

**Linguagem e ensino de sociologia: reflexões sobre a apropriação da linguagem
sociológica**

Erika Kulesa de Souza¹

O ensino de Sociologia no Ensino Médio traz à tona a questão da linguagem de diversas maneiras. No trabalho de seleção ou produção de textos para serem usados em sala, por exemplo, considera-se não apenas a forma de abordagem de um tema, mas também se o vocabulário, referências e pressupostos são familiares aos estudantes e em que medida eles podem ou não ser um recurso para a aprendizagem. Da mesma forma, leva-se em conta a complexidade da construção do texto, sua extensão, o suporte ou portador em que se encontra, entre outros fatores.

A heterogeneidade na relação dos estudantes com a leitura e a escrita também é uma questão muito presente. Para parte deles, é uma relação marcada por resistências, desinteresse ou mesmo uma relação funcional – leem e escrevem para cumprir obrigações e responder às atividades, apenas. Outros se envolvem nessas atividades com desenvoltura, mas nem sempre se vê em sua argumentação e reflexões o uso dos conceitos e teorias trabalhados em sala, ou um distanciamento em relação às proposições do senso comum. Há ainda estudantes que não leem e não escrevem, porque ainda não estão alfabetizados e exigem de professores, escolas e secretarias de ensino medidas diferenciadas, comprometidas e urgentes.

¹ Bacharela e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo. Mestranda do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Email: erikaksouza@gmail.com.

Pode-se pensar também na diferença entre oralidade e escrita, que se revela tanto quando o nível de discussão atingido em sala não se reflete nas avaliações dos estudantes – seja por sua particular economia de escrita, seja pelas dificuldades no uso dessa linguagem – como quando textos de estudantes que, nas aulas, não demonstraram interesse na discussão, surpreendem positivamente. Pensar nas situações que levam os estudantes a evitar ou arriscar um tipo de escrita discursiva, reflexiva, vai além de pensar sobre suas habilidades e requer atenção às motivações que têm para realizar os trabalhos.

Para Charlot (2000), a argumentação, a experimentação, a vontade de demonstrar e validar um saber perante os outros, implica uma forma de relacionar-se com os outros, considerados como comunidade intelectual, e com o mundo, como objeto a ser conhecido, compreendido, explorado. E, segundo o autor, esse processo gera mais dificuldades entre os estudantes menos familiarizados com as práticas linguísticas que permitem a transformação das experiências sensíveis em objeto de saber.

Todos esses aspectos da relação com a linguagem participam, entre outras coisas, da construção do conhecimento escolar em Sociologia, ou seja, das particularidades que a Sociologia apresenta enquanto disciplina da educação básica. De parte dos professores, eles interferem na forma como se elaboram os planos de aula, as atividades, as avaliações. Quanto aos estudantes, trata-se de um processo de familiarização, pois ao entrar em contato com novas disciplinas, conteúdos e abordagens, eles encontram no Ensino Médio também novos textos e discursos, com os quais é necessário aprender a lidar.

Interessa-me ressaltar que quanto mais consciente se está dessa dimensão linguística do ensino e de como ela influencia nas escolhas docentes, mais preparados estaremos para ensinar e para fazer um uso da linguagem condizente e coerente com os objetivos do ensino de Sociologia na educação básica. Devemos pensar nas características do conhecimento que queremos promover e das formas de linguagem que o tornam possível, para que se possa promover essa outra forma de relação com os saberes e com a linguagem, que são próprias das Ciências Sociais.

As reflexões de Charlot (2000) sobre a relação com o saber, levam a atenção para as aprendizagens escolares em sua dimensão sociocognitiva e linguística. Uma das

chaves para compreender tais questões está nos estudos de Vigostki (2009, 2010, 2011) sobre as relações entre pensamento e linguagem, que desencadearam a toda uma linha de pensamento na perspectiva sociocultural. Já ao nos debruçarmos sobre a contribuição de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000) a respeito do tipo de conhecimento e linguagem próprios da Sociologia, somos orientados à filosofia da linguagem ou à terapia filosófica proposta por Wittgenstein.

Nesse artigo discuto alguns aspectos importantes para a apropriação da linguagem sociológica partir desses dois autores, Vigotski e Wittgenstein, considerando que seus pontos de partida, objetivos e formulações são bastante distintos e em boa medida conflitantes, mas também que não são de todo irreconciliáveis. É possível estabelecer um diálogo profícuo entre suas proposições sobre as relações entre linguagem e conhecimento, que contribuem para pensar o “como se aprende” Sociologia.

