

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Claudio Moreno Domingues

O Olhar de Quem Olha:

Cultura Visual, Arte e Mediação na Aula de História
- o uso da Imagem na Construção
do Conhecimento histórico



São Paulo

2006



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Artes
Campus de São Paulo

Claudio Moreno Domingues

O Olhar de Quem Olha:

Cultura Visual, Arte e Mediação na Aula de História
- o uso da imagem na construção
do conhecimento histórico



**São Paulo
2006**

CLAUDIO MORENO DOMINGUES

**O Olhar de Quem Olha:
Cultura Visual, Arte e Mediação na Aula de
História - o uso da imagem na construção do
conhecimento histórico**

Dissertação para a obtenção do Título de Mestre em Artes Visuais, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes do Instituto de Artes - IA da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus Ipiranga, São Paulo. Área de Concentração: Artes Visuais. Sob orientação da Prof^a. Dr^a. Mirian Celeste F. D. Martins.



**São Paulo
2006**



ERRATA

Folha	Linha	Onde se lê	Leia-se
11	07	...jogo e análise comparativa,...	...dinâmica de jogo e análise comparativa,...
13	21	Todo ponto é a vista de um ponto”	Todo ponto de vista é a vista de um ponto”
21	01	...funcionamento de mente,...	...funcionamento da mente,...
39	10	...mas antes problematizações que...	...mas antes introduzir problematizações que...
48	16	Os anos sessenta assistiram a ascensão da...	Nos anos sessenta alguns intelectuais apontavam para a necessidade da...
48	19	Contudo, nos anos seguintes, gradativamente houve o esvaziamento deste processo, graças...	Contudo, esta iniciativa, logo se esvaziou, graças...
49	17	...o sistema de ensino praticado durante os “anos de chumbo”, ou seja, o conteúdo era transmitido e deveria ser assimilado tal qual era apresentado.	...o sistema de ensino brasileiro praticado desde o século XIX e que só se reafirmaria durante os “anos de chumbo”, ou seja, o conteúdo era transmitido e deveria ser assimilado tal qual era apresentado, sem maiores questionamentos.
50	1	Na década de oitenta o aumento da demanda escolar, o processo de abertura política, o fim das ditaduras militares e o advento da chamada Nova República, obrigaram...	Na década de oitenta o aumento da demanda escolar e o processo de abertura política, levaram...
94	04	...como é possível ver adiante...	...como podemos ver na página 93...
102	16	O número de alunos...	As relações imagem-texto solicitadas no primeiro item do exercício de sondagem (pág. 96), tem como opção correta as seguintes relações: 1-E; 2-D; 3-B; 4-C e 5-A. O número de alunos...
163	20	...sobrepostos em Credi...	...sobrepostos em Lorenzo de Credi...
141	22	(74) a imagem em movimento.	(34) a imagem em movimento.
141	27	...percentuais 62,62%...	...percentuais 67,62%...

CLAUDIO MORENO DOMINGUES

**O Olhar de Quem Olha:
Cultura Visual, Arte e Mediação na Aula de História - o uso
da imagem na construção do conhecimento histórico**

**Dissertação para a obtenção do Título de Mestre
em Artes Visuais no Programa de Pós-graduação
em Artes do Instituto de Artes - IA, da
Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus
Ipiranga, São Paulo.**

Área de Concentração: Artes Visuais.

**Sob orientação da Prof^a. Dr^a. Mirian Celeste
Ferreira Dias Martins.**

Aprovado em: 31 / 05 / 06 .

**Prof^a. Dr^a. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins.
Instituto de Artes - IA, da Universidade Estadual Paulista - UNESP.**

**Prof. Pós-Doutor. José Geraldo Vinci de Moraes.
Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de
São Paulo - FFLCH - USP.**

**Prof^a. Dr^a. Claudete Ribeiro.
Instituto de Artes - IA, da Universidade Estadual Paulista - UNESP.**

Dedicatória

*Para
Anita,
Roseli e
Anderson.*

Agradecimentos

Agradecer a todos, que direta ou indiretamente participaram para que este trabalho tomasse corpo e alma, é uma tarefa árdua, pois a gratidão pelo apoio e colaboração, é grande demais para se conter em poucas palavras.

Deus me deu forças para buscar, colocando em meu caminho pessoas maravilhosas como:

Minha orientadora Professora Mirian Celeste que me ajudou, ouviu e tocou profundamente, não só pela sua sabedoria sem par ou pela sua postura e profissionalismo inigualáveis, mas acima de tudo por ser um ser humano admirável e com um coração realmente celestial.

Meus professores da UNESP: Lóris, Spinelli, Palma, Reynúncio, Pelópidas e Liomar, por terem partilhado comigo um pouco de si mesmos.

O professor Flávio de Campos, que abriu meus olhos, para aprender a olhar a força e o potencial da imagem no estudo da História e suas tão valorosas orientações na qualificação.

A professora Claudete com seu apoio 'psicológico' e acadêmico, mesmo antes da qualificação.

As amigas da secretaria da UNESP: Rosangela, Lurdinha e Thais, com seu carinho e atenção.

Os amigos Claudio Gonçalves e Paula Belfort, com sua força, amizade e o "pontapé inicial".
O Claudião ainda pela primorosa capa.

Os amigos e amigas do grupo de pesquisa "Mediação Arte/ Cultura/ Público", que com todo o carinho que lhes é peculiar, me aceitaram e apoiaram, mesmo eu sendo um 'sapo de fora'.

A Sissa e o Arquimedes que gentilmente me cederam o seu inglês.

Os amigos e amigas do grupo de pesquisa em História da Arte: "A semana de 22: seus fomentadores, patrocinadores e seguidores - os artistas modernos", da Universidade São Judas Tadeu, exemplo de união e perseverança.

Os meus alunos, que aceitaram participar tão ativamente desta jornada na busca da compreensão da imagem e do seu próprio olhar, procurando 'olhar' a História com outros olhos.

A direção e aos amigos professores da Escola Estadual onde leciono, agradeço-lhes o incentivo.

Minha mãe, que sempre acreditou em mim, mesmo quando eu não acreditava.

Minha esposa pelo apoio constante e meu filho que participou, pela sua simples presença ao meu lado, com todo seu amor, me fazendo lembrar porquê eu estou aqui.

Meu sincero agradecimento a todos.



Resumo

Esta pesquisa procura, a partir de uma visão qualitativa, avaliar a pertinência do uso da cultura visual, principalmente de obras de arte, no ensino de História, e como a imagem pode contribuir para a formação de conceitos e do pensamento histórico. O objetivo é pesquisar procedimentos de abordagem e mediação, leitura, percepção, análise e interpretação, para entender como se processa a compreensão do estudante e as relações que estabelece entre o suporte imagético e o conteúdo da disciplina de História; motivando assim, o adolescente a adquirir uma postura protagonista dentro das ações educacionais, tomando-o como agente na construção de si e do seu conhecimento. O foco é direcionado ao 'olhar de quem olha', envolvendo alunos da oitava série do ensino fundamental da rede pública estadual, buscando reflexões sobre a complexidade do olhar, a natureza do objeto e as possibilidades e limites não só destes fruidores, mas também do mediador; passos fundamentais para o planejamento e desenvolvimento de ações educacionais que envolvam a mediação e o ensino aprendizagem.

DOMINGUES, Claudio Moreno. O Olhar de Quem Olha: Cultura Visual, Arte e Mediação na Aula de História - o uso da imagem na construção do conhecimento histórico. São Paulo: Instituto de Artes - IA, Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2006 (mestrado).

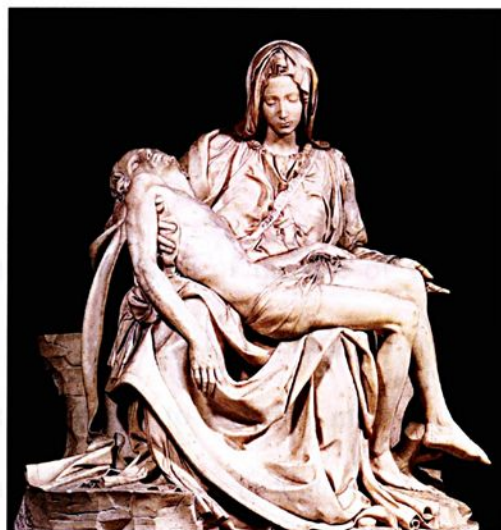
Palavras-chave: História, cultura visual, arte, mediação, ensino e aprendizagem.

Área do Conhecimento: 7080400-1 Ensino e Aprendizagem.

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem da Arte.



Imagens-chave:



Abstract

This qualitative research intends to evaluate the effectiveness of the use of visual culture, mainly art pieces, in the study of history and how an image can contribute to the creation of new concepts and historic thought. The objective is to research methods of approach and mediation, reading, perception, analysis and interpretation, to understand how happens the student comprehension and the relationships between the imagery support and the content of the History discipline. Motivating the teenager to acquire a more proactive posture inside educational actions, turning him into a construction agent of himself and of knowledge. The focus is directed to “The look of who sees”, engaging eight grade students of state public schools. Seeking a debate over the complexity of the “look”, the nature of the object and the possibilities and boundaries, not only from them but also from the mediator, fundamental steps to the planning and development of educational actions that engage mediation and the self learning method.

DOMINGUES, Claudio Moreno. **The look of who sees: Visual culture, Art, Mediation, and the relationships with History discipline. The use of the image in the construction of the historical knowledge.** São Paulo: Instituto de Artes - IA, Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2006 (Master's).

Keywords: History, visual culture, art, mediation, teaching method.

Field of knowledge: 7080400-1 Teaching method.

Research area: Teaching method of art.



Ilustrações

Figura 01 - El Greco, O Enterro do Conde de Orgaz, pintura.....	004
Figura 02 - Folha da Noite, 1ª página, 19.12.1921.....	061
Figura 03 - Folha da Manhã, 1ª página, 02.09.1939.....	061
Figura 04 - Folha da Manhã, 1ª página, 08.05.1945.....	061
Figura 05 - Folha de São Paulo, 1ª página, 22.06.1970.....	061
Figura 06 - Folha de São Paulo, 1ª página, 26.01.1984.....	062
Figura 07 - Folha de São Paulo, 1ª página, 03.04.2005.....	062
Figura 08 - Diário de São Paulo, 1ª página, 03.04.2005.....	063
Figura 09 - O Globo, 1ª página, 03.04.2005.....	063
Figura 10 - O Estado de São Paulo, 1ª página, 03.04.2005.....	064
Figura 11 - Taba ou aldeia indígena, gravura.....	072
Figura 12 - Taba ou aldeia indígena e índios brasileiros, gravura.....	072
Figura 13 - Cédula de 100 cruzeiros, <i>Fac-símile</i> de livro didático, foto.....	082
Figura 14 - Jean Baptist Debret, Pequena Moenda Portátil, gravura.	082
Figura 15 - Ruínas do Fórum Romano, arquitetura, foto.....	083
Figura 16 - Ruínas de Constantinopla, arquitetura, foto.....	083
Figura 17 - Desembarque norte-americano em ilha do Pacífico, foto.....	084
Figura 18 - Teatro de Epidauro, arquitetura, print-screen de página da Internet, foto.....	084
Figura 19 - Coliseu, arquitetura, foto.....	093
Figura 20 - Pintura Rupestre, foto.....	093
Figura 21 - Castelo Medieval, arquitetura, foto.....	093
Figura 22 - Discóbolo, escultura, foto.....	093
Figura 23 - Pintura parietal (tumular) egípcia, foto.....	093



Figura 24 - Representação medieval da Terra e do universo, gravura.....	119
Figura 25 - Sistema geocêntrico, mapa, gravura.....	124
Figura 26 - O universo segundo Copérnico, mapa, gravura.....	126
Figura 27 - Mapa T-O, gravura.....	126
Figura 28 - Cartaz do Filme - 1492 A Conquista do Paraíso, foto.....	128
Figura 29 - Pietá (Mater Dolorosa), séc. XIV, escultura.....	154
Figura 30 - Michelangelo, Pietá, escultura.....	154
Figura 31 - Escola Renana, Anunciação, pintura.....	155
Figura 32 - Lorenzo de Credi, Anunciação, pintura.....	155
Figura 33 - Leonardo da Vinci, Anunciação, pintura.....	155
Figura 34 - Leonardo da Vinci, Mona Lisa, pintura.....	165
Figura 35 - Leonardo da Vinci, A Última Ceia, pintura.....	165
Figura 36 - Leonardo da Vinci, Santana, a Virgem e o Menino, pintura.....	169
Figura 37 - Rafael, A Sagrada Família, pintura.....	169
Figura 38 - Rafael, A Ressurreição de Cristo, pintura.....	169
Figuras 39 / 44 -	
Imagens com conotação de poder, coletadas pelos estudantes, fotos.....	173
Figuras 45 / 51 -	
Imagens com conotação de poder, coletadas pelos estudantes, fotos.....	174
Figuras 52 / 54 -	
Imagens com conotação de poder, fotos.....	178
Figuras 55 / 56 -	
Imagens com conotação de poder, fotos.....	179
Figuras 57 / 60 -	
Imagens com conotação de poder, fotos.....	180
Figuras 61 / 64 -	
Imagens com conotação de poder, fotos.....	181
Figuras 65 / 71 -	
Imagens com conotação de poder, fotos.....	182
Figuras 72 / 78 -	
Imagens com conotação de poder, fotos.....	183
Figuras 79 / 80 -	
Luis Inácio Lula da Silva, fotos.....	185
Figuras 81 / 82 -	
Adolf Hitler, fotos.....	186



Figura 83 - Papa João XXIII, foto.....	186
Figura 84 - Papa João Paulo II, foto.....	186
Figura 85 - Imagem com conotação de poder, foto.....	188
Figura 86 - Hyacinthe Rigaud, Luís XIV, pintura.....	191
Figura 87 - François Gerard, Napoleão com as vestes da coroação, séc. XIX, pintura...	192
Figura 88 - Jean Baptist Debret, Dom João VI, pintura.....	193
Figura 89 - Rodolfo Amoedo, Dom Pedro I, pintura.....	193
Figura 90 - Raymond Auguste Quinsac Monvoisin, Dom Pedro II, pintura.....	194
Figura 91 - Antônio Araújo de Sousa Lobo, Dom Pedro II, pintura.....	194
Figura 92 - Pedro Américo, Dom Pedro II, pintura.....	194
Figura 93 - Cartaz do filme - O Homem da Máscara de Ferro, foto.....	199
Figura 94 - Cartaz do filme - Marquise, foto.....	199
Figuras 95 / 96 - Imagens publicitárias com o termo “Absoluto”, fotos.....	203
Figura 97 - Gian L. Bernini, Modelo p/ estátua equestre de Luís XIV, modelagem.....	205
Figura 98 - François Girardon, Modelo p/ estátua equestre de Luís XIV, modelagem...	205
Figura 99 - Jorge Saenz, Fotografo por Necessidade, foto.....	213



**Olhar de Quem Olha:
Cultura Visual, Arte e Mediação na Aula de História -
o uso da imagem na construção do conhecimento histórico**

Sumário

INTRODUÇÃO

História, Cultura Visual, Arte e Mediação: uma trajetória..... 001

CAPÍTULO I

O pensamento e a cultura visual: o olhar de quem olha e a mediação..... 012

CAPÍTULO II

O ensino de História no Brasil, a imagem e o livro didático..... 045

CAPÍTULO III

História, Cultura Visual, Arte e Mediação: percursos de uma pesquisa..... 087

MOVIMENTO I

Sondagem, revisão e a relação imagem/ texto/ conteúdo..... 088

MOVIMENTO II

Imagem fixa e imagem em movimento: suportes de uma leitura mediada..... 117

MOVIMENTO III

Mediação por análise comparativa de imagens..... 149

MOVIMENTO IV

A leitura da imagem e a construção de conceitos..... 172

MOVIMENTO V

Em busca do olhar dos estudantes..... 212

CONSIDERAÇÕES FINAIS

História, Cultura Visual, Arte e Mediação: a cor e o sabor da experiência..... 224

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 236

BIBLIOGRAFIA..... 242

FILMOGRAFIA..... 246

Introdução

História, Cultura Visual, Arte e Mediação: uma trajetória.

