

**O uso das imagens de M. C. Escher para introduzir o conhecimento sociológico**

*Ana Lucia Lennert e Letícia Bezerra de Lima<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O presente artigo é resultado da Oficina realizada no 2º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia, no Rio de Janeiro, em 2010, na qual propôs apresentar, aos professores de Sociologia e licenciandos do curso de Ciências Sociais, a possibilidade de se trabalhar com os alunos do Ensino Médio os princípios de desnaturalização e estranhamento, utilizando as obras do artista gráfico holandês M. C. Escher, *Relativity* (1958) e *Belvedere* (1958). Os referenciais teóricos utilizados na Oficina foram: Peter Berger (1994), C. Whright Mills (1982) e Michael Löwy (2009), além das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Sociologia (OCNs de Sociologia, 2006). São apresentados os resultados obtidos com a Oficina, realizada entre 2011 e 2012, com turmas da 1ª série do Ensino Médio de dois colégios do Rio de Janeiro, o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/Unidade Maracanã) e o Colégio Estadual de Magé.

**Palavras-chave:** *Estranhamento e Desnaturalização; M.C. Escher; Ensino Médio; Sociologia.*

**ABSTRACT:** This paper is a result of the Workshop held at the 2nd State Meeting of Sociology teaching, in Rio de Janeiro, 2010. The aim of the Workshop was to present, to Sociology teachers and undergraduate students of Social Sciences, the possibility of working the practice of seeing social things as not natural (that is, products of human action - "denaturalization") and unusual (even the most trivial one - "defamiliarization"). For this purpose, it was used the works of the Dutch graphic artist M. C. Escher, *Relativity* (1958) and *Belvedere* (1958). The theoretical framework was: Peter Berger (1994), C. Whright Mills (1982) and Michael Löwy (2009), also the Guidelines for the National High School Curriculum of Sociology (OCNs of Sociology, 2006). This paper also shows the results of the same Workshop done, in 2011 and 2012, with high school students from two schools of Rio de Janeiro, Federal Center of Technological Education Celso Suckow da Fonseca (CEFET/Maracanã campus) and State School of Magé.

**Keywords:** *Defamiliarization and Denaturalization; M. C. Escher; High School; Sociology.*

## **Introdução**

A disciplina de Sociologia é obrigatória no currículo das escolas de todo Brasil desde 2008 (Lei nº 11.684), antes disso, ela não necessariamente fazia parte da grade do Ensino Médio. A legitimidade da Sociologia como disciplina

---

1 As autoras são, respectivamente, professora de Sociologia no Ensino Médio no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ - Unidade Maracanã), em licença, email: analucia.lennert@gmail.com e professora de Sociologia no Ensino Médio no Colégio Estadual de Magé e professora temporária no Colégio Pedro II/UESC II, email: leticia.sociologia@gmail.com.

escolar tem sido conquistada ao longo das últimas décadas, com maior força nos últimos anos, a partir de seminários, congressos e encontros estaduais e nacionais e, também, com o crescimento de pesquisas acadêmicas, que exploram as múltiplas possibilidades de ensinar Sociologia, transpondo os conhecimentos adquiridos ao longo da formação universitária.

Um dos desafios que essas pesquisas se propõem resolver é o de instigar os alunos para o conhecimento sociológico. Essa também é uma preocupação dos professores de Sociologia em atividade nas escolas de todo país. Dessa preocupação, surgiu a proposta da Oficina Pedagógica “O Olhar Sociológico e as obras de M. C. Escher”, cujo objetivo era introduzir o conhecimento sociológico por meio da Arte, especificamente, das obras de M. C. Escher.

Primeiramente, a Oficina foi apresentada no 2º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia (ENSOC)<sup>2</sup>, tendo como público-alvo professores de Sociologia e alunos de licenciatura em Ciências Sociais.

Posteriormente, a Oficina foi realizada com alunos da 1ª série do Ensino Médio de dois colégios do Rio de Janeiro: o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/Unidade Maracanã) e o Colégio Estadual de Magé, nos anos de 2011 e 2012.

