

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA**

LISANDRO LUCAS DE LIMA MOURA

**IMAGEM E CONHECIMENTO
A EDUCAÇÃO DO OLHAR NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO**

Porto Alegre
2010

LISANDRO LUCAS DE LIMA MOURA

**IMAGEM E CONHECIMENTO
A EDUCAÇÃO DO OLHAR NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada no curso de Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luiza Helena Pereira

Porto Alegre
2010

*À memória de meu pai...
Fonte de inspiração e determinação.
De tudo que pensei, sobrou o que senti.*

AGRADECIMENTOS

A trajetória deste trabalho, ao longo dos últimos três anos, foi acompanhada e sustentada pelo apoio da família, de amigos e amigas, colegas de trabalho, alunos e alunas, professores e professoras. Para não apresentar uma lista demasiadamente extensa de nomes, menciono os colegas professores(as) do Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp), onde trabalhei como Professor Substituto de Sociologia. Em especial, agradeço aos profs. Leonardo Ruivo, Evandro Godoy, Ana Clara Fernandes, Daniela Cesa e Dora Lagrotta, que compunham, para os íntimos, o chamado *Bonde das Humanas*, um verdadeiro grupo de docentes dedicados e comprometidos com uma pedagogia mais humana

O Colégio de Aplicação da UFRGS forneceu-me as condições indispensáveis para se pensar as metodologias de ensino contidas neste trabalho. As discussões teóricas que aqui apresento surgiram das minhas reflexões sobre a prática de ensino em sala de aula, bem como da convivência com os alunos e alunas do terceiro ano do Ensino Médio deste Colégio: turmas 111, 112 e 113, e dos alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA): turmas EF3, EF4, EM1, EM2 e EM3. A todos eles(as) sou muito grato.

Meu especial agradecimento às amigas e colegas de ofício que sempre estiveram por perto nos mais singulares momentos: Milena do Carmo, Anna Christina, Bianca Ruskowski e Patrícia Dias.

Meus agradecimentos aos(as) professores(as) que colaboraram para esta pesquisa, através das entrevistas concedidas. Agradeço também a extrema dedicação da amiga e orientadora, Professora Dr^a Luiza Helena Pereira, que há muito tempo acompanha minha trajetória acadêmica e profissional. Tenho profunda admiração por seu trabalho em favor da Sociologia no ensino médio.

Por fim agradeço a Sofia Vilasboas, que acompanhou de perto a minha saga para realizar este trabalho. No momento em que escrevo estas palavras, penso no quanto ela influenciou minha forma de pensar sobre os temas que apresento aqui. Agradeço a ela por me fazer enxergar o mundo com outros olhos... Agradeço também aos seus pais, Dirce Vilasboas Slomp e Plínio Slomp por oferecerem gentilmente o apartamento na praia, durante o mês de fevereiro de 2010, onde redigi boa parte deste trabalho, dia e noite, tendo como únicas companhias os olhos da coruja, o som do mar, o silêncio da rua e a voz dos pensamentos. Foram momentos mágicos sem os quais esta pesquisa não teria sido finalizada.

*O olho se tornou olho humano do mesmo modo
que seu objeto se tornou um objeto social, humano,
vindo do homem e destinado ao homem.*

Karl Marx

*Ver é talvez sonhar, mas se lhe chamamos ver em
vez de lhe chamarmos sonhar, é que distinguimos
sonhar de ver.*

*Narramos quando vemos, porque ver é complexo
como tudo*

Fernando Pessoa

*Os seus olhos enormes
Olhos de fome, sempre famintos de ver
Uns olhos insones
Que nunca dormem
Sempre querendo dizer (...)
São como olhos de vidro
São como lentes de aumento
Pra enxergar o que é visível por dentro*

Kristoff Silva

RESUMO

O objetivo deste trabalho é compreender a relação entre imagem, conhecimento da vida social e ensino de Sociologia na educação básica. Propõe-se a fazer um levantamento dos principais recursos visuais (fotografia, filmes, vídeos, documentários, pinturas, charges etc.) utilizados pelos(as) professores(as), bem como identificar a forma de aproveitamento desses recursos pedagógicos. Estamos preocupados em saber em que medida esses instrumentos visuais podem contribuir para a compreensão da sociedade nas aulas de Sociologia, e em que medida essa compreensão está baseada naquilo que denominamos de *estranhamento*, *desnaturalização* e *pensamento crítico*. Para isso utilizamos uma metodologia qualitativa baseada em entrevistas semi-estruturadas com professores(as) de Sociologia de algumas escolas de nível médio do Brasil. Os resultados encontrados apontam para a importância dos recursos imagéticos nas práticas pedagógicas com a intenção de aproximar os alunos dos conteúdos programáticos da disciplina. Verificou-se também a dificuldade dos professores em desenvolver uma reflexão mais consistente do ponto de vista metodológico e, sobretudo, sociológico, de modo a possibilitar a construção do conhecimento através das imagens, para além da transmissão de conteúdos e temas curriculares. O desenvolvimento da análise sociológica tem a ver com uma prática pedagógica que exercite a imaginação mediante a *educação do olhar*, permitindo aos jovens estudantes uma vivência social mais sensível e humana diante do mundo.

Palavras-chave: Imagem e conhecimento; Ensino de Sociologia; Educação do olhar; Cultura visual.

RESUMEN

El objeto de este estudio es comprender la relación entre imagen, conocimiento de la vida social y enseñanza de Sociología en la educación escolar. Se propone hacer un análisis de los principales recursos visuales (fotografías, películas, videos, documentarios, dibujos, *cartoons* etc.) utilizados por los(as) profesores(as), así como identificar la forma de manejo de estos recursos pedagógicos. Estamos preocupados en saber en que medida estas herramientas pueden contribuir para la comprensión de la sociedad en las aulas de Sociología, y en que medida esa comprensión esta basada en lo que llamamos de *estranhamento, desnaturalização e pensamento crítico*. Para tanto utilizamos una metodología cualitativa a través de entrevistas semiestructuradas con profesores(as) de Sociología de algunas escuelas de nivel medio del Brasil. Los resultados apuntan para la importancia de los recursos visuales en las prácticas pedagógicas de los maestros como medio de aproximar los alumnos del contenido programático de la disciplina. Se observó también las dificultades de los profesores(as) en desarrollar una reflexión más consistente del punto de vista metodológico y, sobretudo, sociológico, de manera a posibilitar la construcción del conocimiento a través de imágenes, más allá de la transmisión de contenidos y temas curriculares. El desarrollo de la análisis sociológica tiene que ver con una práctica pedagógica que ejercite la imaginación por medio de la educación de la mirada, permitiendo a los jóvenes estudiantes una vivencia social más sensible y humana frente al mundo.

Palabras clave: Imagen y conocimiento. Enseñanza de Sociología; Educación de la mirada; Cultura visual.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO TEMA, DOS OBJETIVOS E DOS PROCEDIMENTOS.....	pág. 03
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO DO OLHAR NO ENSINO DA SOCIOLOGIA.....	pág. 10
1.1 - A OBRIGATORIEDADE DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO.....	pág. 11
1.2 – FINALIDADES DA SOCIOLOGIA NA ESCOLA.....	pág. 13
1.3 - O ESTRANHAMENTO E A DESNATURALIZAÇÃO.....	pág. 18
1.4 - <i>VER PRECEDE AS PALAVRAS</i> : por uma educação do olhar.....	pág. 20
CAPÍTULO II - UMA APROXIMAÇÃO AO CAMPO DE ESTUDO DA SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO VISUAL.....	pág. 25
2.1 - O <i>OLHAR ILUDIDO</i> : A PROPÓSITO DA REALIDADE DA IMAGEM E A IMAGEM DA REALIDADE NA VIDA COTIDIANA.....	pág. 32
CAPÍTULO III - AS IMAGENS COMO RECURSOS DIDÁTICOS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA.....	pág. 57
3.1 – ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	pág. 57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	pág. 71
REFERÊNCIAS.....	pág. 75
ANEXO 1.....	pág. 82
ANEXO 2.....	pág. 84

APRESENTAÇÃO DO TEMA, DOS OBJETIVOS E DOS PROCEDIMENTOS

Uma das contribuições da Sociologia para a formação dos jovens do Ensino Médio diz respeito à compreensão das atividades e experiências práticas vividas por nós no mundo da cotidianidade. A clássica expressão de Marx (2006) segundo a qual os homens fazem a história, mas a fazem sob circunstâncias dadas, independentes de sua vontade¹, serve de exemplo para demonstrar o grau de complexidade que requer o estudo das sociedades humanas. A recente obrigatoriedade² da Sociologia em todas as escolas do Ensino Médio do Brasil faz com que os profissionais da área se dediquem a elaborar metodologias de ensino e aprendizagem adequadas com o saber escolar, que difere muito do saber acadêmico, e com os dilemas da juventude na sociedade contemporânea. Nesse sentido, a Sociologia tem pela frente uma difícil tarefa que é a da formação de jovens na educação básica tendo em vista o grau de complexidade do mundo social.

A presente pesquisa surgiu como consequência do envolvimento que tive com o ensino da Sociologia nos últimos anos do curso de Ciências Sociais da UFRGS, pouco antes da Sociologia se tornar obrigatória por Lei nas escolas brasileiras de ensino médio. Assim que finalizei a Licenciatura, fui dar aulas de Sociologia como professor substituto do Colégio de Aplicação da UFRGS. Essa experiência me fez refletir muito sobre a própria formação do cientista social, tendo que rever muitos conceitos e funções que foram idealizadas ao longo da formação. A escola e a prática pedagógica em sala de aula (e tudo o que decorre disso) foram, em grande medida, responsáveis para a construção de um sentido grandioso e belo da minha formação profissional em Ciências Sociais. Foram esses espaços de atuação que me forneceram o tema e as questões que se apresentam nesta pesquisa.

A escola é um espaço rico para se levantar problemas de natureza sociológica, seja com relação à organização do espaço escolar sob a forma de poder disciplinar, seja a organização política dos estudantes como forma de resistência à escola disciplinadora,

¹ Mais precisamente: “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado.” (MARX, 2006, p.15)

² Parecer CNE/CEB 38/2006. Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008 que altera o Art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

ou as hierarquias institucionais e as disputas de poder no cotidiano escolar, o debate sobre juventudes, relações de trabalho e relações com o saber, enfim, são inúmeras as possibilidades que a escola oferece em termos do pensar sociológico. No entanto, o presente trabalho não entrará nessas questões, pois privilegiará o debate sobre o ensino da disciplina de Sociologia no interior da escola, que, no momento, julgamos ser de extrema urgência por conta das dificuldades encontradas pelos(as) professores(as) em consolidar uma tradição pedagógica no nível médio (MORAES; GUIMARÃES; TOMAZI, 2006).

O desafio da Sociologia é ainda maior se pensarmos em alguns dos obstáculos a sua frente: ela possui pouca tradição e reconhecimento nas escolas brasileiras. Os congressos ou encontros que reúnem professores(as) de Sociologia do ensino médio são raros³. A reflexão sobre o ensino desse novo componente curricular só agora começa a ganhar espaço relevante nas pesquisas acadêmicas. E, além disso, há ainda grande número de outros profissionais ministrando aulas de Sociologia. Conforme Luiza Helena Pereira, em Porto Alegre

há 309 professores lecionando as disciplinas de filosofia e de sociologia. Destes, 90 professores têm formação específica (em sociologia e/ou filosofia), 48 tem formação em pedagogia e 171 tem “outras” formações. Ou seja, 29% dos professores são formados na área de filosofia ou sociologia. Destaque-se, novamente, que não é possível saber, neste caso, exatamente quantos professores são formados em Ciências Sociais, supondo-se que este número seja menor ainda. (PEREIRA, 2009, p.04).

Frente a esse quadro de desafios e obstáculos, desejamos fazer das reflexões aqui presentes um estímulo para se pensar não somente a Sociologia na escola mas também na Universidade. Ou seja, a experiência pedagógica da sala de aula pode enriquecer o conhecimento sociológico e trazer novos temas e novos problemas para as pesquisas acadêmicas, da mesma forma que a formação universitária precisa estar em sintonia com os futuros professores e professoras de Sociologia da escola básica, resignificando conceitualmente os temas e problemas surgidos nesse espaço, enriquecendo, assim, a prática pedagógica e a atuação pública do profissional.

³ Dentre eles, merece destaque *o I Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica*, ocorrido em 2009 no Rio de Janeiro, além de outros encontros de caráter estadual. No Rio Grande do Sul, tivemos o *Encontro de Professores de Sociologia e Filosofia: A Obrigatoriedade do Ensino de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio - relevância, próximos passos e desafios*, realizado em 2008 na Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSA).

O presente trabalho propõe-se a uma reflexão sobre o uso de recursos imagéticos na sala de aula com o objetivo de compreender, à luz das teorias sociológicas, as relações entre imagem e conhecimento da vida social, contribuindo para uma *educação do olhar*. Em outras palavras, este tema pertence a uma abordagem metodológica e epistemológica que tem como principal objetivo desenvolver nos estudantes as potencialidades do *olhar* sociológico a partir de referenciais imagéticos, despertando o olhar crítico, insatisfeito com o mundo empiricamente e visualmente dado. Por recursos imagéticos consideramos todos os aparatos visuais e audiovisuais utilizados pelo(a) professor(a) em sala de aula, com vistas a enriquecer a sua experiência didática: filmes, vídeos, documentários, fotografias, pinturas, charges etc. Esses e outros recursos visuais são, hoje em dia, instrumentos situados para além do campo da arte. São elementos estudados no domínio do que alguns pensadores recentes, dentre eles Mirzoeff (2008), chamam de *cultura visual*.

Por mi parte, creo que la cultura visual es una práctica que tiene que ver con los modos de ver, con las prácticas del mirar, con los sentidos del que llamamos el espectador, el o la que mira o ve. Y el objeto o la cosa que se mira puede o no ser un “objeto de arte”, sino una serie de cosas que son experimentadas por gente en el presente o en el pasado, pero lo cierto es que no hay una frontera hermética que proteja al objeto artístico de otras formas de objetos. (MIRZOEFF, 2008, p.70).

Nesse sentido, o campo de estudo da cultura visual pressupõe atividades ligadas não somente à arte tradicional mas também a objetos de uso cotidiano, produtores de imagens como as fotografias digitais, os videoclipes, os jogos do computador, a publicidade, o grafite, os vídeos etc. Podemos afirmar, assim, que a sociedade contemporânea é dominada, sobretudo, por uma grande quantidade de imagens que se apresentam para os sujeitos como sendo naturais, especialmente aquelas propagadas pela realidade virtual da Internet (*games*, vídeos do *Youtube*, *Orkut*, *Facebook*, *Fotolog's*, *Flickr* etc.) contribuindo assim para a sua banalização. Este cenário coloca um novo desafio a todos aqueles(as) que lidam com a educação e especialmente aqueles que educam sob a perspectiva sociológica. Esse desafio tem a ver com uma nova atitude (ou habilidade) a ser pensada pelas ciências humanas: *a competência para ver*.

Durante o trabalho, tomamos como referência a finalidade da Sociologia explícita, de modo geral, nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCN's (MORAES; GUIMARÃES; TOMAZI, 2006): o *estranhamento* e a

desnaturalização dos fenômenos sociais. Esses conceitos referem-se à experiência prática da vida cotidiana e sua aparente naturalidade. Através da articulação entre temas, conceitos e teorias próprias da Sociologia, é possível oferecer ao aluno(a)/cidadão(ã) um conjunto de informações sociológicas que lhe permita conduzir no dia-a-dia suas possibilidades de intervenção nos processos sociais, estimulando-lhe o espírito crítico e a vigilância intelectual. Ao longo do primeiro capítulo delimitamos os marcos de entendimento desses conceitos e, a partir deles, buscamos respostas para o seguinte problema que se apresenta: em que medida a utilização da imagem como ferramenta pedagógica nas aulas de Sociologia contribui para o conhecimento da vida social numa perspectiva desnaturalizadora do cotidiano, como propõem as OCN's? Dito de outro modo, como ensinar Sociologia se utilizando de recursos visuais e/ou audiovisuais? Como inserir a fotografia, o vídeo, o cinema para despertar o interesse do(a) educando(a) sem com isso perder o rigor e sem transformar as aulas de Sociologia num simples espaço de entretenimento?

Assim sendo, o objetivo desta pesquisa foi, em primeiro lugar, identificar os usos possíveis de imagens nas aulas de Sociologia no ensino médio, e, posteriormente, compreender a forma como ela é trabalhada pelo(a) professor(a) e qual a sua contribuição para a construção do conhecimento sociológico, isto é, a relação entre imagem e conhecimento da vida social.

Para isso, fizemos um levantamento dos principais recursos didáticos visuais e audiovisuais utilizados pelos professores mediante metodologia qualitativa, com entrevistas semi-estruturadas e um pequeno questionário que serviu de auxílio para obtenção de dados de caráter quantitativo. Foram entrevistados(as) 10 professores(as) de Sociologia de algumas escolas do País que fazem uso de imagens em suas aulas. Parte das entrevistas foi feita durante a realização do *I Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica*, realizado pela SBS (Sociedade Brasileira de Sociologia), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2009, e, portanto, abrange professores e professoras de diferentes localidades do Brasil (São Paulo, Palmas, Abaetetuba, Bento Gonçalves, Santa Maria, Porto Alegre, dentre outras regiões). Além disso, nesse mesmo espaço, aconteceu a Oficina *Imagem e Ensino de Sociologia*, ministrada pela prof. Ana Lucia Lucas Martins (UFRJ), que serviu de campo de observação das discussões conceituais e métodos de utilização de imagens por professores(as) da educação básica.

A entrevista buscou contemplar as práticas docentes em sociologia no que se refere aos usos da imagem em sala de aula, tendo como referência um tópico-guia (GASKELL, 2004) com as seguintes informações:

- finalidades da sociologia
- infraestrutura da escola
- recursos didáticos utilizados e a frequência
- forma de utilização dos recursos
- contribuição para o ensino da Sociologia
- principais filmes ou vídeos trabalhados
- critérios de escolha de um determinado filme ou vídeo
- análise sociológica do filme
- referencial teórico sobre o uso de imagens em sala de aula.

Utilizamos a análise de conteúdos como técnica para a apreciação dos dados das entrevistas. Como resultado, evidenciou-se a importância dada à imagem, as condições do seu uso, bem como as dificuldades encontradas por estes professores no que diz respeito a uma abordagem propriamente sociológica da imagem. A imagem pode contribuir muito para o conhecimento do mundo social, no sentido desmistificador e desnaturalizador das relações sociais nas aulas de Sociologia. Mas nem sempre isso poderá se confirmar, pois depende de como o(a) professor(a) orienta teoricamente suas atividades no espaço escolar, bem como depende de sua concepção a cerca da finalidade da Sociologia no Ensino Médio. Na maioria dos casos, os recursos visuais são tratados como registro e espelho do real, ou seja, como simples ilustração dos conteúdos programáticos. Nesse sentido a imagem só é importante para os(as) professores(as) na medida em que se apresenta como apoio para a compreensão dos conteúdos trabalhados em aula, deixando em segundo plano a especificidade e complexidade da mesma. Por outro lado, foi possível observar também, nas entrevistas, que há necessidade cada vez maior em se trabalhar as imagens para além dessa perspectiva ilustrativa, mas que não chega a se concretizar por inúmeras razões e obstáculos, dentre eles, a falta de clareza e consistência para um trabalho mais rico do ponto de vista sociológico. Nessa perspectiva diferenciada, a imagem aparece em sua especificidade, como objeto de conhecimento do mundo social, ou seja, como a maneira pela qual podemos conhecer a

vida em sociedade partindo da sua interpretação visual, em que a própria imagem é o objeto principal que possibilitará o desenvolvimento do olhar sociológico, sem necessariamente estar vinculada a um conteúdo ou tema específicos.

Acreditamos que a importância desta pesquisa está no estudo das transformações tecnológicas do mundo contemporâneo, que levam os(as) professores(as) a utilizarem novas linguagens e novas ferramentas de ensino a fim de aproximar os jovens estudantes dos temas e saberes propriamente sociológicos. Hoje em dia, na educação, fala-se muito da importância de o professor(a) partir da realidade do aluno, dos seus saberes imediatos para que a prática pedagógica tenha sentido para ele. E como forma de relacionar o saber imediato dos alunos aos conteúdos próprios da disciplina, isto é, aproximar os alunos dos problemas sociológicos, observa-se nas metodologias de diversos professores de sociologia a utilização de novas tecnologias da informação e recursos audiovisuais. Neste sentido, a fim de problematizá-los à luz da teoria sociológica, torna-se necessário fazer o diagnóstico de como esses instrumentos vem sendo utilizados nas aulas de Sociologia, e se realmente contribuem para a compreensão da vida social na perspectiva do estranhamento e da desnaturalização, como sugerem as OCN's.

Além disso, esta pesquisa pode contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas em sala de aula, na medida em que se apresenta como reflexão sistemática de momentos vivenciados por professores e professoras de sociologia no decorrer de suas aulas.

