

APROXIMAÇÕES ENTRE ARTE-EDUCAÇÃO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: EXERCÍCIOS DE *IMAGE WATCHING*

Zuleika de Paula Bueno
Vinícius Stein
José Henrique Rollo Gonçalves
Danilo César Macri

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é expor e debater as aproximações estabelecidas entre princípios da arte-educação e o ensino de sociologia. Tais aproximações foram articuladas na realização de atividades do projeto interdisciplinar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) Arte-História-Sociologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), coordenado pelos professores Vinícius Stein (Arte), José Henrique Rollo Gonçalves (História) e Zuleika de Paula Bueno (Sociologia). A fundamentação conceitual da cultura visual e a orientação metodológica de leitura de imagens constituíram o eixo de conexão das três áreas do programa de formação docente citado.

As habilidades e competências de leitura de imagens em processos de ensino e aprendizagem de Arte têm lugar estabelecido na configuração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica¹ e documentos de referência desenvolvidos a partir delas. Esta pode parecer uma constatação óbvia, contudo, vale destacar que em se tratando de Arte como componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental e Médio no Brasil, seu reconhecimento como área específica de conhecimento é relativamente recente,

¹ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizescurriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

conquistado com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996², conquista não raramente questionada e ameaçada (IAVELBERG, 2013; BALISCEI, STEIN, ALVARES, 2018).

Embora se coloque de forma mais evidente nas diretrizes, parâmetros e orientações do ensino de Arte, a leitura de imagens é também pressuposta como parte das habilidades e competências do ensino de História e Sociologia, seja esta leitura compreendida como competência necessária para a utilização de imagens como fontes documentais, lugares de memória ou produções da cultura, como aparece descrito nos documentos direcionados ao ensino História³, seja tal competência abordada como recurso necessário à compreensão dos discursos sobre a realidade, dos produtos da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa ou das manifestações culturais de diversidade, conforme foi definido para a disciplina de Sociologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), do início dos anos 2000⁴. As Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM), de 2006, mantiveram para o ensino de História indicações para que a prática docente da disciplina contemplasse “o trabalho com diferentes fontes e diferentes linguagens”, dentre elas a pictórica e a fotográfica⁵. Do mesmo modo, na disciplina de Sociologia, as OCNEM propõem mediações pedagógicas que incorporem pesquisas em diversas fontes, exibições de filmes, visitas a museus e diversas outras metodologias que considerem os recursos visuais como elementos mobilizados para a obtenção dos princípios de estranhamento e desnaturalização do ensino de Sociologia.⁶ Mesmo a atual Base Nacional Comum Curricular⁷, que altera fundamentalmente as organizações e princípios curriculares anteriormente citados (SILVA;

2 Lei 9.394/96 cujo texto completo encontra-se disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

3 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>

4 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>

5 Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf

6 Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf

7 Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

ALVES NETO, VICENTE, 2015), mantém as habilidades de utilização de linguagens variadas para o ensino dos componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Ainda que a presença, utilização e interpretação de imagens na formulação de estratégias e metodologias de ensino estejam pressupostas nos documentos de referência curricular das áreas, nossa experiência como docentes e egressos dos cursos de licenciatura em Arte, História e Ciências Sociais, evidencia que, sobretudo na formação de professores de História e Sociologia, as imagens ainda são consideradas como ilustrações de conteúdos determinados. Conseqüentemente, apenas em poucos e pontuais momentos do processo formativo destes futuros docentes elas são submetidas à investigação de forma sistematizada e teoricamente orientada, embora os professores das disciplinas mobilizem com frequência recursos visuais e audiovisuais na construção de suas atividades didáticas cotidianas na escola básica (MOURA, 2011). Consideramos que existem diversos fatores e razões para que as imagens acabem preteridas nas práticas de formação de professores das áreas das Ciências Humanas, contudo, não se trata nesse texto de explorar tais razões. Trata-se, antes, de descrever e discutir como o reconhecimento da importância do estudo da cultura visual tanto para a Arte quanto para a História e a Sociologia foi condição fundamental para a articulação das atividades do Pibid Interdisciplinar em questão. De forma ainda mais detalhada, neste artigo, abordamos as contribuições dessa interdisciplinaridade para o ensino de sociologia.

O debate teórico-metodológico e as reflexões desenvolvidas neste texto estão estruturados em cinco seções. A primeira delas traz no formato de relato de experiência o processo de construção da metodologia de leitura de imagens como eixo articulador das ações do PIBID Interdisciplinar Arte-História-Sociologia da UEM. A segunda seção traz uma discussão teórica sobre o conceito de cultura visual que fundamentou o desenvolvimento de tal metodologia. Em seguida, aborda-se brevemente a discussão da cultura visual nos debates já desenvolvidos sobre o ensino de sociologia. No quarto tópico, a proposta do *Image Watching*, tal qual foi elaborada pelo pesquisador Robert William Ott, é apresentada de forma detalhada. Finalmente, é apresentada ao leitor uma atividade elaborada junto aos bolsistas de sociologia tendo por referência e fundamental

a proposta de Ott. Nas considerações finais, destacamos como o foco das atividades na leitura de imagens acabou por configurar o PIBID Interdisciplinar com um ateliê de práticas educacionais.