1. Sociologia, pensamento e linguagem

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

O que seria o pensar sociológico que se busca desenvolver? Nem com muito esforço alguém poderia listar critérios que o definam com precisão e exaustivamente. Não se trata, portanto, de buscar um conjunto de critérios que definem o pensar sociológico para ensinar uma técnica de exercê-lo. Trata-se, mais propriamente, de uma tentativa de levar os estudantes a ver o mundo e a organizar a experiência da forma como o fazem as Ciências Sociais, tomando a vida social como objeto de conhecimento. Esse é um trabalho *da linguagem*, um aprendizado que depende de práticas linguísticas que permitem essa organização da experiência, algumas delas próprias do conhecimento

científico, outras específicas das Ciências Sociais.

Para caracterizar a linguagem sociológica devem ser considerados, certamente, os conceitos e categorias próprias desse campo científico. Embora muitos desses termos e expressões sejam compartilhados com a linguagem comum, seu uso nas Ciências Sociais tem sentidos específicos, podendo inclusive variar em diferentes tradições teóricas. Os conceitos científicos, como instrumentos teóricos desenvolvidos para compor um sistema explicativo, estão sempre em relação com outros conceitos e noções, como discutido adiante. Mas para além dos conceitos, também entendemos a linguagem sociológica como uma forma particular de discurso, cuja unidade se deve ao sistema de regras segundo as quais o conhecimento sociológico é produzido. Este, não refere a métodos e técnicas de pesquisa, mas mais propriamente a um *modus operandi* das Ciências Sociais².

Para Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000) a Sociologia estuda os fenômenos sociais buscando identificar regularidades (não conscientes para os sujeitos envolvidos) entre os elementos que os compõem e procura desenhar um novo sistema de relações entre esses elementos que os expliquem sob a ótica da ciência, questionando e rompendo com as pré-construções do senso comum. Já Nisbet (2004), afirma que ela pretende descobrir relações significativas entre esses elementos, valendo-se de uma consciência criativa, mais que de métodos enrijecidos (o que não deve ser confundido com ausência de rigor).

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

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

Quando nos referimos à *linguagem sociológica* estamos, portanto, considerando tanto seus *conceitos*, categorias e teorias, que compõem esquemas explicativos da vida social, como também um tipo de *discurso* ou forma particular de uso da linguagem, que organiza com esses conceitos uma leitura do real própria das Ciências Sociais.

2. Conceitos e formas de vida em Wittgenstein

Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000) afirmam que o esforço de desconstrução das noções que compõem o senso comum e de elaboração das noções científicas passa pela necessidade de uma “análise lógica e lexicológica da linguagem corrente” (p. 24). As palavras que usamos cotidianamente remetem a imagens cristalizadas, que não podem ser transpostas para uma explicação científica sem uma crítica radical de seus usos. Assim, termos como estrutura, pressão, desenvolvimento, padrão, evolução, entre tantos outros exemplos possíveis, se usados tal como com seu uso na linguagem corrente, ou mesmo nas Ciências Naturais, levam a interpretações mecanicistas ou uma naturalização de fenômenos que são sociais e históricos.

Os autores indicam a perspectiva wittgensteiniana como possibilidade para essa ruptura com os usos da linguagem corrente. Em sua proposta de terapia filosófica, Wittgenstein (1996) opõe-se severamente à concepção referencial de linguagem e à ideia de que as palavras e expressões *representem* realidades extralinguísticas, verdades essenciais, como o ideal platônico, por exemplo. Quando usamos a linguagem e nos fazemos compreender, não é porque as palavras evocam em nós um significado que existe no mundo, e sim porque compartilhamos certezas, paradigmas, formas de vida, que são condição de sentido para o que dizemos.

Uma das funções da linguagem é de fato a referencial, mas não é a única. Wittgenstein (1996, §11) trabalha sobre a ideia da multiplicidade dos usos da linguagem e de que os sentidos se constituem no emprego, no uso que fazemos das palavras, ainda que em diferentes situações sua forma de apresentação seja a mesma. A compreensão é possível porque há semelhanças entre os usos de uma mesma palavra em diferentes contextos e não porque haja um significado essencial subjacente a todos esses usos. Comprendemos como uma pessoa concebe determinado conceito ou expressão no uso que faz dela (§29).

Por outro lado, a compreensão só é possível devido às convenções linguísticas publicamente compartilhadas em uma forma de vida. Em Wittgenstein (1996) é fundamental essa ideia de que a possibilidade do conhecimento e da compreensão está na linguagem. Para esclarecer tais convenções, o autor usa a metáfora dos jogos, relacionando a possibilidade de jogar com a necessidade de seguir as regras do jogo. Assim, parte da linguagem se constitui de *proposições gramaticais*, regras que seguimos e que são condições de sentido para *proposições empíricas*, descritivas (MORENO, 1995a).