Há duas pesquisas sobre o ensino de Sociologia que buscam fazer o diagnóstico dos recursos imagéticos utilizados pelos professores na educação básica, e que serviram de referência para o desenvolvimento deste trabalho. Uma delas, a mais recente, é a da prof. Ana Lúcia Lucas Martins (2007), que estuda o uso do filme em sala de aula e sua naturalização no âmbito do ensino da Sociologia. A autora tenta apreender os estudos gerados a partir da relação entre imagem e ciências sociais e o tipo de instrumentalização pedagógica possível para o ensino da Sociologia, tomando como referência os estudos de Miriam Moreira Leite, Roger Chartier e Jacques Aumont (*apud* MARTINS, 2007).

A outra pesquisa, realizada em 2001, trata-se de uma dissertação de mestrado de Maria Adélia Alves (2001), que também estuda os filmes na escola, especialmente nas aulas de sociologia, e as dificuldades encontradas pelos professores em relação à

escolha e à análise dos mesmos. Apesar da semelhança dos temas entre elas, as duas pesquisas se colocam questões distintas e que serviram de referência para o nosso trabalho. A partir delas, ampliamos o horizonte da análise a fim de construirmos novos caminhos para o tema e os problemas em questão.

Portanto, na primeira parte deste trabalho apresentamos ao leitor(a) as finalidades da sociologia a partir das OCN's, relacionando-as ao modo específico de ver e observar o mundo, levando em conta o processo chamado de *educação do olhar*.

No capítulo segundo estudamos com mais atenção a complexidade da imagem no mundo contemporâneo sob a perspectiva da Sociologia Visual. Abordamos algumas tendências recentes das Ciências Sociais que se utilizam dos métodos visuais para análise do conjunto das relações sociais, bem como as dificuldades analíticas decorrentes dessa abordagem. O objetivo é qualificar, do ponto de vista da Sociologia do Conhecimento Visual, as principais questões que se apresentam aos professores do ensino médio a partir do trabalho com imagens em sala de aula. Este capítulo é imprescindível para o cumprimento dos objetivos propostos nesta pesquisa, uma vez que esse campo de estudo pode fornecer elementos para a melhor qualificação das práticas pedagógicas em sala de aula.

Além de situar o(a) leitor(a) no quadro referencial teórico da pesquisa, o segundo capítulo discute também as relações possíveis entre imagem e realidade, presentes nos mais recentes debates das ciências sociais do visual. Em que sentido as imagens podem ser um instrumento de análise da vida social? Será que aquilo que vemos em uma fotografia ou em um filme documental ou ficcional pode dizer muito sobre a vida em sociedade? De que forma? Pretendemos, com isso, dar maior importância a outras linguagens nos estudos sociológicos, em contraposição às técnicas tradicionais de pesquisa que dão maior ênfase aos aspectos quantitativos do social e excluem a dimensão do imaginário, do cotidiano, dos sonhos...

No final do trabalho, partimos para uma análise mais objetiva dos resultados do trabalho, dos usos da imagem (filme, documentários, vídeos, fotografias etc.) nas aulas de Sociologia no Ensino Médio. Para isso, tomamos como referência os resultados parciais obtidos durante a entrevista realizada com professores e professoras de Sociologia de algumas escolas do País.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO DO OLHAR NO ENSINO DA SOCIOLOGIA

*Sou o ser que vê,
E vê tudo estranho
[...]
Tudo é ilusão
Sonhar é sabê-lo.*

Fernando Pessoa

Os estudos sobre a Sociologia no Ensino Médio, produzidos antes e depois da obrigatoriedade, buscam delimitar e consolidar os objetivos da disciplina e sua importância para a formação dos jovens, tendo em vista a consolidação de uma estrutura curricular que esteja vinculada aos dilemas da sociedade contemporânea.

Este capítulo procura contribuir para este debate nos marcos de uma abordagem metodológica e epistemológica pouco pensada nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de Sociologia e nos documentos oficiais do MEC, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's e PCN+) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCN's)⁴. Para além do raciocínio sociológico e da *imaginação sociológica* (MILLS, 1969), essa abordagem tem como principal objetivo desenvolver, nos estudantes, as potencialidades do *olhar* sociológico a partir de referenciais imagéticos, o olhar crítico, insatisfeito com o mundo empiricamente e visualmente dado. A centralidade do olhar no ensino da Sociologia, desenvolvido nesta pesquisa, pode vir a qualificar os debates sobre a organização curricular e programática da disciplina na escola, cuja sociologia do conhecimento visual é a principal referência.

Num primeiro momento, situamos o leitor e a leitora no processo histórico que culminou na obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio. Num segundo momento, percorremos algumas finalidades da sociologia no ensino médio baseadas nos

⁴ Recentemente, a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul lançou o Referencial Curricular da Educação Básica, inspirado nos pressupostos, também presentes nos PCN's, da competência e habilidade: competência para Ler, Escrever e Resolver problemas. (SEC/RS 2009).

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCN's (BRASIL, 2000) e nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN's), bem como as finalidades que vem sendo pensadas por pesquisadores(as) que recentemente se envolveram com a questão por demais complexa do ensino desta disciplina aos jovens estudantes. Objetiva-se, com isso, desenvolver uma proposta mais sistematizada centrada nas potencialidades do olhar como eixo convergente dos conteúdos e das habilidades e competências da Sociologia nos programas curriculares. Isso não significa rejeitar as propostas acumuladas anteriormente, pois elas não são excludentes. Pelo contrário, elas são extremamente significativas, e todas visam cumprir com os objetivos propostos pela tradição sociológica (e que está presente também nos documentos do MEC), dentre eles o *estranhamento*, a *desnaturalização* e o *pensamento crítico* (OCN's), finalidades estas que pretendemos resolver com uma perspectiva diferenciada, a *educação do olhar*, que é algo mais vasto e que vai além, muitas vezes, dos conteúdos e temas reconhecidos propriamente como sociológicos.

A intenção, portanto, é desenvolver nos educandos uma consciência visual crítica sobre o que vemos no mundo social. Para isso é preciso pensar o olhar como um tipo de ação social (SILVA, 2009) intimamente ligado à sociedade da informação visual.

1.1 - A obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio

O Ensino da Sociologia no Brasil é marcado por um processo de inclusão e exclusão da disciplina no Ensino Fundamental e Médio. Conforme Moraes, Guimarães e Tomazi (2006):

É uma disciplina bastante recente – menos de um século, reduzida sua presença efetiva (no ensino médio brasileiro) à metade desse tempo; não se tem ainda formada uma comunidade de professores de Sociologia no ensino médio, quer no âmbito estadual, regional ou nacional, de modo que o diálogo entre eles tenha produzido consensos a respeito de conteúdos, metodologias, recursos, etc., o que está bastante avançado nas outras disciplinas. Essas questões já poderiam estar superadas se houvesse continuidade nos debates, o que teria acontecido se a disciplina nas escolas não fosse intermitente (MORAES; GUIMARÃES; TOMAZI, 2006, p.103-104).

O regime militar brasileiro (1964-1985) retirou do currículo obrigatório do ensino médio a disciplina de Sociologia, substituída pelas já extintas: Educação Moral e

Cívica e Organização Social e Política Brasileira. Porém, no ano de 2008, depois de 37 anos de ausência, a Sociologia inicia um novo ciclo de pertencimento às escolas brasileiras, que esperamos duradouro. No dia 8 de maio de 2008, o Senado aprovou o projeto de lei que alterou a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96-LDB) no artigo 36, criando o inciso IV: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (SENADO FEDERAL, 2008). Além de revogar o artigo 36, § 1o, inciso III, da Lei nº 9.394/96 – LDB, que apenas estabelecia um *status* de conhecimento transversal às disciplinas:

§ 1º - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1996).

A revogação desde inciso e a implementação da obrigatoriedade da Sociologia em todas as séries do ensino médio foi sancionada pela presidência da República no dia 02 de junho de 2008, entrando em vigor imediatamente. A inclusão obrigatória da disciplina de Sociologia já vinha se delineando no horizonte educacional brasileiro: em agosto de 2006, um parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) já obrigava todos os estabelecimentos de ensino a incluírem a Sociologia ao menos em um ano do ensino médio. Este parecer revogava o § 2º do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que afirmava que: “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).” Assim, com o novo parecer, a Resolução CNE/CEB nº 3/98 passou a ter a seguinte redação:

§ 2º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os § 3º e 4º, com a seguinte redação:

§ 3º - No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia.

§ 4º - (...) (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

A mudança na Resolução CNE/CEB nº 3/98 foi apoiada pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, que, em 2007, normatizou a obrigatoriedade da disciplina no Estado.

As instituições de ensino públicas e privadas que ofertam o ensino médio devem incluir obrigatoriamente, em seus currículos, Filosofia e Sociologia a partir do início do ano letivo de 2008. (...) no mínimo, dois períodos semanais de cada um dos componentes curriculares – Filosofia e Sociologia – em um dos anos do ensino médio para os alunos que iniciam o 1º ano deste curso a partir de 2008. (...) As mantenedoras têm prazo de até 05 (cinco) anos a contar da data da publicação da Resolução CEED nº 291, de 11 de abril de 2007, para que os componentes curriculares sejam ministrados por professores licenciados em Filosofia e Sociologia ou Ciências Sociais, respectivamente (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2007).

Embora estas iniciativas representassem avanços frente à completa ausência da Sociologia no ensino médio brasileiro, elas ainda não consolidavam a presença da disciplina em toda a formação deste nível. A aprovação da nova redação da Lei 9.394/96-LDB não permite brechas para qualquer questionamento quanto à inclusão obrigatória da Sociologia no currículo em todas as séries do ensino médio. Assim, a obrigatoriedade da Sociologia nas escolas faz com que os professores(as) já atuantes na área comecem a compartilhar suas experiências curriculares e metodológicas. Neste sentido, faz-se necessário produzir e divulgar metodologias de ensino adequadas às realidades próprias da prática pedagógica em Sociologia. Este é um dos objetivos que esta pesquisa tenta cumprir.

1.2 - Finalidades da Sociologia na Escola

Construir um programa para o ensino de Sociologia no Ensino Médio é refletir sobre a possibilidade de uma educação e socialização mais crítica, capaz de promover uma consciência cidadã que trabalhe não a adequação ao meio social, mas o desenvolvimento da autonomia e da competência por parte dos alunos no espaço social em que estão inseridos.

Luiza Helena Pereira (2007), em trabalho realizado na disciplina “O Ensino da Sociologia no Ensino Médio”, oferecida pelo Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, descreve algumas das finalidades da

Sociologia no ensino médio valendo-se de uma série de autores que nos ajudam na compreensão do que é a sociologia. (PEREIRA, 2007).

Dentre esses autores, Pereira (2007) chama a atenção para a *imaginação sociológica*, termo inventado por Wright Mills (1969). Para esse autor, a Sociologia serve para elucidar a relação entre biografia e história, entre ação e estrutura. Isso quer dizer que é fundamental que o educando compreenda as relações entre indivíduo, história e sociedade, através da problematização dessas questões (PEREIRA, 2007). As análises de Mills a respeito da imaginação sociológica dão-se no mesmo sentido de algumas premissas de Bourdieu (1988). Em *Lições de Aula* (1988), o sociólogo define a principal característica e finalidade da sociologia, qual seja, a de suprimir o estado de inocência que faz com que tomemos um dado socialmente construído como sendo natural e eterno. A sociologia, sob essa perspectiva, serve para desvendar aquilo que normalmente é dado como *natural* ou que é visto de forma despercebida por todos nós. Nesse sentido, os(as) alunos(as) de sociologia precisam aprender que todas as questões que os(as) cercam – sejam as mais imediatas ou as mais abrangentes – são sempre construídas na problemática da vida social; são construções sociais e históricas que estão relacionadas às condições materiais de existência.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCN's (BRASIL, 2000), assim como o PCN+ e o Referencial Curricular das escolas estaduais (SEC/RS, 2009) constituem-se como documentos importantes para pensarmos a Sociologia na educação básica. Apesar das críticas sobre o sentido contraditório a respeito da formação dos jovens, presente, sobretudo, nos PCN's, muito bem exposto por Mário Bispo dos Santos⁵ (2004), esse documento acaba, de uma maneira ou de outra, orientando as concepções teóricas e as práticas pedagógicas de muitos professores e professoras do ensino básico, que muitas vezes, não são formados em Ciências Sociais (PEREIRA, 2009) e não têm acesso às pesquisas elaboradas recentemente sobre o ensino da sociologia.

⁵ Mário Bispo Santos elabora um panorama histórico da Sociologia no contexto das Reformas do Ensino Médio e constata, através da análise de conteúdo, que na década de 90 os PCN's, com base nas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998), apostam numa concepção pragmática do conhecimento, focado na "inserção do jovem em um mundo marcado por mudanças nas relações sociais na cultura e especialmente no mercado de trabalho." (SANTOS, 2004, p.168).

Os PCN's introduzem uma nova perspectiva curricular pautada nas competências e habilidades⁶ em detrimento do ensino puramente “conteudista”, ainda predominante nas salas de aulas. O ensino por competências e habilidades ajuda a ordenar e selecionar melhor os conteúdos “para que o professor tenha presente que o que importa na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com ela...” (BRASIL, 2000).

A educação permanente e para todos pressupõe uma formação baseada no desenvolvimento de competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras, gerais e básicas, a partir das quais se desenvolvem competências e habilidades mais específicas e igualmente básicas para cada área e especialidade de conhecimento particular. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o desenvolvimento de competências básicas constitui um princípio de caráter epistemológico, referido no aprender a conhecer... (BRASIL, 2000, p.11).

A seguir, para conhecimento do(a) leitor(a) reproduzimos as competências e habilidades específicas da Sociologia (BRASIL, 2000, p.43):

Representação e comunicação

- Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum.
- Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.

Investigação e compreensão

- Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais.

⁶ No âmbito da Educação, há inúmeras pesquisas que problematizam o ensino por competências e habilidades, situando-o às novas exigências de produção e gestão do capitalismo globalizado. Gaudêncio Frigoto, afirma que o termo “competência” está associado ao conjunto de conhecimentos, qualidades e aptidões necessários à formação do trabalhador, de modo que ele possa ser avaliado no interior do processo produtivo, segundo o desejo do capital. É, portanto, um processo de ressocialização e ‘aculturação’ da classe trabalhadora, com o objetivo de reintegrá-la aos novos modelos de produção. (FRIGOTO, 2006).

- Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor.
- Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual.

Contextualização sócio-cultural

- Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica.
- Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos.

A partir dessas competências e habilidades presentes nos PCN's faz-se necessário novos olhares metodológicos para o trabalho pedagógico, pois há cada vez mais uma aproximação entre as disciplinas escolares, não somente na área de Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), mas também nas demais disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio, fazendo com que o limite entre elas fique ainda mais tênue. Não podemos esquecer que a *interdisciplinaridade* está presente de forma central nos documentos do MEC, regulando, sobretudo, as provas de vestibulares e o novo ENEM (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005). Nesse caminho, o principal desafio da Sociologia em seu retorno ao ensino médio brasileiro, a nosso ver, vai além da simples fixação e sistematização de um conjunto de conteúdos (de teorias, conceitos e temas) para serem trabalhados com os alunos, pois isso não se constitui mais como prioridade nos programas curriculares do ensino médio. A Sociologia está iniciando sua caminhada num momento em que o Ensino Médio passa por um processo de transformação em direção a uma maior aproximação entre as disciplinas escolares, permitindo o trabalho integrado entre os(as) professores(as), fato

este que requer uma mudança na forma de lidar com os conhecimentos (MOURA; GUIMARÃES, 2009).

Por outro lado, o trabalho integrado com outras disciplinas – interdisciplinaridade – complexifica ainda mais a necessidade de pensarmos na especificidade da Sociologia. O que ela tem de diferente, de específico, que outras disciplinas das ciências humanas não têm? Certamente não são os conteúdos que diferenciam as disciplinas umas das outras, e sim uma postura cognitiva diferente diante da vida. No ensino médio, não deveríamos ensinar Sociologia, mas ensinar a vida sob a perspectiva da Sociologia.

Essas mesmas questões foram feitas por Flávio Sarandy (2004), para quem o sentido da especificidade da Sociologia não se dá a partir da construção de um plano curricular, tampouco na elaboração de um elenco de conceitos ou temáticas. Segundo Sarandy,

Temos dado muita ênfase ao velho debate acerca do ensino conceitual ou temático, que não fazem mais que tornar o professor de Sociologia um arquiteto de planos de curso, empobrecendo a possibilidade da disciplina na escola na mesma medida em que a aproxima do modo como são tratados os conhecimentos já instituídos, que fornecem retratos de um mundo estático (...) (SARANDY, 2004, p.125)

Como alternativa ao ensino pautado em conteúdos e extremamente acadêmico, Sarandy propõe que o ensino de sociologia na escola deve desenvolver “uma nova postura cognitiva no indivíduo (...) por meio de uma tomada de consciência sobre como nossa personalidade está relacionada à linguagem, aos gestos, às atitudes, aos valores, a nossa posição na estrutura social.” (SARANDY, 2004, p.129). Dito de outro modo, a diferença da Sociologia para as demais disciplinas está no *olhar*, no *ouvir* e no *escrever* (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996) diferenciados e disciplinados pelos conhecimentos do campo científico das ciências sociais. Nas palavras de Sarandy,

Menos no trato com as teorias sociais e mais na postura dos alunos diante da vida em sociedade; menos no discurso informado por conceitos sociológicos – às vezes bem complexos –, mais nos olhares de quem se encontra diante de um enigma é que se pode aferir quão importante se torna para os alunos a descoberta sobre como nossa vida é perpassada por forças nem sempre visíveis – por nossa simples pertença a um grupo social. (SARANDY, 2004, p.130)

Essa nova postura cognitiva diante da realidade social só pode ser construída por meio de um processo pedagógico que leve ao questionamento e à desnaturalização de elementos da vida cotidiana dos(as) jovens estudantes.

1.3 - O estranhamento e a desnaturalização

*Desconfiai do mais trivial,
na aparência do singelo.
E examinai, sobretudo,
o que parece habitual...*

Bertolt Brecht

Alguns dos pressupostos contidos nas Orientações Curriculares Nacionais - OCN's (MORAES; GUIMARÃES; TOMAZI, 2006) para o ensino de Sociologia diz respeito àquilo que julgamos, nesta pesquisa, como importantes contribuições da Sociologia no ensino médio: o *estranhamento* e a *desnaturalização* dos fenômenos sociais, ou seja, a reflexão sobre a experiência prática da vida cotidiana e sua aparente naturalidade.

De acordo com o Dicionário Eletrônico Houaiss, *estranhar* significa, no verbo transitivo direto:

- 1 - Admirar-se por não achar natural, por perceber. Diferente do que se conhece ou do que seria de se esperar.
- 2 - Surpreender-se, assombrar-se em função do desconhecimento
- 3 - Não se adaptar, sentir-se incomodado; ter sensação desagradável diante de
- 4 - Não se conformar com, não se acomodar; rejeitar.

Assim sendo, *estranhamento* é o ato de estranhar-se a partir da admiração e do espanto diante de algo que não se conhece ou não se espera. É não achar natural, não se conformar em ter uma sensação desagradável perante fatos novos ou do desconhecimento de situações e de explicações que não se conhecia. Segundo Gilberto Velho: “O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é

necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto, conhecido” (VELHO, 1978, p. 39).

É tarefa da Sociologia possibilitar ao aluno o estranhamento diante de situações conhecidas do cotidiano, que dizem respeito ao mundo prático em que vivemos. A Sociologia visa partir do senso comum para poder ultrapassá-lo, pois muitas vezes, o conhecimento imediato está repleto de preconceitos e atitudes etnocêntricas, sem falar nas posturas individualistas. Agimos sobre o mundo, mas sem conhecê-lo profundamente. Atuamos nele sob a lógica de uma razão prática, pouco reflexiva. Cabe à Sociologia produzir o estranhamento a partir dos referenciais teóricos próprios da área, a fim de potencializar o processo de desnaturalização dos fenômenos sociais, isto é, perceber que a história é construída coletivamente pelos sujeitos e que essa construção depende das circunstâncias dadas.

Há uma expressão interessante de Jose Ortega y Gasset (1967) que diz o seguinte: “Eu sou eu mais minha circunstância. E se não a salvo, não salvo a mim mesmo.” (ORTEGA Y GASSET, 1967, p.52). Essa expressão diz muito sobre a relação entre indivíduo (eu) e sociedade (circunstância). Perceber-se indivíduo historicamente e socialmente situado é um primeiro passo para o processo de estranhamento e de desnaturalização. Quando se percebe isso, damos um passo adiante na direção da intervenção social, ou seja, se indivíduo e sociedade são uma coisa só, significa que as circunstâncias favoráveis ao ser humano só podem ser conquistadas levando em conta o conjunto da sociedade, os demais seres humanos: se não salvo a sociedade, não salvo a mim mesmo. Por outro lado, a transformação da sociedade é um processo complexo e exige dos seres humanos um comprometimento com concepções humanísticas, uma certa vivência do valor da igualdade e de atitudes de cooperação, de solidariedade e de justiça social. De acordo com Agnes Heller (1991), “o particular começa a amadurecer para se transformar em indivíduo quando deixa de aceitar a circunstância como sendo definitiva.” (p.55).

É justamente esse o objetivo da Sociologia no Ensino Médio exposto nas OCN’s (MORAES; GUIMARÃES; TOMAZI, 2006) no que se refere ao estranhamento e a desnaturalização. Aprofundando mais os seus significados tomando como referência o pensamento de Heller (1991), provocar o estranhamento e a desnaturalização das relações sociais significa perceber-se como sujeito inserido no mundo, produto e produtor de uma história em constante construção. Em outras palavras, significa

oportunizar a passagem da individualidade meramente particular (individualismo) ao caráter social da personalidade humana, que enriquece objetiva e subjetivamente a individualidade. Acreditamos que esse é o fundamento do pensamento crítico.

