



RODERICK SANTOS VIANA

XI ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

GT 07: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: EXPERIMENTAÇÕES, TEORIAS E METODOLOGIAS PARA O
ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ENSINAR SOCIOLOGIA POR MEIO DA PRODUÇÃO DE
CURTA-METRAGEM NAS ESCOLAS

São Paulo, SP

2025

PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ENSINAR SOCIOLOGIA POR MEIO DA PRODUÇÃO DE CURTA-METRAGEM NAS ESCOLAS

Roderick Santos Viana¹

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta metodológica para ensinar sociologia por meio da produção de curta-metragem nas escolas com base no material pedagógico produzido por mim no âmbito do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio). A necessidade de ampliar o repertório de práticas de ensino e recursos didáticos da Sociologia na educação básica, bem como de complementar outros materiais - sobretudo os livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) - no que se refere ao suporte a professores em atividades que trabalhem a interface ensino de Sociologia e a linguagem audiovisual, e, por fim, a necessidade da formação técnica, ética, estética e política para a produção crítica e responsável de imagens na sociedade contemporânea, justificaram a proposição. As etapas de produção do material com a proposta metodológica foram as seguintes: (i) pesquisa bibliográfica; (ii) levantamento do estado da arte; (iii) relato de experiência; (iv) produção do guia didático; (v) testagem do material. A pesquisa ocorreu no período de agosto/2022 a agosto/2024. O resultado foi a elaboração de um guia com uma proposta de sequência didática dividida em três partes e com a finalidade de oferecer um modelo para a utilização da produção audiovisual como prática pedagógica.

Palavras-chaves: Ensino de Sociologia, Sequência didática, Linguagem audiovisual.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta metodológica para ensinar sociologia por meio da produção de curta-metragem nas escolas com base no material pedagógico produzido por mim no âmbito do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio). De modo mais específico, a proposta do material pedagógico visa proporcionar experiências que estimulem a imaginação sociológica dos estudantes por meio da produção de curtas-metragens nas escolas.

A imaginação sociológica e a produção de curtas-metragens se justificam porque a imagem ocupa lugar de destaque na sociedade contemporânea, marcada por uma cultura visualista. O avanço tecnológico e a consequente popularização do acesso à internet, computadores, *smartphones*, redes sociais e aplicativos serviram de mecanismo para a imersão

¹ Mestre em Sociologia pela Fundação Joaquim Nabuco - PE, pardo, masculino, Manaus/Amazonas, roderick.viana@prof.am.gov.br



dos indivíduos na denominada cultura digital. Nesse novo contexto, a sociedade se depara com um problema relevante: produzir imagens constitui-se em poder e, possivelmente, em perigo.

Assim, torna-se necessária tanto a formação política e ética dos indivíduos para o consumo e para a produção de conteúdos visuais quanto a formação para o uso crítico e responsável dos recursos tecnológicos. Nesse sentido, a escola deve incorporar novos conhecimentos e práticas, a fim de desenvolver nos estudantes competências e habilidades condizentes com o contexto atual.

Além disso, a necessidade de ampliar o repertório de práticas de ensino e recursos didáticos da Sociologia na educação básica, bem como de complementar outros materiais - sobretudo os livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) - no que se refere ao suporte a professores em atividades que trabalhem a interface ensino de Sociologia e a linguagem audiovisual justificou a elaboração do material contendo a sequência didática apresentada neste trabalho.

O resultado foi a elaboração de um guia com uma proposta de sequência didática com o objetivo oferecer um modelo para a utilização da produção audiovisual como prática pedagógica, facilitando o planejamento das aulas. A sequência abrange o conceito de imaginação sociológica, a relação entre produção de imagem e poder, a importância da imagem como produtora de conhecimento, além dos elementos básicos da linguagem audiovisual e técnicas de produção de curta-metragem. Sua estrutura é flexível e pode ser adaptada conforme a realidade de cada escola, bem como incrementada com outras referências teóricas, exemplos e recursos didáticos. A sequência está organizada em três etapas: formativa, produtiva e culminância.

A parte formativa foi idealmente planejada para ocorrer em quatro encontros, com o objetivo de oferecer embasamento teórico sobre as conexões entre Sociologia e produção de imagens, além de conhecimentos técnicos da linguagem audiovisual. A parte produtiva, por sua vez, foi concebida para durar seis encontros e busca mobilizar os conhecimentos teóricos e técnicos adquiridos na etapa anterior, aplicando-os nas fases de produção do curta-metragem. Por fim, a culminância tem como propósito socializar e avaliar o aprendizado por meio da mostra dos curtas e das mesas redondas. Essa etapa foi planejada para ocorrer em um único encontro, dividido em dois momentos: a exibição dos curtas e a mesa redonda.

METODOLOGIA

O percurso metodológico para a criação do material pedagógico teve as seguintes etapas:



(i) *Pesquisa bibliográfica*: ocorreu com base nos materiais indicados tanto pelo orientador quanto pelos professores membros da banca de qualificação, a partir do tema e da proposta deste TCC. Inicialmente, realizei a leitura dos textos e, em seguida, fiz o fichamento de cada um deles para organizar as ideias apresentadas. Por fim, busquei integrar as ideias ao texto final deste trabalho, a fim de fundamentá-lo.