Ao analisar a noção de conceito em Wittgenstein, Moreno (1995b) observa que os conceitos são como referências, instrumentos que usamos para organizar situações, descrever práticas e objetos. Nesse sentido, os conceitos podem ser vistos também como regras que aplicamos em um modo de pensamento para organizar a experiência. Mas os conceitos não são precisos, estritamente delimitados. Pelo contrário, a significação de um conceito é composta pela diversidade de seus usos. Em vez buscar a definição de um conceito, como é comum em uma concepção referencial de linguagem, a terapia wittgensteiniana procura fazer sua *descrição gramatical*, a descrição de seus usos nos diferentes jogos de linguagem, dissolvendo assim as muitas “confusões filosóficas”, ou especulações metafísicas.

No caso do aprendizado de conceitos e teorias é interessante pensar na reflexão de Wittgenstein (1996) sobre a definição ostensiva (§30,31). Para ele, embora seja possível apresentar a definição de um conceito, seu significado só vai ficar claro na medida em que se saiba qual é o papel que tal conceito deve desempenhar num jogo de linguagem. O autor propõe a descrição dos usos dos conceitos porque somente o uso vai tornando claro seus significados. Se pensarmos nas implicações que essa forma de ver tem para a educação, vemos que ensinar é uma atividade que mostra como operar com as palavras.

Não existem limites precisos entre o uso científico e o uso cotidiano de uma mesma palavra, o que existe entre essas diferentes significações são relações de semelhança. Tais relações precisam estar claras para que possamos distinguir os usos de um mesmo termo e precisar para os estudantes os usos que fazemos deles nas Ciências

Sociais, que também podem ser múltiplos³.

O professor, ao mostrar os usos de um conceito e apresentar situações em que determinada teoria se aplica, vai estabelecendo relações de sentido entre as palavras. Não basta colocar a caixa de ferramentas diante dos alunos e pedir que as usem, sem antes mostrar aplicações possíveis, sem orientar e acompanhar seu uso, sem corrigir as aplicações equivocadas. A apropriação dos conceitos de que falamos é um processo, que pode começar no ensino de categorias, mas não se encerra nele, assim como para aprender a jogar xadrez é preciso não só conhecer as regras, mas também jogar.

Conforme Wittgenstein (1996), “a expressão jogo de linguagem deve salientar aqui que falar uma língua é parte de uma atividade ou de uma forma de vida” (§23), as regras desse jogo de linguagem, formam nossa visão de mundo. O ensino da Sociologia pode ser entendido como o convite a uma “forma de vida”, uma tentativa de inserir os estudantes em novos jogos de linguagem. As categorias sociológicas, por mais empírica que seja nossa ciência, não se referem a significações essenciais ou a objetos no mundo. Antes, tais categorias devem ser entendidas como instrumentos convencionais a partir dos quais a Sociologia constrói sua interpretação da sociedade, propõe uma forma de pensamento que organiza nossa experiência social, sob a ótica da ciência e não do senso comum.

Quando Bourdieu, Passeron e Chamboredon (2000, p. 32) afirmam que para elaborar as noções científicas é preciso fazer a crítica da linguagem corrente, é também porque essa crítica atinge as imagens cristalizadas, dogmáticas que compõem o senso comum e a sociologia espontânea, é uma maneira de “evitar a contaminação das noções pelas pré-noções”. O exercício de estranhamento, fundamental ao desenvolvimento do olhar sociológico, implica essa crítica da linguagem, porque ela é também uma crítica das interpretações pré-construídas sobre fenômenos cotidianos.

No ensino de Sociologia, ao recorrer ao estranhamento, propõe-se esse questionamento em relação à linguagem corrente e às imagens nela implicadas, no sentido de desestabilizar os conhecimentos já arraigados, as certezas ou visões estabelecidas sobre os objetos. Desnaturalizar, por sua vez, é evidenciar o papel

3 Pensemos nos diferentes usos do termo classe – como turma, como espaço físico de aulas, como classe social, como classe econômica, como categoria da taxonomia dos seres vivos, etc. O que há entre esses diferentes usos são relações de semelhança, e não um significado essencial, verdadeiro para todos eles. Por isso não é possível uma definição exaustiva de classe, apenas definições sobre seu papel em determinado jogo de linguagem.

convencional dos hábitos, crenças, costumes e instituições sociais, é deixar claro que nossas formas de pensar e agir são construídas socialmente, não correspondem a uma “necessidade” e sim a uma forma de vida, entre tantas outras formas possíveis. Mas diferentemente de um questionamento socrático, a esse momento de desestabilização não se segue a descoberta de uma verdade essencial, presente num pretense mundo das ideias (nem em uma teoria definitiva do social).

