

Ensino de Sociologia por meio de Roda de Leitura: articulações com Literatura e Direitos Humanos

Kelly Cristine Correa da Silva Mota*

Resumo

Apresenta uma proposta de ensino de Sociologia a partir de rodas de leitura temáticas na educação de jovens e adultos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS). É uma ação de ensino em processo, iniciada no ano de 2012, desencadeada a partir do pressuposto de que textos literários que abordam situações relacionadas aos Direitos Humanos, problematizados à luz de conhecimentos sociológicos, são potentes meios para promover processos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: ensino de Sociologia, Roda de Leitura, Literatura, Direitos Humanos.

Teaching Sociology through Reading Circles: linking Literature with Human Rights

Abstract

This paper presents a proposal for teaching Sociology based on thematic reading circles for the education of young people and adults at the Colégio de Aplicação of the Universidade Federal do Rio Grande do Sul. It is a teaching act in process, begun in 2012, stemming from the assumption that literary texts dealing with Human Rights, problematized in the light of sociological knowledge, are powerful means for promoting teaching and learning processes.

Keywords: teaching Sociology, Reading Circles, Literature, Human Rights.

Introdução

Presente de modo obrigatório no ensino médio brasileiro desde 2006, a partir do Parecer CNE/CEB nº 38/2006, a Sociologia é uma disciplina relativamente recente na educação básica. Sendo assim, é um campo que ainda demanda muito trabalho de pesquisa e ensino para se assentar como meio relevante na conformação de um olhar que auxilie a pensar sobre o

* Professora de Sociologia no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS). *E-mail:* kellysociologia@gmail.com

mundo, a expandir o conhecimento sobre ele e sobre si mesmo. E a escola, como defende Charlot, é

[...] a oportunidade (muitas vezes, a única) que eles (os alunos) têm de descobrir que o mundo pode ser diferente, que foi outro e que será outro daqui a algum tempo, que é outro em outros lugares. A escola é a oportunidade de descobrir novos universos culturais intelectuais que poderão mudar a sua visão de mundo. (CHARLOT *apud* AZEVEDO, 2000, p. 175-176)

Nesse sentido, a despeito de inúmeras críticas que possamos tecer à forma atual da escola operar, parte-se do pressuposto de que ela é, ainda, uma experiência social que nos *coloca no mundo*, a começar pela convivência para além do que nos é familiar. E se algumas linhas de pensamento advogam seu fracasso ou inutilidade frente a uma época na qual a informação está em toda parte e aprender, portanto, não seria sua prerrogativa, outras evidenciam que é justamente em momentos de crise que o pensamento e a inventividade podem ser acionados e gerar novos tempos; como construção social e histórica a escola pode ser reinventada (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Este texto apresenta uma ação de ensino desenvolvida em turmas do ensino médio da modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS), inaugurada no ano de 2012. Desencadeou-se a partir de observações de práticas de leitura de estudantes nas aulas de Sociologia desde a abordagem da necessidade de intervenção inventiva diante de cenários de não aprendizagem. O alunado daquela modalidade tem em comum, de modo geral, vários anos de afastamento da instituição escolar. Uma das consequências dessa situação é o distanciamento das práticas de leitura e de escrita, habituais e necessárias para o trabalho pedagógico escolar (OLIVEIRA, 1999; MOTA, 2011; 2012).

Além disso, é característica do público noturno trabalhador, jovem e adulto de classes populares, uma rara convivência com a palavra escrita em família, assim como um parco investimento pedagógico (LAHIRE, 2004) na proporção que o ambiente escolar demanda. Comumente, essa convivência se reduz a bilhetes, cartas, *e-mails*, redes sociais; algumas famílias, ainda, acompanham a vida escolar de seus filhos. Enfim, existem vivências que se vinculam à sobrevivência cotidiana. Entretanto, isso não acontece em

um grau que permita fluência, contato e escolhas densas atinentes à leitura e à escrita, que auxilie a composição de um olhar para o mundo e para si alimentado por leituras qualificadas.