(ii) *Revisão do estado da arte*: realizei análise documental e pesquisa bibliográfica para identificar o tema “ensino de Sociologia e a linguagem audiovisual” em diferentes instâncias pedagógicas. Busquei artigos, documentos oficiais e legais, livros didáticos e trabalhos acadêmicos. Para isso, adotei como procedimentos a escolha das bases de dados, definição dos termos de buscas e seleção dos objetos encontrados.

(iii) *Relato de experiência*: busquei compartilhar a minha experiência enquanto professor de Sociologia e coordenador do Festival de Curta-Metragem Bodó de Ouro, com ênfase na descrição das etapas do projeto, bem como na reflexão e na análise da experiência. Para isso, realizei uma leitura exploratória dos regulamentos do festival, análise dos curtas produzidos, bem como rememorei aspectos relevantes da atividade. Ao final desta etapa, constatei possibilidades e limitações na experiência, as quais contribuiram para a elaboração do guia didático.

(iv) *Produção do guia didático*: mobilizei os resultados da pesquisa bibliográfica, da análise documental, bem como a reflexão e análise da experiência para produzir o recurso didático em quatro momentos: (1) seleção dos aspectos teóricos e pedagógicos para embasar o conteúdo, o instrumento, a metodologia e os objetivos de aprendizagens; (2) identificação de lacunas em atividades semelhantes contidas nos livros didáticos; (3) transposição de ações exitosas da experiência realizada na escola; (4) diagramação do guia para a testagem.

(v) *Testagem do material*: o guia foi distribuído em arquivo PDF para egressos(as) e mestrandos(as) do Profsocio para leitura crítica e posterior avaliação por meio de formulário avaliativo. No formulário, os participantes puderam avaliar 10 aspectos do guia didático: tema da sociologia, clareza na linguagem, organização, referências a outras fontes, recursos visuais (imagens/fotos), recursos audiovisuais (vídeos), exemplos mobilizados, modelos de atividades, sequência didática e produto solicitado (curta-metragem). Além disso, os participantes também tiveram a oportunidade de apontar os pontos fortes do guia, bem como propor melhorias ao material.



REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico forneceu chaves de compreensão sobre a descentralização da produção de conteúdo na era digital e o papel da escola nesse contexto (Jenkins, 2009; Pretto, 2011). No contexto da convergência tecnológica, conforme Jenkins (2009), o indivíduo deixa de ser apenas consumidor passivo, como nas mídias tradicionais, e torna-se também ativo na produção de conteúdo. Para o autor, essa mudança implica a construção coletiva de conhecimento e a participação política dos cidadãos, o que deve, inclusive, ser observado e levado em consideração por instituições tradicionais, como é o caso da escola. Nesse sentido, a educação midiática e tecnológica no contexto da cultura da convergência torna-se imprescindível, segundo o mesmo autor.

Além disso, o desafio de educar na era digital requer uma concepção da internet como espaço social, e não simplesmente como ferramenta, conforme destacou Pretto (2011). Sendo um espaço social, a internet contribui para a formação dos indivíduos. Nesse espaço, os jovens usam intensamente as tecnologias não apenas para consumir informações, mas também para produzir textos, fotos, áudios e vídeos, argumenta o autor. Assim, as escolas precisam transformar suas práticas, a fim de se tornarem espaços colaborativos de produção de cultura e conhecimento.

Outra compreensão teórica diz respeito à produção de imagens na sociedade (Flusser, 1985; Barbosa; Cunha, 2006; Bacal, 2009; Campos; Meirinho, 2019; Freitas, 2020). Campos e Meirinho (2019) caracterizam a sociedade atual marcada por uma “cultura tecnológica fortemente visualista”, na qual as ferramentas tecnológicas, como smartphones e computadores, estão bastante presentes no cotidiano. Segundo eles:

Se há décadas, a grande maioria de nós se constituía basicamente enquanto consumidor de imagens, na atualidade somos, cada vez mais, simultaneamente produtores e consumidores de imagens. Este é um novo paradigma em que a produção visual amadora e doméstica ganha enorme relevo. Deste modo, assumimos novos papéis sociais na nossa relação com as imagens. Somos não apenas consumidores de cinema e ou séries televisivas, mas também nos colocamos cada vez mais através das objetivas das câmeras, tal como assumimos muitas vezes o papel de atores e modelos em diferentes narrativas visuais. A *self* é, talvez, a figura mais emblemática deste novo paradigma. (Campos; Meirinho, 2019, p. 104)

Para Flusser (1985), as imagens são mediações entre o ser humano e o mundo, representando a realidade concreta e sendo plenas de significados. No entanto, o autor chama a atenção para a necessidade de distinguir entre imagens tradicionais e imagens técnicas, ambas mediadoras entre o ser humano e o mundo em diferentes épocas. A imagem tradicional é fruto da imaginação, criada para orientar nossa ação no mundo. A imagem técnica, por sua vez, é



produzida com a mediação de aparelhos e deve ser entendida como um conceito, não um retrato real e direto do mundo. Em outras palavras, as imagens são concepções imagéticas do mundo, mediadas por aparelho, e devem ser vistas como estímulos à imaginação, incentivando a criação de novas imagens (tradicionais) sobre o mundo.