ENTRE O RELATO DE EXPERIÊNCIA E A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A DEFINIÇÃO DA CULTURA VISUAL COMO EIXO DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR.

As imagens estão presente na escola básica desde os anos iniciais. Conforme destacam João Paulo Baliscei, Vinícius Stein e Daniele Alvares:

Em relação ao uso das imagens nas escolas, por exemplo, notamos que determinadas características repetem-se em diferentes instituições: é possível perceber um aglomerado de imagens fixadas nas paredes, nos corredores, no interior das salas de aula, junto ao quadro e nos cadernos (...) há um padrão, por vezes não intencional, de seleção das imagens utilizadas nas escolas que legitimam um modelo estético. São figuras compostas por formas, cores e texturas simplificadas proporcionando, padronizando e legitimando uma única forma de visualidade específica como a mais adequada para a infância (...) Essas imagens impregnaram as salas de aula, os corredores, banheiros, pátios e refeitórios e são aceitas sem que haja discussões sobre suas origens, sobre sua multiplicação e nem mesmo sobre os motivos pelos quais são reproduzidas. (BALISCEI; STEIN, ALVARES, 2018, p.398-400)

Em consonância com a constatação dos autores, consideramos que “a trajetória de formação docente é definidora das ações que são realizadas nos espaços escolares” (BALISCEI; STEIN, ALVARES, 2018, p.398), portanto, tal trajetória orienta os usos, apropriações e produções de imagens nas práticas de ensino dos professores das mais distintas áreas de conhecimento. As trajetórias formativas distanciadas dos debates da cultura visual conduzem a apropriações das imagens apenas como recursos de ilustração, associação a algum conteúdo verbal, desconsiderando, muitas vezes a apreciação e a percepção estética das imagens, ações que acabam sendo

mobilizadas apenas nas aulas de Arte. Em contraposição a isso, a proposta formulada pelos coordenadores de área do Pibid Interdisciplinar e pelos professores supervisores do programa foi abordar a apreciação e percepção estética de imagens de forma intencional e orientada também nas atividades específicas desenvolvidas com os acadêmicos de História e Sociologia. As imagens, assim, se integram efetivamente aos componentes curriculares destas áreas e como tais devem ser compreendidos não como recursos a serem instrumentalizados, mas como conteúdos que devem ser teorizados e conceituados em si mesmos por serem expressões e produções históricas, sociais e culturais. Portanto, a imagem não é mera ilustração de fenômenos sociais, mas ela própria, compreendida na perspectiva da cultura visual, é um fenômeno social que deve, como tal ser abordado com fundamentação teórica, sistematização metodológica, rigor conceitual e criatividade interpretativa, no ensino de Sociologia.

O estudo e debate sobre a cultura visual também se revelou ainda mais necessário e urgentes no planejamento das atividades de formação docente que foram conduzidas e realizadas totalmente de modo remoto, uma vez que se desenrolaram no contexto de distanciamento social decorrente da pandemia de Covid-19 no segundo semestre de 2020 e primeiro semestre de 2021.

Como forma de iniciar esse debate junto aos acadêmicos e professores supervisores, os coordenadores de área selecionaram três textos para leitura, estudo e discussão: um capítulo do livro **Ensino de Arte**, de Luciana Arslan e Rosa Iavelberg, que trata especificamente do trabalho com leitura de imagens direcionado à crianças e adolescentes (ARSLAN, IAVELBERG, 2006); um capítulo do livro de Kátia Abud, Ronaldo Alves e André Silva sobre **Ensino de História**, tratando especificamente da relação deste ensino com os museus (ABUD; ALVES, SILVA, 2013) e finalmente um texto já considerado clássico na arte-educação, de autoria de Robert William Ott, escrito na década de 1980 e divulgado no Brasil principalmente a partir de meados da década de 1990 por ocasião da sua tradução e publicação da coletânea **Arte-Educação: leituras no subsolo**, organizado por Ana Mae Barbosa (2011). Foi orientado aos bolsistas que preparassem, em pequenos grupos, seminários de exposição dos textos. Para a realização dessa atividade, a turma de pibidianos, composta

por 24 bolsistas, 8 de cada área disciplinar, foi dividida em 6 grupos interdisciplinares. Na apresentação dos seminários, os acadêmicos extrapolaram a orientação inicial dos coordenadores e ao invés de se limitarem a discutir os textos, cada grupo elaborou, a partir das leituras, propostas de atividades didáticas orientadas para o ensino básico. Um dos grupos, por exemplo, discutiu o caráter colecionista dos museus, abordado no texto de Kátia Abud, Ronaldo Alves e André Silva, por meio da organização de coleções particulares de objetos dos membros do próprio grupo e assim apresentaram os potenciais que o desenvolvimento de estratégias didáticas semelhantes, conduzidas junto aos alunos do Ensino Fundamental e Médio traria para o ensino de História, Arte ou Sociologia. Nos seminários, os grupos propuseram ações que expressaram tanto suas próprias apropriações dos textos como estudantes da graduação, quanto as apropriações que fizeram tendo por referência suas futuras atuações docentes, imaginando, organizando e experimentando ações didáticas num interessante posicionamento entre o papel de estudante e o de professor. Os bolsistas criaram situações de ensino na interação com os professores e junto aos colegas. Nesse sentido, os encontros do PIBID assumiram, de certa forma, o caráter de ateliê, um espaço de aprendizagem compartilhada, coletiva e criativa.