A leitura como prática social e escolar

Em estudo sociológico e antropológico a respeito das representações e condutas de leitura em regiões urbanas na França, Bahloul (2001) identifica a categoria do *poco lector*. Para além das especificidades dessa população, e da quantidade de livros, pode-se inferir que é um grupo que convive pouco com textos escritos, segundo a lógica escolar e média cultural do país, cidade ou lugar em questão, mas que desenvolve estratégias de sobrevivência em um mundo letrado, caracterizadas por meio de *leituras precárias*. É um conceito, então, relacionado ao que se considera legítimo em termos de leitura em um determinado contexto social, embora possua sua própria lógica de funcionamento. Isso significa que, em sua trajetória de vida, o *poco lector* convive com a leitura de um modo próprio, excepcional, em concorrência com outras formas de atividades, que se afastam da representação de atividade passiva, como é o caso do ato de ler.

Como um modo de leitura, aqueles dois conceitos guardam certa correspondência com o de *alfabetismo*, há algum tempo objeto de estudo no Brasil. Pesquisas recentes tem destacado esse termo, que remete a situações de pessoas que, em algum grau, sabem e utilizam a escrita e a leitura; o que se tem, portanto, são diferentes níveis de alfabetização, e não um estado de ausência total, como sugere o conceito de *analfabetismo*. Dessa forma, como ressalta Ribeiro (1998), mesmo pessoas autodeclaradas analfabetas, ou assim consideradas segundo critérios do IBGE – não lê e não escreve um bilhete simples no idioma que conhece –, podem ser classificadas em um nível rudimentar de leitura e escrita, tendo em vista sua inserção no mundo do trabalho e em outras práticas sociais que requerem essas habilidades.

Um estudo recente do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), criado do ano de 2011, realizado por meio de entrevista e teste cognitivo aplicado a partir de amostra nacional de 2 mil pessoas entre 15 e 64 anos de idade, de zonas urbanas e rurais de todo o país, define quatro formas de alfabetismo: analfabetismo, nível rudimentar, nível básico e nível pleno. Essas

formas não estão atreladas à escolarização, mas aos usos sociais da escrita, da leitura e de cálculos matemáticos. Em dez anos, o grupo classificado no nível pleno de alfabetismo não modificou: está estagnado. Esse é o nível de funcionamento de escrita, leitura e cálculo desejado para todos que tiveram acesso a essas habilidades e com mais anos de escolarização. A pessoa nele classificada não encontra

[...] 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, 2011, p. 4)

O grupo que apresentou mudanças positivas foi o de nível básico. Embora seja necessário realçar que pessoas testadas com ensino médio, em condições de ascender ao nível pleno, foram, na sua maior parte, classificadas no nível básico. Nesse caso, são adultos que

[...] já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações. (INAF, 2011, p. 4)

Outro resultado apontado pelo estudo é a correlação positiva entre alfabetismo e escolarização. Quanto maior esta, maior a probabilidade de o indivíduo alcançar níveis altos de alfabetismo, embora os ganhos em anos de estudo não tenham impactado em maior domínio de escrita, leitura e cálculos no nível pleno (INAF, 2011, p. 7-9). De modo muito curioso, mesmo que seja crescente o número de brasileiros nos anos finais da educação básica e no ensino universitário, o desempenho médio nesses segmentos nas habilidades medidas pelo Inaf é o que mais decresceu; houve

diminuição das capacidades de escrita, leitura e cálculos adquiridas ao longo dos anos de escolarização.

Uma possível linha de análise evidencia, nesse quadro, a falta de uso cotidiano das habilidades citadas, o que as conduz à estagnação ou, no mínimo, à não aquisição de novas capacidades. Entretanto, de uma óptica mais ampla, um aspecto relevante no contexto brasileiro é a inserção nesse uso de camadas populares, historicamente alijadas da escola, com *capital econômico, social e cultural* que não permite ou dificulta inserções plenas em práticas de leitura e escrita com crescentes graus de exigência (entendimentos, usos, conexões).