Barbosa e Cunha (2006) discutiram as possibilidades de conexão entre a Antropologia e as linguagens visual e audiovisual (fotográfica e cinematográfica) e destacaram que há um componente comum entre a Antropologia, a fotografia e o cinema: a imaginação no sentido de criação de imagens sobre a realidade. No caso da Antropologia, conforme os autores, há três possibilidades de uso das imagens: (i) método ou técnica de pesquisa, (ii) expressão de resultados de pesquisas e (iii) objeto de pesquisa.

O uso como método ou técnica tem caráter documental, isto é, uma forma de obter dados ou comprovar a obtenção dos dados da pesquisa. Por sua vez, o uso como expressão de resultados de pesquisas ocorre por meio do filme etnográfico, que se diferencia do documentário por estar baseado em pesquisas e reflexões de cunho antropológico. Por fim, o uso como objeto de pesquisa proporciona à Antropologia captar, das produções cinematográficas, modos de ver, elaborar e construir conhecimentos de diferentes grupos sociais. Essa discussão epistemológica, portanto, me levou a perceber que a linguagem audiovisual na Antropologia é uma possibilidade de construção de conhecimento.

Identifiquei, por exemplo, que, no caso do Festival Bodó de Ouro, o audiovisual não foi usado como método de pesquisa do tema proposto pelo evento, mas como forma de expressão de um conhecimento prévio do estudante e de resultados de pesquisas anteriores à produção dos curtas-metragens. Diante disso, fui instigado a pensar no potencial de aprendizado a ser explorado por professores nas escolas ao usar o audiovisual como método de pesquisa, sobretudo como possibilidade de produção colaborativa do conhecimento.

No campo da Antropologia visual, por exemplo, a finalidade do uso do audiovisual nem sempre é a produção de um filme, como foi no Festival Bodó de Ouro, mas sim para criação de acervos e fontes de pesquisas. Nesse caso, é comum que o roteiro seja elaborado na fase da pós-produção, e o filme final seja uma forma, dentre outras, como a textual, de sistematização da experiência vivida entre os interlocutores e o pesquisador. Todavia, o audiovisual tem algumas características que devem ser consideradas em comparação com a linguagem textual.

O uso do audiovisual como método de pesquisa faz com que a colaboração apareça no próprio processo de produção. Nesse caso, o personagem/interlocutor/pesquisado tem a oportunidade de aparecer mais na colaboração, uma vez que, no filme pronto, o seu corpo inteiro fica mais exposto do que o corpo do pesquisador. No texto, por sua vez, o pesquisador



cita trechos das experiências compartilhadas e entrevistas, mas aparece mais que seu interlocutor, inclusive com maior presença de reflexões teóricas e abstratas. No filme, portanto, há uma inversão: o personagem aparece mais, porém dificulta a expressão de compreensões mais teóricas e abstratas do tema, a não ser que se criem artifícios visuais que permitam a inserção.

Os projetos Laboratório das Memórias e das Práticas Cotidianas (LABOME) e Vídeo nas Aldeias (VNA) são dois exemplos de uso do vídeo/filme como instrumento de pesquisa. O LABOME é um arquivo público de documentos orais e visuais, de apoio à investigação científica, vinculado ao Curso de Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas (CCH) da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). O VNA, por sua vez, é um projeto que visa apoiar as lutas dos povos indígenas para fortalecer suas identidades e seus patrimônios territoriais e culturais por meio de recursos audiovisuais e de uma produção compartilhada com os povos indígenas que participam do projeto.

A construção do conhecimento no LABOME ocorre, de acordo com Freitas (2020), quebrando hierarquias entre o saber acadêmico e o senso comum, uma vez que, de forma simétrica, os pesquisadores e seus interlocutores vão construindo o conhecimento em diálogo. Assim, de acordo com o autor, o laboratório acaba sendo um "microfone" para essas pessoas, na medida em que lhes fornece uma oportunidade para expressar sua voz e se fazerem ouvir. Do mesmo modo, Bacal (2009) salienta que os indígenas ganharam autoridade e o direito à própria voz ao falar de suas culturas com o VNA.

As experiências do LABOME e do VNA me instigaram a pensar na estética cinematográfica como um elemento fundamental para a produção do conhecimento na Sociologia e para, futuramente, repensar os propósitos pedagógicos do Festival Bodó de Ouro, especialmente no que se refere à produção colaborativa e às metodologias ativas. Em ambos, prevalece a estética do "cinema verdade" e o pressuposto de que o filme se concretiza no processo de pós-produção. Durante a produção, a câmera se envolve com os interlocutores, que ensinam para a equipe como se portar e o que registrar. É uma produção realmente colaborativa, já que equipe e interlocutores/personagens se misturam. No caso desses dois projetos, predomina o documentário sem voz off, com câmera predominantemente na mão, focando na produção de acervos, tendo a produção colaborativa como método, sem esconder ninguém da cena, nem mesmo a equipe.