[...] cada civilização tem a sua arte, cada povo a sua poesia, cada época o seu estilo. A obra de arte, como filha de seu tempo, e, portanto, como expressão da alma de um determinado povo ou de uma determinada época, pode ser considerada como documento de uma nação ou de uma idade [...].

Luigi Pareyson (2001, p.125-126).

Tomado pela convicção “da correspondência entre determinadas formas de vida e de determinados estilos” a que se refere Pareyson (1918-1991)¹ (2001, p.121), esta pesquisa se estruturou. A partir da noção simbiótica de que a arte e a História² se constroem e se vinculam no fazer social, procuro compreender e avaliar o emprego de determinados elementos da cultura visual, em especial a linguagem artística, nas aulas de História do ensino fundamental da rede pública estadual do Estado de São Paulo.

Ao entrar como aluno especial do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP e cursar a disciplina “Mediação Arte/Público: possibilidades e limites na formação de fruidores/leitores dos signos artísticos”, a professora Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, nos questionou a respeito do nosso primeiro contato com a arte, imediatamente surgiram recordações e memórias da infância e adolescência. Desta época um momento em especial marcou o meu imaginário visual. Meus pais haviam adquirido uma televisão a cores, um dos mais modernos recursos tecnológicos acessíveis à classe média trabalhadora até então.

¹ Sempre que possível após a primeira citação de um teórico, artista ou personagem histórico já falecido, foram incluídas as suas respectivas datas de nascimento e morte.

² Nesta pesquisa adotei a grafia para o termo ‘História’ com maiúscula, sempre que se referir à ciência ou a disciplina de ensino.



Lembro perfeitamente o dia em que o aparelho chegou; a euforia e a expectativa me invadiam.

A primeira imagem transmitida foi de templos e pirâmides em um documentário sobre o Egito Antigo. Não poderia ter sido mais significativo; eu me via em meio as pirâmides, estátuas e pinturas. A partir daí foi nascendo em mim o gosto pela História e pela arte.

Quando tive que me definir profissionalmente, caminhei para a História ciente de que no Brasil esta disciplina sempre foi direcionada mais para a educação do que para a área de pesquisa. Comigo não foi diferente, logo ao me formar comecei a lecionar, primeiro na rede pública estadual e depois na rede particular.

O trabalho no magistério me apontou os prazeres e os desafios da profissão. Superando a fase inicial de revolta e lamúrias contra o “sistema” e o baixo rendimento dos alunos, decidi procurar entender porque eles negligenciavam o estudo do passado, demonstrando grande desinteresse pelo conhecimento histórico.

Intuitivamente, comecei a busca por uma maneira mais eficaz e ao mesmo tempo saborosa de proporcionar uma atitude mais reflexiva, ante os dados historiográficos que dispomos sobre o passado.

Procurei diversificar as abordagens dos conteúdos do currículo, apontando questões desafiadoras e problematizadoras, introduzindo nas aulas instrumentos mais dinâmicos como filmes, documentários, músicas e imagens, onde priorizava o universo da cultura visual, principalmente, reproduções de obras de arte. Busquei também desenvolver com os estudantes, as chamadas ‘expedições culturais’³, permitindo-lhes maior contato com o acervo de museus, instituições culturais e exposições, entendendo que nestas oportunidades eles

³ Segundo Mirian C. Martins, o conceito de expedição cultural começou a ser divulgado a partir do ano de 2000, com a Amostra do Redescobrimento em São Paulo. Sendo depois apresentado por ela através do **Guia Educativo de Museus do Estado de São Paulo**, 2004, lançado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Segundo a professora Mirian uma ‘Expedição Cultural’ implica na busca do conhecimento pela via extra-escolar, a partir de uma perspectiva que mescla o sabor pela aventura e pela descoberta do novo, em substituição a termos como passeio e excursão que trazem no imaginário coletivo, muito mais a noção de divertimento, lazer e descontração do que uma ação pedagógica que vise a busca e a construção do conhecimento.



podem estabelecer encontros sensíveis e significativos com elementos da materialidade e imaterialidade cultural contemporânea ou do passado, e a realidade social que os cerca (ARAÚJO, 2003; DOMINGUES, 2005; MARTINS, 2004).

Ciente de que precisava aprofundar meus estudos, iniciei um curso de especialização em *História, Sociedade e Cultura*, na PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Numa das aulas o professor Flávio de Campos, trouxe a reprodução da tela de El Greco (1541-1614), *O Enterro do Conde de Orgaz* (FIGURA 01, próxima página), lançando desafios interpretativos sobre os elementos constitutivos da obra, sua composição formal, seus possíveis significados simbólicos e o imaginário da época. Naquele momento percebi como minha ação educativa ainda que bem intencionada, era limitada, pois não explorava a contento, um material interpretativo tão rico para a compreensão da realidade e do imaginário histórico-social.

Resolvi então iniciar uma nova especialização, agora em *História da Arte*, na Universidade São Judas Tadeu em São Paulo, onde entrei em contato com as teorias, a estrutura e a natureza da estética e da produção artística.

Terminado o curso, queria ampliar minhas pesquisas, estabelecer um vínculo entre a cultura visual, a arte, a História e a educação. Incentivado por meus professores, fui aprovado para o programa de Pós-Graduação *Stricu Sensu* do IA - Instituto de Artes da UNESP - Universidade Estadual Paulista. Procurava encontrar algumas respostas sobre a natureza da imagem e os mecanismos de leitura e interpretação formal e simbólica, bem como os processos de mediação na sala de aula, tão pertinentes ao entendimento e a compreensão do estudo histórico.





(FIGURA 01) - El Greco (Doménikos Theotokópoulos). **O Enterro do Conde de Orgaz**, 1586.
Óleo sobre tela 4,8 x 3,6 m. Igreja de São Tomé, Toledo, Espanha.

Nas aulas vimos as razões do fosso que se abriu entre a arte e a ciência, responsável pelo pensamento limitado em relação as possibilidades interpretativas da imagem. Compreendi que, com o tempo, fortaleceu-se um ideário de cunho positivista que só vê a ciência e a razão, naquilo que é quantificável e passível de experimentação e comprovação laboratorial. A imagem e a obra de arte eram (e em muitos casos ainda são) vistas como uma expressão romântica da emoção, do sentimento e do espírito humano⁴, de natureza instável, imprevisível.

O pensador John Dewey (1859-1952) (1994) afirma que o artista tem um padrão de pensamento tão complexo quanto o do cientista, a diferença entre eles reside mais no tocante a condução do seu pensamento sobre o seu trabalho e as relações/experiências que estabelece, do que as suas habilidades ou percepções de forma e cor. No entanto, no imaginário coletivo prevalece a idéia de que a arte tem origem numa sensibilidade apartada da razão, por isso ela foi aparentemente negligenciada pela ciência ocidental.

O progresso da ciência e do método científico na Era Moderna levou a cristalização de determinados conceitos, que passaram a ser aceitos como regra basilar, surgindo assim uma crise epistemológica de crescimento, que na contemporaneidade daria corpo a uma crise de degenerescência de idéias e valores, como afirmou Boaventura Santos (1989). As certezas baseadas numa visão objetivista, não dariam mais conta de explicar muitas das problemáticas que a sociedade atual apresenta. Neste mundo “pós-moderno” ou de “modernidade tardia”, como prefere João F. Duarte Jr. (2001), as ciências humanas tendem muito mais a se desenvolverem tomando por base um pensamento ligado a idéia de possibilidades, e não de verdades estabelecidas.

⁴ Segundo Harold Osborne (1905-1987) (2000), a estética romântica do século XIX cristalizou a visão do artista como um gênio criador, inspirado por instintos natos, sacralizados a partir do Renascimento, o artista passou a ser visto como portador de um dom, uma dádiva concedida pela Criação e não como algo aprendido e socialmente construído.

A educação busca hoje novos paradigmas teóricos que permitam remover o tradicionalismo das práticas pedagógicas em sala de aula, que pouco contribuem para a ampliação do conhecimento, pois os tempos e avanços exigem outra cognição. É em função deste contexto, que busco nesta investigação, reavaliar o olhar sobre o que é uma aula de História, visando torná-la mais dinâmica e reflexiva, e assim, permitir aos estudantes uma postura mais ativa e protagonista dentro das ações educacionais, onde o estudante é visto como agente e foco principal na construção do seu conhecimento (COSTA, 1999).

Assim, esta pesquisa procura a partir de uma visão qualitativa, analisar os processos de mediação, percepção, leitura e interpretação, visando entender algumas questões. Como se processa a compreensão visual dos estudantes? Que relações estabelecem entre a imagem e o conteúdo da disciplina de História? Como empregar os elementos da cultura visual para a interpretação dos fenômenos históricos e a formulação de conceitos?

Vários historiadores indicam que a tendência atual do ensino de História é abandonar a narração meramente descritiva e a simples memorização de datas, nomes e acontecimentos, pela introdução de novas metodologias e documentos de pesquisa e análise, entre eles a cultura visual (BITTENCOURT, 2003; CARDOSO, 1997; PCN, 1998). Objetiva-se formar um estudante dinâmico, atuante em caráter multidisciplinar, diferente daquele que recebeu uma “educação bancária” de conhecimento enciclopédico, sem conexão com a sua realidade, pouco contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional (FREIRE, 2001).

O mundo contemporâneo é o mundo da imagem e da visualidade. Conceitos, ideologias, produtos e gostos são criados, manipulados e transmitidos, pelo universo sensorial imagético. Assim, a cultura visual ganha corpo em todos os espaços, setores e mídias, da política à economia, do social ao cultural, permitindo conexões de informações e conhecimentos, aproximando povos e culturas em suas características e contradições.

Por transitar com desenvoltura por todos os meios e mídias e entre o racional e o sensorial, a arte destaca-se como um veículo privilegiado de comunicação e expressão cultural, comportando em si o universo semiótico dos ícones, signos e símbolos, estimulando as pessoas na busca da sua interpretação. O filósofo alemão Ernest Cassirer (1874-1945) ao analisar o papel do símbolo na formação social do ser humano, aponta para as possibilidades do uso da arte para a compreensão da natureza do homem, enquanto um ser social que vive e se relaciona com o mundo a partir do universo simbólico que cria e recria para si.

Por essa razão optei pelo uso da linguagem da arte na cultura visual - principalmente da arte como objeto de estudo - pela sua possibilidade de síntese e representação social, a incorporando ao trabalho pedagógico, num processo investigativo de mediação que conta com a participação ativa dos estudantes.

Foi a disciplina *Mediação Arte/Público*, da professora Mirian C. Martins, cursada no ano de 2004, que indicou o caminho para o entendimento dos processos de mediação e o emprego destes em sala de aula, na busca da compreensão do conhecimento histórico, aliando a interpretação da cultura visual e da arte frente ao dinamismo da sociedade moderna e das atuais redes de transmissão e comunicação rizomática de conhecimento (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Foi durante a pesquisa realizada para a referida disciplina, que surgiu a idéia de trabalhar o imaginário visual do Absolutismo Monárquico, tema que estava abordando em sala de aula, com meus alunos. Deste exercício piloto de mediação, surgiu a idéia para o projeto de pesquisa e a atuação com os estudantes da oitava série do ensino fundamental, que se processou ao longo do ano letivo de 2005.

Como metodologia de trabalho a opção foi trabalhar com os procedimentos da abordagem mediadora propostas por Abigail Housen (apud, ROSSI, 1999), os passos de leitura mediada propostos por Robert W. Ott (?-1998) (In: BARBOSA, 2003; apud MARTINS, 1998) e o



método de análise comparativa, indicado por Edmund Feldman (apud BARBOSA, 1988; MARTINS, 1998), além de debates e avaliações escritas com questões abertas.

Nos aspectos mais específicos dos métodos de trabalho e pesquisa da História, em relação a imagem em seus suportes fixos como a pintura, a escultura e a fotografia, ou aqueles em movimento como o cinema e o vídeo, recorri ao pensamento de historiadores como: Ciro Flamarion Cardoso (1997), Elias Tomé Saliba (2003), Carlos Alberto Vesentini (2003), Antonia Terra (2003) e Boris Kossoy (2000). Já a professora Circe Bittencourt (2003) e o texto dos PCN (1998), auxiliaram no que concerne ao ensino de História e ao papel da imagem nos livros didáticos.

Uma característica marcante desta pesquisa é que ela se desenvolveu a partir da evolução das ações, idéias, dúvidas e necessidades dos educandos, sem perder de vista as diretrizes básicas das questões que procuramos discutir. Assim, as reflexões e a busca da fundamentação teórica, se processam em conjunto, num pensamento movente orquestrado na busca de conexões e do entendimento das problemáticas postas, e aquelas surgidas no fluxo da pesquisa.

As leituras e estratégias de abordagem tomaram por base imagens com reproduções de desenhos, gravuras, pinturas, esculturas, edificações, publicidade e cenas de filmes que tratassem dos conteúdos do componente curricular das oitavas séries - As Grandes Navegações, o Renascimento e o Absolutismo Monárquico. Dentro da ação de mediação os estudantes foram convidados a se manifestar sobre as obras, objetivando um 'mapeamento' das suas sensações espontâneas e dos seus conhecimentos prévios, para em seguida, iniciarem o processo interpretativo formal e simbólico.

