estudantes.

Em outra pergunta, os alunos deveriam relatar quais dificuldades encontraram na realização das leituras solicitadas. Se necessário, era possível marcar mais de uma alternativa, ou, então, relatar com as próprias palavras qual dificuldade encontrou. A alternativa “Não encontrei nenhuma dificuldade” foi assinalada por 41,5% dos respondentes. A dificuldade apontada por maior número de alunos foi “Linguagem complexa”, com 30,2% de menções; em seguida, “A história do livro não me interessou”, com 17%, enquanto 11,3% dos alunos marcaram a alternativa “Temática difícil de entender”. Dificuldades que os próprios alunos citaram somaram 3,8% (duas respostas): um aluno mencionou a falta de tempo para realizar a atividade e outro relatou ter tido dificuldade de concentração. 3,8% marcaram a opção “Não li o livro”.

Os estudantes também foram questionados em relação às dificuldades encontradas na realização do trabalho propriamente dito, e não na leitura. Nessa pergunta, também era possível assinalar mais de uma possibilidade de resposta. A maioria (54,7%) apontou não ter encontrado dificuldades. O empecilho apontado por maior número de alunos foi a dificuldade em entender a relação entre a história do livro e os conceitos trabalhados, com 26,4% de menções; em seguida, a dificuldade em entender as questões propostas, com 18,9%; a dificuldade na compreensão dos conceitos foi assinalada por 9,4% dos respondentes, enquanto 3,8% marcaram a opção “Não fiz o trabalho”.

Em uma das questões com resposta aberta, os alunos tinham que descrever como foi sua experiência de ler o livro e elaborar o trabalho. Essa é uma das questões que nos garantiram um retorno importante, pois os estudantes puderam expressar sua experiência com suas próprias palavras – possibilitando-nos, assim, a avaliação qualitativa da proposta. Uma vez que se tratava de pergunta aberta, criamos categorias analíticas a partir da análise do conteúdo das respostas e, posteriormente, codificamos cada excerto conforme a categoria em que ele se enquadrava.

Para essa pergunta, formulamos seis categorias analíticas que buscaram interpretar a experiência de leitura da obra e realização do trabalho: “Compreensão mais acurada dos conteúdos”; “Estímulo ao hábito da leitura e à curiosidade em ler obras diferentes das que o aluno conhece”; “Análise de um livro a partir de uma perspectiva diferenciada”; “Experiência complicada”; “Experiência positiva, a despeito de

eventuais dificuldades” e “Aluno não leu o livro”. Na tabela abaixo, compilamos a frequência de codificação das respostas conforme a categoria.

Categoria	Frequência de codificação	%
Compreensão mais acurada dos conteúdos	16	30%
Estímulo ao hábito da leitura...	10	19
Análise de um livro...	3	19%
Experiência complicada	6	11%
Experiência positiva, a despeito...	15	6%
Aluno não leu o livro	3	11%
Total	53	100%

Tabela 1 – Sentidos atribuídos à proposta

Para 30% dos alunos, a realização do trabalho possibilitou a melhor compreensão dos conteúdos de Filosofia e Sociologia – outra constatação que nos motiva a seguir com a proposta. A título de exemplo, reproduzimos alguns excertos de respostas codificadas conforme essa categoria: “Foi uma experiência interessante. Ainda mais por relacionar os conteúdos trabalhados com um livro que retrata um período delicado na história” (Resposta 02); “Ajudou bastante a compreender melhor o que foi trabalhado em Filosofia e Sociologia e até mesmo em outras matérias” (Resposta 06); “Foi um método diferente de conciliar os conteúdos abordados em sala de aula que gerou bons resultados” (Resposta 12); “A leitura do livro proporcionou maior aprendizado em relação aos componentes curriculares e também foi uma ótima didática usada, visto que é uma forma diferente de trabalhar conteúdos” (Resposta 21).

Na segunda categoria de análise, codificamos as respostas que mencionavam que o trabalho estimulou os alunos ao hábito da leitura e à curiosidade em ler obras diferentes daquelas que conhecem. Enquadramos 19% das respostas nessa categoria, as quais consideramos significativas para a avaliação de nossa proposta, pois reforçam a importância de que a escola apresente aos alunos novas possibilidades de compreensão do mundo. Transcrevemos a seguir alguns dos relatos: “Tive a oportunidade de ler um livro de ótimo conteúdo e, assim, adquirir o hábito da leitura” (Resposta 15); “Elaborar o trabalho a partir do livro foi uma ótima experiência, pois nos proporcionou a curiosidade em lermos outros livros e despertou a nossa imaginação” (Resposta 34); “Gostei bastante da proposta de trabalho do livro O

estrangeiro, porque essa atividade contribuiu para me aproximar da leitura e me fez perceber que deveria praticar esse hábito constantemente” (Resposta 50).