Luciana Arslan e Rosa Iavelberg (2006) apresentam orientações para o planejamento de atividades de leitura de imagens e processos de apropriação das teorias de apreciação estética por parte dos professores para guiar o trabalho realizado em sala de aula. As autoras destacam a necessidade de os professores conhecerem e se apropriarem das teorias para que possam, em seus processos de curadoria educativa, mesclar e reformular essas diferentes abordagens.

As imagens que estão no centro da reflexão das autoras são as imagens artísticas, portanto, todo o capítulo discutido tem como foco o trabalho com obras de arte, sejam em imagens de reprodução de tais obras, sejam no contato com obras originais em galerias ou museus. Elas também apresentam de forma sintética as perspectivas de alguns dos principais autores que fundamentam as teorias de apreciação estética desenvolvidas no capítulo: Roberto Willian Ott, Michael Parsons, Abigail Housen e Fernando Hernández (ARSLAN; IAVELBERG, 2006).

O museu também é o espaço de referência do debate específico tratado por Kátia Abud, Ronaldo Alves e André Silva no capítulo estudado em grupo. Os autores questionam seus leitores a respeito dos significados atribuídos aos estudantes e educadores na ocasião das visitas aos espaços museológicos e como tais visitas podem contribuir para a aprendizagem da História. Os aspectos referentes ao olhar direcionado às imagens e objetos expostos no museu ocupam parte das preocupações dos autores (ABUD; ALVES, SILVA, 2013).

Um dos pontos mais debatidos nos seminários que tiveram esses dois textos por referência foi o fato das autoras e autores centralizarem suas propostas de atividades tendo por horizonte a visitas aos museus e o contato direto dos estudantes com obras artísticas originais e não apenas reproduções. Debates também os museus como lugares de formação de educadores (IAVELBERG, 2013) tanto no campo da Arte, quanto da História e da Antropologia. Exploramos também a característica dos museus como espaços de pesquisa, ensino e exposição, uma vez que tais espaços organizam “(...) os objetos das culturas como fontes da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos” (IAVELBERG, 2013, p.205). Porém, o aspecto mais destacado pelos bolsistas foi o das dificuldades envolvidas nessas atividades de visitas a museus e exposições. Eles relataram as raras experiências que tiveram nesse sentido como alunos da escola básica, relatos reforçados pelos professores supervisores, que destacam os desafios em realizar não apenas visitas a museus, mas diversas outras atividades fora da escola. Quais as condições e oportunidades de idas a museus e demais espaços de exposição pelos estudantes das escolas públicas, principalmente dos estudantes que vivem fora das grandes capitais? Tais atividades exigem planejamentos específicos, muitas horas de elaboração por parte dos professores, autorização dos pais e responsáveis, negociação com outros docentes para trocas e reposições de aulas, empenho da direção dos colégios, mobilização de recursos extras, autorizações dos núcleos de educação além da definição, organização e condução de atividades específicas realizadas antes e depois das visitas e passeios a fim de que estes se integrem ao currículo e se tornem, efetivamente, elementos de uma aprendizagem significativa. Embora destacados os entraves para a condução de atividades didáticas fora da escola, foi acentuada também a relevância desses momentos

para os estudantes e mesmo para os professores. As experiências interativas de aprendizagem extraordinárias, usando aqui a noção de extraordinariedade no sentido de algo que vai além das atividades regulares de ensino e se constituem em atividades extraescolares, configuram momentos considerados inesquecíveis para os estudantes. Vale destacar que visitas e passeios são eventos extraordinários, para não dizer raros, mesmo na formação universitária.

Considerando esses pontos, os debates se conduziram para a proposição de atividades de apreciação estética no contexto urbano e com artistas locais, atividades que ainda não foram realizadas pelos grupos por conta das restrições sanitárias decorrentes da Covid-19. Diante dessa nova limitação, os bolsistas trouxeram alternativas de apreciação de obras originais feitas especificamente para museus virtuais que são organizados já considerando um contexto de criação, exposição e fruição digital⁸. É importante destacar que tais museus virtuais foram compreendidos como espaços complementares aos museus físicos e não como estruturas que devem levar à substituição umas das outras. Outro aspecto abordado pelos grupos dos seminários se refere a ocupação da própria escola como espaço de “valorização da memória histórica das produções artísticas” (IAVELBERG, 2013, p. 206) e que pode se constituir, em momentos específicos ou locais especialmente preparados para isso, em local de exposição e estudo “(...) de produções de pessoas comuns da comunidade que mostram as materializações artísticas do seu cotidiano em museus para que estas sejam conhecidas e desfrutadas” (IAVELBERG, 2013, p. 207).

Finalmente, um dos últimos apontamentos dos grupos foi o de afirmar a importância do contato com as obras originais no estudo das artes e das ciências, porém, sem ignorar o contexto da relação dessas obras com a cultura visual. Assim, a apreciação estética deve ser empregada também na leitura de uma história em quadrinhos, num programa de televisão, num filme longo ou curto, numa fotografia de família ou em jogos eletrônicos. Ainda que a cultura visual e seus objetos sejam presente no cotidiano, ao serem levados para a sala de aula, acabam se tornando extraordinários, uma vez que o

8 Ver, por exemplo, <https://museudoisolamento.com/>

estranhamento e a desnaturalização de tais objetos transformam a percepção ordinária direcionadas a ele.