A ideia de trabalhar com as obras de M. C. Escher partiu da experiência docente de uma das autoras, na rede pública estadual de São Paulo. Um dos Cadernos de Sociologia do Estado de São Paulo<sup>3</sup> apresentava algumas obras desse artista, com o propósito de discutir a prática do olhar ou raciocínio sociológico.

A Oficina guiou-se por dois princípios metodológicos presentes nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Sociologia (OCNs de Sociologia, 2006) – o de estranhamento e desnaturalização. O referencial teórico apoiou-se em autores que discutem o modo de pensar na Sociologia, como Peter Berger (1994) e C. Wright Mills (1982). Depois, no momento de elaboração do artigo, incluiu-se a perspectiva de Michael Löwy (2009).

---

2 O 2º ENSOC foi realizado na Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2010, e organizado pelas professoras Anita Handfas e Julia Polessa Maçaira, ambas da FE.

3 Caderno de Sociologia da 1ª Série, volume 1, 2009.

O artigo estrutura-se da seguinte maneira: (1) breve descrição da vida de M. C. Escher; (2) discussão sobre o olhar ou raciocínio sociológico; (3) descrição da Oficina Pedagógica e de seus resultados.

### **Breve biografia de M.C. Escher**

Maurits Cornelis Escher ou M. C. Escher é um artista gráfico especialista em xilogravuras e litografias<sup>4</sup>, nascido em 1898, em Leeuwarden, cidade situada ao norte da Holanda.

Durante a infância, Escher não conseguiu obter bom rendimento escolar e apresentou ainda mais dificuldade para finalizar o ensino secundário.

Aos 21 anos, mudou-se para Haarlem, próxima a sua cidade natal, com objetivo de estudar Arquitetura, na Escola de Artes Decorativas, porém, insatisfeito com o curso, passou a estudar Artes Decorativas, com Samuel Jesserun de Mesquita, seu grande Mestre.

Mas não demorou muito a abandonar a escola, e, ao lado de dois amigos, viajou para a Itália. Impressionado com as paisagens que viu, acabou apaixonado por esse país. Esse encantamento pode ser visto logo nos seus trabalhos iniciais. Em seguida, viajou para a Espanha, onde entrou em contato com a arte decorativa islâmica, como os mosaicos e arabescos<sup>5</sup>.

O artista regressou à Itália e, na cidade de Ravello, conheceu sua futura esposa, Jetta Umiker. Após o casamento, a família fixou-se em Roma, mas Escher continuou viajando pelo país para desenvolver seus estudos e obras.

Em 1935, Escher decidiu sair da Itália com sua família, movido pelo fato de que seu filho mais velho foi obrigado a ir à escola com o uniforme da juventude fascista. Então, mudaram-se para a Suíça, mas ficaram lá por pouco tempo, apenas dois invernos.

Posteriormente, foram para a Bélgica. Entretanto, durante a Guerra, Escher sentiu um grande desejo de regressar para sua terra natal. Então, em

---

4 A litografia é uma técnica baseada no desenho sobre uma matriz de pedra calcária utilizando-se um lápis gorduroso. Na xilogravura a base do desenho é a madeira.

5 Mosaico ou arte musiva é um embutido de pequenos fragmentos de pedras, como mármore e granito, pedras semi-preciosas, pastilhas de vidro ou outros materiais, sobre qualquer superfície. O Arabesco é uma elaborada combinação de formas geométricas, frequentemente utilizado para enfeitar as paredes das mesquitas.

janeiro de 1941, Escher e família mudaram-se para Baarn, cidade ao norte da Holanda. Nesse período, é que “cresceu em sossego a obra mais rica do artista”. (Ernst, p.13)

Escher viveu no anonimato durante muitos anos, raramente conseguindo vender suas obras. Foi apenas em 1951, que começou a obter dinheiro com a venda das xilogravuras e litografias. Em 1954, passou a ser conhecido como artista gráfico não somente pelas paisagens, mas por conseguir ilustrar um mundo fascinante, ligado à Matemática e à Física.