Algumas questões serviram de guia nesta busca:

- Que sensações a obra/imagem despertavam?
- Como a estética reflete um determinado contexto sócio-político?

- Como os estudantes liam os signos presentes num produto da cultura visual?
- O que podiam perceber de uma obra/imagem, enquanto significado social?
- E sobre o artista e o contexto de produção da obra?
- O que apreendiam do contexto histórico retratado?
- Como estes aspectos provocam o pensamento histórico?

Trabalhar com a linguagem visual e a arte significa mediar o olhar sobre o ser humano e a sua produção cultural, o que implica em alguns questionamentos: Podem os educadores aproveitar estes veículos, como mediadores do contato com o que lhes é externo? É possível que os estudantes desvelem e construam criticamente a História e a estética da sociedade do passado e deles próprios, pela leitura e interpretação da materialidade visual destes períodos? Esta pesquisa se desenvolveu na busca de compreender estes processos e levantar novas questões.

Neste percurso, no primeiro capítulo apresento uma discussão sobre a idéia do símbolo como condição inerente ao gênero humano, seguido pela formação do pensamento e a construção do conhecimento pela experiência e pelo pensamento visual, e como a visualidade colabora para a formulação de conceitos. Na sequência discuto as idéias básicas que estruturam o conceito de cultura visual e o papel da arte e da imagem na construção do pensamento histórico. Por fim apresento o conceito de mediação e alguns de seus métodos de abordagem.

No segundo capítulo, trago elementos mais diretamente ligados a questões do ensino de História e sua relação com a imagem. Em primeiro lugar contextualizo a trajetória da aula de História a partir do seu surgimento como disciplina autônoma, do século XIX até os nossos dias, seus objetos de trabalho e a idéia de documento histórico.

Em seguida analiso a diferença entre os termos imagem e ilustração, procurando evidenciar os usos da imagem ao longo da História; do pioneirismo do pedagogo tcheco

Comenius até a presença da imagem no livro didático brasileiro de História. Mais adiante a imagem no livro didático pela visão oficial do Estado, no PCN, no PNLD e no *Guia de livros didáticos 2005 - 5ª a 8ª séries*. Os dados apontados serviram como substrato ao entendimento da atual presença da imagem na aula de História, estimulando as ações dos movimentos da pesquisa.

O terceiro capítulo é reservado ao trabalho de campo, subdividido em 5 movimentos. A pesquisa seguiu o modelo proposto por Martins (2001, 2005), centralizando nossas ações em cinco etapas: acolhimento inicial, provocação, mediação, levantamento de dados e avaliação. Cada um dos movimentos da pesquisa seguiu esta ordenação. Logo na primeira aula do ano letivo de 2005, cada turma de oitava série foi esclarecida sobre a origem desta pesquisa, seus objetivos e ao mesmo tempo foi realizado um convite para a sua participação efetiva, o que foi plenamente aceito por todas as salas.

Cada um dos movimentos foi precedido por um acolhimento que procurava sintonizar/sensibilizar os estudantes para nossas ações, introduzindo questões provocativas e desafios, para depois entrar com as ações de mediação. Uma vez realizado cada movimento os dados eram organizados e avaliados, buscando orientar as próximas ações.

No primeiro movimento foi realizado um exercício de sondagem, para identificar como os estudantes viam a relação imagem-conteúdo e ao mesmo tempo buscar conhecer as características culturais e sociais do grupo de adolescentes envolvidos na pesquisa.

A análise dos resultados direcionou os trabalhos do segundo movimento e a realização da primeira ação efetiva de mediação, que constituiu em discutir com eles a leitura e o uso da imagem fixa e da imagem em movimento como documento histórico e material didático.

A terceira etapa foi uma ação mediática baseada no conteúdo do Renascimento. Apresentei imagens de obras de arte do período e realizamos uma leitura enfocando a questão



formal, os elementos de composição e o conteúdo simbólico. Neste caso a avaliação dos alunos também foi realizada pela leitura de imagens.

No quarto movimento a mediação partiu de material visual selecionado por eles em meio a suportes impressos da cultura visual cotidiana, tendo como eixo a idéia de poder, iniciando assim, a abordagem sobre o conteúdo do Absolutismo Monárquico. As ações se desenvolveram pela mescla das práticas e reflexões anteriormente levantadas: leitura de imagem fixa e em movimento, jogo e análise comparativa, entre outras.

O quinto e último movimento se constituiu numa avaliação de toda a pesquisa, realizada a partir da leitura de uma imagem de arte contemporânea e duas questões abertas.

Nesta trajetória os resultados apontaram caminhos e olhares, perspectivas e possibilidades para o entendimento dos processos de leitura e compreensão dos estudantes, das ações da mediação e aquelas do mediador, bem como o papel da cultura visual para a construção do pensamento histórico, num cruzamento profícuo entre a História, a educação, a cultura visual e a arte.

Capítulo I

*Oh, aquele menininho que dizia:
'fessora, eu posso ir lá fora?'
Mas apenas ficava um momento
Bebendo o vento azul...
Agora não precisa pedir licença a ninguém.
Mesmo porque não existe paisagem lá fora:
Somente cimento.
O vento não mais me fareja a face como um cão amigo...
Mas o azul irreversível persiste em meus olhos.*

Mário Quintana (apud Moreira, 1994 p.51)

O pensamento e a cultura visual: o olhar de quem olha e a mediação

Os grandes pensadores que definiram o homem como um *animal rationale*, não eram empiristas, nem jamais tentaram oferecer uma explicação empírica da natureza humana. Por meio desta definição, expressavam antes um imperativo moral fundamental. Razão é termo muito pouco adequado para abranger as formas da vida cultural do homem em toda sua riqueza e variedade. Mas todas estas formas são simbólicas. Portanto, em lugar de definir o homem como um *animal rationale*, deveríamos defini-lo como um *animal symbolicum*. Deste modo, podemos designar sua diferença específica, e podemos compreender o novo caminho aberto ao homem: o da civilização.

(CASSIRER, 1972, p. 51).

O homo symbolicus

O filósofo alemão Ernest Cassirer em seu livro *Antropologia Filosófica* (1972) afirmou que o ser humano é um ser simbólico, sendo esta a sua característica mais representativa, (mais significativa do que a razão) uma vez que ele distingue claramente a existência de dois tipos de racionalidade: uma biológica, inerente a todos os animais e que mantém e perpetua as espécies, e outra vinculada a interpretação do mundo a partir de símbolos, típica dos seres humanos e do seu fazer cultural.

Todos os seres vivos possuem um sistema de recepção-reação ao seu meio, que Cassirer denominou como *círculo funcional* ou *sistema funcional*. O homem agregou a este círculo, um elemento a mais - *o sistema simbólico*, que vai além da resposta biológica, pois no ser humano o estímulo antes de se tornar reação, passa pelo pensamento, por todo um processo cognitivo de análise, interpretação e avaliação, retardando a resposta, que deixa de ser instintiva para ser uma resposta mediada por um determinado conjunto de idéias, sentimentos e valores de carga cultural e moral.

Essa visão mediada faz com que o homem veja o mundo a partir não do real propriamente dito, mas de uma dimensão própria construída socialmente, pelo seu pensamento e suas relações simbólicas com o mundo, assim ninguém vê o real da mesma maneira, mas à sua realidade. O que cada um vê depende da sua relação com o seu meio de convivência, de sua subjetividade e suas experiências pessoais, o que pode ser confirmado pelas palavras de Leonardo Boff: “Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto é a vista de um ponto” (1997, p. 9).

Todos vêem, mas cada um vê coisas diferentes, pois a visão e sua posterior interiorização como um dado cognitivo, passa pelos critérios de análise e interpretação que estabelecemos através dos elementos da cultura de nosso grupo social e de nossas

experiências pessoais, que nos permitem criar imagens mentais sobre o que interiorizamos a partir do nosso contato sensível com o mundo dos objetos.

Na relação com o mundo criamos o nosso próprio universo simbólico, pela ação da linguagem, do mito, da religião e da arte. O símbolo estabelece a nossa visão sobre o mundo real e como interagimos com ele, criando uma rede de relações que marcam a nossa experiência como seres humanos e a construção do conhecimento, tanto como leitores quanto produtores de signos e símbolos.

O homem não vê a realidade das coisas, seu diálogo é com o universo simbólico que criou e recria a todo instante, a partir da sua experiência empírica e sensível com o mundo. Nossa resposta ao símbolo é a criação de outro símbolo, já que é essa a nossa forma de ver e interpretar o real; através da experiência e dos significados que lhe atribuímos.

Experiência e conhecimento

A questão das relações humanas entre si e com o real, foi explorada pelo filósofo e educador norte-americano John Dewey, que vê o contato significativo do homem com o mundo a partir da experiência: “A experiência ocorre continuamente, porque a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo da vida” (1994, p. 247).

A experiência vem da resistência, do conflito, das emoções e idéias que permeiam a vida, vista aqui como um processo, ou seja, um fazer-se continuamente; partimos de um ponto e estamos sempre no meio, jamais tendo um fim, pois um conhecimento leva a outro. A consumação de uma experiência é vista não como o término, mas apenas a transposição de uma etapa, que normalmente, nos possibilita outras experiências, num processo contínuo de dimensões imensuráveis, como o próprio fazer histórico.

Para que uma experiência seja realmente uma ‘experiência’ tem que ser significativa, nunca finita, mas processual e propiciar ao sujeito, além de uma ação reflexiva, uma

motivação realmente transformadora, como aponta Jorge Larrosa: “É experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação” (2004, p. 163).

Grandes experiências podem ser fruto de outras menores, pois elas podem trazer em si a síntese de um processo maior, contínuo e ininterrupto: a somatória de conquistas passadas e que vão se somar àquelas futuras. A principal característica da experiência é a processualidade que gera de produções, não como um produto final único, considerando-se a noção de processo contínuo e não necessariamente linear. Uma experiência só se legitima se ela partir de um questionamento gerador, da busca de soluções de problemas, invenção de novos e a construção e ampliação do conhecimento. A diferença é que este produto não pode ser considerado plenamente acabado, e sim parte de um processo maior em construção. Podemos considerar que um produto é conclusivo, mas não definitivo, é apenas provisório; ponto de partida para novas e significativas investidas do pensamento e da cognição. As idéias de Dewey contribuem para a estruturação do pensamento histórico contemporâneo, ou seja, o conhecimento histórico visto como processual em constante construção jamais pronto e acabado.

Para Dewey toda experiência é um processo intelectual e ao mesmo tempo emocional, ambos se unem culminando na significação e na consumação. O filósofo aponta que existe a experiência estética e a experiência intelectual, sendo a primeira muito mais ligada ao emocional, em relação a segunda que se vincula mais ao racional. Contudo não são antagônicas, ao contrário, elas coexistem e se completam. A primeira se envolve mais com os aspectos qualitativos do fenômeno, a segunda com os signos, símbolos e significados intrínsecos do processo experienciado.

Tomemos agora um enunciado de Dewey, a respeito de um mito que envolve a questão da experiência:



[...] há em toda experiência um elemento de padecimento, de sofrimento, em sentido amplo. De outra maneira não haveria incorporação vital, é algo mais do que colocar sobre a consciência, sobre o previamente conhecido. Implica uma reconstrução que pode ser penosa. Que a fase de padecimento seja em si própria prazerosa ou dolorosa, é algo que dependerá de condições particulares. (1994, p. 251).

Ao contrário da idéia que corre pelo senso comum, uma experiência estética ou intelectual não é um clímax de prazer, mas a evolução de um processo que pode englobar uma grande carga de sofrimento, dor, dúvida, avanços, recuos e tantas outras atitudes e sentimentos nem sempre agradáveis. Como disse o educador: “há em toda experiência um elemento de padecimento”, o padecer é parte de um processo construtivo, uma espécie de ‘mal necessário’, um conjunto de etapas de transição até uma consumação. Como a experiência é associativa e somática, podemos então entender, porque este processo numa criança tende a ser mais superficial do que num adulto, pois em termos de percepção lhe falta a teia de relações e experiências passadas próprias da vivência cotidiana, isto porque a experiência nos passa e nos atravessa, nos deixando significativas marcas.

Sobre a diferença entre experiência sensorial e experiência estética Ernst Cassirer afirmou:

Nossa percepção estética exhibe muito maior variedade e pertence a uma ordem muito mais complexa do que nossa percepção sensorial comum. Na percepção sensorial nos contentamos de aprender os traços comuns e constantes dos objetos que nos cercam. A experiência estética é incomparavelmente mais rica; é fértil de infinitas possibilidades, que permanecem não realizadas na experiência sensorial comum. (1972, p. 230-231).

Cassirer nos coloca que a experiência estética é muito mais rica, pois assume uma amplitude emocional-intelectual mais intensa e duradoura do que a experiência sensorial que tende a ser mais circunstancial e efêmera, embora não possa ser desprezada como parte daquela.

A sociedade contemporânea passa por momentos difíceis. Muitos intelectuais apontam para os problemas específicos do nosso tempo, como por exemplo, o excesso de exposição a informações e imagens da cultura visual em um ritmo frenético, sendo que estes contatos e a experiência têm sido cada vez menos intensos e significativos, como podemos ver em Walter Benjamin (1892-1940) ao comentar sobre “a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (apud LARROSA, 2004, p. 154). René Huyghe (1906-1997), também levanta a questão, ao afirmar que o homem moderno não é mais meditativo, pois o tempo moderno é o tempo da velocidade, da informação globalizada e da transformação constante (1986), é a “Era Planetária” de que fala E. Morin (2003). Jorge Larrosa aponta para os vários elementos que conspiram para limitar, impedir, ou mesmo destruir a experiência: o tempo, a velocidade, a informação, a quantidade, o trabalho e a efemeridade (2004).

A partir da Revolução Industrial, na segunda metade do século XVIII, o mundo se transformou e se aproximou. A produção, os meios de transporte e as comunicações, se tornaram cada vez mais rápidos e intensos. O motor acelerou a produção; trens, navios e aviões encurtaram as distâncias em espaços de tempo cada vez menores.

O rádio, a telefonia, a televisão, o satélite, a fibra ótica, a TV a cabo e o universo virtual da Internet, permitem a produção e a reprodução de informações em proporções inimagináveis. A ‘Enciclopédia’ iluminista, do século XVIII, cedeu lugar aos bancos de dados virtuais do século XXI. Contudo, a capacidade humana de ler, interpretar e preservar estas informações não acompanhou o mesmo progresso.

Não somos apenas sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre ativos, por que estamos sempre mobilizados, não podemos parar. (LARROSA, 2004, p. 159-160).