A herança familiar, na perspectiva de Bourdieu e Passeron (2010), é decisiva para o sucesso (ou não) escolar. Ela se traduz em algumas formas: como *capital econômico*, que se refere às condições objetivas de acesso a bens e serviços; como *capital social*, que são os relacionamentos sociais influentes; e como *capital cultural*, objetivado em títulos escolares como diplomas, ou, ainda, incorporado de maneira difusa pela convivência cotidiana com certas práticas sociais e culturais, como preferências de lazer, esportivas, literárias, etc. Para o sociólogo francês, o *capital cultural* na sua forma incorporada é central no destino escolar dos indivíduos (BOURDIEU; PASSERON, 2010; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

Por outro lado, e em consonância com esse argumento, o baixo investimento pedagógico das famílias, conforme a lógica da instituição escolar e na medida de sua demanda, destacado por Lahire (2004), pode ser um dos elementos explicativos para o insucesso escolar nas camadas populares. No caso do Brasil, há que se considerar a realidade do mundo do trabalho para as maiorias sociais, que impede uma dedicação razoável aos estudos. Outrossim, dois aspectos fundamentais são a ausência ou o pouco oferecimento de políticas públicas de promoção da leitura e da escrita e o alto custo de materiais, especialmente livros.

Se mais brasileiros têm acedido à educação básica e ao ensino universitário, como indica o Inaf (2011), mas mesmo assim as propostas escolares não têm se traduzido em aprendizagens para além da própria lógica e das tarefas institucionais, o desafio é maior do que simplesmente atestar o “insucesso escolar”, especialmente marcando fortemente a dissonância entre escola e família; o desafio é, de saída, rever o conceito de “insucesso”, em se

tratando da incorporação de públicos de camadas populares às instituições escolares, bem como examinar e repensar o (não) cumprimento de funções sociais elementares da escola.

Nesse sentido, esforços que ampliem oportunidades e experiências no mundo da leitura e da escrita são importantes ações formativas de leitores e escritores hábeis. Do ponto de vista sociológico, essas ações não se encerram em si mesmas, mas visam a propiciar o desenvolvimento de capacidades pela população jovem e adulta que respondam a exigências da sociedade contemporânea. Bahloul (2001) corrobora essa perspectiva ao considerar que, desde a abordagem da socialização da leitura, “a leitura não é uma prática social somente porque classifica ou está classificada na hierarquia dos níveis sociais, mas também porque dá origem a interações e intercâmbios sociais” (BAHLOUL, 2001, p. 31-32).

A leitura em roda

Bajard (1994) expõe uma perspectiva de aprendizagem de leitura que pode ser útil na intervenção com jovens e adultos, cujas experiências com a escola são heterogêneas e fragmentadas. Essa perspectiva sustenta que a aprendizagem ocorre em três etapas. O primeiro estágio, a mais mecânica, a leitura define-se como momento de *decifração*, isto é, como a passagem dos signos em sons. Em seguida, transforma-se em *leitura corrente*, quando se acelera e impregna-se de sentido. O último estágio denomina-se *leitura expressiva* e é caracterizado necessariamente pela compreensão e produção de sentidos. Considerando-se as trajetórias de vida e escolares do público da educação de jovens e adultos, vários estudantes do CAP-UFRGS são leitores entre a primeira e a segunda fase.

Na abordagem de Bajard (1994), é a passagem do texto pela boca – sentido etimológico do verbo *oralizar* – que possibilita ao leitor e ao ouvinte construir e relacionarem significados e compreensões. A *leitura em voz alta e convivial* é um gesto individual e coletivo, simultaneamente, uma vez que é ação de um indivíduo no coletivo, que, de alguma forma, repercute em seus pares, e a ação/reação dos pares é devolvida ao indivíduo e apropriada por ele. Conforme o