Esse conceito expandido de museu, construído com a mediação das leituras, dos seminários, dos debates e das ações didáticas propostas permitiu avançar na definição do conceito de cultura visual. Por remeter a conceituações amplas e disputadas, a noção de cultura visual por vezes pode se se torna vaga. Assim, partimos para a discussão de cultura visual proposta por Fernando Hernández (2005), justamente um dos teóricos indicados por Luciana Arslan e Rosa lavelberg (2006) no texto debatido nos seminários.

O CONCEITO DE CULTURA VISUAL

Cultura visual, destaca Hernandez, é um conceito rizomático, que assume formas muitos diversas e ramificadas, porém conectadas e relacionadas.

Estas múltiplas relações são refletidas nas diferentes definições de cultura visual que se cruzam entre si e que também permitem esboçar, sem hierarquias, campos frutíferos de estudo (HERNÁNDEZ, 2005, p.11)⁹

Para alguns autores e tradições de pesquisa, arte e cultura visual são conceitos que se confundem. Outras abordagens preferem falar em visualidades, experiência visual e no campo da análise, em estudos visuais ou teoria da imagem. Algumas perspectivas consideram a cultura visual principalmente como um direcionamento a artefatos e objetos. Hernández (2005), afirmando seu posicionamento como educador do campo das artes visuais, propõe que se toma a cultura visual não como um conjunto de objetos, mas como um campo de estudos que emerge da confluência de diferentes disciplinas, inclusive da história e sociologia.

A formação deste campo é geralmente pensada pelo encontro de dois elementos próximos: as formas

9 Tradução do espanhol feita pelos autores. No original: “Estas múltiples relaciones tienen su reflejo en las diferentes definiciones de la cultura visual que se cruzan entre sí, y que también permiten esbozar, sin jerarquías, campos fructíferos de estudio” (HERNÁNDEZ, 2005, p.11)

culturais ligadas ao olhar e que denominamos como práticas de ‘visualidade’; e o estudo de um amplo espectro de artefatos visuais que vão além daqueles coletados e apresentados em instituições de arte (HERNÁNDEZ, 2005, p.13)¹⁰

Esse posicionamento conceitual referente à cultura visual permite pensar as visualidades contemporâneas, em suas diversas formas e materializações e nas suas abordagens que cruzam diferentes perspectivas.

Para transitar por este campo, para construir interpretações sobre as manifestações do visual não podemos nos limitarmos à história da arte ou estética, nem mesmo com semiótica. Precisamos de feminismo, teoria crítica, estudos culturais, psicanálise, linguística, teoria literária, fenomenologia, antropologia, estudos de mídia ... De todos esses campos flui a fundamentação que nutre os Estudos da Cultura Visual, para nos ajudar-nos a explorar, através do visual, a dimensão social e cultural do olhar (HERNÁNDEZ, 2005, p.28)¹¹

Assim, por meio do eixo da cultura visual, estava delimitado um espaço teórico-metodológico para o trabalho do Pibid Interdisciplinar, pensando de forma articulada tanto os artefatos, quanto as imagens e o olhar, considerando a história e o contexto desses processos, das representações e das tecnologias visuais.

10 Tradução do espanhol feita pelos autores. No original: “Este campo suele pensarse como formado por dos elementos próximos: las formas culturales vinculadas a la mirada y que denominamos como prácticas ‘visualidad’; y el estudio de un amplio espectro de artefactos visuales que van más allá de los recogidos y presentados en las instituciones de arte. (HERNÁNDEZ, 2005, p.13).

11 Tradução do espanhol feita pelos autores. No original: “Para transitar por este campo, para construir interpretaciones sobre las manifestaciones de lo visual no podemos quedarnos con la historia del arte o la estética, ni incluso con la semiótica. Necesitamos del feminismo, la teoría crítica, los estudios culturales, el psicoanálisis, la lingüística, la teoría literaria, la fenomenología, la antropología, los estudios de medios... De todos estos campos fluye la fundamentación de la que se nutren los Estudios de la Cultura Visual, para ayudarnos a explorar, mediante lo visual, la dimensión social y cultural de la mirada”. (HERNÁNDEZ, 2005, p.28).

Também com Hernández encontramos referências na formação de professores como “trabalhadores do conhecimento”:

Educadores que não esquecem que quando olhamos (e produzimos) as manifestações que fazem parte da cultura visual, não estamos apenas olhando para o mundo, mas para as pessoas e suas representações e as consequências que eles têm em suas posições sociais e de gênero, classe, raça, sexo, etc. (HERNÁNDEZ, 2005, p.29)¹²

Um espaço de referências comuns e apropriações específicas e, sobretudo, um espaço de troca e criação. Um ateliê de estudos de visualidades e produção de abordagens didáticas para a leitura de imagens em cada uma das três áreas.

CULTURA VISUAL NO ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

No que se refere de forma específicas às ciências sociais, estas não são alheias à cultura visual. E como Hernández (2005) destaca no seu debate, elas são mesmo fundadoras do amplo campo de estudo das visualidades.