O autor aponta aqui para a questão moderna do não perder tempo, da acumulação desenfreada de dados nem sempre úteis, do trabalho incessante, da efemeridade das relações e das experiências; como os jovens que não mais cortejam ou namoram, apenas 'ficam'. Ter acesso a informação não é a mesma coisa que uma experiência, ao contrário, a informação traz uma série de dados prontos, que podem travar a possibilidade da experiência. O volume crescente de informações de nada vale se não soubermos lidar com elas, interiorizá-las e torná-las úteis.

O sujeito moderno é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente eternamente insatisfeito. [...] Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela acarreta, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência (Id. 2004, p.157).

A sociedade moderna exige que dominemos uma quantidade infindável de dados que se multiplicam dia a dia em progressão geométrica. A quantidade é valorizada, mas ela tende a gerar mais desconforto do que satisfação, pois no geral não conseguimos lidar eficientemente com informações em volume cada vez maior.

Nossas experiências e relações atuais tendem ao efêmero. Tudo passa, tudo nos perpassa, mas o que fica realmente? O que realmente assimilamos e nos acrescenta enquanto seres humanos? Que tipo de experiência temos? Como lidamos com a avalanche de estímulos visuais de que somos vítimas diariamente?

O excesso e a velocidade dos estímulos leva a uma anestesia social dos sujeitos. A mídia nos impõe

a moda, os costumes e os gostos; a sociedade de massa nos envolve, engole, domina e escraviza, é a "destruição da experiência" de que fala J. Larrosa (2004). Este é o contexto em que nossos alunos habitam.

A percepção e a experiência mediam nossa relação com aquilo que nos é externo. Mesmo apressados e acelerados, a visualidade moderna invade nossos olhos e povoa nossos pensamentos, estes por sua vez são influenciados e muitas vezes determinados por um conjunto de estímulos visuais que se conjugam para formar a nossa maneira de pensar e ver o mundo.

Visualidade e pensamento

Ver e perceber são situações muitas vezes relacionadas a atividades intelectuais de baixo desempenho, mero passatempo descompromissado, no entanto, para Rudolf Arnheim (1985), ocorrem como processos distintos. Ver é a fase inicial, é o registro visual; já perceber pressupõe o processo de internalizar, associar, elaborar, compreender e interpretar, estes são fatores diretamente ligados a ações cognitivas fundamentais do pensamento e da construção do conhecimento. Ver, perceber e sentir são operações que estão na base do raciocínio, catapultando o indivíduo para abstrações mentais de maior complexidade, ou seja, a percepção visual é parte integrante da atividade cognitiva, como o autor afirmou em seu livro *El pensamiento visual*: “o pensamento verdadeiramente produtivo, em qualquer das áreas da cognição, tem lugar no reino das imagens”. (1985, p. IX, tradução nossa).

Todo pensamento se inicia pela formulação mental de imagens através da percepção e da razão. É nessa ação de cognição que damos sentido ao mundo e que o mundo passa a fazer sentido. Assim afirmou o teórico:

O pensamento requer algo mais do que a formação e destinação de conceitos. Exige o esclarecimento das relações, o descobrimento da estrutura oculta. A criação de imagens serve para que o mundo tome sentido. (Id. 1985, p.254, tradução nossa).



A concepção do pensamento visual pode ser aplicada não só ao aprendizado e ao fazer artístico, mas à leitura e interpretação das imagens da cultura visual, na busca da compreensão e formulação de idéias e conceitos.

O pensamento visual se estrutura pela formulação de imagens mentais, que vão dando sentido ao meio que nos cerca. Assim, a análise de uma imagem física, serve de base para a criação de uma imagem mental, que nunca está completa e acabada, ao contrário, vive num infundável processo de mutação. Aqui se estabelece um grande desafio, pois por vezes criamos imagens mentais lhes calcando determinados significados e valores, que só com muito esforço podemos mudá-los. Desconstruir estas idéias que são concebidas e logo se tornam estereotipadas, não é uma tarefa das mais fáceis, pois normalmente, relutamos em romper com aquilo que já foi estabelecido. No entanto, ter consciência de que as imagens mentais nunca estão acabadas mas em constante transformação é fundamental para um processo cognitivo produtivo, que busca incessantemente superar as suas próprias limitações.

As imagens do mundo, as imagens mentais que operamos e as imagens da cultura visual que produzimos, estão intimamente vinculadas aos processos sensoriais e cognitivos e à maneira como vemos o mundo, assim, uma pintura, uma escultura, uma obra literária, um filme ou *outdoor* publicitário, expressam os pensamentos, as idéias e a vivência de seus autores individuais ou coletivos. As imagens/pensamentos que criamos são primeiramente formulados em esboços ou *storyboards* mentais para depois se transformarem em projetos, operando como uma obra em estágio embrionário. Estes elementos não são somente a expressão do pensamento de uma mente criativa, mas representam a complexidade da vivência humana em sua teia de relações sociais, trazem também a marca sógnica e a carga simbólica das sociedades. Assim as imagens da cultura visual e da arte, são diagnósticas de seu tempo e de seus criadores.



Acerca dos processos de funcionamento de mente, Vygotsky (1896-1934) nos mostra que ela:

[...] não é uma rede de capacidades *gerais* como observação, atenção, memória, julgamento, etc., mas um conjunto de capacidades específicas, cada uma das quais, de alguma forma, independente das outras se desenvolve independentemente. (2003, p.108, grifo do autor).

Assim, a mente precisa ser exercitada em todos os seus aspectos, não basta desenvolver uma só capacidade para que todas se desenvolvam em conjunto. A mesma pessoa, por exemplo, pode desenvolver bem a habilidade em cálculo matemático e ter dificuldades com questões da língua: “O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidades para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas” (Id., p.108), o autor vem confirmar a idéia de que o desenvolvimento da capacitação visual nos estudantes é uma tarefa de todos e não só da arte-educação.

Foi objetivando conceituar as relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, que o autor apontou para a divisão do desenvolvimento em dois níveis distintos, mas em estreita proximidade: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. No primeiro temos o desenvolvimento já adquirido e amadurecido, a partir de certos ciclos que já estariam completados e que o indivíduo opera de forma independente, mas que não são estanques, podendo ser problematizados e re-significados por novos dados adquiridos. Já na zona proximal, o desenvolvimento se expressa pela potencialidade que o indivíduo tem de solucionar problemas sob a assistência, colaboração e orientação de outro ou outros; são funções cognitivas que ainda não amadureceram, estando ainda em estágio embrionário, brotos que germinarão: “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.”

(Ibid., 2003, p. 113).



Vygotsky se destaca de outros psicólogos por valorizar o aprendizado em processo e não só aquele já adquirido e interiorizado, colocando a cognição pela dúvida, pelo questionamento, pela busca de respostas e solução de problemas; como um devir, como possibilidades a serem consideradas, parte integrante de um processo maior e *continuum*, estando em constante formulação e reformulação. A psicóloga Virginia Kastrup (1999) afirma que o importante não é só resolver problemas, mas inventá-los, indo além daquilo que nos é dado, superando limites e barreiras. O psicólogo russo mostra que o que é realizado com assistência hoje, poderá ser feito independentemente amanhã. Assim, as funções que se estabelecem como elementos da zona de desenvolvimento proximal, podem se tornar parte integrante do desenvolvimento real futuro.

As idéias de Vygotsky sobre a estrutura do pensamento - de que este não se processa de forma linear, onde um conhecimento sucede o outro, compondo um todo mensurável, mas ocorre de maneira multiprocessual e contínua - encontra ressonância nas idéias de Gilles Deleuze (1925-1945) e Félix Guattari (1930-1992), em relação ao pensamento rizomático.

O pensamento rizomático

O conceito de rizoma convoca para pensar mudanças de enfoque da própria estrutura do conhecimento e da comunicação. Pela tradição clássica, o pensamento empírico se baseia na observação e na experiência, nos conectando ao princípio natural das coisas. O pensamento medieval procurava ligar o ser humano à verdade suprema: Deus. Neste padrão, o pensamento se processava por conexões mentais que se estruturam na noção de Criação e mesmo a razão, a ela sempre deve retornar.

A visão introduzida pelo pensamento rizomático é múltipla e dinâmica, e necessita ser melhor estudada, pois esta teoria é mais ampla do que o que ainda podemos pensar a partir

dela, não se prendendo a linearidade do racionalismo tradicional, como afirmaram Deleuze e Guattari:

O rizoma conecta um ponto qualquer a outro ponto qualquer, e cada um dos seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes [...]. Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Não tem começo nem fim, mas sempre um meio, pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades [...]. (Deleuze e Guattari: 1995, p.32).

O rizoma introduz a idéia de possibilidades e crescimentos múltiplos, conectando informações, sensações e pensamentos, gerando novas idéias, abrindo-se em novos questionamentos; não parte de um princípio único e nem busca um fim determinado a ser atingido. O que se sabe hoje é próprio da nossa experiência atual, o amanhã se faz em um processo contínuo de construção e reconstrução por caminhos que surgem, se cruzam e crescem em novas e muitas vezes inesperadas conexões.

Em termos educacionais o rizoma nos leva a questionar as normas rígidas e os objetivos pré-fixados e refratários a mudanças. Devemos ter em mente que o ponto de partida do conhecimento não é necessariamente o seu início, pois muitos elementos já se configuram em nossos conhecimentos prévios, que se mesclam na compreensão do novo. Precisamos ter consciência que a aquisição de um novo conhecimento não se processa a partir de uma página em branco, mas pelas conexões que estabelecemos com aquilo que já temos interiorizado, ou seja, o conhecimento se processa pelo meio e se propaga numa rede rizomática de conexões, nem sempre previsíveis, podendo levar a descobertas inusitadas, como afirmou Zourabichvili: “[...] não há começo real senão no meio, ali onde a palavra gênese readquire seu valor etmológico de ‘devir’, sem relação com uma origem [...]” (2004, p.99, grifo do autor), ele ainda afirma que “[...] se todo encontro é ‘possível’ no sentido em que não há razão para desqualificar *a priori* certos caminhos e não outros [...]” (Id., p. 99, Id.) assim, é preciso avaliar, repensar e replanejar a todo instante.

O resultado dos nossos projetos nem sempre é aquele esperado, ele pode ser diverso do que foi inicialmente estimado, contudo deve ser encarado como uma nova possibilidade e não necessariamente um fracasso.

Educadores e estudantes devem estar atentos aos rumos do projeto ao qual se lançam, pois pelo pensamento rizomático, a possibilidade, a mudança e a transformação, devem estar presentes e articuladas com os objetivos e procedimentos estabelecidos, mas não podem ser inalteráveis. Não significa referendar todo e qualquer pensamento ou relação, não significa que 'tudo pode', mas antes estar aberto as possibilidades e novas relações e conexões.

A idéia de pensamento rizomático tende a nos tranquilizar, mas não nos acomodar, na medida que nunca o conhecimento pode ser dado como pronto e acabado, mas em processo de constante construção. Os estudantes precisam ser esclarecidos sobre estes aspectos, já que é comum a angústia diante de um tema ou uma imagem onde a interpretação lhes 'escapa', eles sentem-se inferiorizados e resistem a busca de novas leituras, predomina a idéia de que existe uma interpretação definitiva a ser resgatada e que eles por não ter acesso, seriam incapazes.

No caso específico da História e do ensino de História, o pensamento visual e o conceito de rizoma, assumem um papel extremamente relevante, uma vez que ao lidar com informações, dados e documentos, formulamos imagens e conexões mentais que auxiliam o nosso raciocínio e a nossa compreensão sobre o passado e o presente. O pensamento histórico se processa a partir de imagens mentais e relações que construímos no contato com interpretações já existentes, expressas em textos e imagens de livros, revistas especializadas e meios eletrônicos, somados as nossas próprias experiências e reflexões, que se processam e se enriquecem pela associação e interação de informações oriundas dos mais variados ambientes: na escola, em casa ou em qualquer espaço que frequentemos.

Arnheim e a teoria da percepção, Vygotsky, Deleuze e Guattari nos trazem pela pedagogia, psicologia e filosofia, importantes reflexões sobre como o pensamento se

processa, auxiliando os estudantes a refletirem sobre sua própria cognição, e os educadores a entenderem como o raciocínio de seus educandos se estabelece. Estas idéias colaboram para a formulação de projetos que potencializem positivamente o padecimento das nossas experiências, tornando-as significativas, fomentando opções e ações na busca de caminhos que nos levem a formulação e reformulação de conceitos, a compreensão dos fenômenos históricos e a construção do conhecimento.

A leitura visual e o pensamento como base da formação de conceitos

A leitura de dados sensoriais não ocorre plenamente com o primeiro contato visual estabelecido com o objeto e/ou imagem. Todo olhar inicial pode ser superficial e simplista, a partir da configuração geral que pouco distingue ou define aquilo que foi visto. Contudo, é o primeiro passo para uma percepção mais apurada e complexa. Na medida que avançamos na observação, buscando outros elementos de referência e análise, com atenção especial para os detalhes compositivos e simbólicos, incorporando elementos de maior complexidade analítica, obtendo-se assim uma imagem interpretativa mais rica do que aquela dos momentos iniciais da leitura, denotando um processo mental aprendiz em constante aperfeiçoamento e desenvolvimento.

Imagens ou obras de arte figurativas tendem a possuir um conjunto de elementos de significação mais direto e explícito em suas representações do mundo físico, já nos elementos da cultura visual de tendência mais contemporânea a configuração tende ao abstrato ou a outras visualidades, exigindo uma leitura que envolve outros aspectos.

A obra de arte constitui um jogo mútuo entre visão e pensamento. A individualidade da existência particular e a generalidade dos tipos se unem em uma imagem. Percepção e concepção, animando-se e esclarecendo-se entre si, se revelam como dois aspectos de uma única e mesma experiência. (ARNHEIM, 1985, p. 270, tradução nossa).

Assim, visão e pensamento se unem numa leitura imagética, ampliando as possibilidades de análise, em situações pontuais específicas, razão e sensação se fundem como aspectos de uma mesma experiência interpretativa.

Quando olhamos para um objeto ou uma imagem, nossa mente age numa abrangência muito maior do que aquilo que foi imediatamente captado pela visão, os elementos percebidos se mesclam rapidamente, com um conjunto de outras informações e sensações que temos armazenadas em nosso banco de memória, operando relações de comparação, aproximação e diferenciação, na tentativa de compreender o observado como afirmou Arnheim “a percepção visual procura as bases da formação de conceitos” (Ibid. p. 291). Conceitos que estão na base do nosso entendimento e compreensão de como vemos e nos relacionamos com aquilo que nos cerca. A imagem mental e o pensamento visual, sinestésico e sonoro são ferramentas nascidas da nossa necessidade de criar instrumentos que sirvam como mediadores entre nós e o mundo.