autor, a oralidade facilita a compreensão, dissolve dificuldades de entendimento “[...] não somente de ordem linguística, mas também de ordem espiritual” (1994, p. 31) porque impacta não apenas em questões do idioma, da observância à gramática, mas no espaço da subjetividade da pessoa leitora. E “[...] pouco importa se esse entendimento se dê imediatamente ou mais tarde; o que interessa é saber armazenar os textos na memória” (1994, p. 30-31) para que conexões se estabeleçam e se prolonguem pela vida de cada um. Trata-se da *vocalização ruminante* (1994, p. 33), elemento imprescindível para construção de entendimentos e mediações, que não acontecem de forma automática e linear. Para que o texto impregne a “alma”, a velocidade e a quantidade não são os critérios mais relevantes, mas, sim, o investimento de tempo, intelectual e afetivo, a apreciação e a degustação que se fazem do texto, constantemente retomado, com disposição e paciência.

Em paralelo à *vocalização ruminante*, a *leitura em voz alta* e em grupo promove a convivência (*leitura convivial*) entre as pessoas, uma vez que “[...] não se ‘lê’ somente para si, mas se ‘lê’ para o outro” (BAJARD, 1994, p. 33). E, acrescento, ao ler com outros, escuta-se, presta-se atenção, estabelecem-se conexões com pensamentos e sentimentos próprios, mas também com a palavra alheia; instala-se um estado de prontidão à palavra pronunciada, e o pensamento desdobra-se.

Em aulas de Sociologia na EJA do CAP-UFRGS, alguns alunos temem a leitura oral e coletiva por receio de gagueira e por insegurança em relação à espontaneidade e compreensão das palavras em textos longos. Por outro lado, há aqueles sempre dispostos a auxiliar a professora e logo se oferecem para ler. No entanto, fazem-no de forma voluntariosa e sem atenção às relações e possibilidades de sentidos do texto. A partir de tal cenário, e tendo presente a relevância da leitura para o trânsito do indivíduo em um mundo urbano e letrado, bem como para a (re)elaboração de subjetividades e sensibilidades – a leitura como *construção de si* (PETIT, 2001, p. 41) –, pensou-se na *roda de leitura*, um instrumento tão simples quanto antigo, como um espaço e tempo organizados dedicados à leitura oral e coletiva, para

além de textos ordinários referentes aos conteúdos previstos de forma disciplinar. Para além da disposição física das pessoas e do ambiente, a *roda* é o espaço real e simbólico no qual a leitura compartilhada, em *voz alta* e de modo *convivial*, concretiza-se e potencializa processos de *construção de si* e de *intercâmbios intelectuais e sociais*.

Com o objetivo, então, de estimular a leitura de textos com certa densidade literária e teórica, especificamente relacionados aos Direitos Humanos, um dos núcleos de estudo na disciplina de Sociologia, foi gestado o projeto de ensino “Rodas de Leitura: narrativas sobre Direitos Humanos”, para as três turmas da EJA. A ação tem caráter permanente, embora sua regularidade seja definida a partir de acordos em reuniões semanais de professores que decidem as atividades para a semana ou para o mês.

No que concerne ao seu funcionamento efetivo, a *Roda* é oferecida eventualmente em aulas semanais de Sociologia e em um espaço da grade curricular da EJA denominado “oficina”, às sextas-feiras à noite, durante uma hora e meia. O termo “oficina” refere um espaço no horário da semana que é preenchido com atividades variadas, concomitantes e, normalmente, interdisciplinares, tais como vídeos, informática, teatro, saídas de campo, palestra com convidados, semanas especiais e temáticas, como da música, da consciência negra e de línguas. Toda semana os alunos inscrevem-se de acordo com seu interesse e número de vagas, independentemente da turma, em uma lista de três ou quatro opções de atividades.

A respeito da seleção de textos, a primeira leitura foi a do livro *Estação Carandiru*, de autoria de Drauzio Varella. Um comentário acerca desse livro em uma aula de Sociologia, em virtude da passagem dos vinte anos do episódio conhecido como “Massacre do Carandiru”, em uma casa de detenção de São Paulo, provocou a curiosidade por seu conteúdo. O episódio, referido no livro, eclodiu no dia 2 de outubro de 1992, a partir de um conflito entre detentos do pavilhão 9, o que motivou a invasão da Polícia Militar e a morte de 111 presos. O livro de Drauzio Varella, que trabalhou como médico voluntário no Carandiru por dez anos, é um relato precioso sobre o cotidiano das pessoas que habitavam esse lugar.