A partir da década de 1960, sua saúde debilitou-se, mas a despeito do seu estado físico, produziu, em 1969, a xilogravura Serpentes, que mostra como manteve sua destreza. Em 27 de março de 1972, faleceu em Laren, também ao norte da Holanda, numa casa de repouso para artistas.

Escher pode ser descrito como um artista que trabalha com grande racionalidade a arquitetura, a perspectiva e os espaços impossíveis. Pode-se reconhecer em seu trabalho uma minuciosa observação do mundo, mas também as expressões de suas próprias fantasias. Como disse certa vez: “Se soubessem só o que eu vi na escuridão da noite... fiquei por vezes louco de mágoa por não o poder representar. Em comparação com isso, é cada estampa [obra de arte] um malogro que nem sequer reproduz uma fração daquilo que deveria ser”. (Ernst, 1996, p.16)

M. C. Escher mostra que a realidade é compreensível e fascinante.

### **O olhar ou raciocínio sociológico**

Segundo as OCNs de Sociologia (2006), o objetivo do conhecimento sociológico é o de levar o aluno a pensar sociologicamente. Em vista disso, o documento afirma que, nas aulas de Sociologia, a metodologia ou as formas de pensar determinadas questões são mais importantes do que o conteúdo a ser ensinado. Mesmo porque a decisão sobre o conteúdo dependerá do julgamento e da vontade de cada professor. Mas, então, o que é pensar sociologicamente?

O documento das OCNs traz dois caminhos ou procedimentos que levam o aluno a pensar sociologicamente – a desnaturalização e o

estranhamento. A prática da desnaturalização guia o aluno a interrogar as noções ou explicações dos fenômenos sociais. A partir desse princípio, ele passa a entender as relações sociais, instituições, modos de vida, etc. como fenômenos resultantes não de tendências naturais, mas da ação humana, circunscritos a um período da história e sociedade específica.

Já, a prática do estranhamento conduz o aluno a perceber que até mesmo o fenômeno mais trivial pode ser tomado como objeto da Sociologia, estudando-se suas causas, influências sobre os indivíduos, regularidade, função social, etc.

Peter Berger (1994) também trata do princípio de estranhamento, apesar de não denominá-lo explicitamente, ao afirmar que o sociólogo é aquele ocupado em tornar o familiar não familiar. Segundo Berger, o sociólogo procura olhar a mesma cena que outros indivíduos de um ângulo diferente, notando a transformação daquilo que é familiar. Diante de uma dada situação, ele se perguntará, por exemplo: *“O que as pessoas estão fazendo umas com as outras aqui? Quais as relações entre elas? Como essas relações se organizam em instituições? Quais são as idéias coletivas que movem os homens e as instituições?”* (Berger, 1994, p.29)

Para ele, o sociólogo é alguém curioso:

O que nos interessa é a curiosidade de que é tomado qualquer sociólogo diante de uma porta fechada atrás da qual se ouçam vozes humanas. Se ele for um bom sociólogo, desejará abrir aquela porta, compreender aquelas vozes. Por trás de cada porta fechada ele imaginará uma nova faceta de vida humana ainda não percebida nem entendida (Berger, 1994, p.28-29).

A postura sociológica, mencionada por Berger, pode ser desenvolvida nas aulas de Sociologia. É papel do professor de Sociologia estimular a curiosidade dos alunos, de modo que eles se sintam desejosos de abrir portas e compreender as diferentes vozes humanas, aumentando seu nível de consciência sobre a realidade. Como afirma Berger:

Pode-se dizer que aí está a primeira verdade revelada pela sociologia – as coisas não são o que parecem ser. Isto também é uma afirmação ilusoriamente simples. Logo deixa de parecer

tão simples. A realidade social apresenta-se como possuidora de muitos níveis de significado. A descoberta de cada novo nível modifica a percepção do todo (Berger, 1994, p.32-33).

Já, o princípio de desnaturalização é tratado por C. Wright Mills (1982), no seu livro “A imaginação sociológica”, quando analisa o problema que o indivíduo tem em desnaturalizar as noções e explicações dos fenômenos sociais. Nas palavras do autor, os indivíduos têm dificuldade em *“compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade”* (Mills, 1982, p.12). Para perceber as ligações entre a história e a vida, Wright Mills propõe que eles desenvolvam a “imaginação sociológica”.