Além disso, o referencial teórico forneceu compreensão acerca da imaginação sociológica e a Sociologia da vida cotidiana (Mills, 1969; Martins, 2014). De acordo com Mills (1969), a imaginação sociológica fornece possibilidades para identificar a estrutura da sociedade e seus



componentes essenciais, além de explicar como uma característica particular afeta o período histórico e é também por ele afetada. Em outras palavras, o(a) professor(a) que optar por ensinar Sociologia a partir dessa perspectiva deve criar possibilidades para que os(as) estudantes possam relacionar aspectos das suas vidas individuais e cotidianas com contextos sociais e históricos mais amplos.

Para isso, o cotidiano dos estudantes apresenta-se como um ótimo ponto de partida, uma vez que, de acordo com Martins (2014), os mais diversos temas que permeiam o cotidiano dos indivíduos podem ser mobilizados para o desenvolvimento do pensamento sociológico. Conforme o mesmo autor, a “Sociologia da vida cotidiana”, na qual são analisados e compreendidos processos sociais e processos vividos simultaneamente, deve focar no dia a dia das pessoas, nas rotinas e interações mais comuns, a fim de entender como práticas e hábitos do cotidiano moldam as experiências sociais.

A sequência didática proposta oportuniza o desenvolvimento de diversos tipos de letramentos. De acordo com Soares (2002) havia uma imprecisão no conceito de letramento na literatura educacional brasileira. Contudo, após uma apresentação teórica das diversas perspectivas sobre o conceito, a autora argumenta que letramento é o estado ou condição do indivíduo ou grupos sociais em eventos que se referem à leitura e à escrita.

De acordo com a autora, cada tipo de escrita (manuscrita, impressa e digital) foi desenvolvido em um suporte diferenciado, bem como teve diferentes meios de produção, reprodução e disseminação em cada época. Assim, cada tipo exigia do indivíduo ou dos grupos sociais um estado ou condições diferentes para práticas de leitura e escrita. Em outras palavras, as competências e habilidades precisam ser atualizadas conforme novos ambientes forem surgindo, pois ler e escrever em folha de papel é diferente de ler e escrever usando o teclado e a tela do computador ou do aparelho celular. A autora também defende a necessidade de pluralização do conceito de letramento. Segundo ela:

[...] essa necessidade de pluralização da palavra letramento, e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo - não só a palavra escrita, mas também a comunicação, visual, auditiva e espacial (Soares, 2002, p. 155-156).

Portanto, o letramento é um fenômeno que ultrapassa as práticas de leitura e escrita e, por isso, pode-se dizer que há diferentes tipos de letramentos, tais como o digital e o visual, por exemplo. Além disso, é possível identificar duas concepções do conceito a partir de Velloso



(2014): (i) o letramento concebido como teórico e neutro; (ii) o letramento concebido na perspectiva ideológica. De acordo com a autora, na primeira concepção, as habilidades de leitura e escrita são vistas apenas de forma técnica e neutra. Na segunda concepção, por sua vez, o letramento inclui também aspectos culturais e relações de poder. Trata-se, segundo a autora, de “compreender quais usos e significados sociais que o letramento tem para os membros de determinada cultura” (Velloso, 2014, p. 299).

A perspectiva da Educação 3.0 a partir do multiletramento, do desenvolvimento do pensamento crítico e do trabalho colaborativo (Carvalho; Andrade, 2022). Diante disso, podemos pensar nos usos e nos significados que os diversos tipos de letramento poderiam ter no contexto escolar, tanto para professores quanto para estudantes. Nesse sentido, a Educação 3.0, a partir de Carvalho e Andrade (2022), fornece a compreensão do multiletramento, conceito chave desse tipo de educação, que “envolve as competências e as habilidades a desenvolver ao longo da vida para lidar, funcionar, participar e criar na ordem global, institucional e cultural emergente e cambiante” (Carvalho; Andrade, 2022, p. 17). Para as autoras citadas, o multiletramento pressupõe o uso intensivo e a apropriação crítica das tecnologias digitais, pois as rápidas mudanças e as constantes transformações tecnológicas demandam atualizações das competências e habilidades para o exercício da cidadania no século 21. A escola tem um papel fundamental nesse processo.

Além do multiletramento, o pensamento crítico e o trabalho colaborativo são outros pilares da Educação 3.0. No que tange ao pensamento crítico, as autoras ressaltam que não há unanimidade na definição do que é exatamente esse conceito, mas há consenso de que o trabalho colaborativo potencializa essa aprendizagem quando comparado ao trabalho individual. Para elas, “pensar criticamente é tentar resolver problemas complexos de diferentes modos ao selecionar informação relevante, esclarecer os resultados racionalmente e comunicá-los” (Carvalho; Andrade, 2022, p. 67).

O trabalho colaborativo, por sua vez, é indicado pelas autoras para operacionalizar a aprendizagem agrupando os estudantes com vistas a um objetivo comum, conforme diferentes níveis de compreensão. O pressuposto dessa operacionalização, de acordo com elas, é levar os membros do grupo ao estranhamento de si a partir do que pensam e fazem os demais, o que exigirá deles negociação e coordenação de ideias e ações para levar de modo satisfatório aos objetivos traçados.