Em 2013, em razão de uma oficina sobre a Lei Maria da Penha, ficou acordado que seriam oferecidas *Rodas* para a leitura da história da mulher que deu origem à Lei, relatada no livro *Sobrevivi ... Posso Contar*, de Maria da Penha Maia Fernandes. Os contos “Bola de Sebo”, de Guy de Maupassant, e “Vanka”, de Anton Tchêkhov, foram acrescentados à lista também no ano de 2013, por três motivos: haver a necessidade, apontada pelos alunos, de textos mais curtos que um livro, de modo que seja possível concluir a leitura em uma oficina; são narrativas que contemplam temas possíveis de conectar com conteúdos tratados em Sociologia; são de autores que conheço e que constituem meu repertório pessoal de leituras, o que é imprescindível para o domínio sobre a condução da atividade.

De modo geral, não houve propriamente um critério objetivo para a eleição dos livros, embora esse seja um momento valioso e decisivo para a leitura; o que a animou foi uma *escuta*, como diz Bajour (2012, p. 46-74), dos movimentos em sala de aula e fora dela sobre a necessidade de ensino e de aprendizagem, dos desejos dos estudantes e do acesso e conhecimento prévio dos materiais. Sobretudo, como realça Chambers, “o livro que escolhemos traz em si a potencialidade de nossa conversa – temas a abordar, ideias, linguagem e imagem, incitadores da memória, etc.” (CHAMBERS, 2007, p. 81).

Na *Roda*, as relações interpessoais primam pela horizontalidade e liberdade em ocupar o lugar de leitor que conduz oralmente o texto, com o acordo preliminar de não haver interferência e/ou correção nesse instante. As conversações sobre impressões e vinculações teóricas, acionadas pelas leituras, funcionam de modo menos formal do que nas aulas regulares.

Assim, a conexão da atividade com o ensino da Sociologia se dá de maneira indireta. Ao lermos *Estação Carandiru*, por exemplo, pontuávamos ou retomávamos estudos sobre a situação do sistema carcerário no Brasil e discussões sobre direitos das pessoas em situação prisional. A intenção é que a Sociologia e a Literatura dialoguem e interpelem o leitor e aqueles que o escutam; que apresentem visões de mundo, chaves de leitura para percepção e construção de novas formas de olhar e se relacionar com o mundo.

Literatura e Direitos Humanos

Os Direitos Humanos como uma rubrica de estudo da Sociologia são vistos com naturalidade. Mas qual a relação desse núcleo temático com a Literatura?

Antonio Candido (2011) nos auxilia nessa reflexão. Diz o autor que a racionalidade técnica e o domínio sobre a natureza nas sociedades contemporâneas colocaram a humanidade em condições plenas de resolver uma série de problemas materiais, como a fome. Considera, porém, que, nesse terreno, somos contraditórios, uma vez que, ao contrariarmos essa expectativa, “[...] a irracionalidade do comportamento” humano (2011, p. 171), à igualdade do patamar da racionalidade, também é máxima. De acordo com o autor,

[...] somos a primeira era da história em que teoricamente é possível entrever uma solução para as grandes desarmonias que geram a injustiça contra a qual lutam os homens de boa vontade à busca, não mais do estado ideal sonhado pelos utopistas racionais que nos antecederam, mas do máximo viável de igualdade e justiça, em correlação a cada momento da história. (CANDIDO, 2011, p. 172)

Entretanto, Antonio Candido supera essa aparente leitura pessimista e destaca que os recursos para que a vida seja melhor existem como possibilidade real, o que dá sentido à permanência da esperança e da luta. Por outro lado, há que se pôr em relevo a vigência de uma postura social generalizada que não mais celebra, justifica e aceita injustiças e desigualdades.