Segundo o autor, a “imaginação sociológica” ajuda-os *“a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos”* (Mills, 1982, p.11).

Nas aulas de Sociologia, o professor pode trabalhar a teoria de Wright Mills, de modo que os alunos percebam a ligação entre os ambientes em pequena escala e a estrutura social; e interroguem seu papel histórico e social na sociedade.

Michael Löwy (2009) também trata, de certa forma, dos princípios de estranhamento e desnaturalização ao utilizar a alegoria do mirante para fazer uma comparação entre o trabalho do cientista social e do pintor.

A pintura depende do que o artista pode ver e de onde vê. Quanto maior o mirante – mais elevado – maior será o seu horizonte e ele poderá perceber a paisagem em toda a extensão, pois terá maior visibilidade. Ainda assim, os mirantes mais baixos, poderão mostrar outros aspectos da realidade, diversos daqueles do mirante mais alto. Ou seja, “a mesma paisagem pode ser percebida sob ângulos distintos” (Löwy, 2009, p. 247).

O mirante pode definir uma possibilidade objetiva de visibilidade, mas é o pintor com a sua “forma de olhar e a arte de pintar” que mostrará o resultado final. Isto é, não é suficiente apenas estar no lugar mais alto, é também preciso estar atento ao modo como se enxergará a paisagem.

Löwy chama a atenção para a individualidade do cientista social e para a autonomia relativa da ciência, utilizando a metáfora mais uma vez: o pintor

pode estar no alto do mirante e ser impedido de ver o todo por alguma coisa que atrapalha a sua visão. Ou quando é “contratado para pintar uma paisagem cor de rosa”, não poderá pintar a paisagem do modo como está enxergando-a.

Assim, a forma de olhar do cientista social relaciona-se com sua posição de classe social, mas também com outras determinações como a cultura, o sexo, a nacionalidade. Sua visão dependerá da relação de pertencimento a “*certas categorias sociais (burocracia, estudantes, intelectuais, etc.) ou a certas organizações (partidos, seitas, igrejas, círculos, confrarias, cenáculos)*” (Löwy, 2009, p. 248).

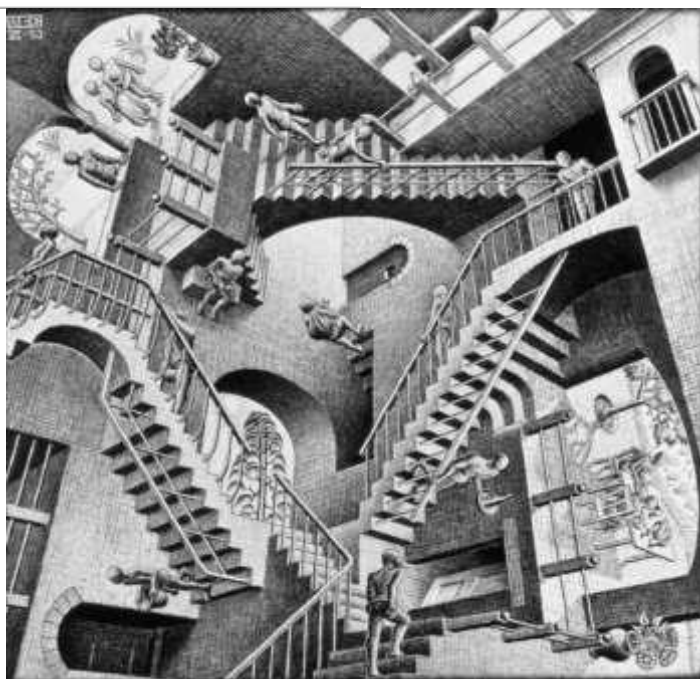
O professor pode incentivar o aluno a exercitar as múltiplas maneiras de enxergar as obras de M. C. Escher, procurando sempre estar atento a todas as possibilidades de análise, uma vez que, sua visão dependerá da perspectiva que escolher, relacionada, inclusive, com as próprias experiências vividas.