1.4 - *Ver precede as palavras: por uma educação do olhar*

Olhar é um ato de escolha
John Berger

A questão que se apresenta é a seguinte: como ensinar sociologia para os jovens do ensino médio (que não serão necessariamente sociólogos) sem deixar de lado o processo de estranhamento e desnaturalização que descrevemos logo acima? Isto é, como ensinar sociologia numa perspectiva crítica e desmistificadora do cotidiano, como sugere as OCN's?

Esta pesquisa aponta para uma abordagem pedagógica em sala de aula que consiste em desenvolver especificamente o *olhar sociológico* por meio da utilização de recursos visuais, sobretudo, imagens fotográficas, filmes, vídeos e documentários⁷. Como apontamos anteriormente, na Apresentação deste trabalho, há duas pesquisas⁸ importantes que tratam do tema da imagem (cinema) no ensino da Sociologia. Apesar de terem sido referências importantes para este trabalho, os problemas que se apresentam aqui são diferentes. Estamos preocupados em saber em que medida os recursos visuais podem vir a contribuir para a compreensão da sociedade por parte dos jovens. E em que medida essa compreensão está baseada naquilo que denominamos de *estranhamento, desnaturalização e pensamento crítico*?

Obviamente, essas questões dependem de uma determinada abordagem pedagógica por parte dos(as) professores(as) de Sociologia. Através das entrevistas feitas aos professores e professoras de Sociologia, é possível compreender melhor a abordagem metodológica e epistemológica sobre o tema. Isso está exposto no capítulo III deste trabalho. Por hora, antes de adentrarmos no tema específico das imagens como

⁷ Dentre outros instrumentos pedagógicos visuais que podem estar presentes nas práticas de ensino, citamos os games, os fotolog's, Orkut, Picasa, Flickr, entre outros. Todos esses recursos são familiares aos estudantes e podem tornarem-se instrumentos interessantes para se pensar questões de ordem sociológica.

⁸ MARTINS, Ana Lúcia Lucas (2007) e ALVES, Maria Adélia (2001)

recursos didáticos, precisamos desenvolver atentamente o que entendemos por educação do olhar.

A sociedade contemporânea é dominada, em grande medida, por uma grande quantidade de imagens que se apresentam para os sujeitos como naturais, especialmente aquelas propagadas pela realidade virtual da Internet, contribuindo assim para a sua banalização. A recente estetização da vida, que levou Fredric Jameson (1994) a caracterizá-la como “tendência cultural dominante”, estabelece um novo desafio a todos aqueles(as) que lidam com a educação e especialmente aqueles que educam sob a perspectiva sociológica. Esse desafio tem a ver com uma nova atitude (ou habilidade) a ser pensada pelas ciências humanas: a competência para ver.

Segundo afirma Mirzoeff (*apud* SARDELICH, 2006),

(...) a visualização caracteriza o mundo contemporâneo. Essa característica não significa que, necessariamente, conheçamos aquilo que observamos. A distância entre a riqueza da experiência visual na cultura contemporânea e a habilidade para analisar esta observação cria a oportunidade e a necessidade de converter a cultura visual em um campo de estudo. (MIRZOEFF *apud* SARDELICH, 2006, p.211-212).

Além de converter a cultura visual em um campo de estudo, torna-se necessário exercitar as formas de ver o mundo, tomando como referência esse próprio mundo visual, marcado por disputas sociais, políticas, ideológicas e mercadológicas, todas elas objetivando uma forma de representar a realidade social. Segundo Silva (2009), “os artefatos visuais, como vídeo e fotografia, expressam uma necessidade de percepção que é interativa e demandam uma relação dialógica a partir da ação social do olhar.” (p.222). Ainda segundo o autor, “o mundo contemporâneo tem como traço marcante a supervisualização de mensagens imagéticas, porém, paradoxalmente, somos cada vez mais incapazes de conhecer aquilo que exacerbadamente observamos.” (SILVA, 2009, p.222).

Esta incapacidade de conhecer aquilo que vemos decorre, além de outros fatores, do bombardeio de mensagens visuais a que estamos sujeitos, e que acabam por “colonizar a consciência” (SILVA, 2009), tornando-nos sujeitos passivos diante do mundo. Além disso, o mundo aparentemente caótico que se nos apresenta, com seus ritmos velozes e acontecimentos efêmeros, está intimamente ligado a uma lógica predominantemente mercantil, baseada numa condição fantasiosa, ou seja, numa prática

fetichizada. Isso justifica a importância de desenvolvermos uma consciência visual crítica sobre o que vemos. Nas palavras de Rouanet (1988), que sintetiza em uma única frase o espírito da Ilustração⁹: “*é preciso olhar corretamente o que se quer ver*” (p.128). Portanto, para poder ver, é necessário saber olhar.

Essa frase pressupõe, como observa Rouanet (1988), que *nem sempre olhamos aquilo que se vê*. Se isso é correto, significa que a “visão parcial é imperfeita, anômala, deficitária, e que o ideal humano é o da visibilidade irrestrita (...): *é preciso ver tudo*.” (p.128). Além de “ver tudo”, é necessário, sobretudo, “ver corretamente”.

Não basta ver, é necessário ver tudo: não é qualquer olhar que pode atender a essa exigência. Precisamos de um olhar educado, capaz de ver todas as coisas, tanto as que se oferecem imediatamente à percepção como as que escapam à percepção imediata. (ROUANET, 1988, p.128)

Sendo assim, somente o olhar atento, o olhar reflexivo (o olhar “correto”) pode auxiliar o sujeito na sua passagem do estado passivo ao estado de alerta e de espanto, ou seja, do sujeito *agido* para um sujeito *agente*. Isso requer uma atitude vigilante por parte das pessoas, um modo de perceber o quanto há de parcial numa visão que se quer universal.

Com respeito a isso, podemos observar, conforme Martín-Barbero e Rey (2004), que a construção histórica e social do nosso “modo de ver” deixou de lado as demandas locais e experiências culturais próprias em detrimento de uma razão instrumental que se pretende como natural e inevitável.

A fascinação tecnológica, aliada ao realismo do inevitável, produz densos e desconcertantes paradoxos: a convivência com a opulência comunicacional com debilidade do público, a maior disponibilidade de informação com a deteriorização palpável da educação formal, a explosão contínua de imagens com o empobrecimento da experiência, a multiplicação infinita dos signos em uma sociedade que padece do maior déficit simbólico. (MARTÍN-BARBERO; REY, 2004, p.31)

⁹ Sergio Rouanet (1988) analisa minuciosamente o olhar iluminista, enfatizando a preocupação constante deste pela luz (o olhar nítido) e o desprezo pelo obscurantismo e pela deformação da realidade. Rouanet resume a visualidade da ilustração do seguinte modo: “Só o olhar sábio, instruído pela razão e pela experiência, livre de todas as vendas e de todos os obstáculos, pode julgar da realidade e da objetividade do que é visto. (...) Educado pela ciência, o olho acede ao mundo inteligível, e liberta-se da visualidade empírica” (p.132 e 133)

A hegemonia da racionalidade introduzida pela ciência (olhar) positivista, principalmente, acabou por minar as dimensões mágicas da experiência humana. Esse é o “déficit simbólico” de que fala Martín-Barbero e Rey (2004), e que provoca cada vez mais um distanciamento entre o sujeito e o seu contexto referente, dificultando a nossa maneira de compreender, interpretar e explicar a nossa vida.

Portanto, podemos dizer, com Miranda (2001), que ciência, tecnologia, arte e indústria mesclam-se numa poderosa forma de educação do “olhar” através dos aparelhos imagéticos. Existe uma forma de se construir a visibilidade do real por parte dos objetos de reprodução de imagens que precisa ser levada em conta quando o(a) professor(a) se utiliza destes aparatos (imagens, fotografias, vídeos, filmes) em sala de aula. Apostando-se na disciplina do olhar através de uma proposta pedagógica crítica é possível fazermos das aulas de sociologia no ensino médio um espaço rico em reflexividade e criticidade, ao observarmos o modo como a sociedade se apresenta a nossos olhos.

Portanto, educar pela imagem ou utilizar a imagem em sala de aula, levando em conta um processo pedagógico orientado pelo(a) professor(a), é ensinar a ver diferente. É educar o olhar.

La escuela es un espacio que puede educar una mirada crítica, una mirada que descifre y entienda las complejidades del mundo actual, mirada enraizada fuertemente en la diversidad, la tolerancia y el respeto de los valores democráticos. (PANCANI, 2008, p.03).

Entretanto, mais do que educar através da imagem, é importante também perceber o quanto somos “educados” por ela. É o que nos sugere a reflexão de Miranda (2001):

o que os professores e demais profissionais da educação estão esperando da tecnologia, esteja ela materializada em vídeos, filmes, computadores ou redes? Talvez seja muito mais importante para a educação perceber como estas tecnologias, na forma como estão constituídas, nos educam, do que ficar pensando em como educar através delas. Não se trata de negar o seu uso na educação formal e informal, mas sim de lembrar sempre que as tecnologias de produção, reprodução de imagens, sons e palavras, em movimento ou não, constroem, a sua maneira, o real. (MIRANDA, 2001, p.39).

No capítulo seguinte estudaremos com mais atenção a complexidade da imagem no mundo contemporâneo sob a perspectiva da Sociologia Visual. Desse modo entenderemos melhor a forma como as imagens se relacionam com o real, confundindo-se com ele, muitas vezes. Posteriormente, observaremos a sua utilização em sala de aula e a relação com o cumprimento das finalidades da sociologia a partir dos relatos de professores e professoras de Sociologia do ensino médio.

CAPÍTULO II

UMA APROXIMAÇÃO AO CAMPO DE ESTUDO DA SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO VISUAL

O humano se dá a ver de muitos modos.
José de Souza Martins

Vemos con los ojos. Ao apresentar as peculiaridades do *olho sociológico*, o espanhol Jesus de Miguel (2003) afirma que para poder *ver* não é necessário uma aprendizagem específica, mas que para *ver bem*, com olhar sociológico, a aprendizagem se torna necessária, já que é através dela que conseguimos apreender de forma mais sistemática os saberes necessários à vida. Essa responsabilidade da aprendizagem cabe aos cursos de Ciências Sociais das universidades (MIGUEL, 2003, p.50) e, também, às escolas onde a disciplina de Sociologia está em processo de consolidação.

A intenção desta pesquisa, como apontado anteriormente, é mostrar a importância das imagens (fotografias, filmes, vídeos, documentários, pinturas etc.) para a construção do conhecimento sociológico, já que estamos trabalhando com uma disciplina que recentemente se tornou obrigatória nos currículos de todas as escolas do Brasil, e que através dela milhares de jovens terão algum tipo de relação com o modo sociológico de pensar. E com isso, surgem algumas perguntas: é possível conhecer a realidade social a partir de uma simples fotografia? De que forma? E que tipo de conhecimento ela nos propõe? Quais as relações possíveis entre imagem e realidade social? Ou relações entre imagem e cotidianidade? Como utilizar as imagens em sala de aula desde uma perspectiva criativa e sensível para os alunos, e que ao mesmo tempo possibilite um conhecimento crítico e sistêmico do viver social? A partir destes questionamentos, percebemos que existem várias formas de tentar respondê-los, e as Ciências Sociais já há um bom tempo vem tentando fazê-lo, trilhando velhos e novos caminhos para a maior compreensão das sociedades a partir de referenciais imagéticos.

Neste capítulo, abordaremos algumas tendências recentes das Ciências Sociais que se utilizam dos métodos visuais para análise do conjunto das relações sociais, bem como as dificuldades analíticas decorrentes dessa abordagem. Cabe ressaltar desde já que não é nenhuma novidade referir-se ao mundo visual como método e conteúdo das pesquisas sociológicas e antropológicas. Silvia Caiuby Novaes (*apud* HIKIJI, 2005) apresenta fortes indícios da tradição visual das ciências sociais até mesmo no vocabulário que comumente estamos familiarizados, e que contem, segundo ela, um léxico visual bastante claro: “observação”, “ponto de vista”, “visão de mundo”, “perspectivas”, “evidências”, “ótica”, “olhar” etc. (NOVAES *apud* HIKIJI, 2005, p.273). Ulpiano Bezerra de Meneses (2005) também se refere à assimilação do conhecimento a partir da visualização, referindo-se ao *oculocentrismo* como “privilegiamento epistemológico da visão, cuja hegemonia caracteriza a modernidade.” (MENESES, 2005, p.36). Esse autor, valendo-se da expressão de José de Souza Martins (1996), *ditadura do olho*, afirma que, muitas vezes, essa hegemonia da visão acaba por repelir outras dimensões da experiência e do vivido. (MENESES, 2005). Ou ainda, as expressões de Jesus de Miguel, *la realidad social entra por los ojos e vemos con los ojos* (MIGUEL, 2003, p.50 e 51), buscando, com elas, justificar a necessidade da utilização da fotografia, da imagem virtual, do cinema, do vídeo para o conhecimento da realidade social, uma vez que, segundo o autor, o século XXI é o século da imagem (*idem*, p.50).

Mesmo sabendo que grande parte do que conhecemos no mundo se dá pelo visual, pelo olho, mesmo assim, parece que a visualidade do mundo social carece de ser tratada como *objeto* de estudo que deve ser priorizado, do ponto de vista metodológico, nas ciências sociais. Parece que até então os pesquisadores e pesquisadoras em ciências sociais deram maior importância para a *construção social do visível*, sem levar em conta também a *construção visível do social* (MENESES, 2005, p.50), ou seja, a forma pela qual a sociedade se mostra, a representação imagética de si, enquanto *objeto* de *conhecimento* da vida social. Trata-se, portanto, de levar em conta a especificidade da imagem, pois ela requer um modo próprio de análise, conforme nos indica Ulpiano Meneses (2005), valendo-se da citação do historiador Arthur Freitas:

não é apenas o ambiente sócio-cultural que pode aguçar nossa experiência de uma imagem artística, mas, revertendo a equação, que as próprias formas e os estilos visuais também podem ‘apurar a percepção que temos da sociedade’. (FREITAS *apud* MENESES, 2005, p.42)

O pensador húngaro Georg Lukács (1981) já chamava a atenção, em 1909, no prefácio à sua obra *História do desenvolvimento do drama moderno*, para a importância da forma nas análises sociológicas da arte. O autor contraria a pretensão da Sociologia em demonstrar que as condições econômicas e sociais determinem de forma imediata o fenômeno artístico. A produção intelectual crítica comumente se dedica a analisar o conteúdo de determinada obra de arte como sendo o fator determinante para se verificar a correspondência entre arte e sociedade, quando na verdade, como defende Lukács, é a forma que constitui o verdadeiramente social nas manifestações artísticas.

O defeito maior da crítica sociológica da arte consiste na sua busca e análise dos conteúdos das criações artísticas com o objetivo de estabelecer uma relação direta entre eles e determinadas condições econômicas. O verdadeiramente social da literatura é a forma. Somente a forma permite que a vivência dos artistas com os outros, com o público, transforme-se em comunicação, e é graças a esta comunicação, graças à possibilidade de fruição e à fruição que se efetiva, que a arte chega a ser – primeiramente – social. (LUKÁCS, 1981, p.174).

Mais ainda, somente a partir da forma é que o sujeito receptor toma consciência do conteúdo transmitido pela arte. O sujeito não percebe a forma. Ele percebe o conteúdo, mas tão somente por conta da forma. Por exemplo, quando vamos ao cinema assistir a um filme, não percebemos ou, pelo menos, não ficamos constantemente atentos para a forma como o diretor tentou construir determinada cena, a sua montagem, os efeitos sonoros, estéticos etc., mas sim ao conteúdo transmitido, a história, a trama. Somos envolvidos pela temática do filme e nem sequer percebemos que isso só é possível pelo auxílio da forma.

O sujeito receptor acredita firmemente que os conteúdos atuaram sobre ele, sem perceber que somente com o auxílio da forma teve condições de constatar o que considera conteúdo: o movimento, o ritmo, as ênfases e as supressões, a graduação de luz e sombra, etc. (LUKÁCS, 1981, p.174).

Ainda que seja possível verificar uma vasta literatura em ciências humanas dedicada ao estudo da imagem por parte de alguns pensadores(as) importantes, dentre eles(as) Howard Becker¹⁰ (1996), Pierre Francastel (1987), Pierre Bourdieu (2003),

¹⁰ Becker é certamente o sociólogo que mais escreveu sobre fotografia entre os anos 1974 e 1986. (MIGUEL; LEÓN, 1998)

Susan Sontag (2004), Jacques Aumont (1993) e Roland Barthes (1990), entre outros, mesmo assim, a teoria sociológica da imagem não se desenvolveu plenamente e ainda não ganhou espaço significativo no conjunto da produção intelectual da área.

Conforme Koury (1998), é recente no Brasil a produção científica que leva em consideração a imagem como objeto específico de investigação sociológica¹¹.

A pesquisa visual nas Ciências Sociais, de qualquer forma, parece indicar um campo ainda em definição, sem fronteiras delimitadas, onde o pesquisador ainda caminha sem muita clareza: às vezes situando-se em aspectos ligados estritamente à problemática das linguagens em imagens, às vezes usando as imagens como simples ilustração de um texto verbal. (KOURY, 1998, p.91-92)

Tanto na Sociologia como na Antropologia, afirma o autor, “as imagens eram tidas como registro do real, como uma leitura exemplar do real” (KOURY, 1999, p.50). Assim, não havia uma preocupação analítica sobre a utilização da imagem. A fotografia, que até então esteve presente em inúmeros trabalhos na área das ciências sociais brasileiras¹², servia simplesmente de “prova do real analisado ou mesmo de prova da presença do autor no local estudado, como que para dar veracidade à análise realizada” (*idem*, p.50). Veremos adiante as relações possíveis entre imagem e realidade, mas queremos adiantar, desde já, que essa postura imprecisa de trabalhar as imagens como sendo reprodução da realidade vem sendo frequentemente contestada nos trabalhos mais recentes da Sociologia (e da Antropologia) da Imagem (MARTINS, 2005a e 2008b; MENEZES, 2003 e 2005).

Na Espanha, temos como referência o já citado sociólogo Jesus de Miguel (1998), que se dedica a construir um campo fértil da Sociologia Visual espanhola e latino-americana, atuando como membro do *International Visual Sociology Association*¹³. E por isso, o seu trabalho foi de extrema importância para esta pesquisa. Segundo o espanhol,

¹¹ “A Antropologia Visual ganha, assim, espaço prioritário como fundamentação do *locus* das pesquisas em Imagem nas Ciências Sociais em torno do seu nome. É onde se tem, de modo mais avançado, uma discussão - embora ainda tênue, mas que ganha força a cada movimento - sobre a necessidade de delimitação das fronteiras disciplinares teórico-metodológicas”. (KOURY, 1998, p.94)

¹² “Exemplo disso são os trabalhos de Roger Bastide, Gilberto Freire e de tantos outros que se valiam da fotografia nos seus trabalhos como suporte a mais à análise verbal de suas teses.” (KOURY, 1999, p.50)

¹³ A *International Visual Sociology Association* é uma associação profissional e acadêmica dedicada ao estudo visual da sociedade, da cultura e das relações sociais. Tem como objetivo potencializar o uso da imagem em pesquisas de diversas áreas do conhecimento: Sociologia, Antropologia, Educação, Pedagogia, Comunicação, Arte, Fotografia, Jornalismo etc. (<http://www.visualsociology.org/>).

Muy pocas tesis doctorales o investigaciones en las ciencias sociales incluyen texto y fotos a un nivel de igualdad. Si lo hacen es a un nivel desequilibrado de importancia. Las fotos, pocas, suelen ser una mera ilustración del texto. No se suele desarrollar una teoría con imágenes. (MIGUEL, 1998, p.85).

Conforme Koury (1999), só a partir dos anos oitenta¹⁴ que as imagens ganham um espaço mais importante de documentação nas ciências sociais do Brasil.

Em suma, os anos setenta e oitenta trouxeram para o pesquisador brasileiro em ciências sociais uma consciência mais clara do valor do documento imagético para a análise do fenômeno social, levando-o a debruçar-se sobre imagens, a preocupar-se com o registro imagético e, ainda, a buscar mais sistematicamente a organização de acervos de imagens cuja utilização pudesse ir além da demanda por um trabalho específico de um determinado autor. (KOURY, 1999, p.51)

O autor cita o Núcleo de Antropologia Visual (Navisual)¹⁵, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como o mais antigo em termos de desenvolvimento de trabalhos sistemáticos com imagens no Brasil. O Navisual surgiu no final da década de oitenta, como Laboratório de Antropologia Visual e, logo a seguir, no início dos anos noventa, ganhou *status* de núcleo. (RODOLPHO *apud* KOURY, 1999, p.52).

Na área da Sociologia, o autor destaca três grandes grupos de pesquisa já consolidados no Brasil: o Núcleo Audiovisual de Documentação (NAVEDOC)¹⁶, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); o Núcleo de Documentação Visual Urbana do Instituto de Pesquisa em Planejamento Urbano da UFRJ; e o Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Imagem, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Paraíba (UFPb).