Por operarem com os mesmos processos mentais cognitivos, a sensação e a razão, a arte e a ciência têm muito mais em comum do que pontos de divergência, podendo se auxiliar mutuamente em questões educacionais de ensino e aprendizagem, levantando questões e não necessariamente respondendo perguntas.

Com a ciência e a linguagem, construímos nossos conceitos, agrupamos nossas sensações em noções básicas e idéias gerais sobre um assunto, coisa ou fenômeno. A linguagem visual condensa e sintetiza sensações e idéias com as quais formulamos e reformulamos nossos conceitos e o modo de ver e entender o mundo. (CASSIRER, 1972, p. 228).

Cultura visual

O universo do visual é, na atualidade, como sempre foi, mediador de valores culturais. Mas o visual é hoje mais plural, onipresente e persuasivo que nunca. As relações dos indivíduos, [...] com este universo não conhece limites disciplinares e institucionais. [...] os meios de comunicação, em particular a televisão, [...] são os educadores privilegiados do público. Que o cinema medeia representações da

realidade que joga com as fantasias, os medos ou os fantasmas. Que a publicidade vende representações ideais do eu e amplia identidades inexistentes. Que a Internet permite substituir o 'real' pelo 'virtual', possibilitando a construção de identidades inventadas e ocasionais. [...] Para tudo isso é necessário e urgente dar uma resposta educativa. (HERNÁNDEZ, 2000, p. X-XI).

O educador espanhol Fernando Hernández, nos traz o conceito de cultura visual em seu livro *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*, evidenciando que na sociedade contemporânea assistimos ao imperativo da imagem, em todas as suas modalidades, possibilidades e suportes, sejam elas fixas ou em movimento, permanentes ou efêmeras como a publicidade. A imagem e a arte se tornaram, em muitos casos, um objeto de consumo onde o enfoque econômico a vê como mercadoria e fonte de lucro, tendendo a predominar sobre questões estéticas. Vários setores investem em atividades culturais e artísticas, com objetivo econômico ou político-ideológico: Carnaval, Olimpíadas, e as mega-exposições podem se enquadrar neste parâmetro, embora não possam ser vistos apenas por este ângulo.

O imaginário social atual se constrói em grande parte pela ação da mídia. A educação não pode se furtar desta realidade, acreditando que o ambiente escolar é imune a essa proliferação (ou contaminação) visual, muito pelo contrário, como disse Hernandez é uma realidade plural, onipresente e altamente persuasiva. A cultura, a moda, os costumes, as roupas, a comunicação, a moral, os valores, enfim todos os segmentos da cultura e da sociedade são diretamente influenciados pela cultura visual, de tendência massificadora.

Nossos alunos vêem televisão, a propaganda nas ruas, vão ao cinema, alugam vídeos, compram revistas e freqüentam shoppings; no dia seguinte voltam à escola e estão impregnados de visualidade. O que nós educadores devemos fazer? Assistir passivamente a novos valores que se impõe pela mídia? Continuar ministrando nossas aulas com textos e apontando para as ilustrações como confirmações de idéias e conceitos pré-estabelecidos? Dizer que a programação da televisão é inadequada e que eles deveriam no lugar de assisti-la,

ler um livro? Ou será que devemos arregaçar as mangas e encarar esta realidade, discuti-la, problematizá-la, ajudar nossos estudantes a compreendê-la e assumir uma postura por escolha consciente, permitindo que tenham um mínimo de repertório crítico para que possam analisar e interpretar as entrelinhas da cultura visual, saber separar o que há de qualidade, daquilo que é vulgaridade e mera apelação comercial.

A cultura visual é produzida diariamente pela indústria cultural, e percorre o nosso cotidiano. Da camiseta e do boné à capa dos cadernos, do penteado ao piercing, da maquiagem à cueca a mostra dos garotos, Os estudantes se preocupam muito com o visual, é preciso ver e ser visto, sem muitas vezes analisar o que vêem e como são vistos.

Os adolescentes buscam criar a sua identidade a partir de estereótipos visuais e suas manifestações culturais, este é o seu jeito de se relacionar e pertencer a um grupo ou uma 'tribo', de se sentir aceito, segundo regras que se constroem pela convivência e sofrendo a influência direta da mídia, que os mantém como alvo direto de sua ação. Criando e recriando comportamentos e gostos que são assimilados como se fossem próprios, definem o eu jeito de ser.

Fernando Hernández nos apresenta uma noção importante sobre como os adolescentes encaram o conceito de cultura, e que pode auxiliar no entendimento desta situação. Para ele a cultura:

[...] define-se como o conjunto de valores, crenças e significações que nossos alunos utilizam 'quase sempre sem reconhecê-lo', para dar sentido ao mundo em que vivem. Noção que abarca, na prática, [...] até as formas de vestir e comportar-se relacionadas com a pertinência a um grupo, com as modas e com a identidade pessoal. (2000, p. 30, grifo do autor).

O fundamental na síntese do autor é que para o adolescente a cultura faz parte de um cotidiano que está aí para ser consumido, e poucos se detém para refletir sobre ela e como ela se insere e interfere em sua vida. No geral eles não conseguem se ver como sujeitos culturais

e agentes transformadores. Os educadores precisam reverter esta apatia social, sendo que a busca da compreensão sobre a cultura visual e suas manifestações se apresenta como uma das possibilidades de alterar este quadro.

A educação para a compreensão da cultura visual deve abordar a imagem de maneira ampla, múltipla e multidisciplinar em respeito a diversidade cultural e étnica. A representação visual pode ser analisada pelo prisma da psicologia e da percepção visual, como propõe Arnheim no seu livro *Arte & Percepção Visual* (2002), através da configuração formal, ou pela via interpretativa do discurso sógnico contextualizado, buscando o estudo, a análise e a decodificação simbólica dos produtos da cultura midiática e a compreensão dos fenômenos visuais e culturais em sua rede de significações e relações sociais humanas, no tempo e no espaço. O universo imagético em sua complexidade e nas mais variadas manifestações estéticas e suportes, compreendendo todas as épocas e culturas, numa trajetória que abrange das pinturas de Altamira às galerias virtuais da Internet, do figurativo ao abstrato, do simbólico ao conceitual, do design à publicidade e propaganda, da cultura “oficial” das classes dominantes à cultura popular (HERNÁNDEZ, 2000).

A cultura visual assume hoje um papel importante nos relacionamentos e interações sociais que estabelecemos. Na sociedade moderna - da estrutura e dos mecanismos dos meios de comunicação e propaganda, às nossas ações cotidianas - as representações visuais tendem a imperar. A interpretação dos códigos visuais medeiam as nossas relações, povoam as nossas reflexões, muitas vezes impondo normas de comportamento e padrões de pensamento.

Desde a pré-história o homem se vale de imagens, procurando entender e exercer algum controle sobre o mundo a sua volta, contudo, hoje a mídia e os meios de comunicação se impõem. Nossa relação é mais de submissão à imagem do que de domínio e controle sobre alguma coisa.



Compreender as variantes e circunstâncias que atuam para formar e alterar o olhar sobre os elementos da cultura visual, tornam-se relevantes quando buscamos despertar nos estudantes um olhar atento, reflexivo e crítico.

O olhar de quem olha

Cada olhar é único, e este olhar é ao mesmo tempo a expressão do indivíduo e a construção do coletivo. Cada um olha de acordo com sua vivência, sua bagagem cultural e seu nível de aprimoramento. Assim, o olhar de um especialista não é o mesmo olhar de um leigo, e mesmo os especialistas vêem diferente um do outro. Ainda mais, o mesmo especialista não vê duas vezes da mesma maneira, por isso cada olhar é único, histórico e irrecuperável. Ao recorrermos à memória do olhar, já estaremos capturando uma interpretação, uma releitura e não mais o olhar original. O tempo e o espaço exercem forte influência sobre aquilo que vemos e como vemos.

Muitas imagens possuem intrinsecamente, uma interpretação ambígua, podem ter sido concebidas de forma intencional ou acidental, no entanto, como o olhar é cercado de uma grande complexidade constitutiva, e tendo sobre si a influência de diversas variantes, a mesma imagem pode receber interpretações e significações diferentes. Esta natureza complexa leva o observador/leitor a estabelecer relações entre o visto e o já sabido. A problematização pode levá-lo a superar o que já sabe, buscando soluções, criando novas interpretações possíveis, aguçando a percepção, ativando o pensamento pela formulação de novos conceitos, o levando da cognição inicial ao conhecimento interiorizado.

“Quando a mente opera de maneira científica, busca a imagem correta que se oculta entre os fenômenos da experiência. A educação tem que superar o abismo entre a desconcertante complexidade da primeira observação e a relativa simplicidade da imagem correspondente”. (ARNHEIM, 1985, p. 301, tradução nossa).

Arnheim afirma que o primeiro olhar é o do desconhecimento, da estranheza e da dificuldade, cabendo ao educador, levar o estudante a superar este estágio pela leitura e interpretação mediada entre a percepção inicial e a bagagem que o estudante traz consigo, lhe oportunizando uma experiência significativa, que poderá ser usada para galgar níveis mais produtivos e elevados de leitura e análise. Nesta fase não importa tanto a quantidade de conhecimentos que a pessoa tem, mas sim o uso que faz do repertório que tem disponível. O autor afirma que devemos partir das dúvidas e incertezas e avançarmos para territórios menos nebulosos onde as idéias vão se clareando, até que um novo conhecimento cause uma desestabilização que leve a superação das novas dúvidas e incertezas, avançando na compreensão.

Instrumentalizar e exercitar os estudantes a olhar as imagens da cultura visual, não deve ser uma responsabilidade somente da arte-educação, pois as imagens se proliferam em todas as áreas do conhecimento e da atuação humana. Assim, cabe a todos levar os estudantes ao esclarecimento visual, uma vez que o pensamento visual é multidisciplinar e indivisível. Ninguém olha e pensa em fragmentos. Uma análise compartimentada é possível, mas ela por si só não dá conta da complexidade do todo observado.

O importante segundo Arnheim, não é necessariamente, que se saiba de tudo, pois ninguém possui uma cultura plena e integral, mas sim que saiba aplicar a tudo que faz a totalidade das suas habilidades e capacidades mentais. O autor afirma ainda que o uso da percepção abstrata na educação é desejável, pois a abstração facilita o desapego do real, abrindo a mente para conexões sensíveis e aprofundadas, indo além da realidade empírica, contudo o uso de qualquer tipo de imagem, seja ela figurativa ou abstrata, deve se realizar sob uma ação de mediação contextualizada, como afirmou Morin: “É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquira sentido”. (2003, p. 36), superando



conceitos pré-estabelecidos e estereótipos cristalizados, para que possa fazer sentido e ser significativo à compreensão e construção do conhecimento.

Hernández coloca que:

As obras artísticas, os elementos da cultura visual, são, [...] objetos que nos levam a refletir sobre as formas de pensamento da cultura na qual se produzem. Por essa razão, olhar uma manifestação artística de um outro tempo ou de outra cultura implica uma penetração mais profunda do que a que aparece no meramente visual: é um olhar na vida da sociedade, e, na vida da sociedade representada nesses objetos. Essa perspectiva de olhar a produção artística, é um olhar cultural. (2000, p. 53, grifo nosso).

O educador espanhol nos traz um dado instigante, a idéia de se buscar desenvolver nos educandos um “olhar cultural”, análogo à idéia do “sensível olhar pensante” que nos trouxe Martins (2003), um olhar diferenciado, amplo, abrangente e reflexivo que leva em consideração todos os elementos que constituem intrinsecamente uma produção da cultura visual: forma, procedimentos técnicos, conteúdo, significados, valores morais, éticos e simbólicos, autor, tempo, espaço e todo o contexto social de onde emergiu e aquele onde se situam os fruidores atuais.

O autor aponta ainda que a busca de significação a partir do contexto histórico da obra e dos fruidores é fundamental, pois se relacionam com a nossa busca pessoal e ao mesmo tempo coletiva de entender o mundo que criamos, uma vez que o ser humano é um animal simbólico por excelência e estes símbolos precisam ser interpretados e decodificados para que a comunicação a partir da linguagem visual se estabeleça, sobre o nosso ou outros tempos e culturas. (HERNANDEZ, 2000).

Precisamos ter consciência de que cada olhar é um olhar, e que logo a seguir ele já não é mais o mesmo, pois a natureza simbólica e cultural do ser humano o leva a se aprimorar continuamente, fazendo com que o nosso olhar e nós mesmos sejamos diferentes a cada instante; mais experientes, reflexivos e com uma bagagem cada vez maior, para encarar o

mundo que nos envolve. Assim, ainda que determinados acontecimentos tenham suas características e seu desenvolvimento particular, o olhar sobre eles nunca é o mesmo, pois todo olhar é cultural, datado e impregnado de historicidade. A arte como portadora de sentimentos, sentidos, intenções e olhares, pode se converter num documento muito útil na busca do entendimento e compreensão sobre o passado histórico.

A reciprocidade entre a História e a Arte

O ser humano, como vimos, surge numa existência biológica que se move em um meio físico. Contudo há na natureza humana algo que a difere do mundo natural, possuindo uma estrutura mental e emocional que é imaterial, imprevisível e mutável. Razão, emoção e sensibilidade conjugam-se fazendo do homem um ser social e simbólico.

A luta pela sobrevivência levou o ser humano a reunir, perpetuar e transmitir, não só sua carga genética, mas o seu universo simbólico e sua cultura. Os gregos foram os primeiros a tomarem consciência da historicidade da existência humana superando a crônica narrativa e buscando a interpretação crítica dos fenômenos sociais, pois que são da Filosofia e da História.

Sobre o ofício do historiador, Ernest Cassirer nos apresenta uma importante reflexão a respeito da relação do símbolo como representação social, apontando que o pesquisador em seu trabalho não lida com o mundo concreto:

Seus fatos pertencem ao passado, e o passado foi-se para sempre. Não podemos reconstruí-lo nem despertá-lo [...]. Tudo o que podemos fazer é recordá-lo - dar-lhe uma nova existência ideal. A reconstrução ideal, não a observação empírica, é o primeiro passo no conhecimento histórico. [...] Como o físico, o historiador vive um mundo material. Entretanto, o que encontra desde o início de sua pesquisa não é um mundo de objetos físicos, mas um universo simbólico - um mundo de símbolos. Primeiramente, precisa aprender a ler estes símbolos. Todo fato histórico, por mais simples que pareça, só pode ser determinado e compreendido pela análise prévia de símbolos. [...] Somente através da mediação e intervenção desses dados simbólicos

podemos captar os dados simbólicos reais - os acontecimentos e os homens do passado. (1972. p. 277).