No entanto, é exatamente o oposto que é feito quando algumas teorias eleitas como melhores, mais corretas, ou mais críticas são ensinadas como verdades inquestionáveis, como melhores em si mesmas e não melhores em função de certos princípios, valores, objetivos. Uma teoria crítica, ensinada dogmaticamente, não forma pessoas críticas. As teorias eleitas para abordar um problema ou questão nas aulas de Sociologia devem ser postas também em debate e isso exige o conhecimento sobre a diversidade de perspectivas que as próprias Ciências Sociais apresentam. Nenhuma teoria é capaz de dar conta de todas as questões que a Sociologia se propõe a investigar. Além disso, teorias são produto de seu tempo, podem ser mais ou menos estáveis, mas nunca definitivas, sobretudo em Ciências Humanas⁴.

Colocando o objetivo do ensino de Sociologia como o desenvolvimento do pensar sociológico, ou do olhar sociológico, assume-se uma concepção da Sociologia como prática. Seu aprendizado relaciona-se assim a um saber fazer e não meramente ao acúmulo de saberes proposicionais. Evidentemente, será proveitosa para esse aprendizado a transmissão de proposições, conceitos e teorias sociológicas. No entanto, fica claro também que esse aprendizado vai além de saber repetir que Marx utiliza o conceito de classe de tal forma e Weber o faz de outra.

A apropriação da linguagem sociológica, ou seja, passar de um estado de não ter essa linguagem, ao estado de “ter a linguagem” implica na possibilidade de fazer uso dela, para além daqueles contextos em que nos foi inicialmente apresentada. E o desenvolvimento do pensar sociológico envolve o exercício, o treino, ou seja, é preciso que os estudantes estejam envolvidos em situações que lhes permitam usar os conhecimentos que tem de Sociologia para pensar e escrever sobre fatos, situações, relações que sejam relevantes em sua forma de vida. Conforme Azanha (1992, p. 143),

4 Conforme Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000), não existem teorias ou métodos definitivos cujos procedimentos sejam sempre válidos, nesse sentido, é preciso exercer rupturas não só com a linguagem comum, mas também com o próprio conhecimento já desenvolvido no campo científico.

“ter um conceito é ter a sensibilidade e a habilidade para discernir as condições em que a sua aplicação seria pertinente ou não”.

Visto desse modo, o pensar sociológico se aproxima daquilo que Azanha (2006) chamou de atividades problematicamente ensináveis, pois embora sejam realizadas em conformidades com regras, dependem muito mais de um componente individual que não é totalmente atingido através do ensino. Há diferenças significativas na forma e na possibilidade de ensino de atividades como jogos de cartas e operações de multiplicação – cuja realização consiste na aplicação de regras; e atividades como raciocinar, ensinar, diagnosticar etc. As primeiras são plenamente ensináveis, na medida em que o professor explicita as regras, mostra como aplicá-las e acompanha o treino do estudante. Já as outras são consideradas como problematicamente ensináveis porque para além das regras, envolvem essa sensibilidade, a perspicácia de saber como agir, uma boa dose de imaginação e outros imponderáveis.

3. Conceitos e operações intelectuais em Vigotski

No Ensino Médio, propõe-se a socialização de conhecimentos científicos não com o objetivo de formar cientistas sociais, mas compreendendo-os como ferramenta para a compreensão dos fenômenos sociais. Wittgenstein (1996) nos leva a uma concepção de Sociologia como prática, a um olhar sobre os usos da linguagem e sobre a relação entre linguagem e visão de mundo, forma de vida. É possível pensar nessas relações também a partir da perspectiva histórico-cultural, mas deve-se atentar que nela as questões sobre o aprendizado estão sempre relacionadas a uma preocupação com o desenvolvimento, não só no plano da filogênese, mas também da sociogênese e da ontogênese.

Na teoria histórico-cultural, o desenvolvimento psicológico é visto como um desenvolvimento cultural fruto de um processo de internalização de formas culturais de comportamento. Isso implica que o desenvolvimento de funções psicológicas não é um processo inato e sim provocado, de forma mais ou menos consciente, pela sociedade. O ensino é visto como uma forma de provocar a internalização de um comportamento intelectual. Sendo assim, o conhecimento cultural socializado na escola formaria os indivíduos não só em termos de conteúdo, como também do tipo de operações

psicológicas e de atividades que podem desempenhar (ALVAREZ e DEL RIO, 2013).

Para Vigotski (2011) o desenvolvimento da espécie não se deu de forma linear e predeterminada, mas sim aos saltos. Esses saltos de desenvolvimento se dão sempre pela mediação, seja pela relação direta e colaboração com o outro, seja pelo uso de instrumentos materiais ou simbólicos e, portanto, culturais. Não é um processo puramente interno que leva ao desenvolvimento e sim as mediações que nos permitem saltar de uma função ou atividade elementar ou natural para outras, que hoje nos caracterizam enquanto espécie. A linguagem teve um papel central nesse processo, pois é um elemento mediador que permitiu novas formas de funcionamento psíquico, como a representação do real em pensamento, lidar com objetos que estão ausentes, estabelecer relações, generalizar, abstrair da situação imediata, comunicar, transmitir informações etc⁵.