Enquadramos 6% das respostas na terceira categoria, que se refere à possibilidade de análise de um livro a partir de uma perspectiva diferenciada. Reproduzimos apenas um excerto, no qual o aluno expressou exatamente nossa intenção ao propor a atividade: “(...) em outras escolas eu nunca tinha feito um trabalho que ligasse o livro diretamente ao assunto. Meus antigos trabalhos eram somente resumos, por isso, achei interessante e muito importante para minha formação” (Resposta 11).

11% dos alunos consideraram difícil a experiência de leitura e realização do trabalho. As dificuldades mencionadas se referiam tanto à complexidade da obra quanto às questões solicitadas: “(...) algumas perguntas eram um pouco complexas, isso dificultou um pouco” (Resposta 17); “Ler o livro foi entediante, mas como foi para um trabalho que valia metade da nota, o esforço compensou” (Resposta 34). Entretanto, mesmo que alguns alunos tenham encontrado dificuldades, isso não significa que elas não possam estimulá-los a superar eventuais limitações, conforme salientado por um estudante: “O livro possui uma linguagem que não é fácil de compreender, mas por ser difícil de compreender gera uma certa motivação para o entendimento” (Resposta 41).

28% dos alunos consideraram positiva a experiência de leitura do livro e realização do trabalho, mesmo que tenham encontrado empecilhos, como relatado a seguir: “Fiquei com muita dificuldade em realizar o trabalho, em razão de não conseguir compreender bem a fala. Porém, gostei dessa técnica de estudo, pois um tempo de leitura é sempre bom” (Resposta 10). Também houve quem sugerisse que seguissemos realizando esse tipo de trabalho: “Gostei da proposta. Seria legal repetir a experiência com outros livros nos próximos anos” (Resposta 26).

Em outra pergunta aberta, os alunos deveriam dizer se consideravam importante, para sua formação, a leitura de obras como as que indicamos; a resposta deveria ser justificada. Para codificar as respostas a essa questão, criamos quatro categorias analíticas, após leitura dos relatos: “Aquisição de capital cultural”; “Auxílio na compreensão de conteúdos”; “Estímulo à reflexão”; “Aluno não leu / não considera importante / não justificou”. A frequência de codificação em cada categoria é compilada na tabela abaixo.

Categoria	Frequência de codificação	%
Aquisição de capital cultural	27	51%
Auxílio na compreensão de conteúdos	11	21%
Estímulo à reflexão	10	19%
Aluno não leu/não considera importante/não justificou	5	9%
Total	53	100%

Tabela 2 – Importância da leitura de obras como as indicadas

A maioria das respostas (51%) se enquadrou na primeira categoria de análise – *Aquisição de capital cultural*. Compreendemos o conceito de “capital cultural” tal como definido por Bourdieu (2003): trata-se do conhecimento que uma pessoa possui de artes, música erudita, literatura, de seu domínio da norma culta da língua, de sua frequência a museus, concertos, peças de teatro; em suma, o capital cultural consiste na erudição de uma pessoa. Para o autor, o acesso a essas manifestações culturais ocorre de maneira desigual: classes mais abastadas tendem a ter maior familiaridade com a cultura erudita. Nesse sentido, o sociólogo defende que as instituições de ensino têm o papel de possibilitar a todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica, o acesso a esse tipo de cultura, pois, para muitos estudantes, esse é o único lugar em que poderão conhecê-la. Ademais, a própria posse de capital cultural é condição para o sucesso escolar: um aluno que não domine a norma culta da língua, por exemplo, pode não compreender adequadamente o conteúdo veiculado em um livro didático ou a linguagem utilizada por um professor em suas aulas.

Em diversos relatos, os alunos se referiram à importância da leitura de obras como as que indicamos para a melhora do vocabulário, da escrita e da fala. Por um lado, isso nos leva a crer que nossa proposta foi bem sucedida também nesse quesito; por outro, acreditamos que há uma demanda dos próprios alunos em adquirir capital cultural a partir da sua experiência escolar. Essa demanda pode ser pressuposta com base em excertos como os seguintes: “Sem dúvida é de suma importância. Leitura de obras assim estimula a criatividade, melhora o vocabulário e colabora no desenvolvimento da escrita” (Resposta 06); “A leitura reflete em muitos aspectos da escrita e fala, o que pode trazer muitas vantagens para nossa vida acadêmica” (Resposta 26); “Sim, pois elas [as obras] têm uma linguagem complexa,

assim, podemos treinar mais o uso desta linguagem” (Resposta 29); “Achei importante, pois isso ampliou meu vocabulário” (Resposta 51).