¹⁴ “Este esforço das ciências sociais pode ser percebido, desde 1986, na criação da mostra sistemática de vídeos nos encontros da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais – ANPOCS, bem como na criação, em 1992, de um Grupo de Trabalho sobre Usos da Imagem.” (KOURY, 1999, p.52).

¹⁵ <http://www6.ufrgs.br/ppgas/nucleos/navisual/>

¹⁶ <http://www.ifcs.ufrj.br/~nusc/avedoc.htm>

Somente a partir de então, a existência desses Núcleos (e de outros)¹⁷ no Brasil, aponta para o reconhecimento teórico-metodológico da importância de outras linguagens para o estudo da vida social, que não só a palavra escrita e a oralidade, através de questionários e entrevistas, ainda predominantes na maior parte das pesquisas acadêmicas. Se o próprio campo das ciências sociais visuais é ainda incipiente, como ficam os(as) professores(as) de Sociologia da educação básica, que são levados a todo momento a utilizarem recursos alternativos como métodos de aprendizagens com seus alunos? Como a Sociologia pode contribuir com a especificidade do seu olhar para o trato com as imagens e os recursos audiovisuais na escola, inclusive servindo de referência para professores(as) de outras áreas do conhecimento?

Ao se posicionarem contra o engessamento investigativo da sociedade, José de Souza Martins, Cornélia Eckert e Sylvia Caiuby Novaes (2005) nos apresentam um belo livro, que muito contribuiu para a concretização desta pesquisa. Exploram a dimensão do poético e do imaginário nas ciências sociais e nos brindam com estudos e pesquisas de diversas áreas do conhecimento: História, Arte, Comunicação, Sociologia, Antropologia, Cinema, Música, etc., sugerindo, assim, “um grande elenco de temas possíveis e problemas que haviam sido ocultados nos cuidados próprios dos formalismos acadêmicos.” (MARTINS *et al.*, 2005, p.12). Segundo os(as) autores(as),

As ciências sociais sempre estiveram disponíveis para uma certa interdisciplinaridade e vêm se abrindo com mais vigor às trocas entre as disciplinas, aos diálogos teóricos, ao alargamento da tradição crítica na produção teórica e no intercâmbio do conhecimento com a sociedade, *muito além das fronteiras estritamente acadêmicas.* (MARTINS *et al.*, 2005, p.12. *grifo nosso*).

Independente dos círculos acadêmicos de produção do conhecimento especializado, a Sociologia vem desempenhando sua função pública de forma integrada com outros saberes. E a escola é o espaço onde se percebe isso claramente. Através dela e da inserção da Sociologia no Ensino Médio, os pesquisadores terão o desafio de começar a pensar temas e problemas originados na prática do ensino da Sociologia na escola, em constante colaboração com professores(as) da rede de ensino básico.

¹⁷ Caso haja interesse em conhecer outros Núcleos, Laboratórios e Grupos de Pesquisa de ciências sociais e imagem, basta acessar o link do Grupo de Trabalho de Antropologia Visual da Associação Brasileira de Antropologia: <http://antropologiavisualaba.blogspot.com/>

Ao trazer as imagens da vida em sociedade para o campo do conhecimento, além de alargar os horizontes da pesquisa e do ensino em ciências sociais, estamos nos colocando na contramão de uma longa tradição científica positivista que predominou por muito tempo nas análises sociais. Nas palavras de Martins, estamos na contramão também de uma “visão aristotélica e da lógica cartesiana” (MARTINS et al., 2005, p.8-9). Ao referir-se aos trabalhos de Henry Lefebvre, Martins (2005) enfatiza a importância do “residual como objeto e o residual como metodologia das ciências sociais, o cotidiano, o imaginário e a imaginação, a poesia do vivencial.” (*idem*, p.9). Podemos incorporar às ciências sociais aquilo que o escritor surrealista Octavio Paz sintetiza, segundo Martins (2005), sobre a História em o *Labirinto da Solidão* (1975): “a história é o conhecimento que se situa entre a ciência propriamente dita e a poesia” (PAZ *apud* Martins, 2005, p.9). Sendo assim, devemos pensar a vida social em sua totalidade, o que inclui, evidentemente, as artes, as fotografias, as musicalidades, o teatro, os vídeos, os filmes, a poesia etc.

Karel Kosik, em *A Dialética do Concreto* (1976), faz uma crítica feroz ao positivismo e sua imagem *fisicalista* do mundo, que reduz a totalidade da vida social ao seu aspecto estritamente quantitativo, físico. Segundo o pensador húngaro,

A imagem fisicalista do positivismo empobreceu o mundo humano e no seu absoluto exclusivismo deformou a realidade: reduziu o mundo real a *uma única* dimensão e sob um único aspecto, à dimensão da extensão e das relações quantitativas. Além do mais cindiu-se o mundo humano ao erigir em realidade única o mundo do fisicalismo, o mundo dos valores reais idealizados, da extensão, da quantidade, da mensuração, das formas geométricas, **enquanto o mundo cotidiano do homem foi declarado como uma ficção.** (KOSIK, 1976, p.24, *grifo nosso*).

Como vimos, já na década de sessenta¹⁸ Kosik alerta para a dimensão do cotidiano (e do imaginário) nas ciências humanas, defendendo a noção de totalidade, presente em Marx, como indispensável para a compreensão do mundo. Obviamente que Kosik foi acusado de revisionismo por parte das correntes materialistas mecanicistas e anti-dialéticas, que insistem em ver o mundo a partir de uma ótica exclusivamente objetivista.

¹⁸ O livro *Dialética do Concreto (Dialektika Konkrétneho)* foi publicado em 1963 pela Academia Tchecoslovaca de Ciências. (KOSIK, 1976, p. 4. *Nota sobre o autor.*)

A partir do que vimos acima, foi possível situar o leitor e a leitora no campo de estudos e no quadro referencial teórico desta pesquisa. A seguir entraremos no debate sobre as relações possíveis entre imagem e realidade, presentes nos debates mais recentes das ciências sociais do visual.

2.1 – *O olhar iludido: a propósito da realidade da imagem e a imagem da realidade na vida cotidiana.*

A Map is not the Territory, and the Name is not the think named
Alfred Korzybski

Na literatura produzida pelas Ciências Sociais da Imagem, percebe-se a existência de controvérsias sobre as relações entre realidade e imagem. Vimos acima a importância dada a outras linguagens para o conhecimento da vida social em contraposição aos métodos tradicionais de pesquisa que levam em conta apenas uma dimensão do social. Sendo assim, em que sentido a imagem pode ser um instrumento de análise da vida social? Será que aquilo que vemos em uma fotografia ou em um filme documental ou ficcional pode dizer muito sobre a realidade social? De que forma? E mais, o que é a “realidade”; o que é o “real”? Muitas dessas indagações foram e ainda estão sendo feitas por diversos pesquisadores e pesquisadoras, que citaremos adiante, e que encontram na imagem uma fonte para se saber como vive o ser humano.

A relação entre Sociologia e imagem envolve questões bastante complexas. Dificilmente os pesquisadores que se utilizam dela conseguem dar conta de sua especificidade. Muitas vezes, como nos lembra Ulpiano Bezerra de Meneses, ela é

convertida em tema e tratada como fornecedora de informações redutíveis a um conteúdo verbal. Ou então considerada como ponte inerte entre as mentes de seus produtores e os observadores, ou mesmo, no geral, entre práticas e representações. Ou ainda, o que é pior – mas já está suficientemente denunciado – considerada como apta a desempenhar tão somente função ilustrativa. (MENESES, 2005, p.40)

O crítico francês André Bazin (1991), além de ser um dos mais conceituados teóricos de cinema, é o mais notável representante da vertente realista. Ele acredita que

a objetividade da imagem fotográfica não abre espaço para a imaginação no ato fotográfico.

A originalidade da fotografia em relação à pintura reside, pois, na sua objetividade essencial. Tanto é que o conjunto de lentes que substitui o olho fotográfico em substituição ao olho humano denomina-se precisamente “objetiva”. Pela primeira vez entre o objeto inicial e sua representação nada se interpõe, a não ser um outro objeto. Pela primeira vez, uma imagem do mundo exterior se forma, automaticamente, sem a intervenção criadora do homem. (BAZIN, 1991, p.22).

Com isso, Bazin chama a atenção para a crença do espectador na fidelidade da imagem fotográfica, que se constrói a partir das técnicas realistas da fotografia e do cinema. Dentre elas estão, respectivamente, a profundidade de campo (quando todos os elementos dentro de campo estão igualmente focados quer se encontrem em primeiro plano, em segundo plano e/ou em plano recuado) e o plano sequência (quando a duração do plano coincide com a duração do evento).

“Por mais hábil que fosse o pintor”, nos diz Bazin (1991, p.21), “a sua obra era sempre hipotecada por uma inevitável subjetividade”, enquanto que na fotografia e no cinema sua capacidade de ilusão nos satisfaz definitivamente por conta da sua “obsessão de realismo” (p.21).

O que mais inquieta cientistas sociais e historiadores da imagem é justamente o seu *poder de evidência* de que nos fala Bazin, ou seja, o poder de confundir-se com o real. Merleau-Ponty também se dedicou ao estudo do cinema e evidenciou o realismo a ele inerente.

O cinema falado, com seu diálogo amiúde envolvente, completa nossa ilusão. Daí, concebe-se muitas vezes o filme como sendo a representação visual e sonora, a reprodução mais fiel e possível de um drama, o qual a literatura só poderia sugerir com palavras, enquanto o cinema tem a sorte de poder fotografar. O equívoco se mantém porque existe, deveras, um realismo fundamental pertinente ao cinema. (MERLEAU-PONTY, *apud* MENEZES, 2004, p.32)

Esse poder de convencimento que têm o cinema e a fotografia, principalmente, mas também as imagens no sentido geral, confunde o espectador e, por que não, o sociólogo menos atento. Isso torna instigante a análise de imagens. Porque o espectador comum e o cientista social raramente vão ao cinema pensando criticamente na

irrealidade das imagens, em distingui-las entre cenas reais e montagens, ou seja, pensando no fato de que elas são apenas uma representação do real e não a realidade propriamente¹⁹. Conforme Barthes (1990), “é bem verdade que a imagem não é o real, mas é, pelo menos, o seu *analogon* perfeito.” (p.12). Assim, devemos levar em conta a “impressão de verdade” (SORLIN *apud* MENEZES 2004, p.32) que a imagem produz no espectador.

O conceito de *representificação*, desenvolvido por Menezes (2003), ao invés de *representação*, é importante para dar conta da complexidade da análise sociológica da imagem. O autor atenta para o fato de que o conceito de representação designa algo diferente do real, da coisa em si. A representação de qualquer coisa é a criação de outra coisa. Nesse sentido, se a imagem é representação do real, como explicar o seu poder de evidência, o seu poder de confundir-se com o real, já que *representação* seria algo diferente do real? Segundo Menezes (2003), o poder de evidência da imagem não pode ser “superado por uma mera operação intelectual, por um ato da ‘consciência’. Por isso, a imagem não é uma representação do real, pois a representação não se confunde com o próprio real”. (MENEZES, 2003, p.94). Ou seja, a existência da *coisa* difere da representação da *coisa*. O que a imagem apresenta é sempre algo diferente do que antes era visto, mas isso não está claro para o espectador porque a imagem possui um poder de convencimento. Por isso, conforme Menezes (2003), ela não pode ser uma “representação” do real, mas uma representificação, ou seja, algo que nos “coloca em presença de relações mais do que numa presença de fatos e coisas” (*idem*, p.94). Relações estas constituídas pela história de determinada imagem, “entre o que ela mostra e o que ela esconde”. (*idem*, p.94)

¹⁹ Tomemos como exemplo os inúmeros casos em que a pessoa, ao assistir a novela na televisão, muitas vezes, confunde o ator com o personagem. Segundos relatos de atores de novela, estes chegam a ser “insultados” na rua pelo fato de seu personagem, na ficção, ser um vilão que contraria as expectativas do público.



La trahison des images. René Magritte (1926)

A pintura de René Magritte pode exemplificar muito bem o que estamos tentando dizer. Se perguntássemos a um espectador o que ele vê na imagem acima, ele, naturalmente, responderia que vê um cachimbo e, junto com ele, uma afirmação um tanto “errônea” a seu respeito: *Ceci n'est pas une pipe* (Isto não é um cachimbo)! Contudo, Magritte responderia que ali nunca houve ou haverá um cachimbo, mas sim uma imagem pintada. Não mais que isso: um conjunto de marcas, feitas à mão com um pincel molhado em tinta, na superfície de uma tela comum. Apesar de sabermos, através de uma operação intelectual, que não se trata, de fato, de um cachimbo mas de uma imagem, ou seja, uma representação de um cachimbo através da pintura, é impossível não dizermos o contrário: “estou vendo, isto é um cachimbo!”, devido ao realismo da imagem representada por Magritte.

De acordo com Paulo Menezes (2005), “Magritte ressalta que entre o que vemos como imagem e o objeto a partir da qual ela foi gerada residem inumeráveis processos e mediações, cuja naturalização faz com que o observador tome sem pensar uma coisa pela outra.” (p.79). Sendo assim, a única realidade possível da imagem é a de existir enquanto imagem. Portanto, diferente do real, apesar das semelhanças.

Ainda segundo Menezes (2004), Walter Benjamin já alertava, em *A Pequena História da Fotografia*, que “a natureza que fala à câmera não é a mesma que fala ao olhar” (BENJAMIN *apud* MENEZES, 2004, p.38) e que, portanto, existe uma diferença

entre aquilo que existe de fato no mundo e aquilo que as imagens nos mostram. Martins (2008b) também se posiciona contrário ao entendimento de que a fotografia, especialmente, funciona como documento de ilustração e/ou de reprodução do real. Em seu livro recente, Martins fala da responsabilidade dos sociólogos para com as imagens.

(...) ao sociólogo da imagem fotográfica põe-se o fato adicional de que a fotografia não é apenas documento para ilustrar nem apenas dado para confirmar. Não é nem mesmo e tão-somente instrumento para pesquisar. Ela é constitutiva da realidade contemporânea e, nesse sentido, é, de certo modo, objeto e também sujeito. (MARTINS, 2008b, p. 23)

Como exemplo da complexidade que envolve a análise das imagens, Martins (2008b) cita um trabalho de John Berger, que vale a pena reproduzir aqui, a respeito do estudo comparativo de fotografias de pessoas de condições sociais distintas. John Berger²⁰ debruça-se sobre uma famosa fotografia de August Sander, intitulada *Jovens Camponeses*, de 1914. Se não fosse pelo nome sugestivo da foto, seríamos iludidos pela imagem de três jovens de trajes aparentemente urbanos, posando para foto numa postura imponente, produzindo, com isso, uma certa distinção social que os colocaria em determinada condição social que não a de um camponês²¹. Segundo Martins (2008b), valendo-se da interpretação demorada de Berger sobre a foto, há um “desencontro visual entre o traje (e o restante do equipamento de identificação) e o corpo”, isto é, os ternos deformam o corpo dos jovens, além do que, há uma contradição entre o ambiente (o cenário) e a vestimenta, o que constitui um “verdadeiro depoimento sobre classe social e o imaginário de classe.” (MARTINS, 2008b, p.15).

²⁰ BERGER, John. **About looking**. Vintage International, New York, 1991, p.31-40, *apud* MARTINS, 2008b.

²¹ Quando mostrei essa fotografia para meus alunos do Ensino Médio, numa atividade que fazemos com fotografias de fotologs, e pedi para eles descreverem o que estavam vendo, uma das alunas apressadamente disse que a imagem mostrava jovens de uma organização mafiosa, portanto, criminosos urbanos...



Jovens Camponeses. August Sander. 1914

A partir da fotografia de August Sander é possível perceber uma característica bastante peculiar da imagem fotográfica: a de maquiar a realidade social, a de produzir encenações sobre a vida. As pessoas se representam na fotografia não como realmente são, mas como talvez gostariam de ser. Martins (2008b) nos fala da recusa ao cotidiano através da imagem, e afirma que ela se insere no imaginário da ascensão social. Por exemplo, o fato de muitas pessoas das camadas populares terem a preocupação com o ato fotográfico, levando-as a vestir-se “adequadamente”, a posar de determinada forma, revela o quanto as pessoas negam o seu cotidiano, a vida rotineira e repetitiva, mecanizada. Dito de outra forma,

O trajar para ser fotografado, o traje como equipamento de identificação, cria para o fotografado uma identidade domingueira, que tenta escapar do reprodutivo, que nega o trabalho e afirma o ócio de quem vive do trabalho. Portanto, as fotografias (...) não retratam e nem documentam o cotidiano. Elas nos falam de uma ingênua contestação do cotidiano, sua recusa, a recusa do cotidiano como momento do trabalho. (MARTINS, 2008b, p.53)

Martins explora muito bem as “encenações” para a câmera em suas análises teóricas, como nos mostra este trecho:

A fotografia (...) faz parte do imaginário e cumpre funções de revelação e ocultação da vida cotidiana. Portanto, as pessoas são fotografadas representando-se na sociedade e representado-se para a sociedade. (...) Ela é parte da encenação. Ela reforça a teatralidade, as ocultações, os fingimentos. Traz dignidade à falta de dignidade, ao simplismo repetitivo da vida cotidiana. (MARTINS, 2008b, p.47)

Silvia Caiuby Novaes (2004) chama a atenção para algumas relações que o(a) pesquisador(a) de imagens deve estar atento, principalmente num filme documentário ou etnográfico: “a relação entre aqueles que são filmados e a imagem que eles pretendem divulgar de si para os espectadores.” (NOVAES, 2004, p.13). Ou seja, numa fotografia ou num filme documentário e mesmo etnográfico, por exemplo, em que os personagens não são atores profissionais mas atores sociais que desempenham seus próprios papéis, deve-se levar em conta, como nos sugere Novaes (2004), que “ao perceberem que estarão divulgando uma imagem para além de seus territórios, procuram elaborar esta imagem por critérios específicos.” (p.13).

Um exemplo interessante sobre isso é dado por Paulo Menezes (2003) a propósito da exibição de um documentário no *Bilan du Film Ethnographique* de Paris (2000), intitulado *Retour à Plozevet*²², no qual busca-se refazer o trajeto de uma pesquisa e de um filme etnográfico realizado por Edgar Morin na década de 1960, na comuna de St. Demers, na costa da Bretanha. (MENEZES, 2003). Vale à pena reproduzir o longo trecho de Menezes sobre a descrição do filme:

O resultado foi extremamente instigante e ao mesmo tempo profundamente assustador. No decorrer das entrevistas, que tentavam se realizar com as mesmas pessoas que haviam antes participado da empreitada, uma realidade subjacente ao documentário de outrora foi surgindo e assumindo uma temerosa prevalência sobre o que, então, foi considerado um dos melhores retratos e uma das melhores documentações de um modo de vida em vias de desaparecer, mas até então preservado naquela distante e relativamente isolada comunidade. Um dos pontos centrais daquele filme etnográfico referia-se ao cuidado com o tratamento visual que as mulheres daquela comunidade tinham consigo mesmas, ao cuidado com suas vestimentas ornadas com rendas e babados, e ao tratamento peculiar que davam aos seus penteados, considerados um elemento fundamental de suas próprias identidades. Esses penteados, que se

²² Direção de Ariel Nathan, França, 1999.

elevam sobre as cabeças como uma espécie de coque alto em forma de leque, armados e altivos, rígidos em sua configuração, apareciam nas mulheres nas mais variadas situações cotidianas, do café da manhã à cozinha do almoço, do trabalho diário na pequena fábrica à missa dominical, estando presente portanto em praticamente todas as atividades desenvolvidas por aquelas mulheres no decorrer de suas vidas, constituindo-se, em decorrência, um documento etnográfico de alto valor de registro. (MENEZES, 2003, p.87-88)

Acontece que no documentário realizado por Ariel Nathan, em 1999, surge outra realidade sobre a mesma comunidade, realidade esta em que “tudo não passava de uma encenação para as câmeras” (MENEZES, 2003, p. 88). Soube-se, a partir do documentário de 1999, diferente do que sempre se imaginou, que “aquelas roupas e penteados nunca foram peças de uso diário e cotidiano daquelas mulheres, não sendo utilizados jamais no café da manhã e menos ainda durante o árduo trabalho na pequena fábrica”. (*idem*, p.88). Eis o relato das mulheres entrevistadas no filme de Ariel Nathan: “é claro que nós não trabalhávamos daquele jeito, pois não dava tempo... Mas o pesquisador pediu... E nossos maridos não queriam que aparecêssemos desarrumadas, que nos filmassem de qualquer maneira.” (*apud* MENEZES, 2003, p.88). Ou seja, tomamos como verdade algo que dificilmente o seria pela simples existência do filme documental. Obviamente que as mulheres da costa da Bretanha não tinham tempo, por exemplo, de preparar penteados tão exuberantes antes do café da manhã...

Mas era assim que elas e seus maridos queriam se apresentar ao público e era assim, com este visual tão diferenciado, que o realizador do filme queria que elas aparecessem, como representantes de um modo de vida absolutamente diferenciado, exótico mesmo. (NOVAES, 2004, p.13)

Nesse sentido, de acordo com Paulo Menezes (2004), devemos perceber o filme (a imagem) como parte da constituição de um imaginário social, “como expressão das formas pelas quais uma sociedade concebe-se visualmente” (p.22). E essa imagem não é mero reflexo das condições de existência, mas, ao contrário, elas tem sentido verdadeiro somente enquanto verdade fílmica (MENEZES, 2003, p.88), ou seja a imagem em sua especificidade.