A leitura de imagens como fonte de investigação sociológica e a produção de fotos, desenhos, vídeos e demais recursos imagéticos na formulação de conhecimentos sobre a realidade social são estratégias discutidas e mobilizadas já há algumas décadas no Brasil (KHOURY, 1999) e há quem afirme, com razão, que as imagens estiveram presentes na história das ciências sociais desde seus primórdios (BARBOSA; CUNHA, 2006). Tomadas por uma perspectiva sociológica, as imagens são representações, presentificações e representificações de relações e interações sociais. Nesse sentido, quando se pensa o ensino de tais ciências, as imagens se colocam como recursos didáticos potentes (BODART, 2015). As

12 Tradução do espanhol feita pelos autores. No original : “Educadores que no olvidan que cuando miramos (y producimos) las manifestaciones que forman parte de la cultura visual no estamos sólo mirando al mundo, sino a las personas y sus representaciones y las consecuencias que tienen sobre sus posicionalidades sociales, de género, clase, raza, sexo, etc.” (HERNÁNDEZ, 2005, p.29).

investigações, experimentações e construção de recursos imagéticos para o ensino de sociologia se mostram presentes nos relatos de experiências didáticas e no desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino (MOURA, 2011; ROST, 2015; SILVA, 2017).

O uso de fotografias como recurso didático, conforme destaca Cristiano Bodart, é um poderoso recurso de desnaturalização do olhar, auxiliando o estudante a ver aquilo que o cerca (BODART, 2015). Antônio Ozaí da Silva reafirma esse argumento (SILVA, 2017). De acordo com Silva

(...) o vídeo e a fotografia podem se revelar recursos fundamentais ensino de sociologia no ensino médio. O essencial é empoderar o aluno, partir da sua realidade e estimular a usar como recurso de aprendizagem a tecnologia que tem em mãos, o celular, a câmara. (SILVA, 2017, p.50)

A despeito dessa importância da fotografia como recursos didáticos, destacados por Bodart (2015) e Silva (2017), a produção acadêmica, seja no formato de relatos de experiência, seja como artigo de reflexão metodológica a respeito “da indicação da apropriação da fotografia como recurso didático em aulas de Sociologia” são escassos, ou pelo menos assim se mostrava até poucos anos atrás (BODART, 2015, p.88). Contudo, para trabalhar com fotografias, sejam elas tomadas como documentos ou como capturas de cenas cotidianas, é preciso ter o mínimo de conhecimentos técnicos, não apenas para produzir as imagens, mas também para atribuir ou obter sentidos a elas.

A fotografia demanda observação e escolhas e estas dependem de interpretações. Nesse sentido, o seu uso orientado pode vir a possibilitar a atividade prática do ver, induzindo o aluno – fotógrafo a ter mais atenção ao cenário da vida cotidiana que deseja ‘capturar’ (BODART, 2015, p.92).

Bodart (2015) defende os recursos fotográficos como uma possibilidade a fim de desenvolver nos estudantes as potencialidades do raciocínio sociológico e da imaginação sociológica. Essa mesma imaginação é destacada por Mariana Rost, publicado em 2015, apresenta

os resultados do trabalho feitos pelos bolsistas do Pibid na cidade de Nova Hamburgo (RS) entre os anos de 2013 e 2014, articulando análises da realidade social urbana com elementos da antropologia visual que culminaram na produção de fotografias e vídeos, os quais, segundo a autora,

Graduandos de Ciências Sociais e estudantes do Ensino Médio elaboraram juntos os planos, o levantamento de dados, a elaboração de relatórios e o acervo de imagens e de vídeos, fazendo com que as potencialidades do raciocínio sociológico e da imaginação sociológica fossem regatadas em todas as instâncias de trabalho e de discussão pelos sujeitos envolvidos. Fundamentais ao alcance dos objetivos do projeto, as fotografias e documentários produzidos no PIBID em questão promoveram o estranhamento e a desnaturalização das realidades sociais aos estudantes de graduação e do Ensino Médio. A partir do diálogo entre temas, noções e teorias que são próprias das Ciências Sociais, construiu-se, junto ao estudante adolescente, um pensar sociológico para a intervenção nos processos sociais. (ROST, 2015, p.62-63)

Lisandro Moura (2011), em investigação conduzida junto a professores de sociologia identificou que:

Como resultado da pesquisa, 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. (MOURA, 2011, p. 178)

Desta forma, se confirma o que já foi apontado por Antônio Ozaí da Silva:

Para o uso adequado dos recursos disponíveis, é preciso investir na formação docente, aprofundar a pesquisa e estudo e elaborar a reflexão sobre tecnologia, o seu uso em sala de aula e a importância e significado da ‘imaginação sociológica’ (SILVA, 2017, p.41-42)

As práticas já constituídas e os debates apresentados instigam novas experimentações no campo das práticas didáticas e das investigações sobre ensino nas relações entre cultura visual e ciências sociais.

CONHECENDO O *IMAGE WATCHING*

A proposta de discussão e apropriação do texto de Robert Willian Ott (2011) foi trazida ao grupo pelo professor coordenador da área de Arte Vinícius Stein, docente do curso de licenciatura em Artes Visuais da UEM.

