



ANDRÉ PELEGRINELLI
ANGELITA MARQUES VISALLI

ENSINO DE HISTÓRIA COM IMAGENS

UM GUIA

ANDRÉ PELEGRINELLI
ANGELITA MARQUES VISALLI

ENSINO DE HISTÓRIA COM IMAGENS UM GUIA

MUSEU HISTÓRICO
DE LONDRINA
Pe. Carlos Weiss

Londrina-PR
2022



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

Reitoria

Marta Regina Gimenez Favaro

Vice-reitor

Airton José Petris

CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Diretora

Ana Heloísa Molina

Chefe do Departamento de História

Célia Regina da Silveira

MUSEU HISTÓRICO DE LONDRINA

Diretora Acadêmica do MHL

Edméia Ribeiro

Coordenação Geral

Edméia Ribeiro | Rosângela Ricieri Haddad

Comissão Executiva

Edeni Ramos Viela | Elenice de Castro | Ruth Hiromi Shigaki Ueda

PROJETO FRANCISCO DE ASSIS E LONDRINA: FACES E HISTÓRIAS

<https://www.franciscoelondrina.com/>

Coordenação

André Luiz Marcondes Pelegrinelli

Comitê editorial da obra

Cláudia Eliane Parreiras Marques Martinez (UEL) | Maria Cristina Cavaleiro (UENP)

Maria Cristina Pereira (USP) | Terezinha Oliveira (UEM)

APOIO:

Laboratório de Teoria e História das Mídias Medievais (LATHIMM-USP)

Laboratório de Estudos dos Domínios da Imagem (LEDI-UEL)

Museu Histórico de Londrina (MHL-UEL)



MUSEU
HISTÓRICO
DE LONDRINA

PATROCÍNIO:

Secretaria Municipal de Cultura – Prefeitura de Londrina



PREFEITURA DE
LONDRINA

Secretaria Municipal de
Cultura

ANDRÉ PELEGRINELLI

Doutorando em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) e em Storia, Antropologia, Religioni pela Università degli Studi di Roma 'La Sapienza'. Estudante da Scuola Superiore di Studi Medievali e Francescani da Pontificia Università Antonianum de Roma. Mestre em História Social e licenciado em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), realizando estágios de pesquisa no México e na Itália. Atualmente é pesquisador vinculado ao Laboratório de Teoria e História das Mídias Medievais (LATHIMM) financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (2019/17537-3; 2021/09541-0). Organizador, em co-organização, de "Imagens: Saberes e Usos" (EDUEL, 2021); "Experiências Visuais: Ecos Temporais, Ecos Espaciais" (EDUEL, 2022) e "Laboratório de Imagens: estudos sobre as imagens medievais" (FFLCH, 2022).

ANGELITA MARQUES VISALLI

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (1988), mestrado em História Antiga e Medieval na Universidade Federal do Rio de Janeiro (1995), doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (2004) e pós-doutorado pela Universidade Federal Fluminense (2013). Professora no Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina na área de História Antiga e Medieval, tem sua atuação de docência, pesquisa e produção científica voltada para o período medieval, da cultura visual na Idade Média e da documentação franciscana, especialmente imagética. Coordena o LEDI – Laboratório de Estudos dos Domínios da Imagem na mesma Universidade.

Capa e projeto gráfico: Daniel Henrique Alves de Castro

Imagem da capa: José Juliani. Acervo: Museu Histórico Londrina

Revisão: Josyelle Bonfante Curti

Diagramação: Daniel Henrique Alves de Castro



Catálogo:

Biblioteca e Documentação. Museu Histórico de Londrina. Universidade Estadual de Londrina

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P382e

Pelegrinelli, André

Ensino de História com imagens: um guia / André Pelegrinelli e Angelita Marques Visalli ; Capa, projeto gráfico e diagramação de Daniel Henrique Alves Castro ; Revisão de Josyelle Bonfanti Curti. – Londrina : Museu Histórico de Londrina, 2022

PDF (75 p.) : il. ; 11,3 MB

Programa Municipal de Incentivo à Cultura de Londrina – PR (PROMIC) : Francisco de Assis e Londrina: faces e história

ISBN 978-65-89024-04-0

1. História – Estudo e ensino. 2. História (por imagens). I. Visalli, Angelita Marques. II. T. III. Francisco de Assis Londrina: faces e história

CDU 93:37.02

Rosângela Ricieri Haddad CRB9-865

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença *Creative Commons* indicada.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 06

Capítulo I

HISTÓRIA E IMAGEM 09

Capítulo II

IMAGENS ORIGINAIS EM SALA DE AULA 34

Capítulo III

REPRODUÇÕES DE IMAGENS EM SALA DE AULA 48

MÃOS (E PINCÉIS) À OBRA 69

BIBLIOGRAFIA 71

APRESENTAÇÃO

Acordamos. Sonolentos, tateamos a mesa de cabeceira buscando o celular. Ao acordar, milhões de usuários têm seus olhos inundados por uma infinidade de ícones, de *emoticons*, de fotos, de figuras e de *GIFs*. As imagens mentais oníricas noturnas são bruscamente substituídas pela abundância de imagens digitais. Nunca vimos tantas imagens. Nunca produzimos, consumimos e replicamos tantos elementos gráficos. Nossa comunicação transformou-se nas últimas décadas, incorporando a tecnologia de circulação de imagens digitais, imateriais, e passamos a representar as emoções em códigos gráficos virtuais (*emojis/emoticons*), meio de comunicação que tem revolucionado nossa linguagem, em um mundo de quase 8 bilhões de *smartphones*¹.

Para além das dificuldades de comunicação e construção do conhecimento entre professores e seus discentes, em uma realidade brasileira que infelizmente não permite tempo de convivência fora do curso em sala de aula, há um abismo entre as gerações Z e Alpha e os alunos, gerações marcadas pelo seu crescimento e pela educação em plataformas digitais, para as quais a naturalidade e a fluidez do uso de imagens como plataforma de comunicação são naturais e, talvez, a primazia simbólica do escrito não seja patente.

¹ ERICSSON. *Ericsson Mobility Report* – novembro 2021. Estocolmo: Ericsson, 2021. Disponível em: <https://www.ericsson.com/4ad7e9/assets/local/reports-papers/mobility-report/documents/2021/ericsson-mobility-report-november-2021.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2022.

Diante de uma geração naturalizada com a equivalência de importância entre imagens e textos, um velho desafio (re)apresenta-se aos professores de História: como fazer uma história com imagens e uma história das imagens junto a adolescentes para os quais as imagens são naturais extensões da comunicação humana? Como avançar na *práxis* educacional para adiante das sugestões dos livros e dos manuais didáticos? Discutimos, aqui, de que modo as imagens são parte da atividade humana e devem ser objetos cotejados pelos historiadores e professores de História, assim como as abordagens possíveis a esses meios de comunicação em sua aplicação para o ensino.

O uso ideal paulatinamente incorpora estas ao conteúdo e acrescenta ao próprio educador e aos educandos sua naturalização como mais uma das possibilidades de exploração da linguagem, de maneira que o olhar crítico às imagens não seja uma exceção, mas presença constante. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) insiste no processo de ensino-aprendizagem como desenvolvimento de habilidades, seja considerando-as a capacidade de compreensão crítica de “períodos históricos” na Base do Ensino Fundamental, seja por meio de discussões transdisciplinares e amplas no Ensino Médio. A integração das imagens abre um leque de possibilidades, dialogando, em especial, com os componentes de Arte e de Letras, além das outras Ciências Humanas. A Base do Ensino Médio, mais aberta, admite a introdução das imagens em diferentes habilidades do currículo nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias e de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, sobretudo enfatizando a autonomia dos alunos para pesquisar e produzir materiais **(EM13LP30)**, compreender a literatura de divulgação científica sobre as obras analisadas **(EM13LP31)**, crivar e cotejar as informações **(EM13LP32)** e produzir textos **(EM13LP34)** e apresentações sobre o material gerado **(EM13LP52)**, tendo em mente que as imagens são objetos da cultura material que funcionam

² BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf, acesso em 28/12/2020.

como suporte de conhecimentos, de valores, de crenças e de práticas da sociedade medieval **(EM13CHS104)**².

Imagens podem e devem ter a mesma valorização que os textos. Assim, este Guia surge desta necessidade: oferecer uma leitura rápida, acessível e prática aos professores em sala de aula. Por meio de três capítulos breves, discutiremos noções teóricas básicas do uso de imagens no ensino de História e da história da incorporação dessas fontes no trabalho do historiador, bem como ofereceremos sugestões práticas e praticáveis de como trabalhar com imagens originais e com reproduções em sala de aula. Visando uma linguagem descomplicada e direta, queremos fazer circular a pertinência e a facilidade da incorporação crítica de imagens no ensino. Faça-as circularem!

Cada escola é uma realidade, e toda discussão prática deve ser contextualizada dentro de suas viabilidades e de seus limites. Cabe a você, professor, transformar essas informações em estratégias pessoais para o planejamento e a execução de aulas. Diante de uma carga horária de horas-atividade insuficientes para a preparação ideal do conteúdo e do material produzido, é crucial que cada educador constitua uma base própria de planos de aula, de atividades, de exercícios e de documentos, que facilitem e agilizem o preparo e, pouco a pouco, possam somar-se, acumulando material didático.

Por fim, é importante mencionarmos que este Guia surgiu no âmbito do projeto cultural “Francisco de Assis e Londrina: faces e histórias”, financiado pela Secretaria Municipal de Cultura do Município de Londrina (PROMIC 20-049), apoio imprescindível para sua publicação.

I

HISTÓRIA E IMAGEM

Creemos que um primeiro desafio para quem deseja refletir sobre a imagem na perspectiva da história é considerar um traço marcante do nosso tempo: as imagens nos chegam a partir de vários suportes (telas, painéis, murais, papeis, retábulos, tecidos e outros, além dos tridimensionais, como estátuas), mas a velocidade das mídias digitais insere-nos em imagens produzidas em outros contextos e tempos, descoladas de suas origens, seus espaços e seus contextos de produção: tudo está a um clique de distância. Essa questão, implicada no que foi identificado pelo filósofo Walter Benjamin como da “reprodutibilidade técnica da imagem”³, está intimamente introduzida no ritmo característico da era industrial: se, até então, o que chamamos de arte tinha como uma de suas características o fato de ser única (cada obra irrepetível), as possibilidades de reprodução facilitam e estimulam a imitação e a disseminação. A fotografia foi um veículo especialmente

³ BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*. Porto Alegre: Zouk, 2012.

capaz de reproduzir as imagens, possibilitando, ainda, um outro elemento essencial: tornou possível que qualquer pessoa com uma máquina fotográfica produza imagens. Certamente, hoje, os telefones celulares, em grande parte, cumprem essa função: tornam seus proprietários produtores de imagens de si e do seu entorno, assim como disseminadores de outras tantas.

Como historiadores e professores de História, precisamos estar atentos aos ritmos das mudanças e das permanências. Ao pensarmos em períodos mais recuados de tempo, precisamos considerar a diferença de olhar: em um único dia, nós vemos muito mais imagens do que um homem medieval deveria ver em toda a sua vida⁴. Estas, mais escassas, tendiam a estar especialmente ligadas a um determinado lugar, a situações e a pessoas produtoras, promotoras, observadoras. Ainda que possamos levar em conta as possíveis similaridades e mesmo a condição de cópia (pensemos em estátuas romanas que copiaram originais gregas), as imagens, muitas das quais hoje identificamos como objetos artísticos, constituíam-se para cumprir dadas funções. Cada uma carrega intencionalidades objetivas, apesar de sua capacidade eterna de cumprir funcionalidades diversas no decorrer do tempo, inclusive a partir das diferentes referências culturais de quem observa.

Se as imagens digitais circulam facilmente, desprendidas de lugares específicos (de produção ou de exposição originária), notemos que imagens de períodos recuados são, em geral, inseparáveis de sua materialidade, impensadas fora do entrelaçamento com o objeto em que se formaram, possuidoras de um caráter de coisa que faz parte de um lugar (produzida para um lugar), participantes das relações humanas (entre homens ou entre homens e o sobrenatural).

⁴ BASCHET, Jérôme. *A civilização feudal: do ano mil à colonização da América*. São Paulo: Globo, 2006, p. 522.

O QUE COMPREENDEREMOS POR IMAGEM?

Na nossa linguagem, a expressão “imagem” possui várias conotações: representação ou imitação de pessoa ou de objeto; objeto de culto que personifica entidades sobrenaturais; sinônimo de estampa de algo; aspecto particular de algo ou de alguém; a reprodução por uma superfície refletora como espelho; além de muitos sentidos figurados, como pessoa de boa aparência, sinônimo de analogia ou representação mental.

Etimologicamente, a expressão latina *imago* e outros vocábulos greco-latinos remetem-nos à morte. Na Antiguidade, esta correspondia à máscara de cera que moldava o rosto de um parente morto que um magistrado transportava no funeral e que permanecia exposta na casa da família, mas esse uso não era generalizado. Havia restrições ao uso da *imago*. As regulamentações de que temos conhecimento ajudam-nos a compreender que seu uso estava restrito a uma elite e que somente em casos



IMAGEM E MORTE

Os vocábulos aparentados nos reportam a uma identificação com a morte:

Ídolo – *eidolon* (grego) – a imagem do sonho, ancestral morto, imagem de um deus (sentido de simulacro, aspecto de imitação);

Ícone – *eikon* (grego) – imagem (sentido de identidade);

Signo – *séma* (grego) – pedra tumular; *signum* (latim) – parte de, corte, secção;

Representação – *repraesentare* (latim) – apresentar novamente; – manequim de cera, de madeira ou de couro que substituía o corpo do rei nos funerais medievais; o leito fúnebre real vazio (Dictionnaire Universel de Furetière, 1690).

⁵ DEBRAY, Régis. *Vida e morte da imagem*. Petrópolis: Vozes, 1993, p. 10.

⁶ *Ibid*, p. 26.

⁷ FABRIS, Annateresa; KERN, Maria Lúcia B. (orgs.). *Imagem e conhecimento*. São Paulo: Edusp, 2006, p. 15.



Togatus Barberini,

escultura em mármore.

Séc. I a.C. Museus

Capitolinos.

Togatus (2020)



especiais era entendido. Assim, a expressão *funus imaginarium* denominava um tipo particular de sepultamento, quando o cadáver não estava disponível porque o falecimento ocorrera longe ou no mar ou o corpo fora cremado após conflitos militares.

A *jus imaginum* era o direito reservado aos nobres de andar em público com um duplo do antepassado. Outro caso interessante é a possibilidade de substituição do corpo de um escravo morto não liberado pelo senhor para os rituais funerários no período da República. Em ambos, um substituto de cera, *imago*, viabilizava a procissão funeral⁵.