A concepção de estudante como ser situado no contexto histórico-social (Freire, 2002; Saviani, 2008) e as metodologias que incentivam a participação efetiva dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem a partir da proposição de experiências práticas (Bacich;



Moran, 2018) completaram o quadro teórico da proposta metodológica do guia. Outra importante conexão diz respeito ao diálogo entre as abordagens pedagógicas histórico-culturais, como a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia Libertadora, e as metodologias ativas. Isto porque Saviani (2008) propõe a integração entre o conhecimento sistematizado ao longo da história com a realidade do estudante, e Freire (2002) concebe o professor como mediador entre os conhecimentos prévios do estudante e os conhecimentos científicos. O estudante, por sua vez, é visto como um ser situado no contexto histórico-social e protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Bacich e Moran (2018) ressaltam que o incentivo à participação efetiva dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem deve partir da proposição de experiências práticas, denominadas de metodologias ativas.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A proposta de sequência didática apresentada neste trabalho tem como objetivo oferecer um modelo para a utilização da produção audiovisual como prática pedagógica, facilitando o planejamento das aulas. A sequência abrange o conceito de imaginação sociológica, a relação entre produção de imagem e poder, a importância da imagem como produtora de conhecimento, além dos elementos básicos da linguagem audiovisual e técnicas de produção de curta-metragem. Sua estrutura é flexível e pode ser adaptada conforme a realidade de cada escola, bem como incrementada com outras referências teóricas, exemplos e recursos didáticos. A sequência está organizada em três etapas: formativa, produtiva e culminância.

A parte formativa foi idealmente planejada para ocorrer em quatro encontros, com o objetivo de oferecer embasamento teórico sobre as conexões entre Sociologia e produção de imagens, além de conhecimentos técnicos da linguagem audiovisual. A parte produtiva, por sua vez, foi concebida para durar seis encontros e busca mobilizar os conhecimentos teóricos e técnicos adquiridos na etapa anterior, aplicando-os nas fases de produção do curta-metragem. Por fim, a culminância tem como propósito socializar e avaliar o aprendizado por meio da mostra dos curtas e das mesas redondas. Essa etapa foi planejada para ocorrer em um único encontro, dividido em dois momentos: a exibição dos curtas e a mesa redonda.

Etapa formativa

No primeiro encontro da etapa formativa, o(a) professor(a) tem a oportunidade de abordar a imaginação sociológica e a sociologia da vida cotidiana. O objetivo é entender a conexão entre a experiência pessoal cotidiana e a vida coletiva, incentivando os estudantes a refletirem sobre possíveis relações entre ações e sentimentos individuais e acontecimentos sociais.



Inicialmente, recomenda-se apresentar o conceito de imaginação sociológica. Em seguida, sugere-se três atividades para explorar narrativas que servirão de base para a produção do roteiro dos curtas-metragens: (i) instigar os estudantes a pensar e falar sobre suas trajetórias individuais, destacando fatos e escolhas importantes que impactaram a vida deles e de seus familiares; (ii) sondar, listar e apresentar para a turma três nomes de pessoas protagonistas na comunidade em diversos âmbitos (líderes comunitários, professores, artesãos, ativistas de movimentos sociais, entre outros); (iii) pesquisar, listar e apresentar para a turma três fatos marcantes ocorridos na comunidade.

Embora as sugestões partam de pontos distintos, todas têm o propósito de relacionar trajetórias individuais com questões sociais. Assim, cabe ao(a) professor(a) estimular o exercício da imaginação sociológica, evidenciando a conexão entre as experiências individuais relatadas e os fatos históricos e sociais. Esse é o momento oportuno para estabelecer uma conexão entre o conhecimento do senso comum (vivenciado no dia a dia) e o conhecimento científico (produzido pela Sociologia).

A experiência na escola revelou narrativas com potencial para dialogar com temas da Sociologia. Um exemplo disso ocorreu em minha aula, quando uma estudante escreveu que sua família sempre viveu de aluguel e que o sonho dela é comprar a casa própria para os pais. A partir desse relato, promovi uma discussão sociológica sobre o direito à moradia e os processos de urbanização, destacando a diferença entre direito e mercadoria, cidadãos e consumidores, Estado e mercado quando se trata da questão habitacional na cidade. A estudante percebeu que o problema de falta de moradia não é apenas um problema familiar, mas uma questão social que afeta milhões de indivíduos.

Ao final do encontro, sugere-se que os estudantes escrevam um texto sobre suas trajetórias de vida, sobre a trajetória de um personagem ou fato marcante da comunidade. Como mencionado anteriormente, esses textos servirão como base para a produção dos roteiros dos curtas metragens a serem produzidos posteriormente. Por exemplo, pode-se explorar a história de uma personalidade local engajada na luta por uma educação antirracista. Ao contar essa história no curta-metragem, espera-se que os estudantes discutam o tema racismo e percebam que há muitas pessoas mobilizadas em prol de causas sociais. O objetivo geral dessa atividade é utilizar biografias para pensar sociologicamente sobre a vida em sociedade e, ao mesmo tempo, engajar os estudantes em questões sociais a partir de histórias individuais inspiradoras.