O texto de Ott, já alçado à categoria de clássico na teoria de leituras de imagem, foi inicialmente divulgado no Brasil numa coletânea organizada por uma das principais articuladoras e divulgadoras das pesquisas em arte-educação no Brasil, Ana Mae Barbosa, ainda no início dos anos 1990 (BARBOSA, 2011). Esta autora destaca que a proposta da coletânea naquele momento era trazer para os leitores brasileiros alguns dos textos estrangeiros mais influentes e referenciados nos trabalhos de cultura visual, no ensino da arte e da cultura visual. Desde então a coletânea foi sucessivamente reeditada e os textos publicados se tornaram referência central nas pesquisas da

área, principalmente nas investigações sobre visualidade, aspecto destacado no debate interdisciplinar do Pibid.

Ott apresenta o *Image Watching* como uma proposta de constituição de “(...) um processo sistemático de aprender a ver, observar, pensar criticamente ou investigar a respeito da arte em museus” (OTT, 2011, p.121).

O *Image Watching* é um sistema para que se reconheça que arte é conhecimento (OTT, 2011, p.111) e se desenvolva meios e estratégias de produção desse conhecimento por meio de imagens. Embora Ott (2011) desenvolva esse sistema de leitura e crítica de arte tendo por referência as obras expostas em museus, tal sistema não se limita a esses espaços. Por se constituir num sistema direcionado à leitura de imagens, ele pode ser apropriado, reformulado, recriado em diferentes espaços onde as imagens estejam presentes. Imagens aqui são compreendidas em toda a sua complexidade e variedade. O sistema pode ser mobilizado na leitura de uma obra exposta no museu, num filme exibido no cinema, numa fotografia trazida para a sala de aula ou nas imagens estampadas nos livros didáticos. Nesse sentido, a proposta de Ott se mostrou como uma abordagem apropriada ao debate interdisciplinar. O autor descreve o processo como algo colocado em ação, portanto, as categorias que ele utiliza são apresentadas em sua proposta no gerúndio: descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando. Essas cinco categorias que compõem o sistema não formam um processo rígido, como o próprio autor afirma (OTT, 2011, p.127). Ele não é um sistema fechado em si mesmo, mas um processo que o arte-educador se apropria para desenvolver seus próprios processos de crítica e propostas didáticas (BALISCEI, CALSA e GARCÍA, 2018; BALISCEI, STEIN e ALVARES, 2018).

Tais categorias são mobilizadas pelo professor ou mediador da atividade para que os estudantes realizem as ações propostas. Não é objetivo do sistema que os estudantes, na condução da atividade, discutam as categorias em si mesmas, mas as coloquem em prática. Portanto, quando estiverem descrevendo as imagens, o que se pretende é que os estudantes percebam e nomeiem os elementos que constituem a imagem observada. Nessa etapa de aproximação com uma obra, seja ela uma pintura, uma fotografia ou a figura de um livro didático, pode-se destacar cores, texturas, elementos e tamanhos

da imagem, por exemplo. Cabe ao professor conduzir os estudantes para o segundo momento, analisando de forma conjunta as formas e a composição visual encontradas e destacadas na descrição, conduzindo o processo para que as imagens sejam compreendidas em sua forma, por meio de comparações e relações estabelecidas, interpretando as imagens, ou seja, atribuindo a elas significados por meio do pensamento e expressão dos sentimentos nomeados e construídos na descrição e na análise da imagem. O ato de interpretar se torna mais denso quando informações são acrescentadas ao processo de leitura, fundamentando o conhecimento em construção e com isso se chega ao quarto momento do processo do *Image Watching*. Em fundamentando, o professor contextualiza a imagem, apresenta questões aos estudantes, traz informações sobre a obra e seu processo de criação, mobiliza as referências trazidas pelos estudantes e acrescenta novas referências na leitura da obra, ampliando o repertório de leitura da imagem. Em seguida, o processo final, revelando, propõe que o conhecimento construído a partir da imagem se expresse de algum modo criativo, seja na produção de outra obra visual, seja na produção de um texto escrito, seja na elaboração de uma performance, seja na criação de uma expressão artística, literária ou científica. Seja na forma que for, o conhecimento deve adquirir uma maneira de ser materializado e compartilhado. Um dos aspectos mais relevantes da proposta do *Image Watching* é sua concepção de produção de conhecimento como algo coletivo, compartilhado e produzido em grupo. Ele pode, evidentemente, ser utilizado numa apropriação individual, mas se potencializa quando empregado como ação coletiva. Antes mesmo que o processo se inicie, sugere Ott (2011), é importante que o professor ou mediador da atividade promova as condições para o seu desenvolvimento por meio do que ele define como *Thought Watching*, uma espécie de aquecimento, envolvimento e criação de disposição para a atividade (OTT, 2011, p.125).

Embora Ott afirme que o *Image Watching* deve ser um sistema mobilizado conceitualmente pelos professores e experienciado diretamente pelos estudantes, no Pibid Interdisciplinar ele foi mobilizado de modo reflexivo, ou seja, os bolsistas, no seu duplo papel de estudantes e professores em formação, discutiram o sistema em seu aspecto teórico e conceitual, o empregaram em processo de

formulação de atividades e o experimentaram, na condição aprendizes, durante a exposição dos seminários de cada grupo. Assim, percebemos conjuntamente que para que se leve tal proposta para as aulas é preciso empregá-las inicialmente na formação de docentes que inicialmente devem experimentá-las como estudantes, nesse processo reflexivo.