A Literatura surge nesse cenário como provocadora e acionadora de sensibilidades ancoradas em diversas perspectivas sociais. O texto literário permite pensar o lugar do *outro* de modo sutil e sensível. Em síntese, *o outro*, na relação social, é o meu interlocutor, reconhecido como semelhante porque tem o mesmo status de humano e de sujeito. Ao mesmo tempo, é o estranho porque é o meu diferente do ponto de vista teórico, social, cultural, geográfico, etc. (LEOPOLDO E SILVA, 2012).

De outra parte, como bem recorda o professor Antonio Candido, é mais óbvio entender e até defender que uma pessoa acesse direitos

fundamentais como moradia e comida. Mas será que é natural pensar que uma pessoa pobre “[...] teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven?” (1988, p. 174). A Literatura, na perspectiva apresentada pelo autor, é um tipo de bem que assegura a “integridade espiritual” (p. 176), assim como é “fator indispensável à humanização” (p. 177); um direito à suspensão ficcional do mundo material.

Castrillón (2011), por sua vez, salienta a democratização da leitura e do livro como um direito humano. O livro, e por extensão a leitura, são ferramentas políticas, ferramentas do pensamento que permitem entender e intervir no mundo. Ao mesmo tempo, consentem acesso ao patrimônio cultural da humanidade.

Retomando a proposta da *Roda* na EJA do CAP-UFRGS, as leituras elencadas atendem à necessidade de abordar, em suas histórias, personagens em diferentes condições sociais e em relações sociais complexas, apresentando possibilidades férteis de desdobramentos a partir da inferência de teorias e conceitos tipicamente estudados em Sociologia, especialmente vinculados aos Direitos Humanos.

É por meio do conteúdo manifesto e evidente – mas não só – que a Literatura age sobre o leitor. Se fosse a única maneira de efeito, a Literatura se resumiria à instrução. O texto literário é uma forma de expressão e uma forma de conhecimento com conteúdo, significado, estrutura, reveladora de emoções e visão de mundo. Antonio Candido ressalta que toda obra literária é um objeto construído com grande potencial humanizador. Para além da mensagem consciente, ou de modo concomitante a ela, na estrutura de sua obra

[...] o poeta ou narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos, de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (CANDIDO, 2011, p. 179)

Antes disso, porém, no que tange à escolha dos Direitos Humanos como assunto norteador das leituras, a ação de ensino partiu do pressuposto de que a escola é uma instituição relevante na constituição pessoal e social dos sujeitos, na construção de princípios e percepções de visão de mundo, ainda que dispute legitimidade com outros agentes de socialização. E princípios e percepções em defesa dos Direitos Humanos são fundamentais para a construção e o fortalecimento de uma ética democrática, ética essa que mais se coaduna com a pretensão de relações sociais não autoritárias, não arbitrarias e de convivência com a pluralidade de seres humanos.

Evidentemente não há garantias para esse tipo de formação. Chambers (2007), ao alertar para a relevância da escolha do conteúdo a ser lido, pondera que essa é, inclusive, um exercício de poder (2007, p. 81). No entanto,

O efeito não é necessariamente o que o escritor pretendia ou o que nossos professores ou pais esperavam: ler a Bíblia não necessariamente te converte ao cristianismo, ler *O Capital*, de Karl Marx, não necessariamente faz de você um comunista, e ler *Minha Luta*, de Hitler, não necessariamente te faz antissemita. (CHAMBERS, 2007, p. 81)

Desse modo, há uma expectativa formativa, uma organização do trabalho escolar em determinada direção; todavia, não existe salvaguarda sobre o tipo de impacto acionado nos leitores.