Vigotski (2009) propôs-se a compreender as relações entre linguagem e pensamento tendo como unidade de análise o significado das palavras, pois o significado é o que pertence indissociavelmente essas duas atividades características do comportamento humano, cujo desenvolvimento não poderia ser pensado separadamente. Por conter em si a relação entre pensamento e linguagem, o significado é considerado como unidade do pensamento verbalizado.

O significado é compreendido como uma generalização, como referência um grupo ou classe de objetos e não a um objeto único. Ao longo da vida, o significado evoluiria de generalizações elementares a generalizações mais complexas e abrangentes. O processo de formação dos conceitos é encarado assim como um processo interno, que se desenvolve após apresentação do conceito às crianças e que depende da interferência para que o processo avance (VIGOTSKI, 2009, 2011).

De acordo Vigotski (2009), a existência de um conceito pressupõe a existência de um sistema dentro do qual ele está inserido. O autor trabalha com a ideia de “medida de generalidade” dos conceitos, ponderando sobre a distância entre o ato de pensamento e o objeto nele representado: trata-se de algo mais ou menos abstrato, mais ou menos próximo de relações concretas ou dependente da experiência sensível? O conceito

5 Os tipos de comportamento e pensamento que possibilitaram a criação da linguagem transformaram através dela o tipo de pensamento possível. Desenvolvemos a capacidade de abstrair, fazer previsões, estabelecer relações de causalidade, planejar, refletir. Da mesma forma, o uso das ferramentas transformou as possibilidades de atividade, produção e satisfação de necessidades, transformando a organização social humana (REGO, 1995; ALVAREZ e DEL RIO, 2013).

pertence a um sistema de maior ou menor generalidade e abstração? Pensemos por exemplo no conceito de “família” de uma criança nos primeiros anos no Ensino Fundamental e o conceito de “família” nos estudos antropológicos das relações de parentesco. Ou ainda nas concepções de “trabalho” de um adolescente ingressando no Ensino Médio e da abordagem sociológica do papel do “trabalho” nas diferentes sociedades humanas, ou no desenvolvimento da espécie.

A diferença entre essas estruturas é o que elas permitem em termos de generalização, de abstração, de arbitrariedade e sistematização. O pensamento infantil é mais ligado à experiência sensível, aos objetos concretos, àquilo que é vivenciado diretamente pela criança. Em decorrência dessa forma de relação com o meio, as crianças o concebem de forma diferente, imaginam a realidade que as circunda de forma diferente da do adulto, vivenciam os acontecimentos de forma distinta. Essas características se devem à estrutura dos conceitos presentes nessa fase, que permitem determinadas operações intelectuais e não outras (VIGOTSKI 2009, 2010).

São os conceitos tidos por Vigotski (2009) como *espontâneos*, aqueles que a criança aprende não a partir de um ensino sistemático, mas a partir da experiência e sem que tenha consciência disso, ela faz uso de uma palavra, sem que possa fazer dela sua definição verbal, sem que possa identificar relações entre este e outros conceitos em um sistema. Já os conceitos científicos são aprendidos primeiro em sua definição verbal, em relação com outros conceitos dentro de um sistema e só posteriormente se vão estabelecendo os vínculos com a experiência. Assim, o autor considera que os conhecimentos científicos se constroem a partir de conceitos que tem relações mais distanciadas e abstratas com os objetos do mundo, menos empíricas e concretas.

A formação dos conceitos científicos, na consciência individual, exige um trânsito entre diferentes estruturas de generalidade, a generalização de generalizações anteriores. Por isso, a possibilidade de definição verbal de um conceito científico é apenas o início de seu processo de formação para os estudantes. As contribuições de Vigotski (2009) são valiosas ao propor a reflexão sobre os conceitos que estão presentes nos estudantes e o tipo de operações de generalidade eles permitem. Esse é o ponto de partida que é necessário identificar para então garantir o acesso às mediações e operadores que impulsionem o desenvolvimento, que permitam realizar o trânsito entre as estruturas de generalidade.

Para Alvarez e Del Rio (2013) se os saltos de desenvolvimento só foram possíveis mediante o uso de ferramentas e da linguagem, é preciso uma educação que permita aos estudantes apoderar-se desses mecanismos de mediação desenvolvidos culturalmente, para que possam desenvolver abstração, generalização, estabelecer relações, teorizar, etc. Os autores sugerem a constituição de um repertório de instrumentos que permitam a interiorização das operações envolvidas no tipo de conhecimento que queremos promover. Ou, nos termos de Vigotski (2010), propiciar uma educação que ensine a saltar. A partir dessas reflexões, nos perguntamos: Como a Sociologia produz seu conhecimento, com quais instrumentos? Ensinar a pensar sociologicamente é ensinar a praticar essas formas de pensamento e não a reproduzir teorias.