A ação do historiador e do professor de História é a de um decodificador de signos, intérprete dos significados simbólicos e culturais das mais variadas fontes históricas, entre elas a imagem e a arte, vistas além da sua configuração estética, como documento histórico e instrumento pedagógico, assumindo relevância em seu papel mediador da nossa relação com o passado, como afirmou o historiador francês Michel Vovelle, ao falar sobre a história das mentalidades, para ele a imagem é a “[...] testemunha, que relata e que contribui, por si só, para construir o acontecimento em toda sua espessura política, social e cultural” (1997, p. 22). Evidente que esta visão sobre o passado não é única, nem definitiva, pois se apresenta sujeita aos olhares pessoais do historiador e dos valores de seu tempo, processada na linguagem da sua época numa postura dialética.

Sobre as especificidades do trabalho com fontes da cultura visual e da obra de arte, Luigi Pareyson assim se manifestou:

[...] para ser compreendida, ela [a obra de arte] exige ser colocada no seu tempo e interpretada à luz do espírito da época, por outro lado contribui para dar a conhecer a sua época, em todas as suas diversas manifestações espirituais, culturais, políticas, morais, religiosas, etc. (Ibid., p. 126, comentário nosso).

O historiador deve estar consciente dos seus limites e dos limites do seu tempo, procurando abordar o seu objeto, tendo em mente que ele é de um outro tempo e que sua contextualização precisa ser seriamente considerada. Só assim poderá apreendê-lo de maneira mais pertinente e apropriada. O professor de História também precisa se conscientizar que o seu trabalho em sala de aula se assemelha ao do pesquisador, devendo tratar os temas e materiais didáticos com o mesmo rigor e contextualização, mostrar ao estudante que o olhar

contemporâneo sobre o passado é um olhar datado. Lidamos com interpretações que se constroem e que se alteram e não com verdades concretas.

Falando do uso da cultura visual e de variadas manifestações artísticas como fonte de estudo histórico, Cassirer afirmou que o historiador:

[...] não encontra seus textos somente em livros, anais ou memoriais. Precisa ler hieróglifos ou inscrições cuneiformes, olhar para as cores de uma tela, para estátuas de mármore ou de bronze, para catedrais ou templos, para moedas ou gemas. [...] o que procurará é antes a materialização do espírito de uma era passada. (1972, p. 280).

A arte, os documentos e os monumentos do passado nos mostram uma versão sobre seus criadores, um modo de viver materializado numa determinada forma. O historiador é em muitos casos como um poeta que dá vida e sentido a coisas que não mais existem, tempos e homens que já se foram. Como na sala de aula o professor pode recuperar este passado e resgatá-lo do esquecimento? Fazê-lo reviver pela pesquisa, mediação e reflexão dos alunos, é um desafio que anima este trabalho.

Como produção cultural humana a arte condensa em si todo o passado e não somente sua época ou o passado imediato, ela se faz num processo social contínuo de permanências e rupturas, vinculado às especificidades do fazer artístico e a historicidade do próprio objeto. Conhecimentos, ideologias, valores, conceitos e sentimentos, entre outros, configuram-se como parte intrínseca de um objeto artístico, como afirmou Teresinha Franz “A arte materializa uma forma de viver. Traz um modelo específico de uma forma de pensar para o mundo dos objetos” (2003, p. 249) e estes sem dúvida, para o mundo dos homens.

A História e a arte se vinculam se processam e se completam; uma influencia, interage e determina a outra, como podemos ver em Pareyson:

A distinção entre a história da arte e os diversos ramos da história geral, fica assegurada pelo fato de que a história da arte, no próprio ato em que se deixa iluminar pela história geral, contribui validamente, por conta própria, para traçá-la,

porque a arte, precisamente no ato em que, especificando-se, emerge da história, nela reingressa especificada: retira alimento do tempo para configurar a sua realidade de arte e, com esta sua realidade de arte, contribui, por sua vez para configurar a fisionomia do tempo. (2001, p 132).

A partir de uma ótica antropológica o filósofo alemão Cassirer, assim vê e conclui sobre a relação entre arte e História:

A arte e a história são os mais poderosos instrumentos de que dispomos para investigar a natureza humana. [...] Nas grandes obras da história e da arte começamos a ver, atrás da máscara do homem convencional, os traços do homem real, individual. (1972, p. 233-323).

Assim, a arte assume um importante papel enquanto produção cultural humana, Giulio Carlo Argan (1909-1992) argumenta, a partir das idéias de Hauser, que: “[...] a arte é uma atividade social; [...] não existiria uma história da arte, mas apenas uma história ‘social’ da arte (Hauser) ou, mais precisamente, uma História da sociedade que a arte reflete ou documenta” (1995, p. 86, grifo do autor). Os dois historiadores da arte comentam, que além dos vários elementos que se somam para constituir e configurar uma obra de arte, como estética e composição formal, temos a questão da funcionalidade. Esta pesquisa segue por este caminho, olhando para a arte e a cultura visual, a partir do seu papel social, enquanto produção e expressão humana.

Os vínculos entre a História, a cultura visual e a arte são indiscutíveis. No entanto, em termos educacionais, surge uma questão: Como trabalhar os elementos da cultura visual na sala de aula, encarando-a, não como ilustração, mas como documento e texto interpretável?

A mediação parece apontar caminhos e possibilidades na busca de meios para despertar a observação, leitura e compreensão das realidades e do universo simbólico criado pelos seres humanos. Na sequência discorro sobre a mediação, seus fundamentos e procedimentos de abordagem.

Mediação: estar entre

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano (1991, p.15)

Tomado de emoção ante o impacto e a imensidão da visão a sua frente, Diego, estupefato pede a ajuda do pai; ciente de que sozinho não poderia abarcar a totalidade daquele 'mar' de significados. Esta é a tarefa a que se propõe a mediação - estar entre - estabelecer encontros sensíveis e significativos, que proporcionem uma oportunidade de aprendizado, aprimoramento e crescimento, que amplie os horizontes do olhar, do sentir e do pensar (MARTINS, 2000; QUINTÁS, 1992).

A mediação é uma ação complexa em que se conjugam vários fatores, um momento onde o educador deve ter uma especial atenção para com os sujeitos envolvidos, o objeto e a sua própria ação. No momento da mediação ocorre o cruzamento de realidades e saberes díspares, que precisam ser considerados: as experiências, vivências, expectativas, conceitos e preconceitos do fruidor, do próprio mediador, daquele contido no objeto e de tudo que participa nesse momento. Como elaborar atitudes pedagógicas, que permitam construir significados, rompendo com rejeições, barreiras e limites? Como instigar a abertura para novas reflexões e possibilidades como afirmou Pareyson: "entre um dos infinitos aspectos da forma e um dos infinitos pontos de vista da pessoa" (2001)?

Quebrar a insegurança e os bloqueios iniciais de conceitos estruturados ao longo do tempo, transpondo análises rasteiras e interpretações viciadas por referenciais de gosto são

tarefas do mediador, que precisa levar o fruidor para além das suas próprias expectativas, como afirmou Martins: “se não transformarmos nossos esquemas referenciais não podemos perceber aspectos que estariam encobertos pelos nossos próprios filtros” (2000).

Gostar e compreender não são sinônimos, a comunhão desta dupla freqüentemente bloqueia os contatos com o exterior, os fruidores precisam perceber que interpretar uma obra ou imagem pode se realizar indistintamente sobre aquilo que gostamos ou não. A compreensão deve transpor tais critérios simplistas, afinal é possível encontrar aspectos valorativos mesmo nos objetos que rejeitamos. Assim procedendo podemos compreender inclusive as nossas próprias preferências.

Devido a complexidade dos elementos envolvidos na mediação, as ações mediáticas de caráter fundamentalmente pedagógico precisam superar o modelo que vê a mediação como ‘ponte’, ligação entre duas realidades pré-existentes e imutáveis, lidar com a diferença e não lidar apenas com aquilo que conhecemos, como disse Caetano Veloso: “Narciso acha feio aquilo que não é espelho”¹. Permitindo que o fruidor avance sobre o reconhecimento e a descrição inicial, buscando desvelar representações e construir novas interpretações possíveis.

Para que o mediador se coloque entre o espectador e o objeto e sua ação seja significativa, ele precisa ter em mente que nenhum espectador é plenamente ingênuo (PANOFSKY, 1979), é preciso escarafunchar, respeitando os saberes iniciais do fruidor, seus silêncios e opiniões. Se necessário, ele pode agregar as vozes de outras épocas e de outras pessoas que já se debruçaram sobre o mesmo objeto, introduzir aspectos trazidos por especialistas e elementos de contextualização, lançar desafios, levantar problemas, procurar romper visões estereotipadas e avançar nas reflexões.

¹ VELOSO, Caetano. Sampa. In: *Circuladô Vivo*, São Paulo:Polygram, 1992. 1 disco sonoro.



Em um processo educativo a mediação não ocorre somente entre um mediador e um fruidor, mas entre muitos, o que torna o momento ainda mais rico, quando são articulados vários pontos de vista.

O desafio da mediação é favorecer encontros sensíveis, criando situações de envolvimento emocional e afetivo que possam ser inquietantes, procurando acessos de contato entre a realidade do espectador e aquela que o cerca, para que através da arte, da imagem ou tantos outros elementos da cultura visual, ele reflita sobre si mesmo e o mundo à sua volta atento a tornar o encontro prazeroso, apesar de inquietante e também lúdico. Mediar não é simplesmente elaborar um conjunto de perguntas e respostas, aferidas entre o certo e o errado, mas antes problematizações que permitam gerar experiências significativas.

Refletindo sobre os processos de leitura de obras de arte e imagens, alguns estudiosos procuraram elaborar métodos de abordagem em mediação, que lavasse em conta estas questões. Estes especialistas pensaram a partir de suas próprias práticas, enquanto arte-educadores. Seus métodos, quando devidamente adaptados, podem ser empregados para a leitura dos mais variados elementos da cultura visual, viabilizando sua utilização pelas outras áreas do saber.

Os passos de uma leitura mediada podem se processar sob várias orientações. O que não pode ocorrer, é que qualquer uma delas, se torne uma camisa de força atando ações e delimitando reflexões por não seguirem padrões pré-determinados.

O arte-educador norte-americano Robert William Ott, nos apresenta o método de leitura intitulado *Image Watching*² (MARTINS, 1998; OTT in: BARBOSA, 2003; RIZZI, 2000; SCHULTZE, 2006), que consiste de seis estágios ou categorias, nomeadas por verbos no gerúndio, para enfatizar a noção de processo. Assim, temos:

² *Image Watching*: o termo vem sendo utilizado no Brasil no original em inglês por autoras como Ana Mae Barbosa e Maria Christina Rizzi, e pode ser entendido como 'ver imagem', ou 'vendo imagem' (SCHULTZE, 2006, p.21).

- Thought Watching³: estágio preparatório de aquecimento e sensibilização. É o acolhimento inicial que desperta o sujeito para a ação de leitura, podendo se realizar por meio de ações lúdicas de integração, interação e relaxamento, entre outras.
- Descrevendo: ativação da observação e enumeração do que se vê, primeiro passo para uma análise mais ampla;
- Analisando: investigação sobre o que foi visto envolvendo as técnicas de execução e os elementos de composição formal, que passam a ser relevantes para a compreensão do objeto;
- Interpretando: início do estabelecimento de relações afetivas entre o já sabido e os elementos que brotam do objeto; que passa a fazer sentido ao fruidor na sua tentativa de compreendê-lo;
- Fundamentando: momento de agregar dados disponíveis da História da Arte enriquecendo e aprofundando a leitura e a interpretação;
- Revelando: estágio onde o sujeito pode expressar na prática, aquilo que experienciou e interiorizou sobre o objeto, pode ser de caráter objetivo ou metafórico, busca a consumação do processo, pode ocorrer por via oral, dissertativa ou através de: desenho, pintura, colagem, modelagem, teatralização, música, dança, texto literário, poesia, etc. (o estágio *revelando*, também pode assumir, para o educador, um caráter avaliativo da mediação enquanto processo).

O método de Ott já foi desenvolvido e testado por várias instituições, como o MAE-USP e o Museu Lasar Segall, mostrando sua viabilidade pedagógica. Devidamente contextualizado para as necessidades e especificidades de cada local, o processo pode ser

³ *Thought Watching*: da mesma forma que o termo anterior, é mantido no original e pode ser traduzido como 'ver o pensamento' ou 'observação do pensamento' (SCHULTZE, 2006, p.21).

empregado não só em museus, mas em instituições culturais e escolas, oferecendo subsídios para todas as áreas e disciplinas que atuam com a cultura visual e a arte.

O autor aponta que o processo *Image Watching*, se levado a cabo, desde sua fase inicial, funciona como uma verdadeira *performance* que envolve os estudantes: física, mental e emocionalmente e tem mais chances de frutificar, permitindo que conectem sensações e informações despertadas pela ação, aos seus conhecimentos prévios, desenvolvendo habilidades e competências como atenção e concentração para: observar, analisar, interpretar, formular hipóteses, avaliar, associar e concluir, entre outras, levando a construção de um conhecimento, cada vez mais complexo e significativo.

Ott nomeia a mediação como 'sistema de crítica de arte' e o mediador como 'instrutor ou catalisador'. Seu método, contudo, é mais processual do que sistêmico, pois se realiza pela interação sujeito-mediador-objeto, buscando construir uma rede de relações e interpretações significativas para o fruidor. Assim, optei ter este método como base, acreditando que ele atendia as especificidades relativas à natureza desta pesquisa, por ver as ações de mediação como processos de leitura e interpretação da cultura visual (nomeado por ele como imagens visuais), que ocorre pela somatória das possibilidades interpretativas do objeto, tomado não só pelas referências próprias da arte como estética, composição formal e a História da Arte, mas também por valorizar a contextualização e a questão do caráter simbólico das representações sociais inerentes a toda produção humana. Também por levar em consideração os conhecimentos, conceitos e preconceitos, sensações e interpretações do fruidor, bem como o seu desenvolvimento próprio, procurando instigá-lo a construir o seu conhecimento e continuar a buscar sempre mais.

Procurando aprofundar ainda mais a questão sobre os métodos de leitura de imagens da cultura visual, recorreremos também ao método comparativo, proposto pelo professor norte-



americano Edmund Burke Feldman, trazido ao Brasil pela professora Ana Mae Barbosa (1998) e também divulgado pela professora Mirian Celeste F. D. Martins (1998).

O processo de leitura de Feldman se baseia em quatro estágios progressivos: descrição, análise, interpretação e julgamento no qual o objeto deve ser observado e analisado na busca de sua interpretação e compreensão, para em seguida lhe atribuir um determinado valor que pode ser: artístico, estético, histórico, social, moral ou biográfico entre outros.