É justamente nessas estratégias narrativas de construção da identidade, que só existem na própria imagem, que reside toda análise propriamente sociológica do mundo visual, ou seja, na *relação* que ele estabelece com o real; muito mais a realidade da

imagem do que propriamente a imagem da realidade (MENEZES, 2005). Nas palavras de Martins (2008b),

É a contradição entre o verossímil e o ilusório, e a sua unidade, que propõe a leitura sociológica possível da fotografia. Sem a referência teórica apropriada, que permita interpretar essa contradição, a fotografia, tanto na Sociologia quanto na Antropologia e na História, não passará de mera e vazia ilustração de texto. (MARTINS, 2008b, p.30)

Partindo deste pressuposto, ou seja, do poder que a imagem tem de voltar-se para o real mas não reproduzi-lo de forma fiel, cito como exemplo uma atividade realizada com meus alunos do 2º ano do Ensino Médio, do Colégio de Aplicação da UFRGS. A fim de despertar o imaginário dos jovens e de aproximá-los do modo de sociológico de ver, criei uma disciplina extracurricular no Colégio chamada *Fotografia e Sociedade*²³, em que os alunos se inscrevem, dependendo do interesse. Através dela propus uma atividade curiosa com as fotografias produzidas pelos próprios alunos e também com fotografias em que eles aparecem na imagem, que normalmente estão expostas publicamente em sites de relacionamento virtual como, por exemplo, o *Orkut*, o *Facebook* e os *Fotolog's*.²⁴

O objetivo da atividade era justamente questionar as fotografias de situações cotidianas dos alunos em seus significados e em seu poder de representar a realidade. O interessante foi ver como os jovens constroem suas identidades através da exposição visível de suas imagens; como eles criam para si um mundo “paralelo” que, de fato, só é visível e só existe na própria fotografia. As poses, os cenários, as roupas, as escolhas de enquadramento, a foto em frente ao espelho, a presença de determinados amigos e a ausência de outros; e o que é mais instigante ainda, a técnica da edição utilizada pela grande maioria dos alunos. Na edição da imagem, que pode ser feita em um simples programa de computador, é possível reelaborar a foto a partir de critérios específicos, do

²³ A disciplina eletiva *Fotografia e Sociedade* faz parte de uma proposta pedagógica do Colégio de Aplicação da UFRGS chamada de EC (Enriquecimento Curricular). Através dos EC's, os professores podem pensar e sugerir atividades extraclasse aos alunos, nos moldes de uma oficina. Essas atividades têm duração de um semestre e são de caráter obrigatório, embora os estudantes possam optar entre as diversas ofertas de projetos oferecidas pelos professores.

²⁴ Ao final do semestre, como proposta de avaliação final do EC, os alunos são levados a produzir fotografias do espaço escolar e das pessoas que vivenciam este espaço, alunos, professores e funcionários. Tentamos extrair das fotografias formas de sociabilidades, interações sociais e territoriais, preferências estéticas, estilos de vida, gosto e, sobretudo, a forma como os estudantes fotógrafos projetam sua visão de mundo sobre o fotografado, e como eles constroem os sentidos de *estar* na escola, evidenciando os prazeres, os silêncios, os preconceitos, as desigualdades, as resistências através de inúmeras formas.

tipo, recortar, alterar a cor, o contraste, apagar detalhes indesejáveis do rosto como cicatrizes, olhos vermelhos, espinhas e assim por diante. O jovem projeta todo o seu imaginário na fotografia a fim de construir uma realidade desejada, a fim de parecer aquilo que factualmente *não é* mas que *gostaria de ser* enquanto forma de apresentar-se diante dos demais. Ao se mostrarem, as pessoas representam.

A própria presença da câmera já aciona, naqueles que serão filmados [ou fotografados], a consciência da imagem que eles exibem para o equipamento. Isso desencadeia o processo de construção de uma imagem a ser exibida, não aquela que é vivida cotidianamente e sim aquela que se quer projetar. (NOVAES, 2004, p.12)

Com relação ao uso da fotografia na contemporaneidade, há um trabalho interessante da Cláudia Linhares Sanz (2006), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense, no qual aborda a inserção da câmera digital no cotidiano das pessoas, o que segundo ela provocou uma mudança na forma de nos relacionarmos com a imagem fotográfica. Segundo Sanz (2006), a fotografia moderna sempre teve um lugar na memória, no passado (mesmo que imaginário), que equivale à construção de um momento único na vida da pessoa. Ou seja, antigamente fotografava-se em momentos singulares. No entanto, com a disseminação da fotografia digital no mundo contemporâneo, “todos os fatos são fotografados”, todos os acontecimentos são registrados, o que provoca inúmeras reflexões. Segundo a autora, as novas tecnologias, especialmente as imagens digitais, produzem uma nova maneira de *estar* no mundo, modos contemporâneos de pensar e ver, uma nova subjetividade que se constrói na exterioridade visível da imagem (SANZ, 2006).

A partir disso, podemos pensar, com Ulpiano Bezerra de Meneses (2005), nas imagens como artefatos, coisas materiais, objetos físicos. Ele compara a participação da imagem na instituição da pessoa social com a participação dos objetos na construção da mesma. Ou seja, na medida em que aprendemos a usar os objetos, eles nos inventam (MENESES, 2005). Há, nessa análise de Meneses, uma referência muito clara, no nosso modo de ver, à tese de Marx segundo a qual *o trabalho produz o ser humano*. No momento em que o homem entra em contato com a natureza, com os objetos, a fim de suprir suas necessidades básicas não só de sobrevivência mas também culturais (e isso constitui um ato de trabalho), o homem constrói um mundo novo para si ao mesmo

tempo em que esse mundo o transforma. O homem muda o mundo e por ele é mudado. É, ao mesmo tempo, produto e produtor da História. (MARX, 1983)

Nesse sentido, devemos pensar criticamente no papel que as imagens exercem sobre a vida das pessoas. Imagens produzidas por um mundo altamente tecnológico e de forte apelo ideológico, como apontamos no primeiro capítulo deste trabalho. A especialização das imagens no mundo foi profundamente criticada por Guy Debord (1997) em seu formidável livro *A Sociedade do Espetáculo*, lançado em novembro de 1967. O espetáculo, segundo Debord, “não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens.” (...) “É uma visão de mundo que se objetivou.” É ao mesmo tempo “resultado e projeto do modo de produção existente.” “O espetáculo é o *capital* em tal grau de acumulação que se torna imagem” (DEBORD, 1997, p.14 e 25).

Para Debord, a sociedade do espetáculo, a sociedade das imagens automatizadas, constitui-se o mundo do *olhar iludido* e da falsa consciência. Em suas palavras,

Considerado de acordo com seus próprios termos, o espetáculo é a *afirmação* da aparência e a afirmação de toda a vida humana (...) como simples aparência. Mas a crítica que atinge a verdade do espetáculo o descobre como *negação* visível da vida; como negação da vida que *se tornou visível*. (DEBORD, 1997, p.16)

É possível fazer uma comparação entre o termo empregado por Debord, “sociedade do espetáculo”, com um outro utilizado por Karel Kosik (1976): *pseudoconcreticidade*. Tanto Debord quanto Kosik constroem um método de análise crítico e um tanto esclarecedor e, por isso, suas contribuições são bem vindas. Para Kosik (1976), o mundo da pseudoconcreticidade representa o mundo dos fenômenos externos, da manipulação, da *práxis* fetichizada²⁵, das representações comuns, das formas ideológicas que dão a impressão de serem condições naturais. Kosik distingue as formas de “existência real” das “formas fenomênicas” da realidade, mas não as separa absolutamente como sendo independentes uma da outra. Aliás, o mundo da pseudoconcreticidade nos faz acreditar que elas são independentes, fazendo crer que “o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa em si se manifesta e se esconde, é considerado como essência mesma. (KOSIK, 1976, p.12). Portanto, o mundo da pseudoconcreticidade equivale ao mundo pseudo-natural no qual o ser humano vive

²⁵ Kosik contrapõe *práxis* fetichizada à *práxis* revolucionária. (KOSIK, 1976)

cotidianamente, um mundo onde as relações aparentes se transformam em relações essenciais.

Na vida cotidiana agimos conforme o saber imediato visando a um determinado fim, um saber, portanto, pragmático, utilitário. “O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias”, nas palavras de Kosik (1976, p.15). O ambiente cotidiano é o ambiente da regularidade, do imediatismo e da evidência, no qual não percebemos as coisas em sua totalidade, mas as percebemos de modo fragmentário.

Tomemos o pensamento de Agnes Heller (2008), uma importante pensadora húngara que trabalhou como assistente e colaboradora de George Lukács por um longo período. Ela concentrou seus estudos na análise da vida cotidiana, segundo a qual podemos caracterizar da seguinte maneira:

A característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade. (...) a espontaneidade é a tendência de toda e qualquer forma de atividade cotidiana. A espontaneidade caracteriza-se tanto pelas motivações particulares (e as formas particulares de atividade) quanto as atividades humano-genéricas que nela tem lugar. (HELLER, 2008, p.47)

É possível falar de unidade *imediata* de pensamento e ação na cotidianidade. As idéias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis. A atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível da práxis quando é atividade *humano-genérica consciente*. (HELLER, 2008, p.49)

O pensamento cotidiano apresenta-se repleto de pensamentos fragmentários. (...) O conhecimento se limita ao aspecto relativo da atividade, (...) dado que o pensamento cotidiano é puramente pragmático e, por isso, faz-se acompanhar por uma certa *fé* ou uma certa *confiança*. (...) Ao Astrônomo, não basta ter fé em que a Terra gira em redor do Sol; mas na vida cotidiana, essa fé é plenamente suficiente. (HELLER, 2008, p. 50-52)

Estes apontamentos de Heller são suficientes em parte para entendermos a vida cotidiana e a maneira como os indivíduos atuam nela. No entanto, é preciso estabelecer que esta não é a única perspectiva teórica de entendimento da esfera da cotidianidade. O pensamento de Heller possui uma estreita relação com o pensamento de Marx e de Lukacs (1991), para quem a vida cotidiana representa o mundo reificado, um espaço das ideologias e da alienação. Marx toma como ponto de partida a estrutura reificada da

vida, mas não como destino, pois vai além dela. Ele projeta de modo revolucionário um novo mundo, mais humanizado (HELLER, 1991). A teoria marxista da alienação é, portanto, uma crítica da vida cotidiana das sociedades de classe, da propriedade privada e da divisão do trabalho.

Ao contrário, outras interpretações como, por exemplo, a fenomenologia, tomam as relações aparentes da cotidianidade como reais, como consequência necessária e inevitável das objetivações. Assim, os fenômenos da cotidianidade reificada e alienada aparecem como se fossem determinações ontológicas essenciais²⁶. Ou seja, tomam a imagem do mundo como sendo o mundo mesmo. Dito de outro modo, não distinguem a realidade da representação da realidade, a essência da aparência.

Todavia, o fato de a vida cotidiana representar a “base de todas as reações espontâneas dos homens no seu ambiente social, o qual parece atuar de forma caótica.” (LUKÁCS, 1991, p.12), não significa que esta importante esfera de análise das relações sociais tenha que ser deixada de lado. Pelo contrário, é através do estudo e da compreensão da cotidianidade que podemos perceber as contradições no modo de vida de todo ser humano. Nesse sentido estamos de acordo com Martins (2008a) que, inspirado na obra de Henry Lefebvre (1991)²⁷, propõe uma sociologia da vida cotidiana baseada no conhecimento do senso comum, no conhecimento do “homem simples”, ou seja, uma “disciplina científica que se propõe a religar o repetitivo com o inovador na vida social e o que é fantasioso com o que é objetivo”. (MARTINS, 2008a, p.31).

Ricardo Antunes (2005), inspirado nas teses lukacsianas, também se interessou recentemente pela esfera da cotidianidade, que a caracteriza como sendo um campo de disputa entre alienação e a desalienação; um espaço de reprodução espontânea mas também de produção consciente da vida, aonde se manifestam as relações reais da existência humana – a essência, nos termos de Kosik (1976). “A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno.” (KOSIK, 1976, p.11).

Nesse sentido, se a essência se manifesta no fenômeno, como acredita Kosik, temos que tomar o fenômeno como ponto de partida. E o espaço por excelência das

²⁶ A esse respeito, ver Lukács (1966, p. 72).

²⁷ Em *A vida cotidiana no mundo moderno*, Lefebvre expõe suas considerações acerca dos aspectos da vida cotidiana que sempre foram relegados a um plano secundário, para defender a tese de que o cotidiano, além de modificar a História, constitui, ele mesmo a História. (LEFEBVRE, 1991)

relações fenomênicas é a vida cotidiana. Assim procedeu Marx²⁸ em *O Capital* (1983): “O marxismo é um esforço para ler, por trás da pseudo-imediaticidade do mundo econômico reificado as relações inter-humanas que o edificaram e se dissimularam por trás de sua obra. (WALHENS, *apud* KOSIK, 1976, p.17). Pois dessa maneira é possível compreender, através da representação do mundo (as imagens como representação do mundo), aquilo que há de essencial no modo de ser do existente. Portanto, devemos tomar as imagens como método de análise, como objeto de conhecimento, sem confundi-las com o mundo propriamente dito. Pois de um lado temos a *coisa* e de outro, a representação da *coisa*, categorias distintas mas que ao mesmo tempo formam uma unidade indissolúvel.

O fenômeno não é radicalmente diferente da essência, e a essência não é uma realidade pertencente a uma ordem diversa da do fenômeno. (...) Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível. (KOSIK, 1976, p.12)

Portanto, o tipo de análise sugerido por estes pensadores críticos pode nos auxiliar a entender melhor a problemática da imagem no mundo contemporâneo e sua importância para o conhecimento das relações sociais e da sociedade como um todo. A Abordagem crítica nos ajuda a manter certo distanciamento necessário ao mundo imagético e virtual, pois deixar-se levar pelo mundo fantasioso das imagens na cotidianidade contemporânea é o mesmo que aceitá-lo como mundo pretensamente natural, desprovido de historicidade concreta. Em outras palavras, não devemos confundir o real com o virtual, muito menos substituir o real pelo virtual.

Segundo Etienne Samain (1998), os estudos de Barthes sobre a relação entre semiologia e vida cotidiana, demonstram “como as imagens intencionais veiculadas pela imprensa, pelo cinema, pelas artes e pelos demais veículos de comunicação são consumidas inocentemente pelo público, que não as vê como sistema de valores, mas, sim, como sistema factual que exprime relações naturais”. (SEMMAIN, 1998, p.78)

²⁸ “*O Capital*, de Marx, é construído metodologicamente sobre a distinção entre falsa consciência e compreensão real da coisa, de modo que as categorias principais da compreensão conceitual da realidade investigada se apresentam aos pares: fenômeno e essência; mundo da aparência e mundo real; aparência externa dos fenômenos e lei dos fenômenos; representação e conceito; falsa consciência e consciência real; sistematização doutrinária das representações (ideologia) e teoria e ciência.” (KOSIK, 1976, p.16 *em nota de rodapé*)

Nesse sentido, o(a) professor(a) de Sociologia, que trabalha as imagens como recurso didático em suas aulas, precisa estar atento para a complexidade que elas demandam e, sobretudo, problematizá-las no que elas têm de propriamente sociológico e não simplesmente tratá-las como ilustração de um determinado conteúdo ou tema trabalhado em aula. Mais ainda, os professores e professoras devem encontrar nas imagens e nos filmes trabalhados em aula, um método que lhes auxiliem no cumprimento da finalidade da Sociologia na escola, segundo os OCN's (MORAES; GUIMARÃES; TOMAZI, 2006): o pensamento crítico e a desnaturalização dos fenômenos sociais que se apresentam como realidades essenciais e inevitáveis da vida em sociedade.

Ulpiano Meneses (2005) também atenta para o perigo das leituras ingênuas que tentam encontrar fatos e traços do referente em imagens.

Também acredito que as ingenuidades das leituras empíricas à cata de fatos e traços do referente (principalmente na fotografia), derivam deste mesmo campo de equívocos: proceder como se acreditasse que seus acervos documentais (principalmente fotográficos) desempenham os mesmos papéis que as coisas e eventos registrados. (MENESES, 2005, p.43)

E mais adiante, inspirado no entendimento de Alain Corbin sobre a literatura de ficção, (que pode muito bem se estender à imagem), Meneses (2005) conclui dizendo que “a representação pode ser um modelo de prática, mas nunca, verdadeiramente, prova da prática.” (*idem*, p.43).

O cineasta e documentarista brasileiro, João Moreira Salles (2005), também critica a ênfase na objetividade das concepções ingênuas. Em um artigo que trata do “problema do documentário”, Salles se posiciona contrário à concepção do filme documental como “acesso não contaminado à realidade, no filme como espelho voltado para o mundo. (SALLES, 2005, p.59). Ele também se coloca questões bastante complexas e pertinentes para o nosso propósito aqui: as encenações para a câmera são permitidas no documentário? O que é real no documentário? Devemos ou não ter compromisso com a verdade? (*idem*, p.59).

Muitos acreditam que o documentário, diferente do filme ficcional, é mais fiel à realidade do acontecimento, pois o cineasta filma aquilo que de fato ocorreu, sem se utilizar de estratégias de intervenção e comunicação com os personagens, que

normalmente são pessoas comuns que desempenham seus próprios papéis. Algo muito semelhante à tradição positivista das ciências sociais, especialmente Durkheim (1995), que acreditava na neutralidade do pesquisador, da sua não-intervenção no objeto pesquisado, como pré-requisito para se entender os fatos sociais.

No entanto, Salles (2005) destaca duas naturezas do documentário:

De um lado, é o registro de algo que aconteceu no mundo; de outro lado, é narrativa, uma retórica construída a partir do que foi registrado. Nenhum filme se contenta em ser apenas registro. Possui também a ambição de ser uma história bem contada. (SALLES, 2005, p.64)

É justamente a oscilação entre documento e representação que, segundo o cineasta, constitui o verdadeiro problema do documentário. De um lado, portanto, a realidade; de outro, a imaginação autoral construída sobre a realidade, onde determinada cena não acontece naturalmente, mas é, sobretudo, construída, imaginada.

Já no cinema de Robert Flaherty, americano que se tornou conhecido por ter inaugurado o gênero documentário com *Nanook of the North* (1922) - sobre a vida dos esquimós - temos outra concepção acerca da definição do documentário. A intenção de Flaherty, segundo Renato Sztutman (2004), era alcançar uma representação realista da vida do nativo, buscando um ponto de vista neutro, nos moldes positivistas. Obviamente que isso é impossível de ser realizado e o resultado do filme mostra isso perfeitamente. Paulo Menezes (2005) descreve longamente²⁹ o filme de Flaherty e conclui com a seguinte análise:

Flaherty consegue constituir enquanto imagem um povo que aparece despidido de qualquer simbolismo, extremamente simples em seus processos técnicos, com uma sobrevivência extremada em suas atividades e esvaziadas em suas potencialidades. (...) todas as dimensões simbólicas que fazem dos esquimós um povo fascinante foram, pura e simplesmente, aniquiladas. (MENEZES, 2005, p.108 e 109)

Há um processo de simplificação que permeia o filme como um todo, que simplifica o outro para torná-lo adequado aos nossos conceitos culturais, apesar de aparentemente estar nos mostrando exatamente o seu oposto, o relativismo cultural que dá ao outro seu lugar como Outro, como verdadeira alteridade. (*idem*, p.104)

²⁹ Para conhecer a descrição do filme feita por Menezes (2005), ver especialmente as páginas 95 à 101.



Robert Flahert. *Cena do filme Nanook of the North*. 1922.

A perspectiva do cineasta-etnólogo Jean Rouch, assim como a de Salles, não condiz com um método objetivo e neutro da produção documental. Segundo Sztutman (2005), Rouch acredita numa “antropologia compartilhada” que visa a um “discurso reflexivo e comunicativo na interface entre trabalho do pesquisador e do nativo” (SZTUTMAN, 2005, p.59). Portanto, acredita numa comunicação entre o cineasta e aqueles que serão filmados.

A fotografia também expressa essa mudança paradigmática ao longo do seu desenvolvimento. Inicialmente, a imagem fotográfica chegou a ser reconhecida como um *espelho do real*, através do seu poder de evidência, que se diferencia significativamente da pintura, por exemplo, e sua construção figurativa do real.

Kátia Hallak Lombardi (2005 e 2007) desenvolveu uma pesquisa com relação às transformações ocorridas na Fotografia Documental (ou Fotojornalismo). Segundo a autora, a influência do positivismo pode ser percebida na estrutura clássica da fotografia documental, solidificada nos anos 30, que era voltada para os ideais de objetividade, credibilidade e verdade.