Além do papel fundamental dos conceitos sociológicos, como instrumentos simbólicos, devemos pensar também nas atividades de pesquisa, observação, descrição, interpretação, comparação, análise. É a partir dessas atividades que realizamos o esforço de distanciamento em relação à experiência sensível, para tomar a vida social enquanto objeto de conhecimento. É importante notar também o papel fundamental da escrita nesses processos. O conhecimento científico, como parte da cultura letrada, é viabilizado pela linguagem escrita, uma forma de linguagem privilegiada não só para registrar ou expressar, mas principalmente de organizar o pensamento, de argumentar, analisar, comparar, enfim, de ampliar e produzir conhecimento.

A presença desse repertório para os estudantes é, nessa perspectiva, crucial para o aprendizado. É preciso que os estudantes estejam inseridos em situações de usos dos conceitos, interagindo com o conhecimento e a linguagem sociológica, para que possam de fato, apropriar-se dela. Mas esse contato não deve ser considerado como determinante do desenvolvimento. Concordamos com Charlot (2000) que no aprendizado, mais que o contato, é importante a relação que os estudantes estabelecem com esse saber.

Assim como recusa as concepções inatistas, Vigotski (2009, 2010, 2011) também afasta as teorias comportamentalistas, ou behavioristas, que atribuem ao meio a primazia sobre o desenvolvimento. Quando coloca o desenvolvimento individual submetido ao social, não é num sentido determinista. O que se apresenta no trabalho do autor é que o meio é fonte de desenvolvimento e não apenas circunstância, que o tipo de

desenvolvimento presente no meio orienta o desenvolvimento dos indivíduos⁶.

Ao contrário do que ocorre no plano filogenético ou na sociogênese, no desenvolvimento do indivíduo existe uma forma esperada (ou final) para os comportamentos que estão presentes e interagem com a forma inicial, interferindo em seu desenvolvimento. Essa ideia fica clara a partir da reflexão do autor sobre o desenvolvimento da linguagem. A criança passa da linguagem infantil para a forma adulta a partir da interação com os adultos. Quando essa forma esperada está ausente no meio, ou não se tem acesso a ela, a criança não a desenvolve (VIGOTSKI, 2010).

Da mesma forma, o desenvolvimento dos conhecimentos científicos não se dá por um processo de gênese lógica interna e sim pela mediação da escola e da cultura na construção desse processo. Em educação estamos sempre diante de questões éticas e políticas. Pensar nesse “desenho cultural” das funções cognitivas, como definem Alvarez e Del Rio (2013) a partir da teoria histórico-cultural, redimensiona o compromisso que assumimos com a formação humana. E deixa evidente o quanto as escolhas e renúncias no planejamento e processo educativo podem ter implicações estruturantes.

4. Questões recolocadas

Embora as perspectivas adotadas de Wittgenstein e Vigotski sejam bastante distintas, há algumas aproximações que podemos estabelecer entre o pensamento dos dois autores, quando nos debruçamos sobre as questões do ensino de Sociologia procurando compreender o “como se aprende”. Uma delas, como já deve ter sido notada pelo leitor, se refere à visão dos conceitos como instrumentos convencionais e arbitrários que organizam a experiência segundo determinada perspectiva. Em ambos os autores podemos encontrar também reflexões sobre os diferentes usos de um mesmo termo, sendo que em Wittgenstein a multiplicidade dos usos é muito explícita. Em

⁶ Vigotski (2010) propõe que os objetos de estudo sobre as relações entre meio e indivíduo não seja o meio em si, mas a *vivência*. A *vivência* se refere aos sentidos que são atribuídos a uma situação, à forma como a experiência interfere no desenvolvimento individual. Assim, uma mesma experiência tem impactos diferentes em cada um de nós. A vivência é uma unidade de análise privilegiada, pois abrange as características do contexto e do indivíduo, podendo indicar a forma como determinados elementos do meio influenciam o desenvolvimento psicológico.

Vigostki essa questão não fica tão clara, pois há uma hierarquização entre planos de pensamento e tipos de operações cognitivas.

Vigostki (2009, 2011) aproxima-se de uma concepção referencial de linguagem, pois embora considere que os significados de uma palavra variem para as pessoas, ou em diferentes fases da vida, o uso da linguagem é pensado em termos de uma representação verbal. O que varia é a distância entre o conceito e o que ele *representa*, o nível de abstração e generalidade a que correspondem os conceitos internalizados, mas parece haver um significado final, que se alcançaria no pensamento adulto ou mesmo, no científico. No entanto, é necessário ressaltar que em nenhum momento os significados deixam de ser considerados como algo estabelecido culturalmente e posteriormente internalizado pelas pessoas.