Comparar incorpora um maior grau de desafio, requer uma observação mais atenta, perspicaz e reflexiva, indo além do simples olhar e perceber. A observação acaba sendo mais apurada do que quando se analisa apenas uma obra individualmente, pois neste caso o caráter descritivo narrativo tende a predominar, seja por falta de conhecimento sobre a obra, o autor, a estética e o contexto de produção, ou por sentir o esgotamento das possibilidades, após a listagem dos dados diretamente observados.

Ao se efetuar uma comparação, buscando aproximações ou distanciamentos, novos critérios e provocações se impõem. O interlocutor é desafiado a buscar mais elementos de análise e com isso a interpretação tende a ser, não mais correta, mas mais apurada, completa e instigante. O tempo maior de observação permite maiores conexões entre o apreendido e o já sabido, possibilitando uma reflexão mais rica e complexa. Como levantar questões e problemáticas que conduzam, reformulem ou complementem a construção e ampliação da reflexão e da interpretação dos seus elementos de composição formal, signos e símbolos envolvidos? Este é um dos desafios da mediação.

Estas ações mediadoras sobre os sujeitos sociais, possibilitam uma compreensão mais significativa da questão simbólica que envolve a produção da cultura visual e os conceitos pertinentes ao período histórico enfocado, como afirmou T. Franz: “Compreender implica em saber explicar, contextualizar e exemplificar e não simplesmente perceber” (2003, p. 248).



Contudo, o estudo dos processos de abordagem e condução da mediação mostra que não há método definitivo. Muitas dificuldades se apresentam e novas técnicas precisam ser pesquisadas, na busca de um maior aprimoramento e adequação as realidades existentes, levando em conta que cada mediação é um encontro singular, um 'estar entre' que envolve muitos sujeitos.

Desafios na mediação: entre o silêncio e a fala desordenada

Inúmeras são as variantes que afetam o trabalho e os resultados de uma ação mediadora. Em um processo de leitura de imagem da cultura visual muitos alunos têm uma participação limitada, ora participam com entusiasmo, ora se calam. Primeiro vamos tecer algumas considerações sobre este último. O silêncio espontâneo pode limitar as ações, mas se ele pode ser induzido e negociado, propiciando um clima de provocação, jogo e expectativa, podendo se tornar um momento importante do processo. O silêncio é um poderoso instrumento de reflexão interna, a pessoa procura avaliar suas próprias reações e reflexões, ganhando tempo para estabelecer suas próprias relações, análise e interpretação, visando a compreensão do objeto de leitura, como apontaram os pesquisadores A. Housen e M. Serres (apud: MARTINS. Org., 2001).

O silêncio é visto como parte integrante do processo de cognição reflexiva. Precisamos aprender a utilizá-lo e empregá-lo a nosso favor, respeitando-o e introduzindo-o quando necessário, colocando questões e desafios que levem o interlocutor a outras reflexões, dando-lhes voz, respeitando seus limites e valorizando toda participação ativa significativa.

Em relação à participação mais dinâmica dos estudantes, é comum realizarem perguntas, que podem ser referentes ao tema abordado ou fugir dele, além dos gracejos e piadinhas. Quando um aluno se manifesta, não podemos bloqueá-lo, pois é esta justamente a atitude que esperamos, dentro de um processo de mediação e construção participativa do conhecimento. Mesmo quando o aluno dá um palpite ou emite uma opinião, com ou sem

fundamento, sua atitude pode e deve ser aproveitada. Algo semelhante ocorre em relação aos gracejos, eles devem na medida do possível ser convertidos em atitudes de reflexão, pois o aluno que estabelece uma interpretação real ou metafórica, baseada no humor, na ironia ou na sátira, além de quererem se destacar perante o grupo; também demonstra um atitude que pode ser encarada como parte do seu processo cognitivo por associação de elementos extrínsecos à leitura e à mediação, mas que fazem parte do seu repertório visual e cultural. Assim, as piadinhas podem ser tidas como uma fuga circunstancial ou aproveitadas como pausa para reflexão, buscando analisar a situação sob um outro ponto de vista, sem os rigores dos métodos de análise.

Bem explorada pelo mediador, esta situação pode se tornar uma importante aliada. Um elemento de reflexão em relação ao tema abordado em aula e o aluno perceberá melhor a seriedade do trabalho em desenvolvimento, tendendo a reduzir as atitudes que dispersam a atenção do grupo e trazendo-o à participação ativa e significativa.

Um dos desafios do professor de História é conseguir a atenção de seus educandos, despertando o interesse pelas reflexões e pelo conhecimento histórico, trazendo a discussão do passado para a compreensão do presente. Desde o século XIX os profissionais de educação da área de História têm buscado maneiras mais instigantes e significativas de realizar o seu trabalho, como poderemos ver no próximo capítulo, onde procuro traçar aspectos desta trajetória, tendo como foco o documento imagético.

Nesta tarefa a mediação assume um papel relevante, pois permite a interação entre o estudante e o seu objeto de estudo, seja ele um documento escrito ou uma imagem. O agente da mediação não pode se esquecer de que 'estar entre' significa facilitar o estabelecimento de conexões entre os sujeitos e um determinado objeto ou realidade, sendo que este processo não se apresenta isento de contradições, tensões e problemas. É preciso atender ao chamado e ajudá-los a olhar.



Capítulo II

Toda boa história é, está claro, uma imagem e uma idéia, e quanto mais elas estiverem entremeadas melhor terá sido a solução do problema.

Henry James, Guy de Maupassant (Apud. MANGUEL, 2001, p.16)

A linguagem humana é feita de palavras que se traduzem em imagens e de imagens que se traduzem em palavras - ambas são a matéria de que somos formados.

Alberto Manguel (2001, contra-capas)

O ensino de História no Brasil, a imagem e o livro didático

Imbuído pelas idéias e conceitos em relação à imagem e sua leitura mediada, senti a necessidade de conhecer um pouco mais sobre a realidade do ensino de História, como as imagens da cultura visual aparecem nos materiais didáticos disponíveis aos professores e como a disciplina evoluiu, do seu surgimento no século XIX aos nossos dias, objetivando orientar minhas ações de mediação junto aos estudantes.

Nesta empreitada o livro *O saber histórico na sala de aula* da Prof^a. Circe Bittencourt foi fundamental, uma vez que apresenta um levantamento muito pertinente acerca da evolução do uso da imagem nos livros didáticos da disciplina de História. O texto dos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais¹ (1998), o Guia de Livros Didáticos do PNLD (2004)-

¹ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN]: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Os PCN foram surgiram no final dos anos noventa, do



Programa Nacional do Livro Didático², e as provas do SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo³ de 2004 e 2005, também foram vitais para esta pesquisa, por apresentarem como os órgãos oficiais de educação têm se posicionado em relação ao ensino de História, o papel dos livros didáticos e a utilização de suportes iconográficos como documento.

Um pouco da história da aula de História no Brasil

O ensino de História no Brasil tem início na primeira metade do século XIX, quando o governo imperial buscava edificar uma “História Nacional” pelo mapeamento da genealogia do passado e apresentando uma matriz eurocêntrica para o desenvolvimento e o futuro da nação. A criação do colégio D. Pedro II em 1837, na então capital do Rio de Janeiro, marca o início da presença da disciplina de História como elemento obrigatório da grade curricular, onde predominavam os estudos literários de um ensino de caráter clássico e humanista, inspirados no modelo francês e voltado à formação moral do aluno.

Com o advento da República, o Estado agora apartado da Igreja, assume o papel de principal agente histórico, promovendo uma política de laicização e patriotismo de inspiração positivista, assumindo a responsabilidade pela formação do novo cidadão. A História deveria assim, refletir a evolução natural da nação; da colônia ao sistema republicano de governo, minimizando conflitos e contradições, proporcionando a devida ordem que levaria ao sonhado progresso.

século XX, buscando uma orientação que oferecesse o mínimo de parâmetros para nortear as ações pedagógicas das escolas e dos professores no território nacional, indicando que se constituí num conjunto de noções macro, podendo e devendo ser adaptadas a cada realidade regional e local.

² O PNLD é um dos programas do FNDE do Ministério da Educação. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE**, 2005. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.html#historico>. Acesso em: 24 mai. 2005, 13:25. Seção: livro didático, item: Histórico.

³ SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE), criado em 1996, com o objetivo de avaliar o rendimento da educação, da primeira série do ensino fundamental à última do ensino Médio, tem a intenção de colher informações e poder planejar as ações da rede estadual de ensino, disponibilizando os resultados a todos os educadores e gestores do ensino, bem como de diferentes esferas da sociedade civil.



Somente a partir das décadas de trinta e quarenta do século XX, a História recebeu uma orientação voltada a uma política ideológica de valorização nacionalista, mantendo, contudo, o enfoque nos grandes acontecimentos políticos e nos feitos dos heróis formadores do Estado Nacional, como indica o texto dos PNC para a disciplina de História:

A periodização obedecia a uma cronologia política marcada por tempos uniformes, sucessivos e regulares, sem rupturas e descontinuidades. O ensino de História era um instrumento de desenvolvimento do patriotismo e da unidade étnica, administrativa, territorial e cultural da nação (1998, p. 22).

Neste período a criação das grandes universidades, como a USP, dá início a formação de pesquisadores e a profissionalização do magistério, baseados no princípio da “democracia racial”, apresentando a sociedade brasileira como fruto de uma tripla mestiçagem isenta de conflitos étnicos, pois viveríamos sob um outro mito, o da “harmonia racial”.

A partir desta época a máquina estatal passa a investir nos meios de comunicação. Temos assim o crescimento do rádio e do cinema ampliando as possibilidades de divulgação cultural. Estas novas tecnologias se colocam como agentes transmissores de informações e conhecimento, mas a escola permaneceu alheia, não explorando o potencial pedagógico destes instrumentos. Ainda predominava exclusivamente a cartilha e os livros.

Nos anos trinta houve a introdução da Escola Nova inspirada em John Dewey e trazida ao Brasil por Anísio Teixeira (1902-1971), optou-se por substituir, principalmente no ensino elementar, a História e a Geografia pelos ‘Estudos Sociais’, almejando alterar o ensino meramente livresco e decorativo, por um ensino mais dinâmico voltado mais à formação social do que a justificativa política do Estado. Apesar do esforço de muitos educadores no geral a estrutura pouco se alterou, na prática os Estudos Sociais, mais diluíram do que intensificaram a questão social do estudo histórico.

O Estado Novo, com a *Lei Orgânica do Ensino Secundário*, de 1942, estabeleceu a divisão do ensino em três cursos, o primário com quatro anos, o ginásial com mais quatro anos e o clássico ou científico com apenas três anos. Devido ao direcionamento populista nacionalista e a valorização dos valores pátrios, o ensino de História foi dividido entre História Geral e História do Brasil, com ênfase na segunda. A nova orientação política trazia um novo reforço ao papel dos grandes feitos e dos grandes vultos históricos, que agora deveriam ser objeto de culto cerimonial cívico.

Após a segunda Guerra Mundial, a ONU - Organização das Nações Unidas, através da UNESCO (órgão para a educação, ciência e cultura) passou a interferir nos conteúdos curriculares, procurando impingir um conteúdo mais humanista e pacifista, inibindo o estudo de guerras e contradições sociais, e privilegiando o estudo do crescimento industrial e desenvolvimentista, sobretudo nas décadas de cinquenta e sessenta, quando o estudo da História passou a se realizar pela evolução de ciclos econômicos e sua sucessão harmônica e linear no tempo histórico, atenuando ou mesmo omitindo questões sociais, culturais e raciais, entre outros aspectos.

Os anos sessenta assistiram a ascensão da introdução de um estudo histórico voltado à uma formação mais crítica, através do enfoque da dialética marxista, que vê a História a partir da evolução dos modos de produção e das contradições e conflitos entre as classes sociais. Contudo, nos anos seguintes, gradativamente houve o esvaziamento deste processo, graças ao clima de tensão internacional surgido com a bipolarização política do mundo devido a Guerra Fria e com a intervenção direta das ditaduras militares que tomaram o poder do país, a partir do Golpe Militar de 1964 e da implantação do AI-5, em 1968. A escola pública passou a priorizar o aluno não como cidadão crítico, mas como mão-de-obra necessária e submissa ao desenvolvimento industrial, que se pretendia alcançar a qualquer custo, inclusive pelo mito do

chamado “milagre econômico”. Assim, o conteúdo da área de humanas foi esvaziado em favor de uma visão tecnicista e profissionalizante do ensino secundário.

A proliferação dos cursos de licenciatura curta para o magistério ampliou a oferta de educadores, mas acabou trazendo uma desqualificação destes e conseqüentemente dos estudantes, para questões mais específicas da História. A revalorização da disciplina de Estudos Sociais no ensino primário e a criação das disciplinas de Educação Moral e Cívica no antigo ginásio e OSPB - Organização Social e Política Brasileira no colegial, também contribuíram para a despolitização da disciplina de História, numa visão estruturalista ufanista esvaziada de conteúdo e interpretação crítica.

No final dos anos sessenta e início dos anos setenta, minha geração estava entrando na escola primária. Minhas professoras se esforçavam em nos transmitir, além de dados sobre a História, valores de ordem “moral e cívica”. Na quarta série a professora (Dona Magda) fazia uso de imagens na aula, com projeção de slides. Estas aulas ficaram registradas em minha memória; desenhos esquemáticos criavam cenas ilustrativas idealizadas de acontecimentos e personagens históricos. A classe ficava quieta e calada, atenta a cada fala da professora.

A aula era totalmente expositiva, nossa participação se restringia a ouvir e memorizar, sem questionar. Acredito que esta experiência reflete bem o sistema de ensino praticado durante os “anos de chumbo”, ou seja, o conteúdo era transmitido e deveria ser assimilado tal qual era apresentado. Depois vieram o ginásio e o colegial, onde o enfoque por ciclos econômicos se sucediam, obliterando discussões de ordem política e social.

Devido à falta de unidade do currículo escolar, só fui aprender a História contemporânea na graduação. Assim minha geração foi formada, pela mão das ditaduras; informação sem reflexão. Felizmente a graduação foi realizada, já sob um clima diverso, o da abertura política.



Na década de oitenta o aumento da demanda escolar, o processo de abertura política, o fim das ditaduras militares e o advento da chamada Nova República, obrigaram a uma reavaliação de currículo e método dentro da disciplina de História. Diversas tendências da historiografia foram reincorporadas, algumas remontavam décadas anteriores como a escola francesa dos *Annales*. Os historiadores priorizavam o enfoque social, com novas problemáticas e temáticas de estudo: história social, cultural, do cotidiano, das mentalidades, das minorias e dos vencidos, entre outras; bem como o estudo dos próprios procedimentos da historiografia, visando desmistificar ideologias e conhecimentos tidos anteriormente como concretos e universais. A História passou a ser tomada como um processo contínuo de interpretação e construção e não mais a partir de modelos políticos e econômicos prontos e acabados.