Essa reserva de poder contida na imagem arcaica, ou esse suplemento de majestade que ela era suscetível de trazer para um indivíduo – e por um espaço de tempo bastante longo porque a imagem resiste – fez imediatamente da representação um privilégio social e um perigo público⁶.

De fato, muito antes das referências textuais, as imagens são como os primeiros registros atrelados aos ritos fúnebres: os mortos foram os primeiros “coleccionadores” desses objetos junto aos seus sepulcros: esculturas, ossos gravados, crânios com pedrarias, desenhos, relevos, enfim, esses artefatos foram elaborados para acompanhar a morte de alguém, não para serem observados por quaisquer. Seu sentido está no exercício de controle sobre algo incontrollável, a ausência, o não estar de algo ou de alguém.

Como afirmam Lúcia Kern e Annateresa Fabris, a imagem nasceu, pois, da morte⁷. A constituição de todas as imagens parte de uma ausência. Se substituem o morto, como na máscara, corpo sem vida ganha outra vida, a presença se cristaliza segundo o desejo humano; se o estimado morre, imagens o acom-

panham para um suporte em uma continuidade de existência, dando condição a essa sobrevivência.

Um detalhe intrigante sobre a existência de sombras nas imagens pode auxiliar a compreender seu estatuto de modo geral, particularmente no retrato: até o século XV, as imagens pintadas não produziam sua sombra. Na pintura, as figuras não se projetavam, apesar de muitas vezes se explorar a sombra no seu interior, o que possibilitava a sensação de volume. Estas estavam desprovidas de conexão com o exterior, alheias às ordens físicas que afetam o que está vivo. A imagem materializa, mas se estabelece na ausência, traz à vida, é o que não está e compõe o que se mostra. Quando falamos em retrato, isso fica ainda mais concreto.



RETRACTUS:

implica tirar para fora, retirar (uma imagem). Segundo o uso corrente, retratar envolve representar uma figura com as características próprias. A origem mítica apresenta, de maneira bastante esclarecedora, o sentido do retrato como o tornar presente quem já não está, por afastamento ou por morte. De acordo com Plínio, o Velho, no primeiro século, em sua História Natural, Cora, a filha de um oleiro chamado Butades, contornou o rosto de seu amado na sombra projetada em uma parede, e assim o fez porque ele partiria para longe em seguida. O oleiro preencheu a silhueta com argila e, desse modo, teria feito nascer a primeira escultura. O retrato, a presença criada por Cora e o pai, mitigaria a dor da ausência.



Joseph (2020)



WRIGHT, Joseph.

A donzela coríntia

Óleo sobre tela, 1782-84. Galeria Nacional de Arte, Washington, DC.

Interessante como, no entanto, as tantas imagens esculpidas de deuses antigos constituíram-se a partir de padrões repetitivos. As distinções ficavam restritas a atributos, enquanto as *imagines* dos defuntos tendiam a imitar os traços dos mortos enquanto vivos. Nos rostos dos mortos de Fayun, são singularmente marcantes os detalhes de suas peculiaridades, associados aos olhos grandes e vivos. No período imperial romano, parece ter havido um relaxamento na condição de constituição de *imagines* dos mortos. A pintura favoreceu uma realização mais fácil, e vemos, dessa forma, uma expressiva quantidade de anônimos, jovens, velhos, homens e mulheres, que se mantêm como vivos, e ainda mais.

Se a busca pela perenidade marca desde as primeiras angústias humanas, as elaborações intelectuais greco-romanas de que somos, inclusive, herdeiros não convergiram para sua positividade. A tradição da interpretação teórica da imagem colocou-a em uma condição de suspeita de que ainda somos bastante devedores. Entendamos, primeiramente, que a formulação de imagens estava no conjunto da produção de artes, cuja expressão original, *ars*, possuía uma abrangência muito maior do que essa que empregamos hoje, pois englobava todos os trabalhos produzidos segundo regras específicas, o que implicava a construção de uma casa, uma cadeira, uma estátua, um poema, uma joia, uma música etc. Tudo entendido como produções imitativas de elementos da natureza.

Platão reconhecia dois tipos de mimeses (termo de origem grega que nomeia a capacidade humana de reproduzir, imitar): a primeira, criação demiúrgica na qual o autor, a partir do modelo, plasma a ideia; a segunda, imitação da aparência. A primeira poderia alcançar a verdade por meio da linguagem, ao passo que a segunda só poderia alcançar a aparência possível à percepção dos sentidos. A pintura e a escultura, por exemplo, portanto, seriam inferiores à poesia ou a outras formas verbais, pois as formas e as cores não demandariam o discurso e a razão. As artes miméticas, porque reproduziam o mundo sensível, tenderiam a falsear na medida da criação de ilusão, aparência da aparência.



Faium (2020)



**Anônimo, Retrato
de um menino**

(retrato de múmia de Faium). Pintura eucástica em madeira, séc. II. Museu Nacional de Varsóvia.



Os amadores de audições e de espetáculos encantam-se com as belas vozes, cores e formas e todas as obras feitas com tais elementos, embora o seu espírito seja incapaz de discernir e de amar a natureza do belo em si.⁸

A beleza, a imutabilidade e a verdade na filosofia de Platão estão distantes do mundo, possíveis somente no mundo das ideias, restando às imagens um estatuto inferior, voltado apenas para a distração e para o lazer. Percebamos que, de todo modo, a referência é a semelhança entre modelo e perfeição, o que garantia a mimese.

Para Aristóteles, as artes se classificam entre aquelas que completam a natureza e aquelas que a imitam, isto é, entre aquelas que são necessárias e aquelas compostas para o prazer. A imitação, a arte, é inata ao homem, e todas as suas criações dizem respeito ao imitar a natureza.



O imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois, de todos, é ele o mais imitador e, por imitação, apreende as primeiras noções), e os homens se comprazem no imitado⁹.

⁸ PLATÃO. *A República*. 9. ed. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, [s. d.], p. 256.

⁹ ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Eudoro de Sousa. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003, p. 106-107.

O imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois, de todos, é ele o mais imitador e, por imitação, apreende as primeiras noções), e os homens se comprazem no imitado.

Contudo, esta é positiva na medida de uma função moral para a arte, um meio de purificação (*catharsis*). Esse discípulo de Platão acabou por reconhecer na arte, notadamente na pintura, uma imitação que não implica a fidelidade ao modelo, mas apresenta-se como uma criação intelectual que possibilita conhecimento e prazer.

Ainda que esse filósofo não tenha construído uma teoria voltada para a arte, deu-lhe um estatuto que reverberou pelos séculos seguintes, retomado, acima de tudo, na teologia medieval e no Renascimento.

A PRIMAZIA DO VERBO

Embora Aristóteles tenha valorizado o aspecto da fruição, a primazia do verbo como fonte de conhecimento, em especial falado – mas também escrito, permanece. Além da referência filosófica antiga na percepção sobre a imagem, o cristianismo foi determinante para a supervalorização do texto, afinal, a religião está baseada no Livro. Não se trata de uma “influência” judaica na instituição da posição cristã a respeito das imagens, mas de um princípio decisivo. Cristo era judeu, e foi a perspectiva da Encarnação que traçou o distanciamento em relação ao judaísmo, de modo que a questão passa pela concepção da imagem. Como afirma Mondzain, o monoteísmo nasce de um iconoclasmo: a iconoclastia hebraica tem analogias estruturais com a iconofobia clássica: as reproduções trairiam uma verdadeira imagem¹⁰.

A interdição às imagens mostra-se de maneira bastante contundente no Antigo Testamento, no contexto da afirmação de um Deus único:

“Então falou Deus todas estas palavras, dizendo: ‘Eu sou o senhor teu Deus, que te tirei do Egito, da casa da servidão. Não terás outros deuses diante de mim. Não farás para ti imagem de escultura, nem alguma semelhança do que há em cima dos céus, nem embaixo da terra, nem nas águas debaixo da terra’ (Êxodo, 20, 1-4).

¹⁰ MONDZAIN, Marie-José. A imagem entre proveniência e destinação. In: ALLOA, Emmanuel (org.). *Pensar a imagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 44-45.

Na tradição judaica, formou-se uma hierarquia que distingue a estatutária como ainda mais perigosa, mais identificada à idolatria. Assim, o judaísmo dos primeiros séculos da era cristã não figurou Deus, mas produziu narrativas visuais de que a sinagoga síria de Dura-Europo, do século III, é um exemplo magnífico, pela riqueza iconográfica e pelo estado de conservação. A presença de Deus nas narrativas visuais não era exibida de forma antropomórfica, mas de forma indicativa: uma mão que vem do alto era uma alternativa para evidenciar a ação de Deus.



Visão de Ezequiel

Séc. III. Sinagoga de Dura Europos, Museu de Damasco, Síria

Ezequiel (2020)



Entre os islâmicos, a recusa das imagens não se coloca de modo tão definitivo no Corão. Sua rejeição fundamenta-se sobretudo na sobreposição de práticas pagãs do comum culto às imagens e na percepção de Alá como criador legítimo das formas. A figuração toma, então, uma espécie de intromissão em uma atribuição divina.

Curioso como, nessa recusa da filosofia antiga das tradições hebraica e islâmica, há um reconhecimento implícito da força da

imagem: elas traíam as verdadeiras imagens, impossíveis de serem conquistadas pela humanidade. De toda maneira, a rejeição se pauta no reconhecimento da potência: perigosas, porque podem ser!

O CRISTIANISMO E A PROLIFERAÇÃO DAS IMAGENS

É especialmente fascinante como o cristianismo, fundado na recusa judaica das imagens, teve, nos primeiros cristãos, o início de uma longa história figurativa e ornamental. Pensemos no sentido da figuração para o cristão.

As primeiras imagens cristãs foram feitas sem grandes investimentos, nos espaços das catacumbas, lugares de culto e encontro entre os crentes, sujeitos que estavam à censura e perseguição romana. Para os primeiros séculos, a espera escatológica era um princípio recorrente e o reino de Deus era iminente, o que acarretava um certo desinteresse pelo mundo, afinal, a felicidade estaria em outro plano e no fim do tempo. Logo, Cristo estava vinculado ao espaço idílico pós-morte, como aquele que interfere para aliviar as dores do mundo. Por outro lado, como assevera Besançon, todo o mundo é objeto de uma graça, pois Deus encarnou e tornou-se visível, palpável¹¹. Se o desaparecimento do corpo morto de Cristo cria um paradoxo interessante (a morte de Cristo, mais que seu nascimento, é a referência do cristianismo), essa ausência fez-se representar de vários modos, legitimada pela justificativa de sua própria Encarnação.

A partir da conversão do Cristianismo em religião oficial do Império Romano, no final do século IV, disseminaram-se os modelos da escultura e da pintura antiga: os tipos de Hermes e de Júpiter são adotados para figurar Cristo, e a iconografia imperial concede-lhe a grandeza esperada. Certamente, grande parte do que foi produzido foi destruído na reação iconoclasta bizantina.

¹¹ BESANÇON, Alain. A arte e o Cristianismo. In: FABRIS, Annateresa; KERN, Maria Lúcia B. (orgs.). *Imagem e conhecimento*. São Paulo: Edusp, 2006p. 33

O destino das imagens cristãs nos espaços oriental e ocidental foi marcado por duas orientações diferentes: a partir do desaparecimento do Império Romano do Ocidente, a porção oriental que será reconhecida como bizantina acabou por continuar centralizando as diretrizes relativas à organização da vida religiosa. O uso ou não das imagens tornou-se, também, questão de um império que poderia fazer valer sua posição. Em vista disso, a partir da decisão do imperador Leão III, em 730, ícones, mosaicos, iluminuras, estátuas, enfim, imagens em vários suportes, foram destruídos. Em Bizâncio, a liberação das imagens só aconteceu definitivamente em 843, mas a veneração às imagens que haviam sido maiormente perseguidas, os ícones, permaneceu cercada por uma aura singular: as imagens representavam as coisas celestes apresentadas ao espírito. Estipulou-se uma identidade com o protótipo, guiada por uma tradição que conferiu aos ícones uma estabilidade que perdurou por séculos e ainda é reconhecível. Os pintores de ícones eram iconógrafos, cujos trabalhos eram precedidos por jejuns e orações. Essas imagens provinham do transcendente e materializavam-se pelas mãos hábeis de quem não deveria criar, mas servir de instrumento para a repetição da imagem originária.

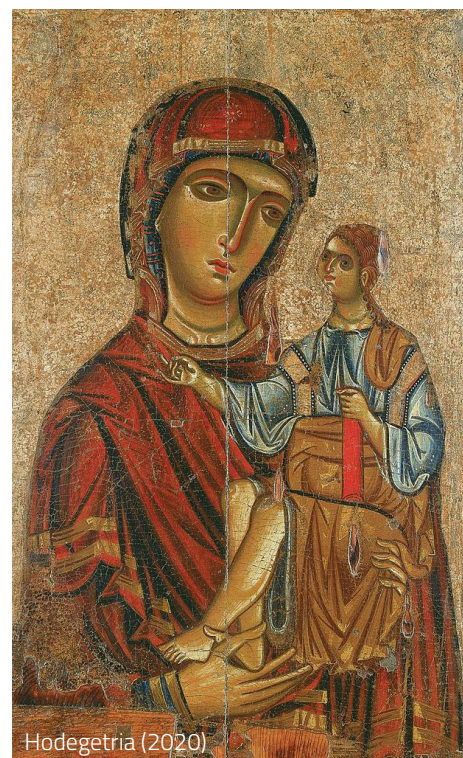


Ícone da Virgem com o menino

Séc. XVI. Igreja de São Nicolas, Mosteiro de Oreovec, Macedônia;

Ícone da Virgem com o menino

Séc. XIII. Museu Bizantino Cristão



No ocidente europeu medieval, o poder descentralizado, tanto real quanto imperial e eclesiástico, favoreceu a tomada de decisões diversas, menos rígidas, e de ações menos controladas. Um exemplo claro disso é a motivação de uma carta do papa Gregório ao bispo de Marselha, Serenus, no ano 600, cujo desdobramento repercute em nossa percepção acerca da função das imagens. Com receio da idolatria, o bispo de Marselha mandou que destruíssem todas as imagens da igreja. O papa, então, enviou-lhe uma carta atestando a importância das imagens.

O enunciado proferido pelo papa Gregório Magno, em que três finalidades da imagem configuram-se – ensinar, lembrar e comover –, ainda reverbera na historiografia e, maiormente, nos manuais de história medieval e de história da arte, mas tem sido constantemente colocado em causa.