Portanto, para compreender as obras do artista, o aluno terá que primeiramente lançar mão da curiosidade, a mesma que o cientista social precisa ter para compreender e sistematizar os fenômenos sociais.

### **A prática do olhar sociológico com alunos do CEFET/RJ e do C. E. de Magé**

Foram escolhidas duas imagens de M. C. Escher para a realização da atividade: *Relativity* (1958) e *Belvedere* (1958).

*Relativity* (1958), ilustrada na figura 1, pode ser dividida em três grupos, em que as 16 “pessoas” vivem cada uma no seu próprio mundo. O que para um grupo é teto, para outro é parede; o que para outro é porta; para outro é buraco no chão. É impossível ter como referência apenas um ponto de vista.



**Figura 1**, Relativity, 1958 (ERNST, 1991)

Com os alunos da 1ª série do Ensino Médio do CEFET/RJ, a professora seguiu os mesmos passos da Oficina: primeiro, apresentou os princípios de estranhamento e desnaturalização, seguindo algumas referências teóricas das Ciências Sociais, como Peter Berger (1994) e C. Wright Mills (1982). Em seguida, mostrou uma breve biografia de M. C. Escher e a obra *Relativity* (1958).

Posteriormente, pediu que os alunos se agrupassem com o objetivo de discutir a prática do “olhar sociológico”. A questão proposta foi: “A partir da imagem de M. C. Escher, apontar o que vê em um primeiro momento e, depois, tentar perceber aspectos da imagem que não tinha percebido antes. Relacionar atividade com preocupação sociológica”. Em seguida, apresentam-se algumas respostas de alunos:

Observando a figura, nota-se que a gravidade influenciará o subir e descer das escadas, mas como é a arte da relatividade, pode-se dizer que a forma de ver e analisar as situações é diferente do ponto de vista de cada um (Turma 3).



Considerando tratar-se de uma aula introdutória, é positivo o fato de que o grupo conseguiu perceber que existem diferentes perspectivas na análise de uma situação ou fenômeno social.

Partindo da mesma imagem, o próximo grupo considerou que cada indivíduo ou grupo está inserido dentro de uma realidade sem preocupar-se em entender os demais indivíduos ou grupos sociais, o que, de certa forma, remete à prática do etnocentrismo, conceito usado pela Antropologia.

No primeiro momento: podemos observar a presença de várias escadas sem uma “ordem comum” com pessoas se movimentando de modo confuso. Quando paramos para observar a imagem mais a fundo, notamos que esta apresenta diversos ângulos que dão sentido a diferentes cenários, sem encontrar um ponto comum, onde cada indivíduo parece indiferente ao que acontece ao seu redor. Num olhar sociológico, vemos que cada ser não se preocupa em entender, ou até mesmo, mudar a confusão presente no nosso cotidiano (Turma 12).

Observa-se, também, que o grupo não teve muita clareza ao explicar o conceito de Senso Comum, que, para ele, é algo como uma “Ordem Comum”, que deveria ser buscada pelos indivíduos frente à “confusão” que se encontra a sociedade atual; concepção de “Ordem” que se aproxima bastante da teoria durkheimiana. Lembrando que os conceitos de etnocentrismo e a teoria de Durkheim não tinham sido trabalhados nessa aula introdutória.

O próximo grupo de alunos não somente considerou que um grupo social julga o outro como diferente a partir do seu ponto de vista, como notou que, muitas vezes, as diferenças culturais são tão agudas que parecem isolá-los socialmente, como pode ser lido a seguir:

A primeira vista, nos deparamos com um quadro estranho, com princípios de gravidade e dimensões impossíveis, pessoas subindo e descendo escadas, entrando e saindo de lugares públicos, como se estivessem à toa. Em uma forma de visão mais profunda, percebe-se, pelo ponto de vista sociológico, que esses diferentes planos representados como chão, parede e teto, tendo um como o referencial, são na verdade formado por grupos de pessoas, onde um grupo vê os outros de uma forma diferente. Ou seja, cada grupo representaria uma sociedade,

com diferentes culturas, hábitos e pontos de vista, onde uma sociedade não pertenceria na realidade das demais (Turma 4).