Para os professores coordenadores e supervisores, as atividades didáticas de leitura de imagens conduzidas durante os seminários serviram também como forma de conhecermos a cultura visual dos futuros professores das áreas, os repertórios que eles têm familiaridade e também para eles conhecerem nossos repertórios, numa relação de troca, evidenciando gostos, referências e experiências de fruição visual. As atividades expressaram tanto a apropriação dos bolsistas em relação às teorias de apreciação estética apresentadas, permitindo que eles, como estudantes, apresentassem para os supervisores e coordenadores de área seus repertórios, quanto eles experimentasse, no processo de formação docente, a formulação de atividades que eles levariam para seus estudantes em sala de aula, evidenciando que as perguntas geradas no processo de apropriação das imagens foram geradas pelas “ideias verbalizadas do espectador frente às obras e em sua presença”, tal como propõe Iavelberg (2013, p.205).

Uma das funções da arte é nos lembrar de que, mesmo em meio às atribulações da vida contemporânea, nos é inerente o direito de efabular, visto aqui como a capacidade de imaginar e elaborar situações. Esse exercício pode gerar desejos de mudança da realidade e de construir novas possibilidades de vida. Com essa faculdade é possível que se passe da ideia, do sonho e da imaginação às novas formas de elaborar e perceber o cotidiano (IAVELBERG; BIELLA, 2020, p.45)

FOTOGRAFIAS DE FAMÍLIA NO ATELIÊ DE ENSINO DE SOCIOLOGIA

Como atividade específica desenvolvida junto ao grupo de bolsistas de Sociologia, a cultura visual foi discutida como processo articulado com as formas de socialização. Nesse sentido, o grupo

formado pelos 8 bolsistas da área apresentou algumas questões: como é possível compreender os processos e os conceitos de socialização a partir das imagens? Quais imagens seriam mais adequadas para essa discussão? Nosso exercício partiu da seleção de fotografias pessoais escolhidas, organizadas e reunidas pelos bolsistas como uma coleção. Assim expostas, empregamos o sistema do *Image Watching* que orienta a leitura das imagens na condução de cinco processos: descrever, analisar, interpretar, fundamentar e revelar. As fotografias foram descritas pelo grupo, analisadas em sua composição e forma, interpretadas pelo grupo por meio das informações oferecidas referentes ao período em que foram feitas e ao contexto ao qual elas se referiam, fundamentadas a partir do conceito de socialização (SETTON, 2011) e o processo revelou narrativas criadas nesse processo e transformadas no roteiro de uma pequena peça audiovisual (que até o momento de redação deste artigo ainda não havia sido finalizada). O processo final, portanto, consistiu em produzir narrativas individuais e coletivas sobre tais fotos, como um processo de investigação não apenas do significado daquelas imagens no processo de socialização de cada participante do grupo, mas da própria noção de socialização, como algo que se faz no processo de interação que produziu aquelas próprias imagens inicialmente. Percebemos que a aproximação com procedimentos didáticos da arte-educação potencializou a apropriação entre os próprios bolsistas de um conceito específico da sociologia. O conceito de socialização foi incorporado no processo de leitura de imagem nos momentos de análise e fundamentação do processo. Além disso, o trabalho com as imagens evidenciou também seu caráter criativo tanto no processo inicial, de escolha, seleção e organização das imagens como coleção quanto no encerramento do processo. Transformadas pelo processo de análise e pela necessidade de revelar o conhecimento produzido a partir delas, as imagens não apenas geraram novas imagens. Sobretudo, elas geraram um novo conhecimento a partir delas. Desta forma, concluímos a pertinência dos exercícios de leitura e produção de imagens nas práticas de formação de professores de sociologia não apenas como recursos complementares para o ensino, mas como elementos articuladores do próprio processo de construção do conhecimento sobre a realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dimensão coletiva e criativa que o trabalho de leitura de imagens proposto pelos autores e as atividades criadas pelos bolsistas instiga as investigações e experimentações que buscam aproximar a experiência estética das ciências sociais. Essa aproximação se intensificou com a constituição do Pibid Interdisciplinar e os resultados apresentados nessa comunicação são diretamente influenciados pelas leituras e debates compartilhados entre as três áreas que compõem o projeto.

As leituras dos textos e as atividades elaboradas pelos pibidianos permitiu aos bolsistas colocarem suas próprias vozes nas atividades, engajarem-se em trocas e organizarem as ações necessárias para a condução de atividades de finalidades educativas. Nos seminários realizados os acadêmicos, ao mesmo tempo que expressavam seu processo de aprendizagem, organizaram projetos de ensino. Houve, portanto, uma interação com os conteúdos e uma presentificação da ação docente nas atividades com as imagens. O que foi proposto nos textos ganhou diferentes encaminhamentos nas atividades docentes elaboradas. Cada grupo criou procedimentos próprios ao inventar sua ação docente mobilando a cultura visual. Por parte dos coordenadores do programa, a avaliação que foi feita é que por meio dos encontros foi possível ensinar e aprender sobre os processos de ensino/aprendizagem mediados por imagens por intermédio de processos de ensino/aprendizagem, eles próprios, mediado por imagens e por teorias de leitura de imagens fundamentadas na arte-educação. E foi um processo intenso de aprendizagem para todos os envolvidos no Pibid, acadêmicos, professores supervisores e coordenadores. Aprendizagem sobre os nossos alunos e sobre as aulas que eles querem, afinal, como afirmou uma das bolsistas em um dos encontros de avaliação das atividades, “a gente elaborou uma aula que a gente mesmo gostaria de assistir na escola”. Cada bolsista acabou por aprender mais sobre as imagens e sobre o próprio ofício de se tornar professor a partir das atividades realizadas, sem perder do horizonte a especificidade de sua área de origem.