O historiador da arte Emile Mâle, em meados do século passado, destacou, particularmente, a serventia educativa em seu estudo¹². O sucesso editorial e a contribuição para o conhecimento da arte do período são inquestionáveis, mas a expressão “bíblia dos iletrados”, retirada da carta papal, afirmou-se como uma fórmula de fácil uso e que encolhe a riqueza de sentidos das imagens medievais, além de colocar em evidência um preconceito marcante quanto ao medievo: o analfabetismo parece frisar singularmente o período, como se, antes dele, o acesso à escrita fosse mais expressivo. O texto de Gregório não se revela como um tratado específico, e, mesmo que consideremos a percepção discordante da de nosso tempo a respeito das correspondências (elas possuíam caráter muito mais público), a percepção do papado certamente não poderia esgotar a questão. E não nos esqueçamos de que as expressões figurativas que sobreviveram ao tempo são religiosas, fundamentalmente, tal como os discursos sobre sua legitimidade ou não.

¹² MÂLE, Émily. *The gothic image – religious art in France of the thirteenth century*. New York: Icon Editions, 1972



**Simoni Martini,
Elevação da hóstia.**

Séc. XIV. Igreja Inferior,
Basilica de São Francisco
de Assis

A concepção da Encarnação foi, como vimos, crucial para a afirmação das imagens na Cristandade e além dela, e, como seu desdobramento, temos a proclamação do dogma da transubstanciação como acontecimento-chave para a compreensão dessa expansão e de novas possibilidades de figuração no ocidente.

Ao estabelecer a “superpresença” de Cristo na hóstia, os teólogos permitiram a distinção da presença de Cristo em relação às outras potências materiais e figurativas (reliquias ou imagens de santos). “A presença real do corpo de Cristo é, portanto, um dogma relativamente tardio que certamente modificou as práticas, senão a mentalidade religiosa, dos fiéis e até do clero”¹³. Entre as práticas, a mais importante foi a mudança no ritual da missa, na qual o sacerdote passou a elevar a hóstia aos olhos dos fiéis para que vissem a transubstanciação.

Essa determinação (a proclamação ocorreu em 1215) tranquilizou e tornou possível a proliferação das imagens e a consideração da imitação do mundo sensível. Sem esse desencantamento do mundo das imagens, segundo Ginzburg, “não teríamos tido nem Arnolfo de Cambio, nem Nicola Pisano, nem Giotto”¹⁴.

Isso porque também devemos enxergar essa “presentificação” como característica das imagens: em lugar da referência à ausência que remete à presença, implicada no conceito de representação (assim como o seu contrário), a imagem medieval oportunizou a corporeidade do imaterial. Essa questão aponta-nos a uma necessária relativização da aplicação do conceito de representação que tem sido comumente aplicado nos estudos sobre as imagens.

¹³ RECHT, Roland. *Le croire et le voir: l'art des cathédrales (XIIe - XVe siècle)*. Paris: Gallimard, 1999, p. 102.

¹⁴ GINZBURG, Carlo. *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 102.



REPRESENTAÇÃO

A expressão “representação” tem sido objeto de reflexão de vários teóricos. Roger Chartier destacou seu aparecimento no Dictionnaire Universel de Furetière, em 1690, no qual o verbete indica uma oscilação entre a substituição e a evocação mimética. Já apontamos para a tradição antiga de uso de máscaras de cera para substituir o corpo defunto nos funerais. Essa prática, como bem lembra Carlo Ginzburg, pode ser encontrada em outros meios culturais e épocas, como nas exéquias do imperador inca quando da invasão espanhola da América¹⁵ ou na Grécia antiga, quando e onde se registra o uso de duplos rituais e de estatuetas funerárias em madeira ou em argila. Estes eram identificados como *kolossós*, diferentemente de nosso entendimento contemporâneo de colosso (estátua de grande estatura). Nesses casos, esses bonecos são substitutos. Aliás, esse é o primeiro sentido da representação: “(...) o servo ou o cavalo de argila, sepultados nas tumbas dos poderosos, toma o lugar do ser vivo. O ídolo toma o lugar do deus”¹⁶. São representações que efetivamente substituíam.

A proclamação do dogma da transubstanciação tem, então, relevância decisiva na história da percepção das imagens:

“ O dogma da transubstanciação, na medida em que negava os dados sensíveis de uma realidade profunda e invisível, pode ser interpretado (pelo menos por um observador externo) como uma vitória extraordinária da abstração. (...) É a presença real, concreta, corpórea de Cristo no sacramento que possibilita, entre fim de Duzentos e o princípio do Trezentos, a cristalização do objeto extraordinário de que parti, até fazer dele o símbolo concreto da abstração do Estado: a efígie do rei denominada *representação* ¹⁷

¹⁵ *Ibid*, p. 91.

¹⁶ GOMBRICH, Ernst Hans. *Reflexões sobre um cavaleiro de pau*. São Paulo: Edusp, 1999, p. 3.

¹⁷ GINZBURG, Carlo. *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001p. 102-103.

¹⁸ DEBRAY, Régis. *Vida e morte da imagem*. Petrópolis: Vozes, 1993, p. 57.



Estátua funerária de Kroisosa.

Século VI a.C. Museu Arqueológico Nacional, Atenas

Kouros (2020)



Todavia, qual o sentido de “representar” que trazemos em nossa linguagem e parece adequar-se a todas as imagens? Pensemos um pouco no verbo que acompanha o que se cria de modo visual.

QUAL O VERBO DA IMAGEM?

Apesar do quanto seja comum a alusão à imagem como uma maneira de comunicação, de conhecimento, essa capacidade é frequentemente atrelada a uma linguagem, a ponto de encontrarmos na literatura a expressão “leitura” de imagem. Essa associação permite, inclusive, o seu tratamento interpretativo com ferramentas intelectuais que se originaram da reflexão acerca do texto. Essa é uma questão, contudo, que merece nossa atenção. Debray é bastante enfático:



Se a imagem fosse uma língua, seria traduzível em palavras e essas palavras, por seu turno, em outras imagens porque o caráter próprio de uma linguagem é ser passível de tradução¹⁸.

E isso é impossível. As impressões dadas pela imagem a cada observador atingem de modos diferenciados e não se reconstituem a partir das palavras. A linguagem engloba o valor diferencial de cada fonema, e a imagem não se decompõe em fragmentos que possam ser comparáveis a vocábulos ou sons, exceto aquelas codificadas, como os sinais de trânsito, as imagens pintadas ou esculpidas, assim como as fotografias e as imagens móveis podem atingir o observador de formas variadas, a partir de sua bagagem cultural, de suas experiências emocionais concernentes ao tema ou ao suporte das imagens.

Diante dessa independência de um pré-conhecimento, as imagens são os meios de comunicação mais democráticos e versáteis que existem. Um texto só pode ser comunicado a

partir do instrumental do observador, o conhecimento das letras, da língua e da linguagem. Uma imagem pode ser apreciada por qualquer pessoa com capacidade de ver, independentemente de pertencer ao seu tempo de produção ou não, independentemente de pertencer ao mesmo lugar de sua produção ou não. Mesmo o provável estranhamento na observação de uma imagem produzida com referências muito distantes do seu cotidiano faz-se a partir da eventualidade comparativa, portanto o observador sempre pode vinculá-la a algo. Sempre poderá ter um conhecimento e/ou uma impressão.



As imagens são de uma polissemia inesgotável. Uma palavra pode ter numerosas acepções, mas as variações e as ambivalências podem ser relacionadas em um verbete de dicionário. Uma imagem tem tantos conjuntos de acepções quantas pessoas existam no mundo (DEBRAY, 1993, p. 59), e, a cada instante, novas acepções constituem-se, a partir das circunstâncias e dos sentimentos envolvidos¹⁹.

A tradição filosófica grega marcou primeiramente nossa concepção de imagem ao marcar-lhe o caráter mimético. Gombrich bem chamou a atenção à definição de imagem presente no dicionário Oxford, em meados do século passado, como “imitação da forma exterior do objeto”²⁰. O historiador da arte contribuiu em muito para evidenciar a maior complexidade da questão, notadamente ao focalizar o caráter de substituto das imagens originárias. Assim, o cavalinho de pau com que brincam as crianças não representa algo, mas substitui sua serventia do galope; igualmente, as imagens produzidas nas cavernas poderiam substituir os animais que se pretendia caçar; e, em última

¹⁹ DEBRAY, Régis. *Vida e morte da imagem*. Petrópolis: Vozes, 1993, p. 59.

²⁰ IGOMBRICH, Ernst Hans. *Reflexões sobre um cavalinho de pau*. São Paulo: Edusp, 1999, p. 1.

instância, o homem cria antes de comunicar, a partir de um dispositivo básico de buscar coisas que satisfaçam às suas necessidades: na ausência delas, ele cria. Aqui, a comunicação não seria o primeiro ímpeto da imagem originária.

A expressão “originária”, aqui, entendamos, não envolve uma origem cronológica, mas o gesto que funda. Marie-José Mondzain prefere a expressão “gênese”, exatamente para não permitir a confusão, ao reportar-se aos primeiros exercícios de criação de imagem e aos desdobramentos que permanecem nesse gesto fundante:



As imagens rupestres nos oferecem a prova que testemunha um procedimento altamente instituinte, dado que vemos os homens designarem a si mesmo como sujeitos fazendo nascer na escuridão em que habitam apenas gestos que figuram como o dispositivo imaginante de um ponto de partida, de um lugar de separação da natureza²¹.

Pensemos que a humanidade gesticulou (e mostrou gestos e imagens) antes de escrever e ler. Uma maneira inicial de interação: as primeiras expressões imagéticas foram formuladas há mais de 200 mil anos. Imitam? Substituem? Representam? Comunicam? Tal como a música e a dança são formas expressivas e não incluem uma codificação direta, as imagens nos lançam em uma expressão que não tem como ser lida ou decodificada.

A adoção do conceito de representação para a análise das imagens tem sido, no entanto, também motivo de questionamento. Vimos o quanto a percepção de “presença” é uma constante em nossa trajetória enquanto produtores e observadores de imagens. Quando se abordam as imagens religiosas, falar em representação retira-as de um lugar que, na prática, nega-as. Alargando essa conotação, podemos conceber uma aura de sacralidade (diferente do caráter religioso). A expressão “aura” foi singularmente utilizada por Walter Benjamin²² para destacar a originalidade, o caráter único de uma obra de arte, mas a con-

²¹ MONDZAIN, Marie-José. A imagem entre proveniência e destinação. In: ALLOA, Emmanuel (org.). *Pensar a imagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 42.

²² BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*. Porto Alegre: Zouk, 2012

sideração de Debray leva-nos a entender a sacralidade que envolve as imagens que têm a capacidade de conduzir à transcendência²³.

O ato de representar pode e desloca o foco do objeto para algo exterior à imagem: o que representa algo. Tanto assim que o conceito foi questionado por estudiosos de outros períodos, para os quais a imagem está bastante atrelada à presença. Nesse sentido, uma tendência especificamente marcada na filosofia da imagem é sua evidência enquanto algo que mostra, que dá a perceber por meio dos olhos: “as imagens nos dão a ver alguma coisa, nos colocam alguma coisa ‘sob os olhos’ e sua demonstração procede, portanto, de uma mostração”²⁴.

HISTÓRIA DA ARTE, HISTÓRIA DA IMAGEM

Uma longa tradição que valorizou maiormente o conhecimento a partir do verbo naturalizou uma superioridade do texto sobre a imagem. Na construção do conhecimento histórico, as imagens, até algumas décadas, estavam presentes nos textos como ilustração da informação textual, apêndice que corroboraria as notícias extraídas dos textos. Essa postura inscreve-se em uma tradição formada desde o início da época moderna, quando se visava distanciar a História de uma História Sagrada levando em conta a autenticidade do documento que fundamentaria a primeira, bem como a veracidade de seu conteúdo. O marco dessa posição é, certamente, a crítica de Lorenzo Valla ao documento conhecido como a Doação de Constantino, certificado como falso com base em critérios filológicos, na primeira metade do século XV. Apoiados em uma origem certificada, sobretudo de natureza institucional, os documentos escritos trariam informações autênticas, comprovadas. Por séculos, vestígios históricos de outros tipos e imagens, principalmente, foram relegados ao universo da curiosidade.

²³ DEBRAY, Régis. *Vida e morte da imagem*. Petrópolis: Vozes, 1993, p. 63.

²⁴ BOEHM, Gottfried. Aquilo que se mostra. Sobre a diferença icônica. In: ALLOA, Emmanuel (org.). *Pensar a imagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 23.

Como bem recorda o historiador da arte Paulo Knauss, um movimento, entretanto, pode ser reconhecido em uma outra tradição constituída: os antiquários²⁵. O que hoje estimamos como o valor da cultura material foi especialmente valorizado, inicialmente, com um caráter de coleção e de fruição, mas que entendia a produção humana, os artefatos, sem subordinação ou inferioridade (enquanto fonte de conhecimento) em relação ao escrito.

Todavia, as imagens foram objeto notável em um campo que se instituiu como da História da Arte. Não quaisquer imagens, entendamos, mas aquelas que mereceram o estatuto de arte.

A inauguração desse ramo de estudo pode ser identificada no trabalho de Giorgio Vasari, em 1550, com sua “Vidas dos melhores pintores, escultores e arquitetos”²⁶, cujo título já nos prenuncia a tônica que bem reflete o que Debray reconhece como o desenvolvimento de uma segunda fase da história humana diante das imagens. A primeira teria sido aquela do olhar mágico, que suscitou o ídolo; essa segunda seria a do olhar estético, que suscitou a arte (distinguida, acima de tudo, a partir do Renascimento); a terceira seria a do olhar econômico que suscitou o visual, marcada, inicialmente, pelo advento da fotografia.

Essa divisão não é uma sequência de fases fundadas na cronologia. Na verdade, toda e qualquer imagem pressupõe a crença, traz a possibilidade do olhar mágico e constitui-se como referência estética, e, mesmo quando nos referimos às imagens contemporâneas, esses itens podem, em maior ou menor grau, estar presentes.

Essa percepção, ainda que não tão categórica, ajuda-nos, no entanto, a localizar a mudança do olhar. Nessa mutação, a percepção da autoria é uma questão que podemos dizer central na passagem da primeira para a segunda fase. No Renascimen-

²⁵ KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. *Artcultura*, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan./jun. 2006, p. 104.

²⁶ VASARI, Giorgio. *Vidas dos artistas*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

to, uma reivindicação pairou sobre a explosão imagética e a valorização do artista: a equiparação ao trabalho poético e mesmo sua superioridade, como defendeu Leonardo da Vinci²⁷. A elevação da imagem sobre o verbo rompeu com uma hierarquia que desde Platão, de modo sistemático, empurrava a expressão visual para lugares secundários. O valor da imagem acabou sendo atrelado ao seu produtor, a um modo particular de fazer. O “gênio”, o artista, tende a sobrepor-se ao objeto imagético. A tônica do que discernimos como objeto artístico para períodos mais recuados estava na funcionalidade do próprio objeto. Sua necessidade movimentava a produção, a busca por competência para sua realização, sua eficácia e mesmo sua sobrevivência, sobretudo em se tratando de objetos móveis. A tônica na era da arte desloca-se para o fazer criativo de alguém, para o artista.