A riqueza da próxima resposta está em trazer elementos teóricos na análise da imagem. O grupo descreveu o princípio de estranhamento e a tentativa da Sociologia de buscar explicações para além do aparente, fugindo do Senso Comum, ideias apresentadas pela professora na primeira parte da aula.

O senso comum é a visão superficial na qual você consegue enxergar um mundo confuso, apenas vendo as três escadas principais formando um triângulo. Analisando a figura intimamente, percebe-se que as escadas se interligam, formando outras escadas de vários ângulos imperceptíveis à primeira vista. A figura representa a visão do sociólogo que vai além do primeiro olhar rápido e vê o que está por trás das relações simples (Turma 5).

No Colégio Estadual de Magé, a professora realizou a Oficina de uma forma diferente. Primeiro, foi feita a exposição teórica dos conceitos de estranhamento e desnaturalização e, posteriormente, foi reforçada a importância do uso desses para se compreender e exercitar o “olhar sociológico”, não somente durante o 1º ano, mas em todo o Ensino Médio.

Como na rede estadual dispõe-se de apenas um tempo (50 minutos) semanal, precisou-se dividir a Oficina em duas aulas, a primeira, teórica, e a segunda, prática.

Na aula prática, distribuiu-se material impresso com as imagens da obra de M. C. Escher (Belvedere, 1958; Relativity, 1958; Waterfall, 1961), pedindo que os alunos as observassem atentamente, descrevendo o que viam e explicando as possibilidades de entendê-las, pontuando cada obra.

A experiência foi muito enriquecedora, pois os alunos participaram ativamente durante toda a aula. Muitos, inclusive, levantaram-se da cadeira para se aproximar das imagens projetadas no quadro, porém encontraram certa dificuldade em responder, por escrito, ao exercício proposto. Chamou a atenção a incidência recorrente da palavra “parece”, demonstrando, talvez, que

não existe uma possibilidade única de interpretação da imagem, como pode-se notar na citação a seguir:

Parece que a casa está de cabeça para baixo. As pessoas que sobem ou descem a escada parece que vão cair, a porta parece que está localizada no chão, e parece que o cara está sentado na parede. Não há só uma possibilidade de entender (Turma A).

O próximo grupo também notou que a imagem pode ser percebida sob diferentes perspectivas:

Parece uma casa de vários ângulos. Se pararmos para observar, as escadas não têm direções certas, a sala está de cabeça para baixo (Turma B).

Em Belvedere (1958), figura 2, temos uma construção arquitetonicamente impossível, a começar pelo cubo que o jovem segura nas mãos. No meio da figura, vemos a escada que está dentro do edifício e, ao mesmo tempo, encostada nas paredes exteriores. Ainda na imagem, apesar do prisioneiro furioso chamar bastante atenção – inclusive dos alunos – ele não explica o porquê da impossibilidade da construção. O piso superior tem como eixo a direção do olhar da mulher encostada; e o eixo inferior está na direção do olhar do homem que contempla o vale (Ernst, 1991, p. 86).

Além disso, as pilastras ora parecem compor o primeiro plano da imagem, ora o segundo plano. É possível primeiro ver a figura de cima para baixo e, depois, de baixo para cima. “*Se cortarmos horizontalmente o desenho ao meio, verificamos que ambas as metades são completamente normais. É simplesmente a combinação de ambas as partes que constituem a impossibilidade*” (Ernst, 1991, p. 87).



**Figura 2**, Belvedere, 1958 (ERNST, 1991)

Os alunos também conseguiram observar a impossibilidade do desenho. Extrapolaram, também, os significados da própria imagem, buscando explicações externas, como pode-se ler a seguir:

Homens tentando resgatar a mulher, mulheres indo admirar a paisagem, um ponto turístico, uma cadeia, uma casa inversa (Turma B).

Alguns conseguiram observar a impossibilidade do cubo, como observa-se a seguir:

As colunas da torre foram invertidas de um lado para o outro, a escada está torta e o cubo na mão do personagem (Turma B).