Considerações finais

Até o momento, é possível apontar dois movimentos que indicam alguns impactos do projeto de ensino. O primeiro refere-se à fidelidade do grupo que iniciou com a primeira edição da *Roda*, considerando-se que é de livre escolha dos alunos de três turmas, em uma oferta de três a quatro atividades-oficinas por noite de sexta-feira e um grupo de vinte alunos participou por três edições da *Roda*. Na quarta, contávamos com sete pessoas. Aparentemente, uma diminuição drástica de interesse. No entanto, na avaliação da atividade, o segundo movimento revelou-se contido nesse falso desinteresse: os alunos relataram tal vontade de concluir a leitura do

livro *Estação Carandiru*, que resolveram tomar de empréstimo exemplares da biblioteca, bem como comprá-los em sebos, a bem de concluir a leitura, inclusive para passá-los adiante em família.

A descrição desses movimentos é relevante em se tratando de uma ação cuja medição de resultados é difícil, quiçá impossível, sobretudo quando seus objetivos se alinham ao que Bajard (1994) denominou de *vocalização ruminante*. A reverberação da leitura não é automática tampouco linear; mais do que isso, prolonga-se para além do ato de ler e dos sentidos por ele anunciados. Ribeiro (1998), ao referir a necessidade de práticas escolares formarem leitores e escritores hábeis, também destaca a indispensabilidade de fomentar “[...] atitudes favoráveis à leitura e à aprendizagem, capazes de perdurar após o término da educação formal e resultar numa postura ativa na busca de oportunidades de desenvolvimento cultural e educação continuada” (RIBEIRO, 1998, p. 12). Nessa acepção, é salutar que a leitura escape às tarefas, às determinações do professor e ao espaço institucional, potencializando e expandindo processos íntimos e sociais.

Por certo, a recente integração da Sociologia à escola básica demanda constantes reflexões e invenções acerca de seu conteúdo e forma. A proposta aqui apresentada perfila-se à perspectiva das ações possíveis, a despeito de toda ordem de dificuldade enfrentada em âmbito institucional ou de mediação pedagógica. Evidentemente é preciso problematizar as formas nas quais opera a escola e as maneiras de efetivação do trabalho escolar de um modo geral. Contudo, permanecer nesse patamar sem oferecer caminhos factíveis não ajuda quem precisa estar todos os dias em uma sala de aula, sejam professores, sejam estudantes.

Como foi referido na introdução, a Sociologia ainda se ressentida de uma considerável bagagem de práticas pedagógicas. Permanecemos em um tempo no qual investigações acadêmicas e relatos de práticas buscam afirmar a relevância da disciplina, assim como mapear sua situação e desafios nas escolas brasileiras. Sem dúvida, são pesquisas e trabalhos importantes para a consolidação da área. De outra parte, apontar horizontes desde aqueles, professores e estudantes, que constroem a Sociologia no cotidiano, é igualmente fundamental, desafiador e encantador.

Referências

BAHLOUL, J. *Lecturas precarias*: estudio sociológico sobre los “pocos lectores”. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

BAJARD, É. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Ler e dizer*: compreensão e comunicação de texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994.

BERLINER, M.; ELLIOT, L. G. Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: como avaliar as deficiências educacionais de jovens adultos no Brasil. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p. 61-80, jan./abr. 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A Reprodução*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p.171-183. (Texto original de 1988).

CASTRILLÓN, S. *O direito de ler e de escrever*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CHAMBERS, A. *Dime*: los niños, la lectura y la conversación. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

CHARLOT, B. A relação ao saber e à escola dos alunos dos bairros populares. In: AZEVEDO, J. et al. (Org.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000. p. 169-177.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos CEDES*, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; ONG AÇÃO EDUCATIVA. *INAF Brasil 2011* – Indicador de Alfabetismo Funcional: Principais resultados. São Paulo, 2011.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.

LEOPOLDO E SILVA, F. *O outro*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MOTA, K. *Anotações de pesquisa: a constituição didático-pedagógica da Sociologia na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Colégio de Aplicação da UFRGS, 2011 e 2012.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 59-73, set./out./nov./dez., 1999.

PETIT, M. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ano 18, n. 60, p. 144-158, dez.1997.

_____. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 9, p. 5-15, set./dez. 1998.

.....

Recebido em: 7 out. 2013

Aceito em: 13 nov. 2013