Uma das marcas mais profundas da obra de Vasari é demarcar uma evolução da arte, que teria seu salto na Antiguidade clássica e, após o “esquecimento” do período medieval, retomaria com Cimabue e atingiria seu ápice com Michelangelo. A pintura, a escultura e a arquitetura seriam a tríade que sinalizaria, notadamente, a observação da evolução no campo das artes.

Somente no século XVIII a disciplina História da Arte emergiu como campo de estudo sistematizado, movendo o caráter biográfico, centrado nos artistas, para uma perspectiva de contexto. A “História da Arte na Antiguidade”, do historiador alemão Heinrich Winckelmann, trouxe uma análise que pretendeu compreender a produção artística inserida em sua conjuntura específica. Dessa inauguração, surgiu uma análise focada na cronologia e na hierarquização.

No século XIX, Hegel, na esteira de Kant, percebeu a ação do tempo de forma progressiva no andamento da arte, a evolução do espírito humano. A expressão alemã *Zeitgeist*, espírito do tempo, embora não tenha sido utilizada primeiramente por He-

²⁷ FABRIS, Annateresa; KERN, Maria Lúcia B. (orgs.). *Imagem e conhecimento*. São Paulo: Edusp, 2006, p. 20.

gel, acabou sendo bastante popularizada e vinculada a ele, implicando a consideração de que a arte reflete o ambiente social e cultural de um espaço geográfico e de um recorte temporal. O Romantismo do século XIX produziu um afastamento entre historiadores da arte e artistas de seu tempo, na medida em que os primeiros deixaram de examinar as obras do presente: somente o passado importava, e a ênfase ainda era a arte clássica antiga e renascentista.

Ainda no fim do século XIX, Alois Riegl apresentou uma proposta de análise distinta: ampliou sua investigação para outros períodos e lugares e reduziu o valor das categorias estéticas tradicionais, mas o viés formalista, que se fundamentava em um sentido evolutivo, ainda prevalecia. Na transição para o século XX, salientemos o trabalho de Aby Warburg, que se opôs ao método formal de análise vigente e formulou, em seu estudo sobre o Nascimento da Vênus e a Primavera, de Botticelli, em 1892, dois conceitos que se tornaram marcantes e que têm sido muito evidenciados pela literatura especializada contemporânea:



[...] o *Nachleben*, a sobrevivência, ou, o recorrente re-aparecimento de certas formas e expressões, o *Pathosformel*, da Antiguidade. Nessa concepção, o tempo – a temporalidade dos acontecimentos – é tratado de maneira distinta do que fizeram outros historiadores da arte até então. Ao analisar as obras de Botticelli, Warburg considerou tanto o tempo de feitura da imagem, quanto os tempos pretéritos das referências e dos elementos a que essa obra aludiu, bem como os tempos da presente apreciação. Dessa forma, ele descolou a imagem de seu tempo. Descolou a imagem de um tempo único e a transpassou por uma montagem de tempos múltiplos, não mais presa ao seu momento de elaboração propriamente dito. O tempo da imagem não é o mesmo tempo da história linear e cronológica. É um tempo múltiplo, impuro, afeito às dinâmicas da memória²⁸.

Contrário, então, ao historicismo e à noção de progresso, Warburg elaborou recursos teórico-metodológicos que favore-

²⁸ CAMPOS, Daniela Queiroz; FLORES, Maria Bernardete. Venus desnuda: a nudez entre o pudor e o horror. Revista Brasileira de Estudos da Presença, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 2, p. 248-276, 2018, p. 5.

ciam a compreensão das imagens a partir do reconhecimento de relações entre elas, de fórmulas que se repetem no largo tempo. Seu modelo, inovador no período, tornou-se mais conhecido nas duas últimas décadas do século XX. O instituto criado por Warburg abrigou estudiosos da arte que também se tornaram referência, dentre os quais podemos citar Erwin Panofsky e Ernest Gombrich.

Panofsky se tornou especialmente conhecido pela criação do método de estudo da arte com base na iconografia e na iconologia (que demanda um entendimento a respeito do significado da obra, quando se requer uma avaliação simbólica de seu conteúdo levando-se em conta o contexto histórico). Uma das grandes críticas ao método de Panofsky, porém, é o caráter unívoco dado à imagem.

Gombrich, além de ser autor de um dos mais conhecidos compêndios de História da Arte, idealizou estudos que têm sido essenciais para a ampliação das discussões acerca das imagens, alargando as reflexões para elementos visuais e midiáticos. Ele se tornou um dos maiores críticos ao método de Panofsky, com a valorização do conteúdo em detrimento da forma, e seu método se aplicaria com maior eficiência às imagens alegóricas, com melhor condição de análise.

Entre os que têm trazido expressivas contribuições para a renovação do campo da História da Arte, partindo de uma crítica bastante contundente às configurações tradicional, cronológica e formalista (alicerçadas nos estilos artísticos) que marcaram sua trajetória, podemos citar os já nomeados Gombrich e Didi-Hubermann (este último autodeclarado discípulo de Warburg). Gombrich frisou que as imagens nunca são óbvias, pois possibilitam ambiguidades pautadas nas experiências dos observadores. Nesse caso, não somente a memória, mas "saberes" não conscientes são implicados, fazendo emergir uma psicologia da arte.

Georges Didi-Huberman, por sua vez, conduz-nos a uma questão outra: a relação entre a imagem e o observador não como resultante de um conhecimento direcionado do conteúdo da imagem para os olhos e o entendimento de quem a vê. A interpretação recebe uma fundamentação psicanalítica, identificando as imagens materiais com as oníricas: não é possível a certeza sobre sua interpretação, porque podem acontecer outros sentidos. Assim como os sonhos não representam relações lógicas (organizadas, por exemplo, por conjunções “porque”, “como” ou “ou”), as imagens são apreendidas a partir de associações bastante livres. Essas ponderações lançam o historiador da arte (e da imagem) a patamares de incerteza muito distantes das fórmulas empregadas, inclusive da análise semiótica, fundada em uma percepção de desconstrução de signos, aos moldes de uma linguagem (que, portanto, demandaria códigos precisos).

Olhar a imagem, deixar-se tomar por ela enquanto observador, considerar suas ambiguidades e incongruências enquanto pesquisador. Esse parece ser o caminho que tem sido apontado por uma História da Arte bastante próxima da Filosofia e da Psicologia.

Por fim, retornemos ao uso das expressões “arte” e “imagem”: a primeira, como vimos, tornou-se sinônimo de belas artes, e, atualmente, a percepção é bem outra. Como afirma Jean Claude Schmitt, “as imagens mais comuns são provavelmente as mais representativas das tendências profundas da cultura de uma época, de suas concepções da figuração, de suas maneiras de fazer e de olhar esses objetos”²⁹. Dessa maneira, grafites, pixações, garatujas, pinturas em tela, fotografias profissionais ou domésticas, imagens móveis comerciais ou privadas, enfim, quaisquer imagens, podem tornar-se objetos de reflexão e de fruição e podem ser elevadas à condição de documentos. Na historiografia, essa valorização teve como marco, certamente,

²⁹ SCHMITT, Jean-Claude. *O corpo das imagens – ensaios sobre a cultura visual na Idade Média*. Bauru: Edusc, 2007, p. 11.

a Escola de Annales. Isso ainda que pensemos em alguns estudiosos que anteriormente apontaram para a pertinência dos registros visuais para a História, como o holandês Johan Huizinga e o brasileiro Gilberto Freire. Todavia, desde meados do século passado, a ampliação do espectro de documentos e a ambição de conhecer os sentimentos além dos acontecimentos e dos fenômenos levaram à valorização de expressões mais sutis, ainda que, por vezes, fiéis aos poderes estabelecidos, tantas vezes menos implicadas nessas redes de sujeição ou implicadas na resistência a estas.

II

IMAGENS ORIGINAIS EM SALA DE AULA

“Objetos não gritam para você como os professores, nem jogam um pedaço de giz em você, como o meu jogou, mas eles lhe ajudam docilmente a aprender a agir da forma apropriada. Essa teoria também dá contorno e forma à ideia de que os objetos fazem as pessoas. Antes de realizarmos coisas, nós mesmos crescemos e amadurecemos à luz de coisas que nos foram transmitidas pelas gerações anteriores. Percorremos terraços de arroz ou sistemas rodoviários, a moradia e os jardins ancestrais. Eles dirigem inconscientemente nossos passos, assim como o ambiente cultural ao qual nos adaptamos. [...] Porém, a lição da cultura material é que, quanto mais deixamos de notá-la, mais poderosa e determinante ela se mostra. Isso propicia uma teoria da cultura material que dá aos trechos muito mais significado do que se podia esperar. Acima de tudo, a cultura vem dos trechos. Muitas vezes, quando estamos numa jornada, ao escalar o topo da montanha, revela-se adiante um pico mais elevado. Continuemos a escalada³⁰.”

³⁰ MILLER, Daniel. *Trechos, troços e coisas: estudos antropológicos sobre a cultura material*. São Paulo: Zahar, 2013, p. 83.

O antropólogo Daniel Miller, em *Trecos, Troços e Coisas*, estudou como a cultura material é parte vital da formação cultural das sociedades e seus sentidos são diferentes dependendo da cultura que os consome, ou seja, não há correspondência direta entre a matéria, a forma e a sua função, mas essa conexão é construída. Se consideramos, como dito, que há um caráter material – de objeto – em quase toda imagem pré-era digital, é primordial, no uso dessas imagens-objeto para o ensino de História, elaborar estratégias para a mediação entre educador, educandos e objeto que se adaptem às distintas realidades existentes quando se trabalha com originais ou com reproduções.

Porém, o que consideramos original e reprodução?

Original, modelo, cópia, reprodução, réplica, releitura, nós utilizamos uma série de termos para referirmo-nos a fontes, imagens ou não, e essa preocupação não é apenas presente no trabalho com imagens, mas central nas discussões de algumas áreas, como História e Crítica da Arte, Diplomática, Filologia etc. Antes de Gutenberg, textos só circulavam por meio de cópias manuscritas, carregando consigo uma vasta quantidade de variações e de distanciamentos do protótipo em razão da atividade de cópia dos copistas. Se a invenção e a difusão da imprensa, a partir do XV, tornou possível, pela primeira vez, a circulação de textos impressos muito semelhantes entre si, isso também ocorreu com as imagens nessas impressões, daí a dependência de imagens produzidas no Novo Mundo de seus protótipos europeus, que circulavam por estampas.

Embora a reprodução de imagens similares em sua forma seja um dado da História da Arte desde seus primórdios, essa reprodução não estava ligada à ideia de “cópia”, mas de “autoridade”, de circulação de modelos que funcionavam em determinada sociedade, resultando na criação de propostas iconográficas adotadas e repetidas por artistas. Grande, também, foi a revolução da reprodutibilidade das imagens na passagem do

século XIX para o XX, seja pela reprodutibilidade da obra de arte e pela perda de sua aura, como já mencionamos, embasados em Benjamin; seja, por outro lado, a partir da relativização da noção de objeto trazida pelo cinema, que não somente comportou a desmaterialização de um conjunto de imagens serializadas, mas sua reprodução e sua circulação em variados espaços em um curto espaço de tempo e a inserção do tempo como elemento constituinte dessas imagens.

Em 2013, a Pinacoteca de São Paulo recebeu a mostra “Fabíola”, do artista mexicano Francis Alÿs. Esta, em constante construção, consiste no acúmulo e na disposição de reproduções de uma obra, também intitulada “Fabíola”, de 1855, do artista Jean-Jacques Henner. A mostra exibia cerca de 400 imagens, de artistas, técnicas e materiais diversos, a maioria anônimos, de “cópias” ou de “reproduções” da imagem original. A intenção de Alÿs não era realizar uma crítica à cópia enquanto falta de autenticidade ou de originalidade, mas um elogio à sua heterogeneidade: técnicas, materiais, tamanhos etc. jogando luz à variedade de possibilidades que uma imagem detém não da variação iconográfica, mas de sua composição na qualidade de objeto. Melhor dizendo, toda reprodução, imagem de uma imagem, carrega a emulação do original, mas devido à sua natureza de objeto apresentar a potência de uma miríade de distâncias do original.

Refletir sobre essa noção teórica, acerca da concepção de original e de suas cópias, é uma questão de fundo que potencialmente pode ser trabalhada em toda discussão com as imagens e para além. A ideia de cópia na escola é estigmatizada, em virtude do plágio entre os discentes, mas deve ser problematizada e historicizada como uma análise de história intelectual, afinal, muito da produção cultural da humanidade girou e gira em torno da busca pela reprodução de um protótipo anterior e considerado perfeito.



Scovino (2013)

Se o objetivo, no entanto, é pensar o contexto da fonte original, ter acesso a esta permite o debate de uma série de temas que suas reproduções, tardias, não oportunizam: tamanho, material e tridimensionalidade são alguns dos elementos que podem ser privilegiados trabalhando-se diretamente com o objeto.



Scovino (2013)

Então, continuando nosso itinerário teórico e prático no uso de imagens no Ensino de História, discutiremos como o trabalho com originais pode ser abordado pelos professores a partir de três estudos de caso: a) visitas em museus; b) visitas fora da sala de aula; c) trabalhos em sala de aula com originais.



Exposição "Fabiola"
Instituto Moreira Salles

MUSEU, LUGAR DE IMAGENS

A formação e o funcionamento atuais dos museus favorecem a visão, independentemente do objeto exposto, pois, dada a quase sempre impossibilidade do toque, estão para serem vistos, em geral acompanhados de textos elucidativos. Entender essa dinâmica, em que a descrição com base no olhar é o modo de aproximação das fontes, pode ser de grande serventia para o aprimoramento das visitas, de maneira a melhor explorar os objetos.

Bastaria a mudança de ambiente e a proposta de uma atividade atípica para tornar as aulas dentro de museus atividades marcantes durante o ano escolar. A organização, a ansiedade e a espera por parte dos alunos fazem com que estes sejam espaços notáveis para se aplicar conteúdos que o docente espera que sejam mais bem fixados pelos seus estudantes. Em geral, as próprias instituições possuem serviços orientados à ação educativa e à realização de visitas guiadas, atividades que podem ser exploradas pelo docente a fim de garantir a visita especializada. Contudo, além dessas soluções institucionais, é importante que o educador, assim como prepara as aulas no dia a dia, assuma o protagonismo da ação e planeje aquela atividade.

As visitas também são oportunidade para explorar com os alunos o próprio museu como espaço de gestão de memória e de poder, haja vista que, como as demais instituições de guarda, precisam escolher, classificar e expor uma narrativa. Maria Stephanou, discorrendo acerca da seleção de itens para a composição de bancos de dados:



Há todo um complexo jogo envolvido na localização e seleção que operou-se sobre as fontes empíricas, no registro que delas se fez, no privilegiamento para inclusão ou exclusão de informações, enfim, na priorização de determinados conjuntos documentais e temáticos em relação a tantos outros possíveis. Há seleção, exclusão e ordenamento no próprio ato de coletar fontes transformando-as em dados históricos³¹.