Os alunos fizeram um grande esforço para ampliar seus olhares, observando as múltiplas possibilidades de análise da figura. Mesmo que não tenham propriamente utilizado a teoria sociológica, trabalharam, na prática, a posturas da desnaturalização e do estranhamento.

Parece que a escada está fora de casa só que está dentro, as pilastras parecem estar tortas, o chão está num lado e o teto parece está para o outro, e não há só uma forma de entender a figura, mas várias (Turma A).

Observa-se que cada Oficina apresentou sua singularidade, decorrente da individualidade e prática docente de cada professora e, também, da trajetória de vida dos alunos. Essas diferenças, no entanto, mostram a potencialidade de se trabalhar com o uso de imagens, especialmente as de M. C. Escher, para introduzir o conhecimento sociológico e assim, colocar em prática a “imaginação sociológica”.

### **Considerações finais**

O uso das obras de M. C. Escher mostrou-se como valioso recurso didático, capaz de despertar o interesse dos alunos para o conhecimento sociológico. Escher, nas suas obras, explora o espaço de maneira fantástica, o que permitiu trabalhar a capacidade de observação e análise das imagens, desenvolvendo a prática de estranhamento.

Embora a ênfase tenha recaído sobre o princípio de estranhamento, também trabalhou-se o princípio de desnaturalização. O princípio de estranhamento pôde ser explicitamente percebido, quando os alunos, na análise das imagens, tentaram buscar significados para além daqueles aparentes. Ou seja, tentaram tornar o familiar não familiar, como apontado por Berger (1994).

Já, o princípio de desnaturalização foi trabalhado no momento em que as obras de arte não foram consideradas como algo existente ao acaso, mas como objetos culturais, circunscritos a um contexto histórico e social específicos. Por isso, procurou-se explicar tanto o significado das técnicas

artísticas, desenvolvidas pelo homem ao longo do tempo; como o contexto histórico e social que viveu o artista, mostrando como as imagens criadas por ele são produto de sua inserção em uma sociedade, grupo social e época específicos, isto é, determinações que devem ser levadas em conta, no trabalho do cientista social, como explica Löwy (2009), mas que também são válidas para o trabalho do artista.

A postura da desnaturalização também pôde ser trabalhada ao chamar a atenção dos alunos para a influência do ambiente histórico e cultural nas suas próprias interpretações das obras, de modo que eles percebessem como suas manifestações mais íntimas estavam ligadas a esferas sociais mais amplas, como afirma Wright Mills (1982) ao descrever a prática da “imaginação sociológica”.

A partir da análise das respostas dos alunos, foi possível perceber o que eles entenderam daquilo que foi ensinado e pensar estratégias para retomar ou retificar aquilo que não ficou claro. Além disso, as respostas sinalizaram caminhos para futuras aulas, como, por exemplo, a discussão sobre o etnocentrismo ou o conceito de “ordem social” na teoria durkheimiana.

Também ficou evidente a potencialidade de se trabalhar conjuntamente com professores de outras disciplinas, como Arte, História e Física, tanto na análise da obra e de suas técnicas, como na observação do contexto histórico e explicação das leis da Física, respectivamente. Essa possibilidade mostra a unidade que existe no conhecimento, em que cada disciplina traz elementos que contribuem para a explicação de um dado fenômeno, no caso, as obras do artista gráfico holandês M. C. Escher.

### Referências Bibliográficas

- BERGER, Peter L. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*, 12<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei no. 11.684*, de junho de 2008. 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1)>. Acesso em: 03 de abril de 2012.

- BRASIL. Ministério da Educação, SEB. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Volume 3, Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)> Acesso em: 03 de abril de 2012.
- ERNST, Bruno. *O espelho mágico de M. C. Escher*, Berlim: Editora Evergreen, 1991.
- LÖWY, Michael. *As aventuras do Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*, 9ª ed., RJ: Cortez, 2009.
- MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*, RJ: Zahar, 1982.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Cadernos de Sociologia para o Ensino Médio*. 1ª série, volume 1, SP: SEE, 2009.