Além disso, embora as condições de desenvolvimento dos dois tipos de conceitos sejam distintas, Vigotski (2009) considera que há um processo único de formação de conceitos. A diferença entre esses dois tipos de conceitos é ressaltada, pois eles se desenvolvem por motivações distintas e por vias inversas. Conceitos científicos se desenvolvem da definição verbal, abstrata, para descender aos fenômenos concretos. Já os espontâneos se desenvolvem na direção contrária, partindo do sensível e concreto em ascensão para generalizações mais abrangentes. Para o autor, são duas formas de pensamento que não se excluem, nem se sobrepõem, e que se influenciam mutuamente.

Já em Wittgenstein, a especificidade de um conceito científico estaria no papel que ele representa naquele jogo de linguagem. Não se trata de uma hierarquia entre um conceito mais ou menos abstrato, mais ou menos complexo e menos ainda uma hierarquia a respeito do nível de desenvolvimento cognitivo que poderia explicar a competência ou ausência de competência para compreender um conceito. A definição de um conceito sociológico, na perspectiva wittgensteiniana, tem um caráter normativo, ou seja, é uma regra de como o conceito deve ser aplicado nesse contexto. E a regra segundo a qual se faz uso do mesmo termo em outros jogos de linguagem não é uma forma menos acabada, ou incompleta daquele conceito e sim o que corresponde a seu papel naquela forma de vida (LAMPREIA, 1999).

Entre um ou outro uso da mesma palavra existem relações de semelhança e não hierarquia de complexidade ou de operações cognitivas. A perspectiva da semelhança entre os usos é interessante para pensarmos sobre a forma de abordar os conceitos junto

aos estudantes, em relação com outros esquemas de percepção da vida social que trazem consigo. Assumir conceitos como convenções, e o pensar sociológico como um pensamento em conformidade com regras, significa reconhecer também uma dimensão de persuasão do trabalho do professor de Sociologia, pois apresentamos aos estudantes novos usos de termos e procuramos mostrar a validade desses usos. Com isso, os convidamos a outra forma de ver, de pensar a experiência e de relacionar-se com o mundo.

Como lembra o próprio Vigotski (2009), a necessidade desses aprendizados é colocada a princípio de fora para dentro, da escola e da sociedade para os indivíduos, ao contrário de atividades como a fala, por exemplo, que se desenvolve a partir da necessidade de comunicar desejos e necessidades. São operações que envolvem motivação para organizar todo um conjunto de fenômenos em um sistema interpretativo. Pensar na motivação que os estudantes têm para aprender e também em como as estratégias de ensino provocam ou não esse interesse é um aspecto fundamental para melhorar a qualidade das vivências de docentes e estudantes. Aqui persuasão e motivação aproximam novamente Vigotski e Wittgenstein, pois o interesse por essa forma de conhecimento e sua validade não está dada para os estudantes.

As duas perspectivas nos levam a pensar na apropriação dos conceitos como um processo, que apenas parte da definição verbal. Em Vigostki, a apropriação é pensada em termos da possibilidade de estabelecer relações entre esta definição conceitual e abstrata com a experiência concreta e na possibilidade de fazer um uso autônomo dos conceitos. Já em Wittgenstein a definição do conceito é vista como regra, uma explicação de seu significado, mas somente observando os usos é que se estabelecem relações de sentido e é praticando que se aprende a agir em conformidade com as regras de referência.

5. Considerações finais

Voltando às questões colocadas no início desse artigo, as implicações das concepções de linguagem aqui discutidas redimensionam a importância das situações de interação com textos e discursos sociológicos e, sobretudo, o papel do professor para orientar e mediar o processo de familiarização com os usos da linguagem próprios das

Ciências Sociais. O domínio dessas formas de linguagem não pode ser compreendido como um pré-requisito para a apropriação dos conhecimentos sociológicos. Muito pelo contrário, esse domínio é o que devemos promover através do ensino. O contato com os textos e teorias sociológicas não garante que se aprenderá a pensar sociologicamente. Com eles se apresentam modelos, se mostra uma forma de operar com a linguagem, mas a construção do olhar sociológico envolve interações complexas entre *saber que* e *saber como*.

Nesse sentido, as atividades envolvidas na construção do conhecimento sociológico precisam ser experimentadas, exercitadas. Jogar os jogos que compõe a Sociologia, conhecer e vivenciar o repertório das práticas que viabilizam esse conhecimento é condição para apropriar-se dele. Muitos fatores influenciam as escolhas docentes, como os tempos e ritmos da organização escolar, a pressão das avaliações externas, a estrutura e o espaço em que se dão as atividades, entre outros. Mas se definição verbal de um conceito e sua assimilação é apenas o início do processo de formação do conceito, cabe pensar em quão frequentes são as situações em que o mínimo necessário parece ser o máximo viável: a definição verbal dos conceitos, sua aplicação lógica dentro de um sistema e exercícios de avaliação que consideram sua assimilação e, portanto, apenas o início do processo de formação de conceitos.