³¹ STEPHANOU, M. Banco de dados em história da educação. *Revista de História da Educação*, v. 6, n. 11, pp. 65-76, 2002, p. 69.



AULAS DENTRO DE MUSEUS

O trabalho *in loco* no museu, no que concerne à atividade de preparação do professor, não é muito diferente daquele realizado em sala de aula: selecionar algumas fontes dentro do conjunto maior – daí ser imprescindível o docente conhecer previamente o museu (e é necessário dizê-lo, por mais óbvio que pareça) –, aprofundar a pesquisa das fontes selecionadas e conectá-las ao conteúdo trabalhado no bimestre.

Uma vez que a prática de observar e de examinar imagens torna-se cotidiana em sala de aula, diante das imagens em museus, a operação de análise é semelhante e as perguntas-guia são as mesmas, o que distingue é a viabilidade de explorar as características perdidas na desmaterialização da imagem digital – mais usada em sala e que discutiremos no próximo capítulo. Os alunos podem ser protagonistas das análises na medida em que sejam livres para observar, atentamente e com tempo, as peças expostas, daí a pertinência dessa formação prévia do olhar. Visando aumentar a participação dos discentes e enriquecer a visita, vale a pena inseri-los na preparação da atividade, separando previamente algumas peças e encarregando alguns alunos de pesquisar sobre a imagem e apresentá-la durante a visita.

A mesma operação acontece nos museus e em suas imagens: selecionar, classificar e ordenar, sem desconsiderar que toda seleção comporta, também, uma exclusão e que essa ausência/presença de certas imagens pode ser uma via interessante para a reflexão com os alunos. Reflexionar a respeito do discurso do museu é uma forma de conduzir os alunos pelo

próprio fazer histórico e historiográfico e pelas metodologias e escolhas da construção intencionada da memória. Abundam, ainda, museus que se anunciam como verdadeiros gabinetes de curiosidades, reunindo objetos mais ou menos próximos entre si, mas que mostram pouco discernimento sobre seu contexto histórico ou sobre as conexões apontadas entre eles, sobretudo em cidades pequenas, onde a construção do museu recebeu pouca atenção profissional. São numerosos, ainda, no Brasil, museus marcados por um forte projeto de formação identitária nacional e/ou local, a partir do ente mantenedor da instituição. Quanto à oportunidade de uso de museus como ambientes de educação histórica, não há museu ruim, mas há situações em que eles devem ser problematizados com maior ou menor rigor crítico, de modo que não sejam meras vitrines e que a intermediação do professor não seja anulada pela presença de ações educativas institucionais.

Em síntese, o trabalho com museu comporta três tempos:

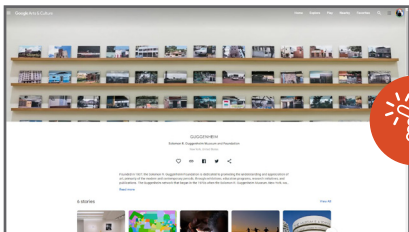
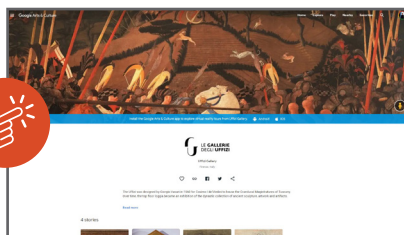
- a) Preparação:** Pesquisa prévia do docente e elaboração de dinâmicas de interação com os discentes;
- b) Visita:** Mediada pelo professor da turma e com participação dos alunos, priorizando a liberdade destes para a análise das peças, com ou sem apoio da ação educativa institucional;
- c) Discussão:** Retornando à sala de aula, cabe interligar as discussões realizadas no espaço do museu ao conteúdo trabalhado naquele bimestre. No que toca ao trabalho com as imagens, a conversa posterior é um momento rico para questionar a maneira como elas foram lembradas pelos alunos.



MUSEUS (TOUR VIRTUAL)

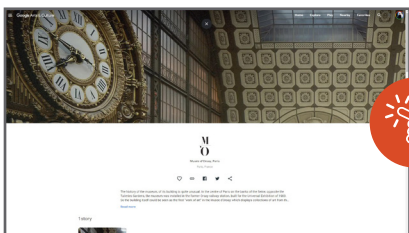
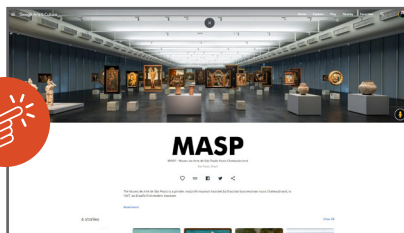
Museus não são apenas instituições de guarda, mas de pesquisa e de educação. Visitar um museu não é somente observar suas peças, mas circular pelo ambiente e entender a conexão entre elas. Vários museus dispõem de tours virtuais, que permitem aos alunos circular por seu espaço. Todos estão hospedados no *Google Art and Culture*.

Galleria Uffizi, Firenze



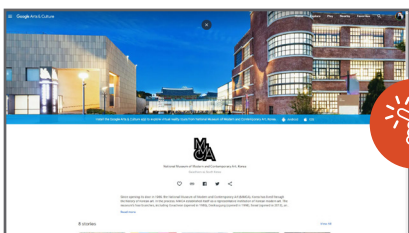
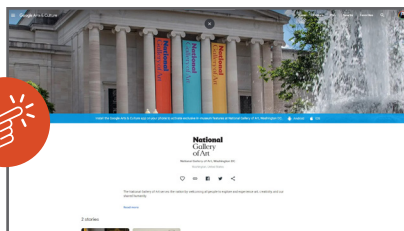
Guggenheim, New York

MASP, São Paulo



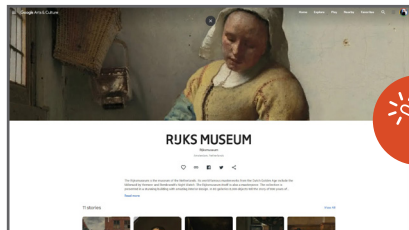
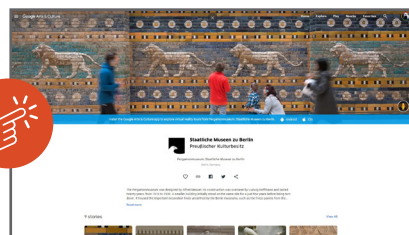
Musée d'Orsay, Paris

National Gallery of Art, Washington



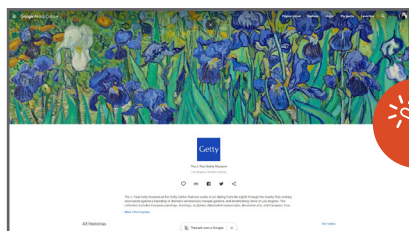
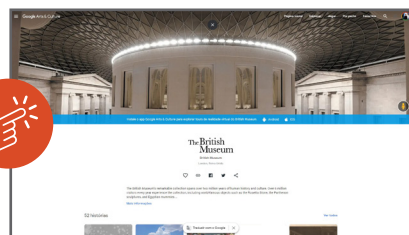
National Museum of Modern and Contemporary Art, Seoul

Pergamon Museum, Berlin



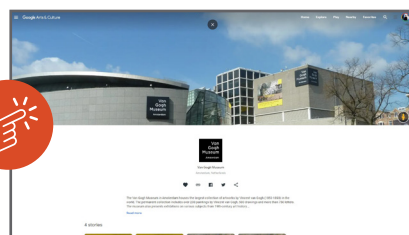
Rijksmuseum, Amsterdam

The British Museum, London



The J. Paul Getty Museum, Los Angeles

Van Gogh Museum, Amsterdam



O PASSEIO E O PATRIMÔNIO ESPACIAL

Cidades são imagens, carregam uma série de visualidades e operam como um conjunto orgânico de representações. O espaço, enquanto meio de circulação e de vida social, também pode ser abordado como fonte para o ensino de História, conceituando-o do mesmo modo como conduzimos as discussões acerca do museu, mas atentando-se à sua continuidade e às suas transformações, pois, patrimonializada ou não, a cidade continua a ser atualizada pelas circulações cotidianas. Se museus e locais de preservação buscam a manutenção das características

de época de seu acervo, o espaço público continua em constante mutação, e seu tratamento no Ensino de História deve contemplar a arqueologia e o empilhar-se de passados da região.

Observar o espaço, compreendendo sua organização e sua disposição como imagem ou, em específico, as imagens presentes em áreas (cartazes, publicidade, placas comemorativas etc.), requer que seja somada à mesma operação de análise a possibilidade de explorar espacialmente as imagens, ou seja, avaliar e discutir as lógicas de circulação e de movimentação naquele espaço, suas condições geográficas e socioclimáticas próprias, entendendo aquele uso de imagens-espaço, em igrejas ou em praças, por exemplo, como um elemento para estudo do cotidiano e das funções desses ambientes no momento histórico analisado:



[...] a história do cotidiano é uma visão autêntica da história porque representa uma das melhores formas de abordagem da história global, na medida em que atribui a cada actor e a cada elemento da realidade histórica um papel, no funcionamento dos sistemas, que permitem decifrar a realidade³².



ESPAÇOS E FOTOGRAFIAS

Para além da história local/regional, os espaços e suas imagens são úteis ferramentas para debates sobre teoria e metodologia da História. Experimente realizar um exercício de história do cotidiano com os alunos em um espaço público no qual, munidos de seu celular ou de câmera fotográfica, produzam imagens a respeito do uso daquele espaço. O material pode ser comparado a fotografias ou imagens de outros períodos que representavam o mesmo espaço, e o conjunto de imagens autorais, somado a fotografias de época, pode ser exibido à comunidade escolar, como uma exposição.

³² LE GOFF, Jacques. A história do cotidiano. In: DUBY, Georges. *et al.* *História e nova história*. Lisboa: Teorema, 1989, p. 82.

Como as ruas comerciais da cidade mudaram nos últimos anos? Qual a relação inatituída entre a rodoviária ou a ferroviária de uma cidade e os trajetos percorridos pelos trabalhadores em direção aos centros de produção? Qual a importância de uma praça pública em uma cidade do interior e de que maneira o itinerário peatonal constrói as lógicas de sociabilidade nesses espaços?

No caso de espaços institucionais de memória, como igrejas tombadas ou sítios arqueológicos, o olhar deve ser o mesmo que é direcionado aos museus, isto é, questionando-se o porquê das escolhas de manutenção e problematizando-se as estratégias de preservação, elementos que demandam uma pesquisa e um estudo prévio do docente responsável.



CONSTRUINDO ITINERÁRIOS

A circulação é um elemento central no espaço, e há diferentes lógicas envolvidas na circulação das cidades: tráfego de carros, espaços de sociabilidade, como igrejas, escolas e praças públicas, relação entre o transporte público e centros de comércio ou fábricas etc. Experimente elaborar com os alunos mapas de circulação: há ferramentas digitais, como o *Google Maps*, que permitem acompanhar ao vivo os espaços de maior movimentação na cidade. Há alguma ligação entre esses espaços atuais e os bairros ou as construções mais antigas? É possível confeccionar um mapa que compare passado e presente? Como apresentá-lo graficamente, quer dizer, em formato de imagem?

ORIGINAIS EM SALA DE AULA

Originais também podem ocupar lugar em sala de aula. É claro que não conseguiremos levar o original de uma pintura renascentista para a escola, mas há uma série de objetos ordinários, de fácil acesso, que podem ser trabalhados como fontes em sala de aula, levando em conta, acima de tudo, dois cenários: 1) a constituição, pelo próprio docente, de um pequeno acervo de fotografias, de peças publicitárias, de selos postais, de objetos antigos etc.; 2) a composição coletiva de um acervo temático entre os discentes, como de uma pequena série de fotografias antigas de família. Fotografias ou imagens antigas podem ser empregadas em discussões em torno da história do cotidiano, dos vestuários, das relações de gênero e de família, por exemplo. Esse tipo de atividade privilegia o envolvimento com o discente e a busca deste dentro de sua própria casa, em diálogo com familiares e com pessoas mais velhas, dinâmicas que podem ser particularmente ricas com os alunos mais novos e mais envolvidos com seus núcleos familiares.

O trabalho em sala pode priorizar a materialidade, aspecto perdido com as reproduções e que pode ser discutido mesmo com imagens que parecem menos relevantes, como fotografias de família: perceber o material utilizado, a prática de escrever no verso de fotografias antigas, identificando a situação ou os fotografados, a mudança na tecnologia de impressão das cores e mesmo as ações de uso dessas imagens, como no caso de fotografias em monóculos.

Há, ainda, outra alternativa de trabalho com originais: quando os próprios alunos produzem-nos: exposição fotográfica, releitura de obras por meio de fotografia, desenho e produção de minidocumentários com o celular são opções interessantes para se conferir ao educando o protagonismo da fabricação do material utilizado no processo de ensino-aprendizagem. A popula-

rização dos *smartphones* pode ser uma grande aliada no Ensino de História se passarmos a nos relacionar com eles como parceiros – e não concorrentes. Mesmo ao trabalhar com temáticas muito distantes da realidade dos alunos, como História Antiga e Medieval, a produção de imagens por eles pode evocar a temática, como no planejamento de uma exposição sobre elementos neomedievais ou sobre os medievalismos abrangidos na cidade em que moram.



ORGANIZAR PARA TORNAR POSSÍVEL

Todo o trabalho que direciona esse Guia e a preparação não tradicional de aulas (uso de imagens, filmes, atividades coletivas etc.) esbarra em um problema crônico da educação no Brasil: a falta de estrutura básica de preparação de aulas pelo docente, seja pela baixa carga horária de hora-atividade, seja pelo excesso de alunos em sala de aula, que compromete a realização de atividades não convencionais. O problema é profundo e não oferece soluções individuais que poderiam ser adotadas. Como, então, combinar a formulação de atividades complexas com um cotidiano que não propicia o tempo necessário?

O primeiro passo parece-nos ser a tomada de consciência dessa dificuldade: não será possível dedicar o tempo necessário e preparar atividades diferentes em toda a aula, consciência necessária para evitar frustrações e para mobilizar-nos na busca por melhorias.

Todavia, pouco a pouco, estruturando uma aula não convencional em uma ou outra ocasião e organizando as fontes e os materiais para a construção das aulas, é possível produzir, ao longo dos anos, um banco de dados de fontes e de atividades que podem acelerar muito a preparação de aulas.

Ao selecionar imagens que servirão de fontes para a exposição ou para as atividades, procure catalogá-las e registrá-las em seu computador de modo que sejam facilmente encontradas no futuro, utilizando, por exemplo, palavras-chaves que permitam a sua busca com facilidade. Esse trabalho de catalogação acaba, claro, por tornar a preparação de atividades um exercício ainda mais lento, porém é essa sistematização inicial que possibilitará, no futuro, ao tocar nos mesmos temas, agilizar a montagem de novos materiais.