(...) a fotografia reivindicava ser capaz de criar registros objetivos, científicos que eram livres do preconceito da imaginação humana. Fotografias cuidadosamente planejadas e construídas foram

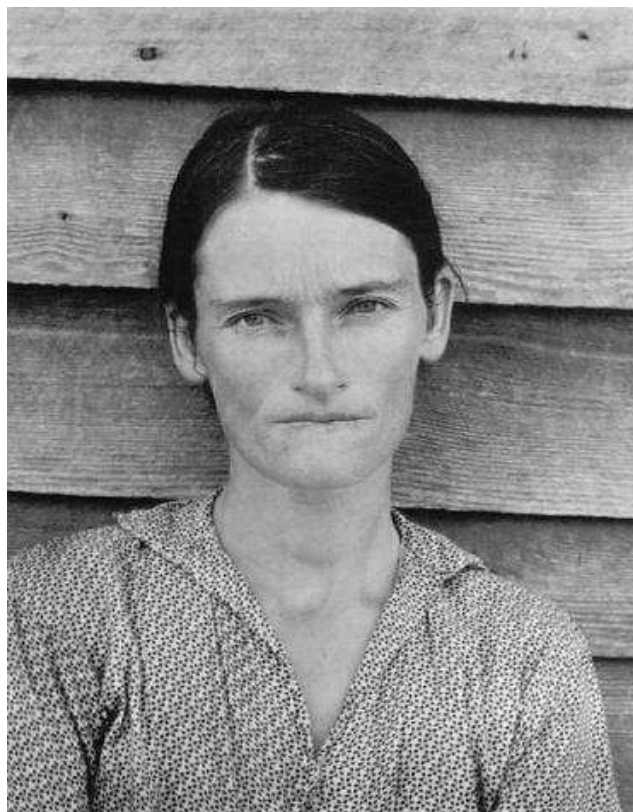
consumidas como se fossem imagens não mediadas e oferecessem um reflexo neutro do mundo. Elas eram, entretanto, imagens distantes de serem transparentes e desapaixonadas do mundo. (PRICE, 1997 *apud* LOMBARDI, 2005, p.15)

Como exemplo, temos o fotógrafo Walker Evans (1903-1975) que ficou conhecido por suas concepções estabelecidas sobre o tripé *verdade, objetividade e credibilidade*.

Evans pertencia à equipe de fotógrafos da *Farm Security Administration*³⁰, que documentava a vida dos norte-americanos nas zonas rurais do país. (LOMBARDI, 2007). Em seu famoso livro *Let Us Now Praise Famous Men: Three Tenant Families*³¹, Evans conta a história de três famílias norte-americanas que viviam na pobreza no centro e arredores do Alabama. Para realizarem esse trabalho, Evans e seu companheiro de trabalho, jornalista e escritor, James Agee, chegaram a morar com essas famílias por um mês. (LOMBARDI, 2007).

³⁰ “Durante a depressão nos EUA, nos anos 1930, o presidente Roosevelt iniciou o programa do *New Deal*, que pretendia desenvolver um plano de ajuda aos agricultores do país em crise, dentre outros objetivos. Dentro desta iniciativa, desencadeada pelo vice-secretário da agricultura, Rexford Tugwell, um vasto projeto fotodocumental ficaria conhecido como *Farm Security Administration* (FSA), a partir de 1935. Tugwell nomeou o cientista social Roy Emerson Stryker para dirigir a seção fotográfica em Washington. Stryker reuniu uma equipe de fotógrafos para documentar a vida dos norte-americanos nas zonas rurais, castigadas pela crise econômica. O objetivo era fornecer imagens para exposições, jornais, revistas e para ilustrar os informes oficiais das condições agrícolas do país. Grandes fotógrafos como Russell Lee (1903-1986), Ben Shahn (1898-1969), Carl Mydans (1907-2004), Arthur Rothstein (1915-1985), Walker Evans (1903-1975) e Dorothea Lange (1895-1965) trabalharam nesse projeto produzindo imagens da vida das pessoas na área rural. Depois vieram Jack Delano (1914-1997), Marion Post Wolcott (1910-1990), John Vachon (1914-1975), John Collier Jr. (1913-1992) e Gordon Parks (1912-2006).” (LOMBARDI, 2007, p.103, *em nota de rodapé*).

³¹ *Deixe-nos Agora Saudar Homens Famosos: Três Famílias Arrendatárias*.



A fotografia selecionada tornou-se um símbolo da Grande Depressão dos EUA. Trata-se do retrato da esposa de um pequeno plantador de algodão, na região do Alabama. Percebemos nesta fotografia uma ligação maior entre a imagem e o seu referente. Ela tem um forte apelo social e tenta mobilizar o espectador para as condições de vida dessas populações. Segundo Price (*apud* LOMBARDI, 2005, p.38), “o arquetípico projeto documental estava preocupado em chamar a atenção de um público para sujeitos particulares, frequentemente com uma visão de mudar a situação social ou política vigente.” Percebe-se isso na expressão da mulher fotografada e na forma como a fotografia foi concebida do ponto de vista estético.

Lombardi (2005 e 2007) constata que foi a partir do Pós-Guerra que os fotógrafos deixaram de lado a objetividade e começaram a dar mais importância ao imaginário. A autora cita como exemplo as fotografias de Robert Frank (1924-) como marco dessa mudança. Frank³² viajou pelos Estados Unidos fotografando “bandeiras,

³² O resultado do trabalho de Robert Frank foi publicado no livro *Les Américains*, em 1958, na França. Mais tarde, foi lançada a versão americana do livro, *The Americans*, tendo sido recebida com ferozes críticas nos EUA. (LOMBARDI, 2005, p.40)

motocicletas, estradas vazias e caixões, mostrando os EUA a partir de um ponto de vista nada convencional.” (LOMBARDI, 2005, p.40).



Parade - Hoboken, New Jersey (1955). Foto: Robert Frank



Long Beach, Califórnia, 1955. Foto: Robert Frank

Ainda segundo Lombardi, Frank

não estava em busca de uma reportagem como se conhecia até então, não se interessava pelos acontecimentos imediatos e também estava longe de querer registrar momentos significativos. A partir da

banalidade do cotidiano, o fotógrafo procurava ressaltar exatamente essa ausência suposta de significado do objeto ou pessoa fotografados, oferecendo ao olhar um leque de interpretações. (LOMBARDI, 2005, p.40)

A partir de então a fotografia trilhou um caminho muito diferente da herança objetivista que havia sido introduzida no fotojornalismo. A ideia de que a fotografia seria uma *reprodução* do real foi substituída pela ideia de *representação* do real, abrindo, assim, espaço para os sonhos, os desejos, os mitos, as crenças, as aspirações, as subjetividades.

Portanto, cada fotografia pode dizer muito sobre um determinado período histórico em questão, bem como sobre a mentalidade e os gostos de determinada época, tanto naquilo em que ela tematiza quanto na forma de fazê-lo.

O trabalho de Fraya Frehse (2005) também exemplifica muito bem isso. Ela toma a fotografia como documento e um relevante instrumento de pesquisa para a compreensão da vida social. Em seu trabalho, a fotografia fornece referências socioculturais sobre as ruas de São Paulo, que só existem na própria fotografia. Fraya se interessa pela imagem enquanto testemunho do encontro físico entre o fotógrafo e os sujeitos fotografados. Defende a fotografia como documento, “indício e resíduo que fica daquilo que não ficou” (FREHSE, 2005, p.186). Mas que isso não significa que a fotografia constitui uma reprodução analógica do real. É documento e indício não da realidade mas das formas de olhar o mundo a partir da mediação das lentes. E com isso temos um testemunho do fotógrafo em relação àquilo que ele vê. A análise sociológica (e antropológica) pode estar na reação do fotografado ao fotógrafo, no estranhamento produzido pelo encontro de ambos:

indivíduos que olham em primeiro plano, em pose ou não – isto é, empregando ou não gestos e posturas que na imagem fotográfica configuram signos indiciais de algum tipo de reação desses mesmos indivíduos à presença física do fotógrafo e da câmera diante deles. (FREHSE, 2005, p.191).

Da mesma forma, o olhar do fotógrafo e o recorte que ele faz do mundo através da câmera, nos revela um modo de ver as coisas de maneira particular.

o fotógrafo, ao deixar aparecerem determinados sujeitos no primeiro plano de imagens (...) colabora à sua maneira para transformar a fotografia em documento da transmissão simbólica de uma certa

atenção sua em relação a esses indivíduos. Sabendo ou não, o autor da imagem não é indiferente à presença desses sujeitos na sua frente no momento da tomada fotográfica. (FREHSE, 2005, p.192)



Guilherme Gaensly. *Rua XV de Novembro*. São Paulo



Pastore, Vincenzo. *Homens conversando em banco de praça*. São Paulo, 1910. Instituto Moreira Salles



Vincenzo Pastore. *Duas mulheres, uma de costas, descansando em banco de praça. São Paulo. 1910* – Instituto Moreira Salles

Esta é, pois, a perspectiva recente da Sociologia da Imagem, que começa a se delinear aos poucos através dos trabalhos dos autores estudados nesta pesquisa. Tanto na fotografia quanto no cinema (seja ele ficcional ou documental), como em outras formas de produção de imagens, o que interessa para o(a) sociólogo(a) e para o(a) professor(a) de Sociologia é como as imagens produzem uma visão de mundo, e como elas mostram o *outro*. Como no exemplo que vimos, tanto da construção da realidade do esquimó (Nanook), no documentário de Flaherty, quanto no filme etnográfico de Edgar Morin sobre a comuna de St. Demers, o que importa à análise sociológica, nas palavras de Menezes (2005a), é que “devemos ver os filmes mais como uma construção de algo sobre algo, do que um registro sobre esse mesmo algo.” (p.92).

Pois entre a “imagem real” e a imagem fotográfica ou fílmica, há inúmeras mediações, que se constituem enquanto ideias e conceitos sobre a realidade. Quando pedimos a uma criança, por exemplo, para desenhar uma casa ou outra coisa qualquer, o que ela desenha é uma ideia pré-concebida sobre a casa, um conceito que ela elabora sobre o que seja a casa, segundo a visão da criança. Por isso, muitas vezes, demoramos para “decifrar” os desenhos de uma criança, pois acreditamos e esperamos sempre que a imagem deva ser uma ilustração fiel da realidade.

Neste sentido, o método científico sociológico pode explicar muito a relação que podemos estabelecer com o método de análise das imagens. Conforme Weber (1979),

Não existe qualquer análise científica puramente objetiva da vida cultural (...) que seja independente de determinadas perspectivas espaciais e parciais, graças às quais estas manifestações possam ser, explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente, selecionadas ou organizadas na exposição, enquanto objeto de pesquisa. (WEBER, 1979, p.87)

Portanto, toda a forma de conhecer implica necessariamente projetar nossos ideais ao objeto de conhecimento. Significa, pois, classificar os fenômenos de acordo com valores culturais próprios de cada pessoa em determinado contexto social. Da mesma forma, de acordo com Paulo Menezes (2005),

A análise de qualquer fenômeno cultural, no qual podemos pensar os filmes documentais, deve enxergá-los como um recorte cultural do mundo fundado em conceitos (ou preconceitos) que se desdobram na constituição de conceitos visuais de construção do outro, e do mundo. (MENEZES, 2005, p.82)

Este capítulo teve como objetivo situar o leitor e a leitora nas discussões teóricas em torno da interpretação visual da sociedade a partir do olhar sociológico, levando em conta a importância de qualificarmos o ensino da Sociologia no Ensino Médio. O nosso conhecimento do mundo é, muitas vezes, construído através de mecanismos visuais e, sendo assim, a imagem pode contribuir muito para o conhecimento do mundo social no sentido desmistificador e desnaturalizador das relações sociais nas aulas de Sociologia.

Acreditamos, portanto, que o estudo das imagens em sala de aula contribui para o aprendizado do olhar (alfabetização imagética) na medida em que questionamos o que cada uma delas pressupõe em termos de *maneiras de ver e modos de pensar* o mundo (MARTINS, 2007). Uma verdadeira *educação do olhar* deve permitir que o estudante do ensino médio possa ver para além das aparências, ou seja, ver para além do visível. Para isso, precisamos nos interessar pelas imagens enquanto objetos de estudo e não simplesmente como fonte de dados. Mais ainda, devemos pensá-las como fonte de como os dados são construídos e o tipo de sociedade que a imagem constrói. Para que a disciplina de Sociologia possa desempenhar uma função desnaturalizadora e desmistificadora das relações sociais, como orientam as OCN's (MORAES; GUIMARÃES; TOMAZI, 2006), é fundamental que o(a) professor(a) leve em

consideração, de forma crítica, a complexidade que envolve o conhecimento da sociedade, ainda mais quando se trata de uma interpretação visual da mesma.

Isso dependerá de como o(a) professor(a) orienta teoricamente suas atividades no espaço escolar, bem como de sua concepção a cerca da finalidade da Sociologia no Ensino Médio. Mais do que isso, depende de uma atitude epistêmica que orienta a atividade em sala de aula. Essa atitude epistêmica diz respeito à maneira como o(a) educador(a) concebe a ciência sociológica, ou seja, suas filiações teóricas, sua formação conceitual, suas crenças, valores e conhecimentos produzidos ao longo de sua trajetória.

CAPÍTULO III

AS IMAGENS COMO RECURSOS DIDÁTICOS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA

3.1 - Análise dos resultados da pesquisa

Diante do imenso aporte teórico descrito anteriormente, partimos para uma análise mais objetiva dos usos do filme, documentários, pinturas e fotografias nas aulas de Sociologia no Ensino Médio. Para isso, tomemos como referência os resultados obtidos com as entrevistas realizadas com professores e professoras de Sociologia de algumas escolas do País.

Foram entrevistados 10 professores(as) de Sociologia para esta pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, utilizamos o termo “seleção” ao invés de “amostragem” (GASKELL, 2004). O critério de escolha dos entrevistados se deu com base nos usos de recursos imagéticos em sala de aula. Nesse sentido todos os professores entrevistados utilizam algum tipo de imagem em suas aulas. Além disso, alguns professores e professoras selecionadas participaram da Oficina *Imagem e Ensino de Sociologia*, realizada no I Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica, que ocorreu no Rio de Janeiro, na UFRJ, em julho de 2009, da qual participei como ouvinte. A Oficina foi coordenada pela professora Ana Lúcia Lucas Martins (UFRJ) e teve a participação do professor Amaury César Moraes (USP) como debatedor.

Logo após a Oficina, conversei com alguns professores que estavam dispostos a dar entrevista sobre o uso de imagens em sala de aula e a responder um pequeno questionário sobre o perfil da formação profissional. Sendo assim, metade das entrevistas foi gravada ao longo dos três dias de duração do Encontro, e a outra metade foram feitas posteriormente ao Encontro, também com gravador de voz. Apenas dois professores(as) responderam as perguntas por e-mail.

O questionário aplicado foi importante para verificarmos o perfil dos entrevistados: dados sócio-econômicos, formação acadêmica, tempo de docência, escola onde trabalha etc. Esses dados dão uma dimensão importante para a pesquisa porque, em certa medida, estão relacionados objetivamente às representações que os professores fazem dos usos da imagem em sala de aula.

Todos os professores entrevistados têm formação em Ciências Sociais. Dentre eles, sete (7) têm formação em Licenciatura e Bacharelado, e apenas três (3) têm formação única em Licenciatura. Cinco (5) professores(as) trabalham atualmente em Instituições públicas Federais, nas cidades de Palmas (TO), Bento Gonçalves (RS), Porto Alegre (RS), Camaquã (RS) e Sapucaia (RS). Quatro (4) atuam em Instituições públicas Federais, nas cidades de Abaetetuba (PA), Porto Alegre (RS), Gravataí (RS) e Guaíba (RS). Apenas um (1) professor(a) atua em Escola Particular, na grande São Paulo (SP).

Com relação ao grau de formação acadêmica destes professores de Sociologia, apenas 3 possuem pós-graduação (2 especializações, e 1 mestrado em educação). O restante não possui pós-graduação, sendo que 3 professores estão cursando mestrado em Sociologia, mas ainda não finalizaram o curso.

Devido ao fato de o número de entrevistados ser pequeno, o pesquisador deve usar sua imaginação científica para cumprir com a exigência de representatividade que exige a pesquisa. Nesse sentido, estamos de acordo com Gaskell (2004) que entende que o objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro de pontos de vista sobre o assunto. Nas palavras do autor, “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2004, p.68).

Portanto, por mais que seja pequeno o número de professores entrevistados, conseguimos observar diferentes perspectivas com relação ao uso da imagem em sala de aula, que têm a ver com o problema elaborado nesta pesquisa. Sabemos que as experiências individuais são singulares, mas que mesmo assim, existe um número limitado de pontos de vista. Conforme Gaskell, “embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais; em alguma medida elas são o resultado de processos sociais.” (GASKELL, 2004, p. 71).

Para o tratamento das informações, foi utilizado a análise de conteúdo que, segundo Luiza Helena Pereira (1998), permite

a explicitação do conteúdo da mensagem por meio de indicadores (induzidos), qualitativos ou quantitativos, para fazer surgir hipóteses (deduzidas das mensagens) ou confrontá-las com a problemática teórica. (PEREIRA, 1998, p.101)

No entanto, de acordo com a mesma autora, a análise de conteúdo “não é, em si mesma o instrumento de generalização dos dados, objetivo maior do analista social, mas permite, através da inferência, auxiliar no tratamento dos dados, visando a construir afirmações que sejam universalmente válidas sobre as relações entre as variáveis” (PEREIRA, 1998, p.103). Assim sendo, a eficácia da análise de conteúdo, enquanto técnica de pesquisa qualitativa, está em desvendar o significado das manifestações expressas (*idem*, 1998)

Na diversidade de pontos de vista sobre o uso da imagem em sala de aula, foi possível, através da análise de conteúdo, destacar dois pontos, ou seja duas hipóteses essenciais do trabalho com imagens:

1º – Professores que utilizam a imagem como ilustração do conteúdo, às vezes para chamar a atenção do aluno para a importância das aulas, e outras vezes para cumprir com o “programa”;

2º – Professores que se preocupam em utilizar a imagem como objeto de análise, não se limitando ao uso enquanto recurso auxiliar dos conteúdos.

Foi observado ao longo das entrevistas que determinados professores(as) tem mais facilidade para falar de suas práticas em sala de aula, o que denota uma relação maior com a reflexão pedagógica, necessária para qualificação de futuras práticas de ensino. Já outros professores(as) demonstraram dificuldade em discorrer sobre o assunto tratado, o que evidencia um menor grau de reflexão com relação ao uso da imagem em sala de aula. Isso ficou manifesto quando alguns professores não souberam responder determinadas perguntas. Em realidade eles(as) até sabem, mas nunca pensaram sobre isso, o que impossibilita a organização de um discurso sobre a prática. Quanto maior é a reflexão do(a) professor(a) sobre sua prática, maior é possibilidade de organização do raciocínio e de elaboração de um discurso próprio sobre o tema.

Para compreendermos o significado que as imagens adquirem na prática pedagógico do(a) professor(a) de Sociologia, a fim de responder às indagações feitas nesta pesquisa, é necessário sabermos o que pensam os(s) docentes sobre a finalidade da Sociologia na escola (Questão 1 do Anexo B):

Creio que a principal contribuição da Sociologia é contribuir para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico desses jovens. Proporcionar aos alunos o conhecimento das relações sociais e as diferentes formas de organização societária, a partir de uma prática investigativa que lhe possibilite problematizar o mundo, percebendo-se parte dele e de sua construção histórica. (Professora Bruna)³³.

Desenvolver a criticidade no discente, e tratar de temas sociais com uma perspectiva que supere o senso comum, levando o educando a pensar estas questões com outras perspectivas. (Professor Roberto)

A finalidade da Sociologia é desnaturalizar e historicizar as relações sociais, observar que a realidade social é construída e que deve ser transformada. (Professor Antonio).

O primeiro motivo é desenvolver o pensamento crítico, pois a maioria das outras disciplinas não tem este propósito. O outro motivo é entrar em contato com mais uma disciplina das Humanas, que exige uma maneira de pensar diferente. Exige mais leitura, interpretação ... (Professora Carla).

Fazer com que o aluno tenha um espaço para desenvolver a argumentação, porque as outras matérias estão pautadas na memorização, na repetição do raciocínio do professor, por uma via única. Enquanto que na sociologia tu tem esta possibilidade de trabalhar argumentos diferentes a partir de um mesmo enfoque. (Professora Estela).

Como podemos notar, o discurso dos professores em relação à finalidade da Sociologia está de acordo com os PCN's e com as atribuições dada ao Ensino Médio pela LDB, que no seu artigo 35, inciso III, recomenda "o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o **desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico**" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, LDB, *grifo nosso*).

³³ Preservamos a identidade dos(as) professores(as) entrevistados(as) e utilizamos nomes fictícios para representá-los(as).

Quando perguntamos qual deveria ser a finalidade da Sociologia no Ensino Médio, automaticamente os professores citam o pensamento crítico que vai para além do senso comum, uma vez que a sociologia tem a responsabilidade de compreender e explicar a sociedade, atividade esta que exige uma postura reflexiva e crítica.

Como desenvolver o “pensamento crítico” nas aulas de Sociologia a partir dos recursos visuais utilizados pelos professores? De que forma os professores trabalham a imagem em sala de aula de modo a “desnaturalizar e historizar as relações sociais”, como afirma um dos professores entrevistados? Qual a justificativa para a utilização da imagem em sala de aula?