É de grande importância a necessidade de mediação do professor entre os saberes que os estudantes trazem consigo e os saberes que lhes são apresentados nas aulas de Sociologia. Como discutido, no caso das Ciências Sociais, é necessário querer abstrair, generalizar, distanciar-se da experiência, das interpretações imediatas para construir o conhecimento científico sobre a sociedade. E isso significaria, nos termos de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000) uma ruptura com outros esquemas de percepção da vida social – ou, como para Charlot (2000), uma renúncia de outras formas de relação com o mundo. Porém, é preciso deixar claro que no processo educativo essa ruptura refere-se ao dogmatismo, a uma forma única de interpretar os fenômenos da vida social e não às outras formas de conhecimento.

Na perspectiva wittgensteiniana, parece ser mais correto falar em uma ampliação de sentidos e saberes que em ruptura, pois trata-se de uma relativização dos diferentes sentidos que podem ser atribuídos a uma situação, uma outra forma de ver, que não é necessariamente superior. Assim, as ideias de hierarquia entre os conceitos e níveis de

abstração e complexidade, contidas nas reflexões de Vigotski, devem ser tomadas com cautela, e elas mesmas, relativizadas e lidas dentro de um contexto mais amplo da obra vigostkiana. Embora o aprendizado passe pela desestabilização de certezas, deve-se ter claro que o estudante não precisa abrir mão de sua linguagem e saberes para apropriar-se de outros. Pelo contrário, a apropriação dos conceitos científicos depende daqueles que já se tem e cabe ao professor estabelecer essas relações, comparar, interpretar.

A apresentação de diferentes visões teóricas sobre um mesmo tema também contribui nesse processo, pois permite compreender que a ciência tampouco pode ser vista como saber definitivo. Nesse caso, trata-se de uma ruptura com o cientificismo, mas não com a ciência, um passo fundamental na reflexão de docentes sobre sua própria relação com a linguagem sociológica.

Referências

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

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

_____. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Ed. Senac, 2006.

BOURDIEU P., CHAMBOREDON, J. C. & PASSERON, J. C. **A Profissão de Sociólogo. Preliminares epistemológicas**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOURDIEU, P. **O Poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 15º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

NISBET, R. A sociologia como uma forma de arte. **Revista Plural**, Jan. 2004, v. 7, p. 111-130.

MILLS. C. W. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1969.

MORAES, A. C. Ciência e Ideologia na Prática dos Professores de Sociologia no Ensino Médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? **Revista Educação & Realidade** [online], Porto Alegre, jan./mar. 2014. v.39, n.1, p. 17-38.

MORENO, A. R. **Uma introdução à pragmática filosófica**. Campinas: Unicamp, 1995a.

_____. **Wittgenstein através das Imagens**. Campinas: Unicamp, 1995b.

OLIVEIRA, A. P. Ensino de Sociologia: Desafios epistemológicos para o Ensino Médio. **Revista Espaço Acadêmico** [online], Maringá, 2011, v. 119, pp. 115-121

REGO, T. C. **Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. 24 ed., São Paulo: Editora Vozes, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: VINHA, Márcia Pileggi and WELCMAN, Max. **Psicologia USP** [online], São Paulo, 2010, vol.21, n.4, pp. 681-701.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa** [online], São Paulo, 2011, vol.37, n.4, pp. 863-869.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

Documentos

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

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

Linguagem e ensino de Sociologia: reflexões sobre a apropriação da linguagem sociológica

Resumo: Neste artigo proponho uma reflexão sobre o aprendizado da Sociologia no Ensino Médio, tendo a linguagem questão central. Considero alguns aspectos da dimensão linguística do ensino e procuro caracterizar a linguagem sociológica e suas relações com o desenvolvimento do olhar sociológico. Recorro às contribuições de Wittgenstein e Vigotski sobre as relações entre pensamento, linguagem e conhecimento, pois apesar de apresentarem concepções de linguagem distintas, e em alguma medida conflitantes, é possível aproximar as implicações que essas duas perspectivas têm para compreender o processo de apropriação da linguagem sociológica.

Palavras Chave: Ensino de Sociologia; linguagem sociológica; Ensino Médio.

Language and teaching sociology: Reflections on the appropriation of sociological language

Abstract: In this article the teaching and learning of Sociology in high school is seen by the perspective of its linguistic dimension. The characteristics of sociological language are considered, as well as its relation with the development of sociological perspective. The contributions of Wittgenstein and Vygotsky on the relation between thought, language and knowledge are discussed, despite their different conceptions of language. It is possible to approach the implications of their perspectives to understand the process of sociological language appropriation by the students.

Key words: Teaching Sociology; Sociological language; High School.

Recebido em: 15 de agosto de 2015.

Aceito para publicação em: 09 de maio de 2016.