III

REPRODUÇÕES DE IMAGENS EM SALA DE AULA

Imagens traem. Nosso olhar, acostumado com as telas digitais e com o entretenimento audiovisual, dirige-se ao televisor acreditando ver nele a imagem da Mona Lisa, mas é enganado por algumas centenas de milhares de pontos de luz que, alternando-se, criam uma imagem virtual do quadro real. A visão, desorientada sem o tato, confunde facilmente original e reprodução, objeto tridimensional e sua existência real ou virtual.

O fenômeno da desmaterialização das imagens é episódio bastante recente da história das imagens: até a difusão do cinema, a existência delas estava sempre colocada em relação ao seu suporte de existência. Do afresco medieval ao negativo da câmera fotográfica, a imagem desmaterializada só existia no campo onírico: sonhos, aparições, imagens mentais etc. Mesmo

na possibilidade de existência de uma imagem para além do objeto original (um quadro reproduzido em cartão postal, por exemplo), a reprodução existia por um veículo material, sendo, assim, a imagem da imagem também dotada da característica inerente a qualquer objeto visual: sua matéria. A mesma pintura, entretanto, projetada por *datashow* em sala de aula, não possui materialidade, não proporciona a percepção da textura da substância que a compõe, de seu peso, dos poros do tecido usado como tela ou da sua dimensão em comparação ao corpo do observador, mas, na impossibilidade de viajar o mundo com os estudantes, o uso de reproduções é a modalidade mais ágil e prática para o trabalho com imagens em sala de aula.

Neste terceiro momento de nosso Guia, tratamos de estratégias e de métodos para o uso de reproduções em sala de aula, sejam elas virtuais (*datashow*, televisor, computador, entre outros) ou materiais (fotocópia, livro didático etc.).

DOIS LIMITES E DOIS CUIDADOS

Se passarmos a tratar o uso de fontes visuais como mais uma estratégia para o enriquecimento de nossas aulas, trazendo-as com maior frequência e para lidar com assuntos que não estão tradicionalmente atrelados à História da Arte, é crucial desenvolver, também, para além do estudo do conteúdo trabalhado em sala, ferramentas metodológicas que viabilizem aos alunos uma abordagem mais rica da documentação visual, no intuito de transpor alguns dos limites colocados pela reprodução.

O primeiro limite é a já comentada **desmaterialização da imagem**. A desmaterialização das reproduções é incontornável e não é uma realidade somente para as imagens – afinal, quando lemos em sala a Carta de Pero Vaz de Caminha, muito comumente presente nos livros didáticos, não temos em mãos o objeto que está guardado na Torre do Tombo – mas, sabendo

da impossibilidade de contornar esse limite, é conveniente ao professor munir-se de táticas que possam suprir a deficiência de informações a respeito do objeto. Nesse sentido, o primeiro cuidado essencial é o de sempre: ao apresentar uma imagem, contextualizá-la da melhor forma possível também nas características, que não podem ser emuladas na reprodução – e essas perguntas-guias são proveitosas para qualquer imagem ou meio de acesso a elas:

a) Material: Qual é o material utilizado na construção da imagem? Há informações sobre a técnica e o seu modo de produção? Qual é a textura desse material e qual é a sua importância na sociedade produtora? Há uma distância enorme entre, por exemplo, um trono esculpido em madeira ou em ouro, que igualmente deve ser considerado dentro da cultura material daquela sociedade;

b) Suporte: Se toda imagem material carrega a potência de ser objeto, a qual objeto/suporte aquela imagem estava aderida quando de seu consumo? E atualmente? Quais as funções desse objeto e quais as maneiras de operá-lo? Qual a gestualidade envolvida na manipulação daquela imagem? Se se tratava de um vaso, por exemplo, como ele deveria ser segurado e carregado? É possível replicar essa gestualidade em sala de aula? Que tal emulá-la junto aos alunos?

c) Local: Para onde essa imagem foi planejada? Qual a cidade e o contexto histórico daquele objeto ou construção? E o vitral em uma igreja, a qual distância do chão ele se encontra? Seria possível identificar seus detalhes tendo em mente o espaço em que o fiel ocupava na igreja? E hoje? Onde ele se encontra atualmente? Há fotos da sala do museu onde o objeto está exposto? É possível apresentá-las aos alunos? Ou, ainda, realizar uma visita virtual ao museu?

d) Dimensão: Qual é o tamanho original da obra? Pode ser bastante útil com os alunos, por exemplo, estipular confrontos entre o tamanho da imagem e os objetos disponíveis na sala ou mesmo a altura do corpo, do teto com relação ao chão etc. Na apreensão de uma imagem, faz muita diferença se o objeto original ocuparia toda a extensão da parede da sala ou somente o tamanho de um caderno.



MAS, ONDE PESQUISAR?

Geralmente, os sites e os repositórios digitais das instituições de guarda contêm fichas das obras, e eles são o ponto de partida para a pesquisa. Lá você encontrará informações como tamanho, técnica, material, origem etc.

CUIDADO com repositórios muito genéricos, como a Wikipedia, nos quais, apesar de existir material de excelente qualidade, não há avaliação pelos pares. Informações técnicas são, normalmente, muito mais seguras quando obtidas a partir das instituições de tutela.

Se quase toda imagem é objeto e quase todo texto possuía certa materialidade que oportunizava sua manipulação e sua circulação, é preciso, em sala de aula, aproximar ao máximo o aluno desses objetos, preenchendo, no discurso oral, a ausência de informações necessárias à experiência daquele objeto. Nesse momento, entra em atuação a imaginação histórica, ou seja, o estímulo, por parte do docente, de levar seus alunos a imaginarem uma situação/coisa em seu período de produção e consumo imediato, historicizando a circunstância a partir das informações previamente oferecidas pelo educador. Daí seu indispensável papel de mediação:



O homem cria, pela linguagem, representações exemplares que se tornam obras, discursos clássicos, depositários de uma memória coletiva que vai passando de geração a geração atra-

³³ BRANDÃO, Helena N.; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, L. (org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 23.

³⁴ Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/73/God2-Sistine_Chapel.png. Acesso em: 24 abr. 2022.

³⁵ Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Michele-Sato-3/publication/277152368/figure/fig1/AS:668041931149313@1536285016440/Michelangelo-Italia-criacao-de-Adao.jpg>. Acesso em: 24 abr. 2022.

vês de re-leituras individuais (aquela a que cada leitor procede solitariamente), ou da que de individual se amplia para a coletividade (quando o leitor expande a sua leitura pela confecção de um novo discurso artístico, em que ecoam reconhecidamente vozes de outras obras literárias). Nesse novo discurso, vozes entram em sintonia, dialogam entre si, passado e presente se juntam no tecido da experiência³³.

A esse discurso soma-se o segundo cuidado que os educadores devem ter ao trabalhar com reproduções: as **mudanças de cor** entre o original e a versão utilizada em sala de aula. A Criação de Adão, de Michelangelo, é, talvez, uma das imagens mais conhecidas e usadas em livros didáticos ao tratar do tema Renascimento Italiano.

Para exemplificar, todas as imagens a seguir foram obtidas por meio de uma busca pelos termos “A Criação de Adão” no *Google Images* e revelam uma significativa variação cromática:

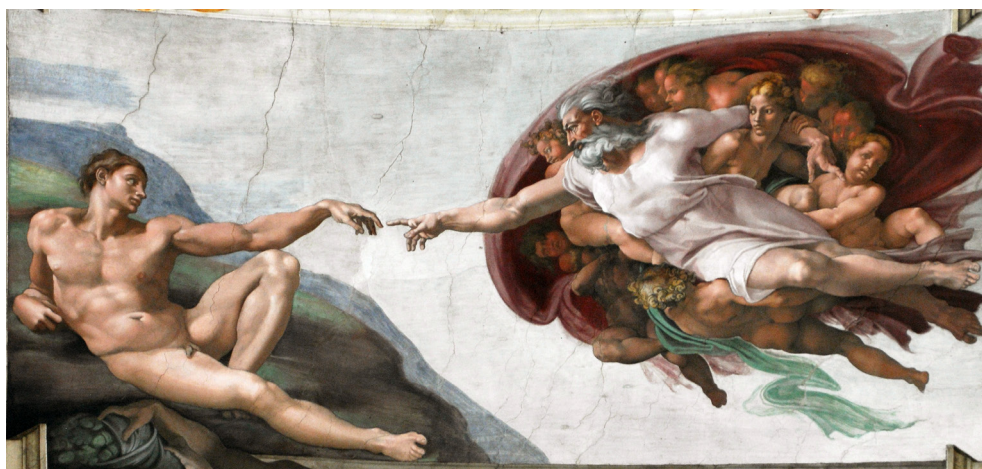


Imagem retirada da Wikipedia³⁴



Imagem retirada de uma rede social de cientistas³⁵



Imagem retirada de um blog de arte³⁶

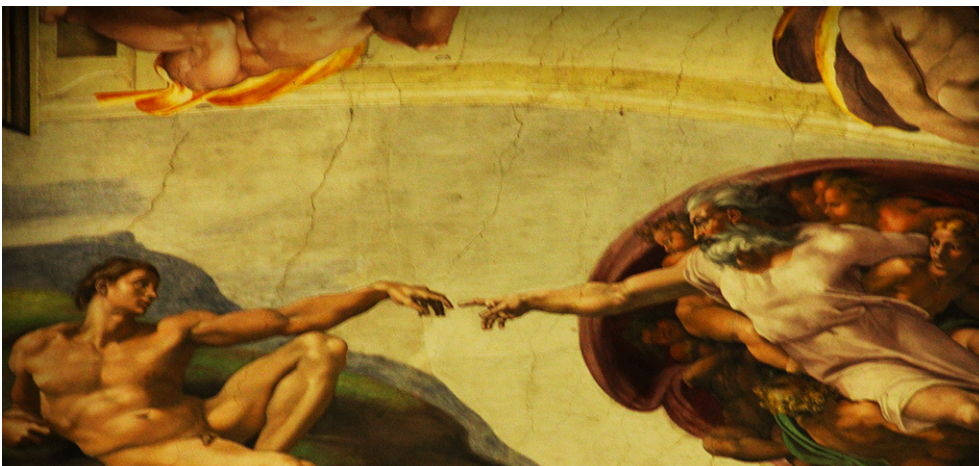


Imagem retirada de uma rede social de fotografia³⁷

Nesse caso, há uma policromia importante, e a origem (site) da reprodução não garante a sua confiabilidade, pois a imagem oriunda de um repositório de fotografias profissionais, por exemplo, é aquela que apresenta tons mais avermelhados, enquanto a Wikipedia exibe a imagem em alta resolução. Sua distribuição pela web frequentemente está ligada ao direito de uso daquela imagem, e, por mais que alguns espaços possuam informações verificadas, como no caso de artigos científicos, muitas vezes, o pesquisador não recebeu autorização para usar as imagens em alta definição em suas publicações, precisando trabalhar com reproduções que intencionalmente não têm fidelidade com relação ao original.

A mudança nas cores em reproduções com relação ao original, em geral, deve-se a dois fatores principais: 1) condições e limites da captura fotográfica: a luz do local, se natural ou artifi-

³⁶ Disponível em: https://arteblog.com.br/wp-content/uploads/2018/12/criacao-de-adao_257765110.jpg. Acesso em: 24 abr. 2022.

³⁷ Disponível em: https://live.staticflickr.com/8447/7980850006_56103d6be8_b.jpg. Acesso em: 24 abr. 2022.

cial, seu tom e as características técnicas da máquina fotográfica influenciam muito na imagem virtual produzida; 2) ademais, sua reprodução digital e o sistema de cores utilizado no formato em que foi salva influenciam na capacidade de reprodução no computador/televisor de uma imagem produzida na câmera. Aqui, vale considerar, também, que o meio de projeção para os alunos (*datashow*, televisor, quadro digital) será mais um filtro de alteração da percepção das cores.

Consciente da possibilidade de não fidelidade entre a cor expressada na reprodução e o seu original, é primordial que o educador se atente a esse limite caso queira, em seu discurso, enfatizar as cores. Já para esclarecer dúvidas, é imprescindível buscar pela mesma imagem em diferentes locais. O discurso acerca das cores é particularmente pertinente na hipótese de o professor querer discutir sua historicidade: a combinação cromática que hoje chamamos de vermelho pode até existir há milhões de anos, mas seu sentido é construído diferentemente em cada sociedade.



AS CORES TÊM HISTÓRIA!

“Branco acalma”, “amarelo faz sentir fome”, “preto emagrece”. Todos os efeitos que nossa sociedade atribui às cores são concepções históricas e sociais, e essas cores não geram sensações exatas em outras sociedades.

O historiador Michel Pastoreau é especialista na história das cores e tem trabalhado com esse assunto:



[...] a cor é uma construção cultural. A natureza fornece colorações muito variadas, milhares delas, e são as sociedades que as organizam, agrupam em categorias e lhes atribuem nomes. Julgo que para as ciências humanas, antes de serem luz, matéria ou sensação, as cores são categorias mentais, construções culturais³⁸.

³⁸ SARAIVA, José Cabrita. *Entrevista a Michel Pastoreau*. “Cada cor tem um lado bom e um lado mau, seja qual for a época”. 2019. Disponível em: <https://sol.sapo.pt/artigo/676140/entrevista-a-michel-pastoreau-cada-cor-tem-um-lado-bom-e-um-lado-mau-seja-qual-for-a-epoca>. Acesso em: 15 abr. 2021.

Com um olhar atento e procurando dar conta de comunicar aos alunos as informações perdidas na reprodução, passamos, agora, a um segundo momento, em que discorreremos sobre os dois maiores meios de uso de reproduções: o meio digital e o meio impresso.

TELA, PROJETO, ECRÃ: IMAGENS VIRTUAIS

O retroprojeto foi, até pouco tempo atrás, presença constante em salas de universidades e “estrela” de aulas desenvolvidas em salas de multimídia na escola. Sua tecnologia correspondia à projeção ampliada, por meio da luz, de uma lâmina plástica impressa, e, embora o tamanho da imagem projetada (luz) fosse, comumente, maior que a lâmina de plástico, a imagem existia em sua materialidade, era transportada e armazenada em pastas, fadada a ser exaustivamente utilizada na aula que abordaria aquele tema. A tecnologia mudou bastante, mas ainda estamos presos, no *datashow*, à potência da luz para manifesta as imagens.