O segundo encontro aborda a produção de imagens e a construção de significados. O objetivo é compreender as imagens como produtos simbólicos e ideológicos sobre a realidade. Dessa forma, propõe-se a reflexão sobre qual é a função das imagens na relação entre o ser



humano e o mundo. Além disso, discute-se por que a produção de imagens deve levar em consideração as dimensões técnica, estética, ética e política.

Sugere-se iniciar o encontro com uma reflexão sobre as dimensões técnica, estética, ética e política envolvidas no processo de produção de imagens. Em seguida, recomenda-se exibir imagens utilizadas para sustentar argumentos e narrativas em debates sociais e políticas. Para isso, podem ser apresentados exemplos extraídos de sites de verificação de fatos, como a agência Lupa, Fato ou Fake e E-farsas. Por fim, os estudantes devem se organizar em grupos de até cinco componentes para realizar uma roda de debate sobre como as imagens produzidas podem influenciar opiniões e o quanto isso pode representar poder e perigo, sobretudo para a democracia.

O terceiro encontro aborda a relação entre imagens e a construção do conhecimento. O objetivo é apresentar a produção de imagens como instrumento de construção de conhecimento sobre a sociedade. A questão norteadora da discussão busca responder em que medida a produção de imagens se torna um instrumento para a construção do conhecimento sobre a realidade social. Inicialmente, recomenda-se introduzir a discussão sobre a produção de imagens como ferramenta para a construção de conhecimento sobre a sociedade. Em seguida, pode-se citar a experiência do Laboratório das Memórias e das Práticas Cotidianas (LABOME) e do Vídeo nas Aldeias (VNA), destacando a potencialidade estética, epistemológica e metodológica da produção de vídeos a partir do ponto de vista dos sujeitos pesquisados. Por fim, sugere-se realizar uma votação na turma para escolher a narrativa e o tema da Sociologia que servirão de base para o roteiro do curta-metragem. A partir desse momento, o trabalho deve ser desenvolvido de forma colaborativa por toda a turma.

A primeira sugestão é que o(a) professor(a) apresente à turma as três narrativas selecionadas após o primeiro encontro. Recomenda-se selecionar três narrativas por turma. Em seguida, os estudantes devem realizar uma votação na turma para definir qual dessas opções servirá de base do curta-metragem. A segunda sugestão é solicitar que cada um dos três grupos formados no primeiro encontro apresente à turma as narrativas produzidas sobre as personagens. Em seguida, o(a) professor(a) pode escolher a narrativa mais adequada para embasar o roteiro do curta-metragem da turma. A terceira sugestão é semelhante à anterior, no entanto, em vez de escrever personagens, os estudantes devem desenvolver narrativas sobre fatos marcantes da comunidade. Em todas as sugestões, é fundamental que o(a) professor(a) tenha domínio das teorias, conceitos e temas da disciplina para direcionar os estudantes na reflexão sociológica a partir das narrativas produzidas. Após a escolha da narrativa, o(a)



professor(a) pode solicitar que a turma elabore um quadro com os elementos da narrativa do roteiro, estruturando a história selecionada de forma clara e organizada.

No quarto encontro os estudantes terão contato com os elementos básicos da linguagem audiovisual. O objetivo é compreender esses elementos e sua importância na produção de sentidos. Dessa forma, busca-se responder a seguinte questão norteadora: de que maneira os elementos básicos da linguagem audiovisual produzem sentidos? Sugere-se iniciar com uma introdução sobre a linguagem audiovisual como instrumento de produção de sentidos. Em seguida, recomenda-se a exibição de vídeos que abordem os tipos de planos de fotografia, destacando a função de cada um na composição da narrativa. Na sequência, o(a) professor(a) poderá dividir os estudantes em grupos e solicitar que realizem uma das seguintes atividades: criar desenhos básicos para exemplificar cada tipo de plano ou selecionar trechos de filmes, novelas ou séries de suas preferências que ilustrem os diferentes tipos de planos de imagem.

Por fim, organizar com a turma a equipe técnica responsável pela produção do curta-metragem. O ideal é que cada estudante seja direcionado para a função de acordo com seus interesses e habilidades. Caso prefira, o(a) professor(a) pode realizar uma sondagem na turma para identificar as aptidões e as habilidades de cada integrante. Os estudantes podem listar, por escrito, suas primeiras, segundas e terceiras opções de função na equipe técnica. Em seguida, o(a) professor(a) pode sistematizar as respostas e definir a atribuição de cada participante, uma vez que, diferentemente de atividades pedagógicas tradicionais, que costumam exigir dos estudantes uma mesma tarefa, a produção de curtas-metragens envolve atividades diversificadas e com trabalho colaborativo.

Minha experiência mostrou que cada função tende a ser desempenhada por perfis específicos de estudantes. Por exemplo, aqueles com perfil de liderança geralmente ocupam a função de diretor(es) do curta-metragem; o estudante ou a estudante criativo termina ficando responsável pelo roteiro; os mais extrovertidos são selecionados para compor o elenco; os que dominam as tecnologias se oferecem para ficar responsáveis pela gravação e edição das cenas; os mais introvertidos terminam atuando nos bastidores, ou participam como figurantes. O mais importante é que, independentemente do perfil, todos colaboram, a partir de suas habilidades e temperamentos pessoais, para o produto final: o curta-metragem.