Para 21% dos alunos, propostas como a nossa são importantes porque auxiliam na compreensão de conteúdos trabalhados em aula. Eis alguns excertos que exemplificam essa categoria: “Muito importante; ao ler o livro, os assuntos retratados em aula pareceram mais comuns e próximos ao cotidiano, além de exemplificar melhor o conteúdo” (Resposta 04); “A leitura de algo que pode ser relacionado ao conteúdo acadêmico contribui bastante com a compreensão” (Resposta 11); “A partir dessas leituras se torna possível assimilar os conteúdos ensinados nas aulas com outras situações, como a história dos personagens. Sendo assim, essas propostas contribuem para um melhor aprendizado acadêmico” (Resposta 50).

Na visão de 19% dos estudantes, trabalhos como o solicitado por nós estimulam a reflexão e o pensamento crítico. Essa visão é exemplificada nos seguintes trechos: “São obras de grande valor literário e nos fazem refletir sobre a realidade” (Resposta 21); “O que acontece nas obras, que são relativamente antigas, pode ser visto com nossos próprios olhos na sociedade. Esse objetivo de motivar a reflexão, a dúvida e a crítica são elementos que com certeza colaboram com nossa formação e como seres humanos” (Resposta 24).

Devido à frequência pouco expressiva de algumas repostas (9%, ou cinco repostas), codificamos numa mesma categoria os excertos não justificados (n=2), a resposta em que o aluno disse não ter lido o livro (n=1) e as críticas à nossa atividade (n=2). Reproduzimos apenas as críticas, pois elas nos dão elementos para avaliar a proposta: “Se fossem obras dos dias de hoje, com falas mais complexas, talvez ajudaria na nossa formação” (Resposta 09); “Acho importante, acredito que seria melhor se o livro fosse da área do curso” (Resposta 16).

CONCLUSÃO

A despeito de eventuais críticas à proposta – as quais levaremos em conta –, a atividade foi avaliada positivamente pela maioria dos alunos. Quanto a nós, acreditamos que a atividade teve um bom impacto tanto na aprendizagem dos conteúdos trabalhados em aula quanto no desenvolvimento de habilidades ligadas à leitura e escrita – aspecto constatado em outras avaliações feitas durante 2018.

Atividades como a que relatamos possibilitam o desenvolvimento da capacidade de abstração: os alunos puderam compreender melhor conceitos fundamentais

de Filosofia e Sociologia e utilizá-los para analisar as situações relatadas nas obras. Esse tipo de proposta também possibilita a aquisição de capital cultural, pois os estudantes não só conheceram obras clássicas de literatura como também puderam aperfeiçoar suas habilidades de leitura e escrita. Com isso, colaboramos para que a escola cumpra sua função enquanto instituição social.

Não se trata de desvalorizar o repertório de saberes dos alunos, mas de reconhecer que há uma particularidade no tipo de conhecimento abordado na escola e que o acesso a esse conhecimento – de fundamental importância para a humanidade – é restrito, sobretudo para as classes menos favorecidas. Como lembra Young (2011), os saberes prévios dos alunos podem ser ponto de partida para as práticas pedagógicas, mas não devem, de forma alguma, ser seu ponto de chegada: com isso, a escola abdicaria de sua razão de ser.

Discordamos, pois, de chavão largamente repetido na educação, segundo o qual a escola deve se prender à realidade dos alunos. Na contramão disso, acreditamos que a escola deve, sim, apresentar novas realidades aos estudantes; do contrário, escolas e professores seriam dispensáveis.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-64.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, I. C. et al. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011, p. 19-24.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL – 4ª edição. Brasil: Instituto Pró-Livro, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em 29 nov. 2018.
- YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

SOBRE OS AUTORES

Jonathan Henriques do Amaral é graduado em Ciências Sociais (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e Doutorado em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Realizou estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (*campus* Bento Gonçalves). Tem experiência nas áreas de Ciências Sociais e Educação, com pesquisa nos seguintes temas: produção de conhecimento em Educação, relações entre Ciências Humanas e Ciências Biológicas e ensino de Sociologia no nível médio.

E-mail: jonathan.amaral@bento.ifrs.edu.br.

Adair Adams é graduado em Filosofia (Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul), tem mestrado em Filosofia (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) e Doutorado em Educação nas Ciências (Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul). É professor EBT/ do Instituto Federal Rio Grande do Sul – *Campus* Vacaria. Tem experiência na área de Hermenêutica, Fenomenologia e Fundamentos da Educação.

E-mail: adair.adams@vacaria.ifrs.edu.br.

Recebido em 28 de fevereiro de 2019 e aprovado em 30 de maio de 2019.