Nesse sentido, o Pibid Interdisciplinar assumiu o formato de ateliê, esse local onde “se pode ensinar sobre os conteúdos das obras por intermédio do fazer artístico” (IAVELBERG, 2013, p. 212)

E o formato de ateliê não aconteceu por acaso. A Arte como área de conhecimento se colocou como eixo articulador das atividades do Pibid e os debates, autores, temas e problematizações da arte-educação foram trazidos para o centro do trabalho de formação de professores não apenas das artes, mas também da sociologia e da história. Para os estudantes de graduação em ciências sociais, o trabalho interdisciplinar potencializou justamente o que Ott (2011) apresentou como o argumento central da sua proposta: evidenciar que as imagens não apenas expressam, mas produzem pensamento e conhecimento, um conhecimento produzido coletivamente e que constitui um repertório para novas criações. Criações, inclusive, que dão forma ao pensamento social e à experiência histórica.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M.; ALVES, R. C.; SILVA, A. C. de M. Espaços da História: ensino e museus. In: _____. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 125 - 146.

ARSLAN, L. M.; IAVELBERG, R. Trabalhando imagens com crianças e adolescentes. In: _____. **Ensino de Arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2006. p. 15-39.

BALISCEI, J.P., CALSA, G. C., & GARCÍA, F. H. Leitura de imagens e ensino de arte: representações de masculinidades no filme “O Peixe”. **Visualidades**, vol.16, no.2, p.37-66, jul.-dez. 2018. <https://doi.org/10.5216/vis.v16i2.49074>

BALISCEI, J.P., STEIN, V., & ALVARES, D. Conhecendo o Image Watching e a abordagem triangular: reflexões sobre as imagens da arte no ensino fundamental. **Revista Contexto & Educação**, vol.33, no.104, p. 305-416, fevereiro de 2018. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2018.104.305-416>.

BARBOSA, A. M. T. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, A; CUNHA, E.T.. **Antropologia e imagem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BODART, C. Fotografia como recurso didático no ensino de sociologia. **Revista Em Tese**, vol. 12, n. 2, p.81-102, ago./dez., 2015. <https://doi.org/10.5007/1806-5023.2015v12n2p81>

HERNÁNDEZ, F. ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? **Revista Educação & Realidade**, no.30, vol. 2, jul/dez 2005, p. 9 – 34. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12413>. Acesso em 02 de junho de 2021.

IABELBERG, R. O museu como lugar de formação. In: ARANHA, C. S.G.; CANTON, K. **Espaços da mediação: a arte e seus públicos**. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2013, p. 199-215. Disponível em <http://www.pgeha2.webhostusp.sti.usp.br/livros/ESPACOS%20DA%20MEDIACAO.pdf> Acesso em 30 de maio de 2021.

IABELBERG, R.; BIELLA, A.A.A.S. Museu de arte e acesso à cultura: a quem é garantido o direito de efabular? *Convenit Internacional* 33 mai-ago 2020 Cemoroc-Feusp / IJI - Univ. do Port, 2020. Disponível em <http://www.hottopos.com/convenit33/43-54Rosa.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2021.

KHOURY, M.G.P. . A imagem nas ciências sociais do Brasil: um balanço crítico. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, no.47, p.49-63, 1999. Disponível em <http://anpocs.org/index.php/bib-pt/bib-47/498-a-imagem-nas-ciencias-sociais-do-brasil-um-balanco-critico/file>. Acesso em 20 de maio de 2021.

MOURA, L.L.L **Imagem e conhecimento o uso de recursos didáticos visuais nas aulas de Sociologia**. Caderno de Pesquisas Interdisciplinares em Ciências Humanas., Florianópolis, v.12, n.100, p.159-182, jan/jul 2011. <https://doi.org/10.5007/1984-8951.2011v12n100p159>

OTT, R. W.. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, A. M. T. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 113-141.

ROST, Mariana. O professor na escola básica e a utilização de recursos de imagem no ensino de Sociologia: uma proposta PIBID. **Revista Café com Sociologia**, Vol.4, Nº1, p.46-64, Jan. - abr. 2015. <https://revista-cafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/432>

SETTON, Maria Graça Jacintho. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo ,v. 37n. 4, 2011, p. 711- Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/i/2011.v37n4/> Acesso em 02 de junho de 2021.

SILVA, A.O. Fotografia e ensino de sociologia. **Revista Espaço Acadêmico**, no.190, p.41-51, março de 2017. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/35765>. Acesso em 03 de junho de 2021.

SILVA, I.L.F.; ALVES NETO, H.F.; VICENTE, D. V. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, vol. 51, núm. 3, set.dez. 2015, p. 330-342. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/938/93843711011.pdf>. Acesso em 02 de junho de 2021.