Antes de observarmos as respostas dos entrevistados(as) sobre estas indagações, vejamos quais os principais recursos didáticos visuais utilizados pelos professores e citados durante a entrevista (Questão 3 do Anexo B): filmes de ficção, quadrinhos, charges, vídeos do Youtube, documentários, fotografias de jornais, poesias de cordéis, curtas, pinturas e fotografias artísticas e/ou publicitárias. Os filmes de ficção e os filmes documentários são usados com maior frequência, por conta do acesso, da relação com o conteúdo e do “gosto pessoal do docente”.

No momento da entrevista os professores citaram alguns filmes e vídeos que costumam ser trabalhados em sala de aula, nas aulas de sociologia (Questão 8 do Anexo B). Dentre eles: *O Enigma de Kaspar Hauser*, *Mulan*, *Vida de Inseto*, *Horton e o Mundo dos Quem*, *O Náufrago*, *Ao Mestre com carinho*, *Planeta dos Macacos*, *Blade Runner*, *O dia em que Dorival encarou a guarda*, *Tempos Modernos*, *Germinal*, *Babel*, *Roger e eu*, *Uma verdade inconveniente*, *A história das coisas*, *O Mercador de Veneza*, *Vista minha pele*, *A Invenção da Infância*, *Crianças Invisíveis*, *A revolução não será televisionada*, *Um poquinho de tanta verdade*, *O ABC da Greve*, *Ilha das Flores*, *Eles não usam black-tie*, *Acorda*, *Raimundo*, *O Sorriso de Monalisa*, *Crash: No Limite*, *Crianças invisíveis*, *Última parada 174*, *Linha de Passe*, *O ano em que meus pais saíram de férias*, *Adeus, Lênin*, *Tiros em Columbine*, *Jardineiro Fiel*, *A Corporação*.

O trabalho da Ana Lucia Lucas Martins (2007) já apontava que o “uso de filmes em sala de aula está diretamente ligado à trajetória social dos professores e professoras” (p. 08). Isto é, o critério de escolha pelo uso ou não do filme fica sob a responsabilidade do professor, já que a instituição escolar ainda não incorporou nos currículos escolares, de forma sistemática, o trabalho com o cinema. Nas palavras de Martins,

De modo geral trabalhar com filmes em aula é visto como opção pessoal do professor e não como uma atividade incorporada no programa curricular da instituição, o que leva professores e professoras a lidar com uma série de obstáculos: problemas de ordem organizacional das instituições, infra-estrutura, a formação docente, seleção – o acesso a filmes se dá a partir de informações entre colegas, sugestões contidas em livros didáticos, frequência a cinemas ou vídeo locadoras - e em geral arcam com custos decorrentes de aluguel e acabam por constituir acervo próprio. (MARTINS, 2007, p. 07)

Além disso, a escolha de determinado filme, além de estar relacionado ao conteúdo programático, tende a respeitar o gosto pessoal do professor, como podemos observar no discurso da professora Carla (Questão 9 do Anexo B):

Alem de ser uma escolha que leve em conta a relação direta com conteúdo das aulas, o que é muito difícil de fugir disso, outro critério é que raras vezes eu passaria um filme do qual eu não gostasse. Sempre temos um gosto pessoal que é difícil de fugir. (Professora Carla)

Mas o principal critério de escolha de determinado filme (ou imagem em geral) por parte dos(as) docentes é a possibilidade de relacionar os conteúdos da aula ao conteúdo do filme (Questão 9 do Anexo B).

O primeiro critério é a qualidade do filme, sempre digo a eles que um filme dependendo da qualidade é uma obra de arte e, por isso, também argumento com os alunos sobre a importância de assisti-lo na língua em que foi produzido. Segundo, a abordagem sobre determinado assunto, até que ponto pode contribuir para possíveis relações com os conteúdos desenvolvidos em aula e para despertar outros temas ainda não abordados. (Professora Bruna)

Os professores argumentam que é importante relacionar o filme ao conteúdo da aula, pois o filme só é importante na medida em que desenvolve de forma mais envolvente os objetivos propostos pela disciplina. Assim, conforme a professora Carla,

O fato de estar relacionado ao conteúdo é uma preocupação que eu tenho. Pra que não pareça que a gente esteja fazendo uma coisa simplesmente diferente, só por fazer, sem nenhum motivo específico. (professora Carla)

Assim também pensa a professora Estela:

Primeiro eu penso qual o meu objetivo na aula. Se eu vou falar sobre racismo, eu uso o vídeo *Vista a minha pele*. Porque esse vídeo constrói, nos primeiros minutos do filme... ele te leva a um pensamento sobre o que vai aparecer, mas o filme surpreende porque ele te faz pensar sobre o preconceito racial. Então pra mim isso é importante. Ou às vezes utilizo filmes que os alunos não têm acesso (filmes clássicos, que não passam na TV, que seja dinâmico, que eles consigam compreender). Então o critério é quando o filme ajuda a elucidar o tema ou até mesmo a surpreender, quando vai contra uma postura de senso comum. (Professora Estela)

Este é um aspecto importante do uso da imagem em sala de aula, pois a maioria dos professores entrevistados acredita ser importante vincular o filme ao conteúdo. Isso faz do filme um instrumento de fidelidade ao real. O filme mostra ou ilustra aquilo que está no programa curricular.

Como bem afirma Martins (2007), ao aceitarmos a máxima segundo a qual “a imagem vale mais do que mil palavras”, estamos assim naturalizando e banalizando as imagens, como se elas fossem destituídas de significados culturais, como se elas pudessem “mostrar”, de forma fiel, aquilo que o professor quer explicar. “Essa banalização estaria sustentada por um conjunto de atributos que acredita-se as imagens possuem, o poder do realismo, da precisão, do poder de evocar. A ‘força da evidência’ da fotografia seria uma questão essencial ao cientista social.” (MARTINS, 2007, p.04)

Esta perspectiva fica mais evidente quando os(as) professores(as) responderam à questão sobre a forma de utilização de determinados recursos imagéticos (Questão 5 do Anexo B). Foi pedido para relatarem alguma atividade com imagens em sala de aula. A perspectiva ilustrativa aparece com frequência no discurso dos(as) entrevistados(as):

Tenho um amigo professor que gosta de utilizar o filme “O Náufrago” para debater a importância da socialização para o ser humano. Já utilizei em aulas um desenho de um livro de História onde havia a representação de um globo que tinha na parte superior pessoas de terno e gravatas fazendo festas e na inferior, pessoas com roupas humildes com vassouras nas mãos que olham para cima e questionam, trabalhei a questão das desigualdades sociais. Para discutir violência com meus alunos uma vez usei um curta-metragem em coleção sobre Ética que a escola recebeu do Programa “DVD na Escola”. O curta mostrava cenas de problemas com violência no cotidiano e depois as mesmas cenas com os problemas sendo resolvidos com diálogo. Neste ano estou planejando usar dois filmes nas aulas: “Ao Mestre com carinho” e “Planeta dos Macacos” (a primeira versão), o primeiro para discutir as relações interpessoais em uma instituição e a questão da função social da escola na formação dos alunos; e, o segundo para debater as consequências da política

armamentista na geopolítica mundial, e assim por diante... (Prof. José)

Geralmente depois de desenvolver algum tema teórico como, por exemplo, o início do pensamento sociológico e o contexto histórico no qual aconteceu, proponho aos alunos assistirem a um filme que retrate esse momento. No desenvolvimento dos diferentes momentos do processo de produção, os filmes são formas de ajudar na compreensão e fixação dos conteúdos. Pequenos documentários sobre temas que estão sendo desenvolvidos em aula também contribuem muito, é uma linguagem que eles gostam muito. (Prof.^a Bruna).

Quando eu trabalhei com fotografia, por exemplo, não foi nada muito elaborado assim. O que eu fiz foi justamente trabalhar com fotos e ilustrações para explicar o surgimento da Sociologia. Então eu mostrava várias ilustrações do período medieval, organização de um feudo, a espada pra mostrar como se davam as relações políticas e institucionais, igrejas pra mostrar como funciona o sistema de conhecimento, a visão de mundo predominante. Depois mostrava várias fotos do período da modernidade, das transformações. Usava um trecho do filme do Chaplin – *Tempos Modernos* – pra mostrar a linha de montagem, o corpo como máquina, e como isso impregnou toda uma nova organização de vida. Então eu ia mostrando isso: como a Sociologia pode, no nosso cotidiano, explicar certas coisas. Daí eu usava uma foto com um muro que separa uma favela do Rio de Janeiro de um condomínio de luxo que tem piscina em todas as sacadas do prédio. Então, como a sociologia pode nos ajudar a entender esse mundo que é tão complexo e estimular eles a refletir sobre essa complexidade a partir da foto: quais experiências de vida estão presentes ali; que tipo de pessoa circula nesses espaços; por que este espaço está organizado daquela forma... (Prof.^a Estela)

A partir desses depoimentos, percebe-se que a forma de utilização da imagem nas aulas de sociologia está vinculada à temática de determinado filme, fotografia ou vídeo. O racismo, as desigualdades sociais, o surgimento da sociologia, a violência, podem, segundo os professores entrevistados, ser percebidos e estudados num filme, numa imagem qualquer. O conteúdo do filme é importante porque está vinculado ao conteúdo da aula. Dessa forma, a imagem não difere muito do texto, que tradicionalmente serve para explicitar e elucidar discussões temáticas ou conceituais trabalhadas na disciplina.

Esta forma de utilização da imagem em sala de aula foi evidenciada também por Maria Adélia Alves (2001), que afirma em suas pesquisas que o professor parece agir de forma transformadora ao utilizar o filme em sala de aula, mas em realidade age da mesma forma como se estivessem usando o livro. Utilizar-se de filmes

como sendo meros transmissores de um tema abordado, significa vê-los de uma forma “neutra”, sem influências, transmissores de uma verdade, que apenas retrata de uma outra forma o conteúdo a ser estudado, visando induzir emoções. Ou seja, o que o filme mostra é considerado uma verdade a ser observada e sentida. A forma de narrar própria do filme, que possui uma linguagem, uma história, que foi produzido dentro de um contexto determinado, retratando as relações de um tempo, não é questionada e sim aceita. O que se considera é apenas a história que o filme conta e as cenas que mostra como sendo algo real, neutro, independentemente de qualquer situação, momento da produção, etc. (ALVES, 2001, p.109)

Então qual seria a importância da imagem para as aulas de sociologia? O que ela tem de diferente? Será que estamos inovando as práticas pedagógicas ao utilizarmos determinados recursos imagéticos em nossas aulas?

De acordo com os(as) entrevistados(as), a principal justificativa apresentada para o uso da imagem em sala de aula (Questão 6 do Anexo B) é a aproximação do aluno com a disciplina de forma “agradável”, já que atualmente os filmes e as imagens em geral fazem parte da realidade cotidiana dos jovens.

Vivemos em uma sociedade em que as pessoas recebem diariamente uma grande carga de estímulos visuais; então, penso que há uma sensibilidade nas pessoas nesse aspecto. Penso que você conseguirá melhores resultados ao utilizar esses recursos se lembrando disso e associando os conteúdos teóricos, os textos escritos com outros recursos que são também fonte de conhecimento e de ensino, como é o caso do filme, do cinema, por exemplo. O filme aí possibilita um “contato” com o mundo empírico e torna a experiência com a Sociologia mais real. (Prof.^a Rita).

Acredito que eles deixam as aulas mais dinâmicas e interessantes. Os recursos diferentes do quadro e da aula expositiva simplesmente dão novas conotações ao ensino, pois acompanham o processo de transformação no próprio organismo dos alunos, falo principalmente dos adolescentes, a faixa etária com a qual trabalho. (Prof. José).

Nós vivemos numa sociedade visual, em que os adolescentes estão acostumados com a tecnologia, então além de tornar as aulas um pouco mais prazerosas, ela auxilia na apreensão dos conceitos e na construção de relações. (Prof. Roberto)

Dessa forma, podemos entender que a principal justificativa para o uso da imagem em sala de aula é a falta de interesse do aluno. Assim, a imagem serve para

aproximá-lo do universo da disciplina, especialmente o universo dos conteúdos e dos conceitos próprios da área.

De fato, é uma justificativa que condiz com o momento presente e com as características da juventude contemporânea, extremamente “ligada” ao mundo visual. Porém está claro na fala dos(as) professores(as) que a utilização de recursos imagéticos em sala de aula pouco tem a ver com o a construção do conhecimento, e sim com a transmissão de determinados conteúdos curriculares. Mais uma vez, a ideia segundo a qual a imagem é equivalente ao real está presente no discurso dos(as) professores(as), que frequentemente se utilizam de um raciocínio que sinaliza o poder de evidência da imagem: ela “mostra”, “revela”, “retrata” “ilustra”, “explica”, “auxilia”, “ajuda”.

Como vimos no capítulo anterior, a imagem não vale mais do que a palavra, ao contrário do que sugere a expressão popular. Pelo contrário, ela ilude. Ela não mostra, mas esconde. Ela não é o real, mas um modo de construir o real. Na fala dos(as) entrevistados(as), o poder de evidência das imagens é resgatado como forma de chamar a atenção dos alunos desinteressados, a fim de tornar as aulas mais “dinâmicas e interessantes” e solucionar o problema da “apatia” dos alunos e, dessa forma, conseguir abordar os temas sociológicos.

Ao utilizarmos recursos audiovisuais tornamos visíveis e concretos alguns dos objetos de estudo das ciências sociais, levando em consideração as dificuldades de leitura e capacidade de teorização de parte considerável dos alunos. Isto auxilia no processo de compreensão dos temas abordados pela sociologia e do aprendizado. (Prof. João)

Neste sentido, estamos de acordo com Alves (2001) para quem a inserção do audiovisual no espaço educacional está cumprindo outros propósitos, desvinculados do conhecimento ou da educação no sentido mais amplo.

Podemos dizer que a política de inserção do audiovisual no processo de ensino serve a outros propósitos, não representando uma efetiva preocupação com relação a uma pedagogia que auxilie realmente no processo de ensino-aprendizagem do aluno, ou que permita uma maior apreensão do conhecimento por parte deste. Não existe uma proposta pedagógica clara nem por parte dos professores nem por parte da escola e sua coordenação pedagógica. O uso de filmes na escola aparentemente é sem vínculo com o conhecimento ou a educação de uma forma geral, algo descompromissado e sem sentido claro. **A única ligação com o saber é a relação com o tema abordado, sendo o filme apenas mais uma atividade que complementa este saber.** (ALVES, 2001, p.96-97, *grifo nosso*).

O uso da imagem como atividade simplesmente complementar ou como estratégia para chamar a atenção do aluno acaba por reforçar o caráter tradicional da educação (NOVA, *apud* Alves, 2001, p. 99). Assim,

a utilização de filmes e programas de TV serviriam apenas para “animar” as aulas, dar um novo brilho a uma educação que assim revela-se vazia e sem sentido. Nestes casos “os meios são entendidos apenas como dispositivos ou instrumentos utilizados com uma finalidade meramente “instrutiva”. (ALVES, 2001, p.100)

Apesar da perspectiva ilustrativa que a imagem adquire, há também propostas de trabalho com imagens muito interessantes e criativas, que nos fazem pensar sobre as potencialidades da imagem nas aulas de Sociologia.

Gosto de apresentar, por exemplo, imagens como a de Sebastião Salgado, sobre a terra, o trabalho, a infância e discuti-las. Com isso, o aluno tem uma visão de “realidade”. Escrevem coisas do senso comum como “uma imagem vale mais do que mil palavras”, enfim constroem suas idéias a respeito do tema. Em algum momento posterior apresento imagens como as do Rob Gonsalves³⁴, completamente surreais e faço o mesmo exercício. Isso os confunde. Ok, uma é foto e a outra não. Mas será que a fotografia não tem um momento, um objetivo? Costumo explorar a imagem de personalidades em jornal para apresentar um meio termo. Há uma imagem que gosto, do Ricardo Teixeira com o dedo no nariz. A legenda da imagem: “mãos limpas?”. Enfim, mostro a falta de neutralidade na apreensão de qualquer informação que tenha a subjetividade como inspiração, ainda mais quando artística. (Prof. Luis)

Eu fiz um que foi mais ou menos assim: eu levei 5 imagens (uma pintura e as outras fotografias de jornais e revistas) para cinco grupos. Pedi para eles descreverem as imagens, aquilo que viesse na cabeça deles. E todas as imagens correspondiam a um textinho, que eu não mostrei. Só depois de eles terminarem de analisar a imagem, eu dei o texto pra eles, pra eles confrontarem imagem e texto, foi uma coisa muito legal, eles foram muito além do que eu tinha pensado. (Prof.^a Carla)

³⁴ Artista canadense, mestre da arte fantástica, suas obras criam ilusões e interagem entre o mundo real e o imaginário fazendo com que o espectador reflita sobre o que está vendo. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Rob_Gonsalves).

O trabalho com imagens nas aulas de sociologia pode ser muito rico e desnaturalizador. É possível perceber uma tentativa por parte dos(as) professores(as) entrevistados(as) de trabalhar com estes recursos de forma mais perceptiva e menos “conteudista”. Isso requer um aprofundamento do trabalho com imagens que tem a ver, conforme Ana Lucia Lucas Martins (2007, p.05) com a “reflexão acerca da natureza das imagens. A imagem trabalhada cognitivamente – a que resulta do conhecimento, da consciência, do ver e do saber – aumenta a intensidade do olhar e a qualidade da imaginação.” Em outras palavras,

Sejam as imagens fotográficas, fílmicas, televisivas ou informáticas a idéia é pensar que as imagens fornecem um “modo de ver” os acontecimentos, as coisas sem reduzi-la a um documento investido de um “sentimento realista”. (...) É importante ainda situá-las na sua dimensão política na medida em que as convenções resultam de disputas no modo de ver as coisas em determinados contextos histórico-sociais. (MARTINS, 2007, p. 04)

Se as imagens “resultam de disputas no modo de ver as coisas”, é justamente na sua especificidade, ou seja, na forma, que reside o conhecimento propriamente sociológico da imagem. Os professores entrevistados até percebem a importância da reflexão sobre a natureza das imagens, mas dificilmente isso se traduz em uma proposta pedagógica objetiva devido a uma reflexão metodológica tênue sobre os usos da imagem em sala de aula.

Dificilmente utilizo o filme como objeto de análise, como sugerido pela prof. Ana Lucia, na oficina de ontem³⁵. Ele é uma ilustração de um tema. Serve para falar de um assunto. Por exemplo, para discutir capitalismo e ecologia, temos o *Ilha das Flores*. Para discutir trabalho, temos o *ABC da Greve* ou *Eles não usam Black Tié*. Dentro da questão de gênero temos *Acorda, Raimundo...* (Prof.^a Maria)

Os(as) professores(as) percebem que a análise sociológica do filme (e da imagem em geral) pode estar não somente no conteúdo do filme mas no próprio filme, na sua forma, ou seja, no “filme como objeto de análise”. Além disso, concordam que há uma forma sociológica específica de se analisar e se trabalhar imagens e filmes em sala de aula.

³⁵ Oficina Imagem e Ensino de Sociologia, ministrado pela Prof.^a Ana Lucia Lucas Martins e Amaury Moraes, no I Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica, RJ, 2009.

Não tenho muito conhecimento sobre essa dimensão da Sociologia, mas acho que sim, que podemos analisar filme a partir de uma perspectiva sociológica, seria uma leitura de uma leitura de mundo, uma interpretação da interpretação do cineasta. (Prof.^a Bruna).

Assim sendo, a grande dificuldade encontrada pelos professores e professoras reside na busca de um entendimento teórico, epistemológico e metodológico mais adequado no trabalho com imagens em sala de aula, do que propriamente na “carência” de infraestrutura das escolas (Questão 4 do Anexo B), como via de regra. Todos os(as) professores(as) entrevistados(as) afirmam que a disponibilidade de espaços com multimídia não é um problema enfrentado cotidianamente, já que

A escola oferece, em todas as salas de aula, computador com acesso à rede da escola e à Internet, data-show, DVD. Além disto há sala de “cinema”. Um auditório um pouco maior que as salas, em que há data-show. (Prof. Luis)

As duas escolas em que trabalho me surpreenderam muito positivamente. Uma delas tem uma sala de vídeo super equipada, com TV LCD, com cadeiras confortáveis, computador... (Prof.^a Carla)

A carência de um referencial teórico próprio para o trabalho com as imagens ficou evidente quando apenas um professor afirma ter conhecimento de livros e referenciais teóricos que contemple a sociologia da imagem. (Questão 11 do Anexo B)

Portanto, como podemos perceber na fala dos(as) entrevistados(as), o uso dos recursos audiovisuais está bastante presente no espaço escolar devido a sua importância para a construção de um processo de ensino e aprendizagem mais significativos. Todavia, estas práticas carecem de uma reflexão mais aprofundada do ponto de vista metodológico e, sobretudo, sociológico, o que demonstra que os professores necessitam de um referencial teórico e prático de trabalho, a fim de possibilitar a construção do conhecimento através das imagens. De acordo com Oliveira Jr. (*apud* ALVES, 2001), para além do uso instrumental dos recursos visuais, existe uma perspectiva que

considera a própria forma de ensinar como parte do conhecimento ensinado, como integrante dele, definindo suas características e imprimindo nele suas marcas, ou seja, em que se pensa a linguagem de um conteúdo como sendo o próprio conteúdo. Ou melhor, nesta disciplina busca-se refletir sobre com que se vai apresentar tal idéia, conceito, informação, ou fato, “de forma a dar-lhe vida, em vez de celebrar sua morte”. Se faremos isto com palavras, números, tabelas,

fotografias, músicas, pinturas, filmes livros... (OLIVEIRA JR, *apud* ALVES, 2001, p.102).