Do ponto de vista prático, o primeiro passo é conhecer bem os aparelhos disponíveis na instituição de ensino, que, geralmente, são televisores e *datashows*. É muito comum que os televisores das instituições de ensino público favoreçam algum formato específico de imagem (jpeg, png etc.), e, se esse for o caso, optar pelo mesmo formato garantirá uma melhor visualização. No caso de *datashows* ou de televisões que trabalhem com transmissão de dados por cabo HDMI ou VGA, eles funcionarão como uma segunda tela do computador conectado, situação em que o educador possui maior liberdade, inclusive para navegar na *web* e exibir filmes. Em todos os casos, escolher arquivos mais leves assegurará uma conexão mais estável. Arquivos PDFs são igualmente uma boa alternativa quando não há segurança a respeito da compatibilidade entre o arquivo e o equipamento que será utilizado e são sempre uma boa dica de segurança para o *backup* de apresentações públicas.



ARQUIVOS LEVES SÃO SEMPRE MELHORES

O tamanho (peso) do arquivo interfere diretamente na estabilidade da conexão e na velocidade de processamento do arquivo no computador/televisor. Criar apresentações de slides e dossiês de documentos auxilia muito na preparação de aulas, mas busque sempre optar por arquivos leves. Para isso, é fundamental retirar, quando possível, transações de slides, animações e sons: quanto mais simples, mais ágil. Ademais, muitas vezes, as imagens digitais podem ser bastante pesadas.

Uma imagem comprimida tende a perder qualidade de visualização, mas, no caso de imagens digitais projetadas, esse prejuízo é pouco notado pelo observador. Para imagens impressas, porém, vale sempre manter a qualidade original.

Para diminuir o peso de processamento delas, é interessante usar ferramentas de compactação de imagens: o *Word* e o *Power Point*, por exemplo, contêm ferramentas internas de compactação de imagens, mas também há várias opções on-line e gratuitas.

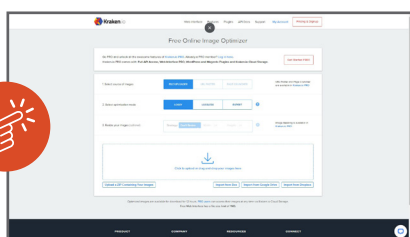
Aprenda a compactar arquivos no *Word*:



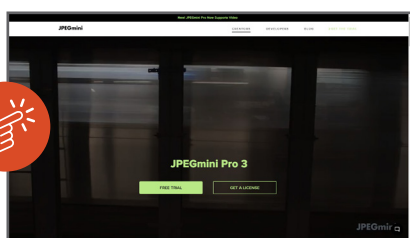
Aprenda a compactar arquivos no *Power Point*:



Algumas ferramentas on-line de fácil manuseio para compressão de imagens:



Kraken

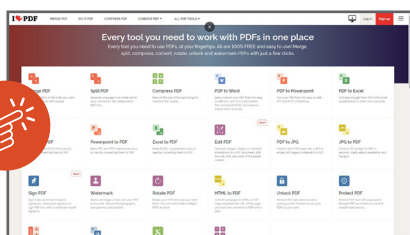


JPEGmini



TINYpng

Para trabalhar com PDFs, existem ferramentas gratuitas para a edição e a conversão de arquivos de/para PDF:



I Love PDF

Ao utilizarmos reproduções em meios digitais, também é crucial levar em conta a relação entre o tamanho da projeção e a visão dos alunos com base na disposição deles em sala de aula, sobretudo ao trabalharmos com detalhes. Detalhes e por menores das imagens precisam ser apontados pelos professores, e pode ser vantajoso recortá-los e projetá-los em um *slide*

imagem à parte, sempre apresentando, também, a imagem em sua integralidade aos alunos, porque o detalhe ganha sentido no todo.

REPOSITÓRIOS DIGITAIS

Como já discutido, um dos maiores desafios para o educador que deseja trabalhar com imagens no ensino de História é a busca e a constituição de um dossiê de fontes a ser utilizado no planejamento das aulas. Repositórios digitais são bancos de dados que colocam à disposição dos usuários a produção científica de uma instituição ou de uma área temática seguindo critérios preestabelecidos a partir de uma metodologia organizacional que guie todo o trabalho.

Para Ribeiro Junior e Zucatto³⁹, podemos tomar como repositórios digitais as coleções que: (1) possuam uma versão completa da obra e materiais suplementares, incluindo a cópia da licença de circulação da obra; (2) sejam publicadas com padrões tecnológicos que cumpram as normas técnicas de preservação digital; (3) sejam mantidas por instituições acadêmicas, sociedades científicas, organismos governamentais, setor privado ou outras instituições que promovam o acesso e o arquivamento dos dados em longo prazo.

A composição dos bancos de dados segue critérios: cronológico, geográfico, onomástico, temático etc. Da mesma forma, o educador que prepara seu dossiê de fontes deve determinar critérios claros para cada um deles. Como a maior parte dos materiais didáticos e dos planejamentos é aglutinada em torno de episódios históricos, esse critério tende a ser bastante prático no planejamento de aulas, mas há outras alternativas possíveis. Vejamos:

³⁹ RIBEIRO JUNIOR, Divino Ignacio; ZUCATTO, Andreza Caroline Possenti. Bibliotecas e repositórios digitais: reflexões, tecnologias e aplicações. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 18., 2014, Minas Gerais. *Anais [...]*. Minas Gerais: Minascen-tro, 2014.

Dossiê de eventos: Segue, normalmente, a lógica da maioria dos livros didáticos, em que eventos/instituições históricos são listados em ordem cronológica. É possível montar dossiês sobre a história indígena pré-1500, por exemplo, ou referente às imagens produzidas durante (ou sobre) a Guerra do Paraguai;

Dossiês temáticos: Se o educador escolher uma temática recorrente em variados períodos, é interessante criar um dossiê longo, como um documento a respeito do trabalho feminino ou de perspectivas de futuro em distintas sociedades;



DOSSIÊS E SÉRIES

A criação de dossiês leva à criação de séries, quer dizer, é preciso contemplar não só o conjunto, mas a disposição, a conexão existente entre as imagens a partir de sua serialidade. Além disso, por mais que os dossiês possam compreender detalhes característicos de imagens, é substancial sempre as inserir em seu contexto, em sua integridade e, se for o caso, junto a outras imagens com as quais elas se relacionam, como no caso de apresentar um afresco de uma igreja que é parte de um ciclo historiado maior.

Quanto à composição de séries, recomendamos os trabalhos do historiador medievalista Jérôme Baschet:

BASCHET, Jérôme. Inventivité et sérialité des images médiévales. Pour une approche iconographique élargie. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, Paris, année 51, n. 1, p. 93-133, 1996.

BASCHET, Jérôme. Pour une iconographie sérielle. In: BASCHET, Jérôme. *L'iconographie médiévale*. Paris: Gallimard, 2008. p. 251-341.

Dossiês geográficos: Aqui, a preocupação recai sobre uma área geográfica específica: o dossiê de uma cidade, de uma área de proteção ambiental, etc., que pode ou não possuir recortes cronológicos.

Repositórios digitais são, dentre os veículos mais acessíveis, a fonte mais confiável para a formação dos dossiês e, conseqüentemente, para a menção de fontes (visuais ou não) em sala de aula. A seguir, elencamos alguns títulos de repositórios muito úteis para a preparação de aulas.

Arts and Culture, Google

O *Google Arts and Culture* surgiu como *Google Art Project* e, aos poucos, incorporou diversas funcionalidades. O serviço difunde parte do acervo de centenas de museus ao redor do mundo que, por meio de convênios, disponibilizam suas obras em alta definição, com uma ficha de informações e um pequeno texto de apresentação. Ainda é possível realizar *tours* virtuais e utilizar ferramentas de experiência imersivas, como jogos. A ferramenta é muito útil, seja para a captura de imagens, seja para proporcionar experiências imersivas com os alunos, mas, nesse último caso, é necessário um computador com acesso à internet durante a aula. A ferramenta não permite o *download* das imagens, mas é possível fazer uma captura de tela, para posteriormente incorporá-la a *slides*.

Acesse: <https://artsandculture.google.com/>

Biblioteca Digital Mundial, Library of Congress

A Biblioteca do Congresso, dos Estados Unidos, por meio de acordo com centenas de bibliotecas ao redor do mundo, disponibiliza on-line (e em muitos casos para *download*) o acervo dessas instituições. São quase 20.000 fontes on-line, entre li-

vros integrais, revistas, fotografias e vídeos, que também contêm ficha descritiva e apresentação.

Acesse: <https://www.loc.gov/collections/world-digital-library/>

Web Gallery of Art, independente

A Galleria de Arte On-line é uma das bases de dados mais antiga em operação, desde 1996, e conta com um *layout* bastante simples e de fácil manipulação. Os documentos publicizados concentram-se entre os séculos III e XIX, com especial atenção ao renascimento. É possível realizar *download* das imagens. Tratando-se, porém, de uma iniciativa que não está associada às instituições de guarda dos materiais, as imagens não se encontram em alta definição e é preciso cautela com as informações na descrição.

Acesse: <https://www.wga.hu/>

Warburg - Banco comparativo de imagens, UNICAMP

Vinculado ao Centro de História da Arte e da Arqueologia da UNICAMP e inspirado pela ideia de conexidade entre imagens do historiador da arte alemão Aby Warnurg, o banco Warburg tem uma grande variedade de imagens colocadas em relação entre si. Sua grande vantagem é ser totalmente em português.

Acesse: <https://www.ifch.unicamp.br/eha/chaa/warburg.php>

Internet Archive

O *Internet Archive* é um enorme repositório da própria internet, armazenando sites, vídeos e portais antigos, que não estão mais no ar. O site também dispõe de uma enorme quantidade de livros e documentos que se encontram em domínio público, grande parte disponível para *download* livre.

Acesse: <https://archive.org/>

Museus e bibliotecas

Além de projetos institucionais não pertencentes às instituições de guarda, muitos sites de museus e de bibliotecas disponibilizam parte de seu acervo de maneira on-line.

Biblioteca Digital Hispánica: <http://bibliotecadigitalhispanica.bne.es/>

Bodleian Libraries: <https://www.bodleian.ox.ac.uk/>

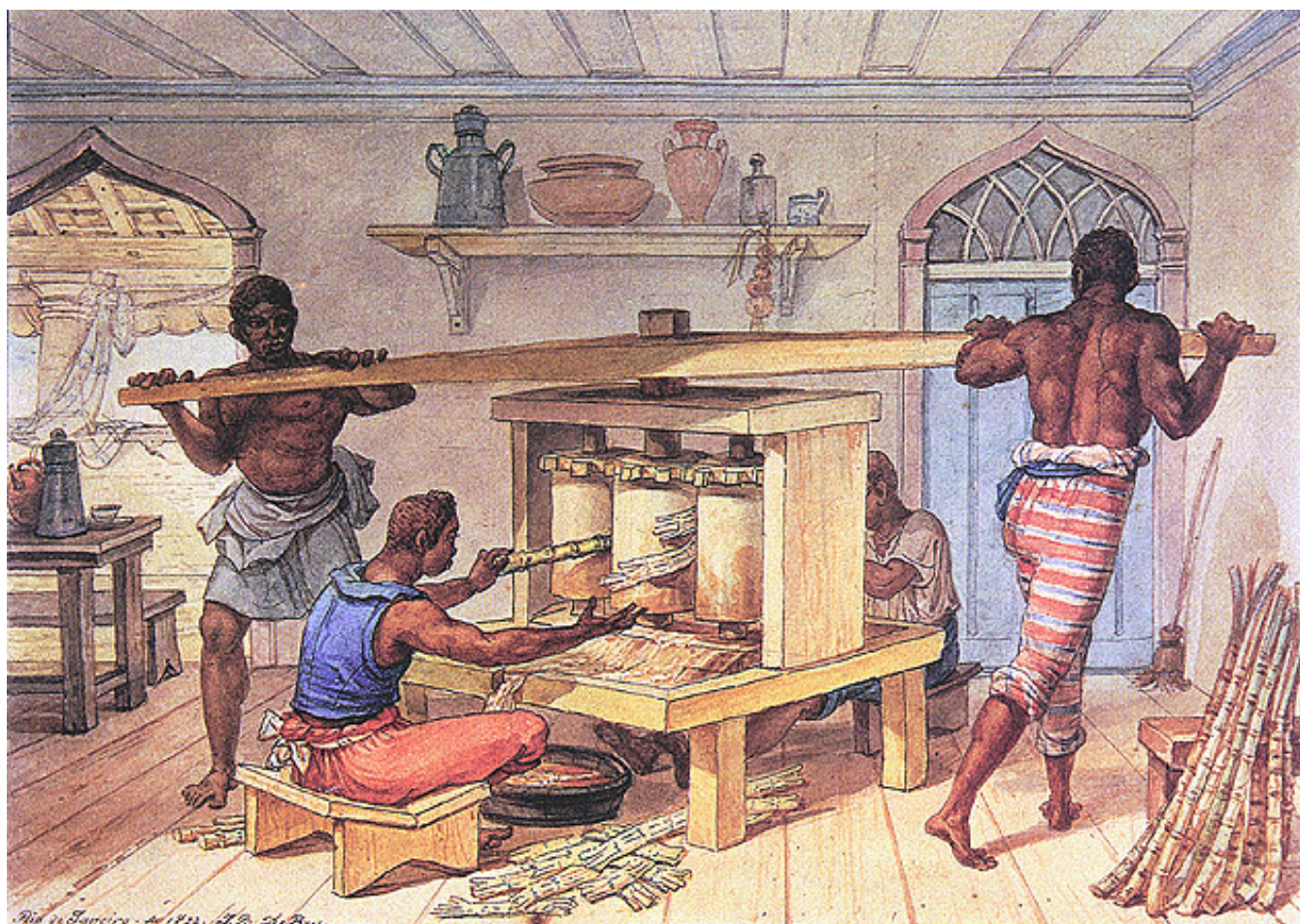
British Library: <https://www.bl.uk/manuscripts/>

Gallica (BNF): <https://gallica.bnf.fr/>

Musei Vaticani: <https://www.vaticanlibrary.va/home.php>

O USO DE REPRODUÇÕES IMPRESSAS

Outra boa opção, além do uso de imagens digitais, é servir-se daquelas disponibilizadas em materiais impressos: materiais produzidos pelo próprio professor, livros da biblioteca escolar e livros didáticos. Usualmente, os cuidados que o professor deve ter são os mesmos ao buscar informar os alunos acerca dos detalhes do objeto que são perdidos quando de sua reprodução: tamanho, cor, material, espaço para o qual a imagem foi projetada etc. No caso de materiais didáticos produzidos pelo próprio docente, comumente impressos em preto e branco, é interessante incluir uma ficha básica com informações sobre a imagem, como no exemplo abaixo:



Título original (se houver):	Machine à exprimer le jus de la canne à sucre
Título moderno (em português):	Engenho manual que faz caldo de cana
Autor/pintor:	Jean-Baptiste Debret
Local original:	Sem informação
Local atual:	Museus Castro Maya, Rio de Janeiro
Ano de produção:	1822
Dimensões:	24,50 cm x 17,60 cm
Material/técnica:	Aquarela sobre papel
Extraído de:	https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra61279/engenho-manual-que-faz-caldo-de-cana

Se a atividade prevê a concretização autônoma pelos estudantes, é sempre interessante, junto à ficha de identificação, dispor algumas perguntas norteadoras que auxiliem os alunos na interpretação da imagem, as quais podem, em um discurso oral, orientar as falas do professor:

- Qual ação é realizada na imagem?
- Que personagens você identifica e o que eles estão fazendo?
- Quais são os objetos e as suas funções?
- Como você descreveria a cena para alguém que não a estivesse vendo?
- Que detalhes chamam mais a sua atenção?