Etapa produtiva

A segunda parte da sequência didática é a etapa produtiva, que se estende do quinto ao décimo encontro. No quinto encontro, inicia-se a produção do roteiro do curta-metragem. Recomenda-se começar com a apresentação dos elementos da estrutura de roteiro. Em seguida,



promover uma roda de conversa para construir de forma coletiva o roteiro do curta-metragem, com base na narrativa escolhida no terceiro encontro. Recomenda-se que o(a) professor(a) faça a mediação da roda de conversa, enquanto os roteiristas registram as ideias sugeridas pela turma. Por fim, a escrita do roteiro deve ser iniciada em sala de aula, podendo ser concluída pelos roteiristas em casa, posteriormente. Para facilitar o processo, o ideal é utilizar documentos *online* compartilhados, como *Word* ou *Google Docs*.

No sexto encontro, os estudantes devem concluir o roteiro e produzir um *storyboard*. A atividade deve começar com a apresentação do roteiro finalizado à turma, seguida de uma votação para a sua aprovação. Caso sejam necessários ajustes, os roteiristas podem realizá-los na sequência. Em seguida, solicitar a produção de *storyboard* baseado no roteiro aprovado e nos tipos de planos de imagem estudados no quarto encontro. As imagens podem ser selecionadas em bancos gratuitos disponíveis na internet, como *Pixabay*, *Pexels* e *Pinterest*, ou desenhadas pelos próprios estudantes.

O sétimo encontro tem como objetivo organizar as gravações e realizar a leitura coletiva do roteiro. Primeiro, deve-se estruturar, junto com a turma, o cronograma de gravações, alinhando o que for necessário para a gravação das cenas. Em seguida, distribuir os roteiros com as falas das personagens e realizar uma leitura coletiva entre os estudantes. O oitavo e o nono encontro serão dedicados à realização das gravações do curta-metragem. Primeiramente, o(a) professor(a) e a turma devem organizar os cenários e preparar os figurinos do elenco de atores, com o suporte das equipes de cenógrafos e figurinistas, respectivamente. Em seguida, repassar as orientações sobre as gravações das cenas.

O décimo encontro será destinado à edição do curta-metragem. Inicialmente, recomenda-se orientar a equipe de editores sobre os critérios para edição e envio do material final. A edição pode ser realizada em casa ao longo da semana e enviada via *upload* para a pasta da turma no drive escolhido pelo(a) professor(a). Em seguida, recomenda-se a apresentação de vídeos com dicas de programas para edição do curta-metragem no computador e dicas de aplicativos para edição no aparelho celular. Por fim, esclarecer sobre a mostra dos curtas e a mesa redonda, além de solicitar que os estudantes produzam o cartaz de divulgação do curta-metragem. O cartaz deve ser fixado nos corredores da escola e conter informações sobre o dia, a hora e o local da exibição, além de uma sinopse do filme.

Etapa da culminância

A terceira e última etapa da sequência didática é a culminância, realizada no décimo primeiro encontro, com a mostra dos curtas e a mesa redonda. O objetivo é exibir os curtas-



metragens para a comunidade escolar e, em seguida, promover um debate sobre a experiência de produzir o curta-metragem na escola.

Inicialmente, recomenda-se organizar a culminância em parceria com a equipe gestora e pedagógica. A sugestão é garantir um local adequado para a exibição dos curtas, como um auditório ou o pátio da escola, e definir o tempo necessário para a mostra e a mesa redonda. Em seguida, realizar a exibição dos curtas produzidos pelas turmas. Por fim, promover a mesa redonda, ouvindo os relatos dos estudantes sobre a participação no processo de produção de um produto audiovisual. Além disso, o(a) professor(a) deve estimular a discussão para que os estudantes possam falar sobre o que aprenderam em relação ao tema da Sociologia abordado.

A avaliação na sequência didática

A Avaliação na sequência didática está dividida em quatro partes: (i) da aprendizagem, (ii) da atividade, (iii) da turma e (iv) autoavaliação. A avaliação da aprendizagem se subdivide em duas partes: parte teórica e parte técnica. A avaliação teórica da aprendizagem busca identificar se os estudantes foram capazes de estabelecer conexões entre a experiência pessoal e as questões sociais na narrativa do curta-metragem; se produziram o curta-metragem de maneira crítica e responsável; conseguiram compreender o curta-metragem como instrumento de produção de conhecimentos; se compreenderam a linguagem audiovisual como produtora de sentidos sobre a realidade. A avaliação técnica da aprendizagem busca verificar se a turma utilizou uma variedade de planos de imagens; diversificou o posicionamento da câmera para produzir sentidos nas cenas; usou movimentação de câmera; seguiu as dicas de captação de som; observou as recomendações de edição do curta-metragem; e produziu o roteiro levando em consideração os elementos básicos da narrativa.