Os usos das imagens em sala de aula podem contribuir muito para a imaginação sociológica numa perspectiva crítica e desnaturalizadora dos processos sociais na medida em que são utilizados como objetos de conhecimento do mundo social, e não simplesmente como estratégias “agradáveis” e “divertidas” de transmissão de conteúdos disciplinares. A educação é muito mais do que informação sobre determinado assunto. Ela é uma prática social, ou seja, uma vivência coletiva que possibilita desenvolver a imaginação e o olhar atento para o mundo, de modo a construir no sujeito as disposições sociais para um agir mais sensível, portanto, mais humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar metodologias de ensino para a disciplina de Sociologia no ensino médio pautadas no uso de recursos visuais. A relação entre imagem, conhecimento e ensino revelou-se como o principal problema abordado neste trabalho, que foi meu objeto de estudo durante três anos, desde que terminei o curso de Licenciatura em Ciências Sociais pela UFRGS, em 2007. Apesar de ter dedicado um bom tempo para desenvolvê-lo, acredito que ele ainda poderia ser melhor aprofundado em sua metodologia, em especial na coleta de dados, que poderia ter ido além das entrevistas. Mas esta é uma tarefa que pretendo realizar em futuras pesquisas.

Por hora, esta monografia buscou identificar os usos da imagem em sala de aula, bem como os problemas de ordem metodológica, teórica e epistemológica encontrados pelos professores e professoras de sociologia da educação básica quando da utilização destes recursos em suas aulas. Mais do que isso, os artefatos imagéticos se revelaram de grande importância para a compreensão do mundo social contemporâneo, marcado por uma intensa visualidade que ganha status de algo natural e desprovida de historicidade e disputas ideológicas.

As diretrizes que norteiam o ensino de Sociologia têm o compromisso com a formação crítica dos cidadãos. Ao longo do trabalho discutimos o que entendemos sobre esta “formação crítica”. Ela tem a ver como uma postura *sensível* diante do mundo, que pode ser conquistada com a *educação do olhar*, ou seja, com o desenvolvimento da *competência para ver*. A postura de estranhamento diante do mundo e a desnaturalização daquilo que vemos nos fenômenos sociais cotidianos podem contribuir muito para a formação de um sujeito mais atento.

Nesse sentido, acreditamos que o propósito da educação não é simplesmente transmitir uma carga enorme de informações baseadas em conteúdos disciplinares e curriculares, mas sim exercitar as formas de sentir o mundo a partir do olhar reflexivo. Isso traz uma nova dimensão para a educação na medida em que auxilia o sujeito na sua passagem do estado passivo em direção ao estado de alerta e de espanto, ou seja, do sujeito *agido* para um sujeito *agente*.

Como resultado, evidenciou-se que a imagem pode contribuir muito para o conhecimento do mundo social, no sentido desmistificador e desnaturalizador das relações sociais nas aulas de Sociologia. Mas nem sempre isso poderá se confirmar, pois depende de como o(a) professor(a) orienta teoricamente suas atividades no espaço escolar. Constatamos que os(as) professores(as) não tem essa orientação de forma clara, pois os recursos visuais são tratados como registro e espelho do real, ou seja, como simples ilustração dos conteúdos programáticos. Nesse sentido a imagem só é importante para os(as) professores(as) na medida em que se apresenta como apoio para a compreensão dos conteúdos trabalhados em aula ou como “estratégia” para chamar a atenção do aluno desinteressado, deixando em segundo plano a especificidade e a complexidade da mesma. Por outro lado, foi possível observar também, nas entrevistas, que há necessidade cada vez maior em se trabalhar as imagens para além dessa perspectiva ilustrativa, mas que isso não chega a se concretizar por inúmeras razões e obstáculos, dentre eles, a falta de clareza e consistência para um trabalho mais rico do ponto de vista sociológico.

Os(as) professores(as) entrevistados(as) demonstraram dificuldades em desenvolver uma abordagem propriamente sociológica da imagem. Na maioria dos casos entendem que a perspectiva sociológica está unicamente em contextualizar os conteúdos da mensagem imagética do ponto de vista histórico (Questão 12 do Anexo B).

Eu não se te responder isso [sobre a análise sociológica da imagem], eu nunca parei pra pensar sobre isso. Até agora, a única análise que eu tento fazer é contextualizar do ponto de vista histórico, sempre relacionando com outras coisas.. (Prof.^a Carla)

A análise propriamente sociológica dos recursos visuais, que possibilita o pensamento crítico e o processo de estranhamento, a nosso ver, está muito mais na forma, ou seja, na especificidade da imagem, do que no conteúdo que ela transmite. Na definição de Ulpiano Bezerra de Meneses (2005), está muito mais na realidade da imagem do que propriamente na imagem da realidade. Forma e conteúdo são inseparáveis. Desse modo podemos conhecer a vida em sociedade partindo da sua interpretação visual, em que a própria imagem é o objeto principal que possibilitará o desenvolvimento do olhar sociológico, sem necessariamente estar vinculada a informações redutíveis a um conteúdo ou tema específicos. Assim, os resultados

parciais que esta pesquisa apresenta estão de acordo com a perspectiva de Ana Lúcia Lucas Martins, quando afirma que

O uso de filmes em sala de aula não tem como propósito a busca de correspondência entre fatos e representações imagéticas. Deve-se pensar que filmes são um modo pelo qual pessoas, no caso, cineastas, expressam suas idéias, concepções de mundo sobre temas, problemas da realidade, gerando um outro modo de conhecer que é dado através da maneira como as sociedades se produzem visualmente. (MARTINS, 2007, p. 08)

Sendo assim, é importante tomar as imagens como método de análise, ou seja, como objeto de conhecimento do mundo social, sem confundi-las com o mundo propriamente dito. A imagem não tem a realidade como ponto de referência, portanto, ela não serve como ilustração ou demonstração de conteúdos nas aulas de Sociologia. Conforme Benjamin (1986), a imagem diz muito pouco sobre o acontecido; ela tem referência na cultura e no imaginário social. Deixar-se levar pelo mundo fantasioso das imagens na cotidianidade contemporânea é o mesmo que aceitá-lo como mundo pretensamente natural, desprovido de historicidade concreta. Em outras palavras, não devemos confundir o real com o virtual, muito menos substituir o real pelo virtual. Cabe ao professor e à professora, portanto, problematizar as imagens na sua forma de representar a realidade. Isso tem a ver com a construção do pensamento crítico de que trata as OCN's.

Como afirmamos anteriormente, a educação vai muito além da simples informação sobre temas, conteúdos e conceitos disciplinares. A especificidade da Sociologia está no olhar diferenciado, no olhar educado, mais atento e sensível para o mundo.

A importância da realização desta pesquisa está em promover o debate em torno do uso desses recursos, associado à problematização necessária do mundo visual contemporâneo para enriquecer a prática pedagógica dos(as) profissionais ligados à educação. Acreditamos que este trabalho, apesar da necessidade de um maior aprofundamento dos seus procedimentos metodológicos, cumpriu com os objetivos propostos, pois apresenta um quadro teórico bastante diversificado pautado nos estudos da Sociologia do Conhecimento Visual, que, no nosso modo de ver, pode oferecer subsídios importantes para a formação pedagógica dos professores e professoras de Sociologia, que frequentemente se utilizam de imagens em suas aulas. Para que os

recursos visuais não caiam no vazio das práticas pedagógicas irrefletidas, esta pesquisa pode servir como orientação para o processo qualificado de formação de professores para o ensino médio.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Adélia. **Filmes na Escola**: uma abordagem sobre o uso de audiovisuais (vídeo, cinema e programas de TV) nas aulas de Sociologia do Ensino Médio. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Faculdade de Educação. São Paulo, dezembro de 2001.

ANTUNES, Ricardo. Elementos para uma ontologia da vida cotidiana. In: **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7ª ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1993.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**: ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BAZIN, André. A ontologia da imagem fotográfica. In: André Bazin. **O Cinema**: ensaios. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991, p.19-26.

BECKER, Howard. Explorando a sociedade fotograficamente. In: **Cadernos de Antropologia e Imagem**, n.2, 1996, p. 95-98.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. In: BENJAMIN. **Magia e técnica, arte e política** : ensaios sobre literatura e história da cultura. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, Adauto (org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 65-88.

BOURDIEU, Pierre et al. **Lições da Aula**. São Paulo, Editora Ática S.A., 1988.

BOURDIEU, Pierre. **Un arte medio**: ensayo sobre los usos sociales de la fotografía, Barcelona, Gustavo Gili, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf> <acesso em 26 de abril de 2010>

BRASIL. **PCN+ ensino médio**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O Trabalho do Antropólogo**: Olhar, Ouvir, Escrever... Acervo: Revista do Arquivo Nacional, São Paulo, SP, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

CARVALHO, Lejeune M. G. de (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 322/2007**. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/arquivos/1207595915pare_0322.pdf> Acesso em: 25 abr 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer Cne/Ceb Nº: 38/2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf>. Acesso em: 25 abr 2009.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

FRANCASTEL, Pierre. **Imagem, visão e imaginação**. Lisboa: Edições 70, 1987.

FREHSE, Fraya. Antropologia do encontro e do desencontro: fotógrafos e fotografados nas ruas de São Paulo (1880-1910). In: MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornélia; NOVAES, Silvia Caiuby (orgs.). **O Imaginário e o Poético nas Ciências Sociais**. São Paulo: Edusc, 2005, p.185-223.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da escola improdutiva**. 8ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

- HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- HELLER, Agnes. **Sociología de la Vida Cotidiana**. 3ªed. Barcelona: Ediciones Península, 1991.
- HIKIJ, Rose Satiko. Possibilidades de uma audição da vida social. In: MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornélia; NOVAES, Silvia Caiuby (orgs.). **O Imaginário e o Poético nas Ciências Sociais**. São Paulo: Edusc, 2005, p.271-294.
- JAMESON, Frederic. **Espaço e Imagem**: teorias do pós-moderno e outros ensaios. Rio de Janeiro. Ed. UFRJ, 1994.
- KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976
- KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. A imagem nas ciências sociais do Brasil: um balanço crítico. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 47, p. 49-64, 1999.
- KOURY, Mauro Guilherme. Estado das artes nas ciências sociais do visual no Brasil. **Política & Trabalho**, João Pessoa, v. 14, p. 91-110, 1998.
- LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.
- LOMBARDI, Kátia Hallak. **Documentário Imaginário**: novas potencialidades na Fotografia Documental contemporânea. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.
- LOMBARDI, Kátia Hallak. Documentário Imaginário: reflexões sobre a fotografia documental contemporânea. In: **Discursos Fotográficos**. Londrina, Vol 4, n.4, p.35-58, 2005.
- LUKÁCS, Georg. **Estética**. México – Barcelona, D.F: Ediciones Grijalbo, 1966.
- LUKÁCS, Georg. História do desenvolvimento do drama moderno. (Prefácio). In: José Paulo Neto (org.). **LUKÁCS: Sociologia**. Coleção Grandes Cientistas Sociais, nº.20. São Paulo: Ática, 1981.

LUKÁCS, Georg. Prefacio. In: HELLER, Agnes. **Sociología de la Vida Cotidiana**. 3ªed. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

MARTÍN-BARBERO, J.; REY, G. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**, São Paulo: Editora SENAC, 2004.

MARTINS, Ana Lucia Lucas. Cinema e Ensino de Sociologia: usos de filmes em sala de aula. In: **XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**. UFPE, Recife, 2007.

MARTINS, José de Souza. A peleja da vida cotidiana em nosso imaginário onírico. In: _____. **(Des)figurações: a vida cotidiana no imaginário onírico da metrópole**. São Paulo: Hucitec, 1996, p.15-72.

MARTINS, José de Souza. **A Sociabilidade do Homem Simples: cotidiano e história na modernidade anômala**. São Paulo: Contexto, 2008a.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da Fotografia e da Imagem**. São Paulo; Contexto, 2008b.

MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornélia; NOVAES, Sylvia Caiuby (orgs.). **O Imaginário e o poético nas Ciências Sociais**. São Paulo: Edusc, 2005.

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Luis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2006.

MARX, Karl: **O Capital**, Vol.I. São Paulo, Abril, 1983.

MENEZES, Paulo. O Cinema Documental como Representificação: verdade e mentiras nas relações (im)possíveis entre representação, documentário, filme etnográfico, filme sociológico e conhecimento. In: NOVAES, Silvia Caiuby et al. **Escrituras da Imagem**. São Paulo: FAPESP, 2004. [p.21-48].

MENEZES, Paulo. O nascimento do cinema documental e o processo não civilizador. In: MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornélia; NOVAES, Silvia Caiuby (orgs.). **O Imaginário e o Poético nas Ciências Sociais**. São Paulo: Edusc, 2005, p.73-127.

MENEZES, Paulo. Representificação: as relações (im)possíveis entre cinema documental e conhecimento. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Vol. 18, nº 51, fevereiro de 2003. p.87-97.

MENESES, Ulpiano Bezerra. Rumo a uma “História visual”. In: MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornélia; NOVAES, Silvia Caiuby (orgs.). **O Imaginário e o Poético nas Ciências Sociais**. São Paulo: Edusc, 2005, p.33-56.

MIGUEL, Jesus de. **El ojo sociológico**. In: Reis - Revista española de investigaciones sociológicas, nº 101, 2003, p.49-88.

MIGUEL, Jesus de; LEÓN, Omar G. Ponce. **Para una sociología de la fotografía**. In: Reis - Revista española de investigaciones sociológicas, nº 84, octubre-diciembre, 1998. p.84-124.

MILLS, Wright C. **A imaginação sociológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Informativo ENEM: ENEM prepara você para as provas da vida – 2005*. Brasília, DF: INEP, 2005. Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br/images/docs/revista_enem_05.pdf> Acesso em: 26 abr 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 25 abr 2009.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Uma educação do olho: as imagens na sociedade urbana, industrial e de mercado. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 54, agosto/2001, [p.28-40].

MIRZOEFF, Nicholas. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo. Entrevista realizada por DUSSEL, Inês. In: **Revista Propuesta Educativa**, nº 31, Ano 17, junio de 2008. Disponível em <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/31.pdf>. <Acessado em 8 de março de 2010>

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elizabeth da Fonseca; TOMAZI, Nélcio Dácio. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Conhecimentos de Sociologia**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

MOURA, Lisandro Lucas de Lima; GUIMARÃES, Rodrigo Belinaso. Pensando Conteúdos e Metodologias em Sala de Aula: a experiência da Sociologia no Colégio de Aplicação da UFRGS. In: **Cadernos do Aplicação**, Vol.22, nº1, ano 2009.

NOVAES, Silvia Caiuby. Imagem em Foco nas Ciências Sociais. In: NOVAES, Silvia Caiuby et al. **Escrituras da Imagem**. São Paulo: FAPESP, 2004. p.11-18.

ORTEGA Y GASSET, J. **Meditações do Quixote**. São Paulo: Iberoamericana, 1967.

PANCANI, Dino. Imágenes que educan: educar la mirada. In: **Cuaderno de Educación**. Universidad Alberto Hurtado, nº 1, octubre 2008.

PEREIRA, Luiza H. **Por uma sociologia da sociologia no ensino médio**. In: XIV Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro, 2009.

PEREIRA, Luiza Helena. Análise de conteúdo: um *approach* do social. In: **Cadernos de Sociologia** v. 9. Porto Alegre: PPGS/UFRGS, 1998.

PEREIRA, Luiza Helena. Qualificando futuros professores de sociologia. In: **Mediações**, Londrina, V.12, n.1, p.143-158, Jan/Jun. 2007. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3393/2763>. <acessado em 26 de abril de 2010>.

ROUANET, Sergio Paulo. O olhar iluminista. In: NOVAES, Adauto (org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p.125-148.

SALLES, João Moreira. A dificuldade do documentário. In: MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornélia; NOVAES, Silvia Caiuby (orgs.). **O Imaginário e o Poético nas Ciências Sociais**. São Paulo: Edusc, 2005, p.57-71.

SAMAIN, Etienne. Questões heurísticas em torno do uso da imagem nas Ciências Sociais. In: FELDMANN-BIANCO, Bela; MOREIRA LEITE, Miriam (Orgs.). **Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p.51-62.

SANTOS, Mário Bispo. A Sociologia no contexto das Reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune M. G. de (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

SANZ, Cláudia Linhares. **Imagem digital e fotologs**: novas faces da temporalidade e da memória no cenário contemporâneo. In: VIII Congresso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación - ALAIC 2006.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune M. G. de (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. In: **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 27, p. 203-219, 2006.

SEC/RS. **Lições do Rio Grande**. Referencial Curricular da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. SEC-RS, 2009.

SENADO FEDERAL. **Lei nº 11.684, de 2 junho de 2008**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=236253>> Acesso em 25 abr 2009.

SILVA, Sérgio Luiz Pereira da. Outros olhares para outras Américas: cultura visual e fotografia na América Latina pós-tradicional. In: **Ciências Sociais Unisinos**, v. 45, 2009. [p. 217-225]

SONTAG, Susan. **Sobre a fotografia**. Companhia das Letras: São Paulo, 2004.

SZTUTMAN, Renato. Jean Rouch: um antropólogo cineasta. In: NOVAES, Silvia Caiuby et al. **Escrituras da Imagem**. São Paulo: FAPESP, 2004, p.49-62.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In NUNES, Edson de Oliveira. **A aventura sociológica**. Objetividade, paixão, improvisado e métodos na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. [p. 36-46]

WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, Gabriel (org.). **Sociologia**: Max Weber. São Paulo: Ática, 1979.

ANEXO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - IFCH
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PESQUISA: IMAGEM E ENSINO DE SOCIOLOGIA
LISANDRO LUCAS DE LIMA MOURA

Questionário

Questionário do(a) Professor(a)

I- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Escola – SEDE:

2. Nome do(a) Professor(a):

3. Tipo de Escola:

1. () Federal 2. () Estadual
3. () Municipal 4. () Particular

Obs:

DADOS PESSOAIS - PERFIL SÓCIOECONÔMICO

4. Sexo:

1. () Masculino 2. () Feminino

5. Idade: _____ anos

DADOS SOBRE A FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)

17. Você fez graduação em: _____

18. Há quanto tempo está formado? _____ anos

19. Qual a sua habilitação? 1.() Bacharelado 2.() Licenciatura 3.() Bacharelado e Licenciatura

20. Em que Universidade se formou?

Nome - Sigla:

Cidade - Estado:

Esta universidade é: 1.() Pública 2.() Particular

23-A. Você concluiu algum pós-graduação? 1. () Sim 2. () Não

23-B. Se sim. Qual?

1. () Especialização 2. () Mestrado 3. () Doutorado
Instituição: _____ Instituição: _____ Instituição: _____
Curso: _____ Curso: _____ Curso: _____
4. () Não se aplica

24-A. Atualmente você está freqüentando algum pós-graduação? 1. () Sim 2. () Não

24-B. Se sim. Qual?

1. () Especialização 2. () Mestrado 3. () Doutorado
Instituição: _____ Instituição: _____ Instituição: _____
Curso: _____ Curso: _____ Curso: _____

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- 1) Em sua opinião, qual deve ser a finalidade da Sociologia no Ensino Médio? Qual a contribuição desta disciplina para a formação dos jovens?
- 2) A sua formação acadêmica auxilia na resolução dos problemas decorrentes da prática de ensino da Sociologia na escola? Em que sentido?
- 3) Uma das principais preocupações dos professores e professoras de sociologia está vinculada a busca de metodologias e de recursos didáticos para a qualificação do ensino da disciplina. Você utiliza recursos didáticos diferenciados para o ensino da Sociologia? Quais recursos? Com que frequência os utiliza?
- 4) A Escola oferece infraestrutura adequada para a realização de atividades pedagógicas com recursos visuais e audiovisuais? Que tipo de infraestrutura?
- 5) Poderias relatar alguma experiência com recursos imagéticos em sala de aula? De que forma você costuma trabalhar, por exemplo, os filmes, vídeos, documentários etc. com seus alunos? Como você os utiliza? Por favor, cite exemplos.
- 6) Por que você utiliza estes recursos? Em sua opinião, qual a contribuição deles (recursos imagéticos, recursos visuais e audiovisuais) para o ensino de Sociologia no Ensino Médio?
- 7) Você já trabalhou com fotografias nas aulas de Sociologia?
- 8) Por favor, cite o nome de alguns filmes (ficcionais, documentários, vídeos) que você já trabalhou ou que ainda pretende trabalhar em aula.
- 9) Quais critérios você utiliza para a escolha de um determinado filme para exibir aos alunos? O que você leva em consideração quando você escolhe um filme?
- 10) Você aborda o filme sozinho ou com algum outro recurso? Você usa texto?
- 11) Você conhece algum livro ou texto, ou mesmo um referencial teórico, que você considera importante e que poderia estar te auxiliando no uso da imagem em sala?
- 12) Você acha que existe uma forma Sociológica de se ver e analisar filmes? Em outras palavras, de que forma as Ciências Sociais podem contribuir na análise de filmes?
- 13) O que o uso da imagem traz que outras linguagens não trazem? O que o estudo da imagem traz que usar livro, por exemplo, não traria?