As questões colocadas não incidem, em um primeiro momento, em uma análise histórica dos discursos e dos papéis das imagens, mas o passo inicial deve ser observá-la e descrevê-la. Sendo assim, o ponto de partida das atividades relativas à imagem deve ser o treinamento do olhar, a construção de uma prática de observação lenta e detalhada.

Igualmente, e almejando a educação do olhar, a biblioteca escolar pode ser um espaço de exploração de reproduções impressas – sempre as adaptando à realidade local da biblioteca. Imagens impressas em manuais, enciclopédias, livros científicos e literatura podem somar-se ao acervo utilizado em atividades explorativas da biblioteca, convidando os alunos a buscarem material e a procurarem imagens sobre determinada temática trabalhada ao longo das aulas. A atividade de pesquisa pode vir acompanhada de um pedido de identificação pormenorizada da imagem, como a elaboração de uma ficha a exemplo da apresentada e a descrição textual da imagem, exercícios que visam, ao longo do tempo, desenvolver a autonomia dos estudantes no trato com referências visuais.

Por fim, ainda que consideremos a possibilidade de uso de outros recursos impressos, o material mais acessível e de uso cotidiano em sala de aula é o próprio livro didático disponibilizado para a turma. Comumente, esse tipo de material possui reproduções de imagens em quase todas as páginas, estratégia louvável por um lado, pois propicia um rico repertório iconográfico aos alunos, mas, por outro, frequentemente, há pouco trabalho crítico com elas por parte dos autores/editoras, e as imagens acabam cumprindo um papel secundário, quase lúdico, de tornar a obra mais atraente. Livros didáticos comerciais precisam preencher alguns critérios para a veiculação dessas imagens, incluindo o direito de reprodução e de exploração comercial, o que leva várias editoras a fazer uso de bancos de dados comerciais e deles extrair as informações. Logo, a depender da qualidade desses bancos, os livros podem reproduzir as mesmas informações imprecisas.

Vejamos um exemplo: o livro *História, passado e presente 1: dos primeiros humanos ao Renascimento*, de Gislaine Azevedo e Reinaldo Seriacopi⁴⁰, traz uma imagem de Francisco de Assis e de frades franciscanos cuidando de doentes em um hospital. Na legenda do livro, a imagem é identificada como sendo do cuidado de doentes com a peste bubônica. A imagem original, porém, presente em um manuscrito italiano do século XV, alude ao cuidado de Francisco e de seus frades aos leprosos – atividade característica da primeira *fraternitas* franciscana –, não aos doentes de peste bubônica, e tal especificação é dada pelo próprio texto que acompanha a imagem. Além disso, as feridas de lepra são bastante evidentes na imagem, seguindo um modelo para exposição desse tema já consolidado naquele momento.

⁴⁰ AZEVEDO, Gislaine; SERIACOPI, Reinaldo. *História, passado e presente 1: dos primeiros humanos ao Renascimento*. São Paulo: Editora Ática, 2016.



Francisco em um leprosário.

Perugia, Biblioteca Comunale Augusta. Giacomo Oddi, La Franceschina, ms. 1238, f. 223r

⁴¹ Cf. <https://www.npr.org/sections/goatsandsofda/2017/08/18/542435991/those-iconic-images-of-the-plague-thats-not-the-plague?t=1651244313532>. Acesso em: 24 abr. 2022.

⁴² Disponível em: <https://www.history.com/news/can-we-stop-blaming-rats-for-the-black-death>. Acesso em: 24 abr. 2022.

⁴³ Disponível em: <https://www.studenti.it/peste-cause-consequenze.html>. Acesso em: 24 abr. 2022.

⁴⁴ *Fantastic Fungi*, by Louie Schwartzberg.

Mais importante que o erro apontado, todavia, é entender como, provavelmente, os autores/editores chegaram a ele, que também foi cometido por outros veículos, como: (1) no artigo de Era Ellen Bichell para o *National Public Radio*⁴¹, um site de notícias americano, de 2017; (2) no artigo de Jennie Cohen para o *History.com*⁴², de 2018; (3) ou, ainda, no texto de Elisabetta Graziani para um site estudantil italiano⁴³. Todos repetem o mesmo equívoco com a imagem, tomando-a como um exemplo iconográfico da Peste Negra. O erro também é recorrente em filmes, como em *Fantastic Fungi*⁴⁴, de 2019, que novamente a apresenta como um exemplo da Grande Peste.

A imagem referenciada incorretamente está indexada no *Google Images* e pode ser encontrada por meio da combinação de algumas palavras-chave, como "*bubonic plague*" e "*medieval*", mas, provavelmente, o engano possui origem em um banco de dados de imagens comerciais, que pode ter sido a fonte de todos os autores. Em *Getty Images*⁴⁵, a iluminura é divulgada como *The Franciscans treating victims of the plague, miniature from La Franceschina, ca 1474, codex by Jacopo Oddi (15th century)*, e o site comercializa a autorização para uso editorial da imagem. Nesse caso, a informação equivocada indicada nessa base de dados comercial deve ter gerado as demais, que apenas a repetiram sem uma verificação adequada.

É justo enfatizar que um erro não deve ser generalizado, mas é indispensável que o educador tenha consciência de que, uma vez que as imagens ocupam lugar secundário nos livros didáticos, não é descartada a possibilidade de que tenham recebido uma menor atenção por parte dos autores ou dos avaliadores da obra.

Arriscamos uma crítica genérica aos livros, mas, sabendo de sua constante atualização na fundação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), caberá ao educador revisar criticamente o material, ao menos aquele eleito para ser abordado em sala de aula. Parece-nos que o melhor caminho seja o de fazer seleções: escolher previamente algumas imagens para serem trabalhadas, pesquisá-las individualmente e preencher as informações ausentes.

⁴⁵ Disponível em: <https://www.gettyimages.ch/detail/nachrichtenfoto/the-franciscans-treating-victims-of-the-plague-nachrichtenfoto/500637751?language=it>. Acesso em: 24 abr. 2022.



COMO CONFERIR AS INFORMAÇÕES DE UMA IMAGEM?

Considerando que as legendas possam estar incorretas – e partir delas para a investigação, nesse caso, pode não ser eficiente –, é interessante recorrer a ferramentas de busca que pesquisem a imagem não a partir de palavras-chaves, mas, sim, da própria imagem, como a opção de busca por imagens no *Google Images*, para obras disponibilizadas em arquivos digitais, ou o *Google Lens*, para obras impressas, *software* que permite utilizar a câmera do *smartphone* como motor de busca. A mesma metodologia é útil para a crítica de outros materiais impressos ou digitais sobre os quais se suspeite haver pouca precisão dos dados.

MÃOS (E PINCÉIS) À OBRA

Abundam-se, no mercado editorial brasileiro, manuais e guias para professores, mas a prática escolar sempre revela que o praticável e o método para alcançá-lo é uma síntese das propostas dessas obras, da experiência de vida do professor e da singularidade de cada turma. Este Guia não pretende transformar as aulas, afirmando-se como solução à demanda por maior uso de fontes visuais em sala de aula, mas se oferece como um espaço de reflexão crítica acerca da natureza e das funções da imagem, assim como sua plural aplicabilidade em sala de aula.

O papel das imagens, ainda hoje, em sala de aula, é o da mera ilustração e o da confirmação visual das informações dispostas nos textos ou no discurso oral do professor, atitude que não só menospreza a complexidade que as imagens comportam, mas infantiliza a capacidade de interpretação crítica dos alunos: **alunos veem!, e suas sensações e interpretações extravasam a orientação do docente.**

Cientes da ineficácia dos freios colocados às imagens, cabe ao docente direcionar, dar o ritmo e chamar a atenção para os pontos de reflexão. O trabalho se torna mais exequível na me-

dida em que o material formulado seja organizado e arquivado de modo a ser facilmente reutilizado – e mesmo aplicado em outras turmas e níveis. Não há solução simples: é melhor andar devagar, preparar poucos materiais a cada mês, mas valorizar neles as imagens em sua multiplicidade de finalidades e de efeitos.

O professor não é o guia e não pode controlar o olhar de seus alunos, mas pode chamar a atenção, direcionar, destacar: fazer olhar!

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara

*(José Saramago, epígrafe a *Ensaio Sobre a Cegueira*).*

BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Eudoro de Sousa. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. *História, passado e presente 1: dos primeiros humanos ao Renascimento*. São Paulo: Editora Ática, 2016.

BASCHET, Jérôme. *A civilização feudal: do ano mil à colonização da América*. São Paulo: Globo, 2006.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*. Porto Alegre: Zouk, 2012.

BESANÇON, Alain. A arte e o Cristianismo. In: FABRIS, Annateresa; KERN, Maria Lúcia B. (orgs.). *Imagem e conhecimento*. São Paulo: Edusp, 2006. p. 31-54.

BÍBLIA. Português. *Bíblia de Jerusalém*. Tradução coordenada por Gilberto da Silva Gorgulho, Ivo Storniolo e Ana Flora Anderson. São Paulo: PAULUS, 2002. 2168 p.

BOEHM, Gottfried. Aquilo que se mostra. Sobre a diferença icônica. In: ALLOA, Emmanuel (org.). *Pensar a imagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 23-38.

BOGORODICA Odigitrija Oreovec Monastery.jpg. In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Founda-

tion, 2010]. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bogorodica_Odigitrija_Oreovec_Monastery.jpg?use-lang=pt. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRANDÃO, Helena N.; MICHELETTI, Guaraciaba (orgs.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 dez. 2020.

CAMPOS, Daniela Queiroz; FLORES, Maria Bernardete. Venus desnuda: a nudez entre o pudor e o horror. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 2, p. 248-276, 2018.

DEBRAY, Régis. *Vida e morte da imagem*. Petrópolis: Vozes, 1993.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Diante da imagem: questão colocada aos fins de uma história da arte*. São Paulo: Editora 34, 2013.

ERICSSON. *Ericsson Mobility Report – november 2021*. Estocolmo: Ericsson, 2021. Disponível em: <https://www.ericsson.com/4ad7e9/assets/local/reports-papers/mobility-report/documents/2021/ericsson-mobility-report-november-2021.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2022.

EZEKIEL Vision Dura-Europos.jpg. The Corinthian Maid. C.1782-5.jpg. *In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia*. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2010]. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ezekiel_1.jpeg. Acesso em: 18 mar. 2020.

FABRIS, Annateresa; KERN, Maria Lúcia B. (orgs.). *Imagem e conhecimento*. São Paulo: Edusp, 2006.

FAYUM Portrait of a Boy (Detail).jpg. The Corinthian Maid. C.1782-5..jpg. *In*: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2010]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Retratos_de_Faium. Acesso em: 18 mar. 2020.

FURETIÈRE, A. *Dictionnaire Universel*. [s.l.: s.n], 1690.

GINZBURG, Carlo. *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOMBRICH, Ernst Hans. *Reflexões sobre um cavalinho de pau*. São Paulo: Edusp, 1999.

HODEGETRIA (Cyprus, 13th C., Byzantine Museum).jpg. *In*: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2010]. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hodegetria_%28Cyprus,_13th_c.,_Byzantine_museum%29.jpg. Acesso em: 18 mar. 2020.

JOSEPH Wright of Derby. The Corinthian Maid. c.1782-5..jpg. *In*: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2010]. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Joseph_Wright_of_Derby._The_Corinthian_Maid._c.1782-5..jpg. Acesso em: 18 mar. 2020.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. *Artcultura*, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan./jun. 2006.

KOUROS Nama 3851 Athens Greece.jpg. *In*: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2010]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Kouros_NAMA_3851_Athens_Greece.jpg. Acesso em: 18 mar. 2020.

LE GOFF, Jacques. A história do cotidiano. *In*: DUBY, Georges. *et al. História e nova história*. Lisboa: Teorema, 1989. p. 73-82.

MÂLE, Émily. *The gothic image – religious art in France of the thirteenth century*. New York: Icon Editions, 1972.

MANUS Online. *CNMD\0000048816*. Perugia, Biblioteca comunale Augusta, Manoscritti, ms.1238. 2022. Disponível em: <https://manus.iccu.sbn.it/risultati-ricerca-manoscritti/-/manus-search/cnmd/0000048816?>. Acesso em: 27 jun. 2022.

MILLER, Daniel. *Trecos, troços e coisas: estudos antropológicos sobre a cultura material*. São Paulo: Zahar, 2013.

MONDZAIN, Marie-José. A imagem entre proveniência e destinação. In: ALLOA, Emmanuel (org.). *Pensar a imagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p 39-53.

PLATÃO. *A República*. 9. ed. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, [s. d.]

RECHT, Roland. *Le croire et le voir: l'art des cathédrales (XII^e - XV^e siècle)*. Paris: Gallimard, 1999.

RIBEIRO JUNIOR, Divino Ignacio; ZUCATTO, Andreza Caroline Possenti. Bibliotecas e repositórios digitais: reflexões, tecnologias e aplicações. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 18., 2014, Minas Gerais. *Anais [...]*. Minas Gerais: Minascentro, 2014.

SARAIVA, José Cabrita. *Entrevista a Michel Pastoureau: "Cada cor tem um lado bom e um lado mau, seja qual for a época"*. 2019. Disponível em: <https://sol.sapo.pt/artigo/676140/entrevista-a-michel-pastoureau-cada-cor-tem-um-lado-bom-e-um-lado-mau-seja-qual-for-a-epoca>. Acesso em: 15 abr. 2021.

SCHMITT, Jean-Claude. *O corpo das imagens – ensaios sobre a cultura visual na Idade Média*. Bauru: Edusc, 2007.

SCOVINO, Felipe. *A originalidade da cópia*. 2013. Disponível em: <https://blogdoims.com.br/a-originalidade-da-copia-por-felipe-scovino/>. Acesso em: 18 mar. 2020.

STEPHANOU, M. Banco de dados em história da educação. *Revista de História da Educação*, v. 6, n. 11, pp. 65-76, 2002

SIMONE Martini 044 Bright.jpg. *In*: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2010]. Disponível em: https://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Simone_Martini_044_bright.jpg. Acesso em: 18 mar. 2020.

TOGATUS Barberini 2392.png. *In*: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2010]. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Togatus_Barberini_2392.PNG. Acesso em: 18 mar. 2020.

VASARI, Giorgio. *Vidas dos artistas*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2011.