A avaliação da atividade busca identificar o grau de interesse da turma em relação à proposta da atividade; o nível de satisfação da turma com o curta-metragem produzido; se a atividade alcançou os objetivos propostos; e se a metodologia pode ser aplicada em outros trabalhos. A avaliação da turma busca identificar se os estudantes conseguiram realizar as tarefas propostas; se acolheram e respeitaram as intervenções de todos os integrantes ao longo do processo; e qual foi o grau de engajamento da turma na produção do curta-metragem.

Por fim, a autoavaliação é direcionada aos estudantes e busca levá-los a refletir sua participação na produção do curta-metragem. Devem avaliar se estiveram engajados no processo; se sentiram satisfação em trabalhar em equipe; se consideram que a produção do curta-metragem foi uma boa experiência; se aceitariam participar da atividade novamente. Por



fim, devem escrever, em poucas palavras, o que aprenderam da disciplina de Sociologia a partir da experiência de produção do curta-metragem.

CONCLUSÃO

A elaboração do guia didático para ensinar Sociologia em interface com a linguagem audiovisual apresentou uma proposta de sequência didática de 11 encontros. A sequência está organizada em três etapas: formativa, produtiva e culminância. Sua finalidade é oferecer um modelo para a utilização da produção audiovisual como prática pedagógica, buscando facilitar a tarefa de planejamento das aulas.

A parte formativa foi idealmente planejada para ocorrer em quatro encontros, com o objetivo de oferecer embasamento teórico sobre as conexões entre Sociologia e produção de imagens, além de conhecimentos técnicos da linguagem audiovisual. A parte produtiva, por sua vez, foi concebida para durar seis encontros e busca mobilizar os conhecimentos teóricos e técnicos adquiridos na etapa anterior, aplicando-os nas fases de produção do curta-metragem. Por fim, a culminância tem como propósito socializar e avaliar o aprendizado por meio da mostra dos curtas e das mesas redondas. Essa etapa foi planejada para ocorrer em um único encontro, dividido em dois momentos: a exibição dos curtas e a mesa redonda.

Em síntese, a proposta parte da vida cotidiana (trajetória dos estudantes, de personagens ou fatos importantes ocorridos na comunidade) para roteirizar curtas-metragens, o que proporciona ao(à) professor(a) uma ferramenta com grande potencial para desenvolver a imaginação sociológica nas escolas, bem como para trabalhar o uso crítico e responsável das ferramentas digitais na produção de imagens na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BACAL, Tatiana. Como criar uma cultura? Índios, brancos e imagens no Vídeo nas Aldeias. In: GONÇALVES, Marco Antonio; HEAD, Scott (org.). Devires imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens. Rio de Janeiro: **7 Letras**, 2009, pg. 136-153. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5644185/mod_resource/content/1/M%20A%20Gonc%CC%A7alves%20Devires_imageticos_etnografia_o_outro_e.pdf. Acesso em: 29 dez. 2023.

BACICH, Lilian; MORAN, José. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar Teodoro. **Antropologia e imagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/38613816/Antropologia_e_Imagem_Andrea_Barbosa. Acesso em: 28 dez. 2023.



CAMPOS, Ricardo; MEIRINHO, Daniel. Literacia visual. In: ESPANHA, R.; LAPA, T. **Literacia dos novos media**. Lisboa: Mundos Sociais, p. 103-123, 2019.

CARVALHO, Marie Jane Soares; ANDRADE, Viviane Toraci Alonso. **Competências e habilidades para uma educação 3.0**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2022.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: Ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: HUCITEC, 1985. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6245788/mod_resource/content/1/Filosofia_da_Caixa_Preta_Vilem_Flusser.pdf. Acesso em: 27 dez. 23.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Nilson Almino. O arquivo e as artes visuais: extensão e antropologia visual em Sobral/CE - Brasil. **e-Mosaicos**, v.9. p.311-324, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46678>. Acesso em: 02 jan. 24.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. - 2ª. Ed. - São Paulo: Aleph, 2009. Disponível em: <https://cienciaslinguagem.eca.usp.br/L3JenkinsConvergencia.pdf>. Acesso em: 26 dez. 23.

MARTINS, Carlos Benedito. Prefácio: In: BRUNETTA, Antonio Alberto (org.); BODART, Cristiano das Neves (org.); CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, p. 17-24, 2020.

MARTINS, José de Souza. **Uma sociologia da vida cotidiana** - ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre. Editora Contexto: São Paulo, 2014.

MILLS, Charles Wright. **A Imaginação Sociológica**. 2.ª ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Zahar, 1969.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

PRETTO, Nelson de Lucca. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, 2011, 24(1), pp. 95-118. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3042>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/#>. Acesso em: 10 jan. 2024.

VELLOSO, Maria Jacy Maia. Letramento no contexto digital: diferentes perspectivas conceituais. In: **Sociedade, Educação e Redes**: desafios à formação crítica. TAVARES,

Rosilene Horta; GOMES, Suzana dos Santos (org.). - 1. ed. - Araraquara, SP:
Junqueira&Marin, 2014.

VIANA, Roderick Santos. **Luz, câmera e imaginação sociológica**: guia didático para o ensino de sociologia por meio da produção de curta metragem nas escolas”. Orientador: Prof. Dr. Allan Rodrigo Arantes Monteiro. 104 p. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - ProfSocio. Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2024. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/917670>. Acesso em: 20 abr. 2025.