Frente a tantas possibilidades os educadores passaram a criticar os métodos e os paradigmas tradicionais, optando por modos diversificados de transmitir o conhecimento histórico: continuar estudando a História Geral e do Brasil separadamente, lançando mais luz sobre a segunda; a chamada História Integrada, na qual o estudo do Brasil é inserido no contexto da História Geral; priorizar a História da América; iniciar o estudo histórico a partir de eixos temáticos; partir do particular e regional para o geral; a micro e a macro-história, entre tantas outras possibilidades, tudo a partir de uma noção sócio-construtivista, que vê a História num processo constante de construção, onde o conhecimento não é mais apresentado como pronto e acabado, mas erigido sob um ponto de vista interdisciplinar, operado por cada um e por toda a sociedade a todo instante. O estudante é agora visto como protagonista⁴ e não coadjuvante do processo cognitivo de aprendizagem e agente construtor da História.

⁴ A palavra *protagonismo* é formada por duas raízes gregas: *proto*, que significa "o primeiro, o principal"; *agon*, que significa "luta". *Agonistes*, por sua vez, significa "lutador". Protagonista quer dizer, então, lutador principal, personagem principal, ator principal (COSTA, 1999).



Perante todo esse processo de reformulação e busca de novos paradigmas, os educadores da área de História passaram a criticar os procedimentos tradicionais, incorporando novos métodos, enfoques, materiais didáticos, tecnologias e mídias diversas: jornal, música, televisão, cinema, vídeo, informática, e tantos outros recursos da indústria cultural, sobretudo aqueles da cultura visual; procurando aproximar a ciência da experiência diária, buscando trazer o estudo histórico para o cotidiano dos educandos, tornando-o significativo para a compreensão da sua vida e da sua realidade, tomada como múltipla, contraditória, complexa e descontínua. Levando os estudantes a um conhecimento não meramente acumulativo, mas aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (DELORS, 1999).

A pesquisa histórica

O trabalho do historiador e do professor de História tem se diversificado muito desde o século passado. Já em 1929, os historiadores franceses Lucien Febre (1878-1956) e Marc Bloch (1886-1944), fundadores da chamada escola dos *Annales* (ou anais), propunham que a História deveria se nutrir de todos os elementos da produção humana. A História presente em todos os objetos, ações e idéias humanas.

Tudo aquilo que o ser humano empreendeu e deixou é passível de se transformar em objeto de estudo, análise e interpretação. Sendo que este estudo não deve se limitar a materialidade da presença humana, mas abrange também os aspectos da imaterialidade e o efêmero - nada deve escapar. A obra, o pensamento, o espírito, os medos e o imaginário, todos podem ser analisados. Ciro Flamarion Cardoso em seu livro *Domínios da História* afirmou que a noção de fonte histórica em muito tem se ampliado:

Agora, todos os vestígios do passado são considerados matéria para o historiador. Desta forma novos textos, tais como a pintura, o cinema, a fotografia, etc., foram



incluídos no elenco de fontes dignas de fazer parte da História e passíveis de leitura por parte do historiador. (1997, p. 402).

Assim, os educadores da área de História têm como missão levar aos seus educandos, as novas fontes e metodologias, visando dinamizar, instrumentalizar e mediar o estudo das sociedades humanas pelas suas mais diversas manifestações.

Sobre esta questão o texto dos PCN para a disciplina de História nos orienta que:

A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais e da distinção entre realidade e a representação da realidade expressa em gravuras, desenhos, gráficos, mapas, pinturas, esculturas, fotografias, filmes, discursos orais e escritos. (1998, p. 32).

A pesquisa e o estudo da História sempre se pautaram pela coleta, análise, interpretação e guarda de documentos, contudo, hoje esse processo abrange as mais variadas fontes e linguagens escritas e não escritas, materiais e imateriais, em suas especificidades constitutivas e como objeto de representação simbólica, e não mais como elementos portadores de uma verdade única e imutável que procura ser desvelada, como afirmou René Huyghe ao “jogo interpretativo” (1986), realizado pela ação interdisciplinar de métodos e saberes próprios e quando necessário com o auxílio de outras ciências na busca do conhecimento histórico. Hoje o historiador e o educador de História procuram respeitar a historicidade do documento, dando-lhe voz num diálogo permeado pelas suas próprias vivências, experiências e a igual historicidade do seu ofício.

Ao realizar o seu trabalho, o historiador busca investigar e analisar os documentos, consciente de que os aborda com um olhar datado e contextualizado. Sua interpretação é invariavelmente impregnada pelo seu repertório pessoal e profissional dentro de um espaço e de um tempo específico. Pensando nesta questão sob a ótica do ensino de História a professora Antonia Terra, assim afirmou:

A introdução de estudos que buscam desvendar as múltiplas relações dialógicas incorporadas às obras [ou documentos] amplia a oportunidade dos alunos conhecerem contextos históricos complexos, que se expandem em ressonâncias no tempo e que se materializam em obras e acontecimentos. Possibilitam, ainda, escaparem de explicações causais e simplistas, indo de encontro à construção de olhares substanciosos, recheados de referências culturais, contextos e histórias. (2003, p.102, comentário nosso).

O olhar contemporâneo deve levar em conta não só a historicidade do documento, mas a complexidade que envolve o olhar. Não significa que o pesquisador e o educador devam abandonar o racionalismo por uma situação circunstancial; ao contrário, é necessário que o pensamento seja racional, mas que dialogicamente, leve em conta as variantes e o dinamismo inter-relacional da sociedade atual.

O documento histórico

A palavra documento vem do termo latino *documentum*⁵, com um sentido de transmitir e comunicar uma informação dada, a partir de uma base material, uma prova ou amostra. No final do século XIX, o pensamento positivista tomava a idéia de documento como a prova de um fato passado, suporte de uma informação preservada, sendo que seus dados deveriam ser apenas constatados e não necessariamente interpretados, pois eles falavam por si. Somente documentos de ordem oficial mereciam atenção e credibilidade. Cartas e bilhetes, por exemplo, eram desprezados pelo seu caráter informal, por não terem intrinsecamente a intenção de preservar um registro.

No século XX a historiografia passou a valorizar todo e qualquer vestígio do passado, oficial ou informal, intencional ou não intencional, material ou imaterial, como: relatos, tradições, costumes, lendas, entre outros. Tudo agora poderia ser usado como elemento de

⁵ FERREIRA, Aurélio B. Holanda e J. E. M. M. (Ed.). **Novo Dicionário Aurélio da Língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Ed. Nova Fronteira, 1986. p. 605. Aqui o termo aparece como *documentu*. Já no **Dicionário Escolar Latino-Português**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1956, o termo aparece como *documentum*, contudo, os significados são análogos.

pesquisa, análise e interpretação, visando um estudo histórico em dimensões mais amplas, além da esfera política e econômica, valorizando sobretudo as expressões sociais e culturais.

O documento agora é encarado na sua dimensão histórica, sendo abordado como uma pista, um indício, sobre a complexidade que se compõem os fenômenos e os homens do passado, sabendo que cada leitura jamais atingirá a plenitude do real, do qual o documento é apenas um dos vários testemunhos possíveis. Nossos esforços serão sempre apenas uma entre tantas outras interpretações, que se somam àquelas já feitas e as que ainda se farão. Segundo Antonia Terra:

“Nos documentos existem sujeitos que falam e que constroem sentidos específicos para a realidade retratada, através de estilos comuns, às suas épocas, de forma, de contornos e de materialidades que são, simultaneamente originais” (2003, p. 100-101).

Nesta visão, toda a produção humana deve ser tomada observando-se a dimensão do seu contexto de elaboração e dentro do contexto onde ela está sendo recriada e reutilizada, dando voz aos sujeitos do passado e do presente.

O texto dos PCN apontam que o trabalho com documentos pode ser introduzido no espaço escolar, desde que seja relevante para determinado estudo, sendo que as intenções e objetivos devem ser claros e significativos aos estudantes.

Qual deve ser a ação do educador como um mediador entre o documento e os alunos, uma vez que o documento não fala por si mesmo? Como construir a partir das interpretações e das experiências dos estudantes, em conjunção com métodos adequados de análise e interpretação, respeitando-se as percepções, opiniões e limites do grupo, buscando superar as concepções de senso comum, alçando relações e reflexões de maior complexidade? Qual a melhor forma de ser um mediador entre os documentos e os alunos?

Para o trabalho com documentos, o texto do Ministério da Educação, apresenta a seguinte proposta:



O trabalho com documentos pode envolver vários momentos diferentes que, associados, possibilitam a apreensão de suas dimensões históricas. Com o propósito didático, o professor pode solicitar suas primeiras impressões, instigá-los no questionamento, confrontar com informações divergentes, destacar detalhes, socializar observações e criar um momento para que possam comparar suas idéias iniciais com as novas interpretações conquistadas ao longo do trabalho de análise. Com atenção e perspicácia podem ser observadas e colhidas informações dos detalhes: fatos, estéticas, conceitos, sentidos etc. É possível pesquisar informações sobre o documento em fontes externas (autoria, contexto da obra, estilo etc.) e confrontar eventos históricos identificados na fonte estudada a eventos de outras épocas, quanto a semelhanças e/ou diferenças e relações de continuidade e/ou descontinuidade. [...] É importante que o trabalho envolva observações, descrições, análises, pesquisas, relações e interpretações e, no final, aconteça um momento de retorno ao documento, para que os alunos comparem as novas informações - o seu novo olhar - com suas apreensões iniciais e reflitam sobre problemáticas históricas a ele relacionadas (1998, p. 86-87).

Nos passos indicados como possibilidade para a análise de um documento (sendo que o texto não faz distinção entre texto verbal e texto imagético), a primeira citação é a busca pelas “primeiras impressões” visando identificar os elementos expressos, como em: “destacar detalhes” e “observadas e colhidas informações dos detalhes”, para que deles possam ser extraídas “descrições, análises, pesquisas, relações e interpretações”. A ação do professor é como a de um investigador policial, um arqueólogo, que recolhe pistas e provas, para recompor um acontecimento passado, de forma lógica e em busca de uma verdade ali impregnada e estabelecer um veredito. Para os autores os documentos sempre têm algo a dizer que precisa ser extraído e revelado para que “reflitam sobre problemáticas históricas a ele relacionadas”.

Este método de observação pormenorizada dos detalhes na busca de pistas é análogo ao “método indiciário” ou “paradigma indiciário” de base qualitativa, trazido pelo historiador italiano Carlo Ginzburg em seu livro *Mitos Emblemas Sinais* (2001), que procura nos indícios iconográficos de um documento extrair informações relevantes para a interpretação e

compreensão de uma realidade ou determinado contexto histórico, partindo da análise de dados secundários, mas sem perder a noção do todo pesquisado.

Em relação ao uso da cultura visual na aula de História, a proposta aqui analisada, parece não contemplar uma questão importante: o envolvimento emocional do observador com seu objeto de pesquisa e estudo, ou seja, o documento visual, pois busca somente os detalhes de uma imagem, o que pode levar a uma longa enumeração de itens e pormenores, que pouco significado pode ter para o estudante.

Vejam as palavras de J. Dewey: “A emoção é a força que move e consolida. Ela seleciona aquilo que é congruente e tinge com seu matiz aquilo que é selecionado, proporcionando, assim, unidade qualitativa a materiais externamente dispares e dessemelhantes” (1994, p. 252). Assim, o envolvimento emocional é um elemento fundamental, não só para despertar o interesse, mas para despertar no educando uma ação realmente motivadora e mobilizadora, que o desperte para a transformação de si e da sua realidade.

No meu entender esta questão é capital, pois sabemos que nenhum olhar parte da neutralidade, ele é sempre particularizado e quando é curioso e apaixonado, a relação que se estabelece tende a ser mais intensa e profícua. Tomo aqui as palavras do artista inglês Henry Moore (1898-1986): “Não há como compreender algo sem antes criar um envolvimento emocional”⁶. Segundo o famoso escultor, só este “envolvimento” garante uma compreensão significativa, pois qualquer ação realizada com desinteresse e “sem emoção”, torna-se mecânica e pouco eficaz em termos cognitivos. A participação da emoção, como se referiu Moore, leva à mobilização ativa e à reflexão, contudo, para que critérios simplistas e de gosto não prejudiquem a análise e a interpretação, a mediação precisa, além de despertar sensações e sentidos, ser realizada com seriedade e método, propiciando o despertar do prazer pela

⁶ HENRY Moore Uma Retrospectiva: Brasil 2005. Exposição na Pinacoteca do Estado de São Paulo, SP, 2005.



descoberta e o pelo conhecimento, propiciando uma experiência que nos atravessasse e nos marque significativamente.

Num outro ponto dos PCN, é citado um exemplo de leitura de imagem, baseado numa gravura de Jean Baptist Debret (1768-1848). O trecho afirma: “[...] o aluno pode ser solicitado a ter as suas primeiras impressões - o que observa. Depois identificar personagens nela presentes. Suas ações, vestimentas, calçados, adornos, [...]” (1998, p. 87). Novamente temos a questão do distanciamento sensível, agora em relação direta à imagem. Abordar os estudantes com a pergunta direta: O que você observa? Pode gerar um desconforto, pois nem sempre o que é claro para o mediador é claro para o estudante, assim ele pode se sentir pressionado, comprometendo o desenvolvimento da ação mediática. É preciso estar atento a estas questões para que o exercício não se torne uma atividade sem significação.

Acredito ser mais prudente abordar o estudante com questões abertas do tipo: Vamos conversar sobre esta imagem? O que você pode me dizer sobre esta imagem? O que podemos ver nesta imagem? Estas questões podem trazer o adolescente para perto do mediador, tirando a aura incisiva e inquisitorial de uma pergunta direta, dando a ação um clima mais amistoso e de parceria, o aluno não se sente só, mas amparado pelo emprego do pronome em terceira pessoa: “vamos”, ou “podemos”.

A descrição de pormenores e detalhes observados é uma etapa necessária, como apontaram Feldman e Ott, mas precisa ser encarada como uma etapa inicial, uma transição para reflexões mais amplas, não devendo ser vista como um fim em si mesma.

A partir da perspectiva do ensino de História, Antonia Terra comenta que para Bakhtin o trabalho do professor que emprega documentos como recurso didático deve levar em conta diversas possibilidades de abordagem e enfoque que:

[...] evidenciam a importância [...] a necessidade da recuperação dos diálogos mantidos entre sujeitos históricos que falam e dialogam, [...] incluindo, com igualdade de situação, o sujeito contemporâneo - o aluno, a classe e o professor,

com seus universos culturais e seus espaços resguardados para a construção de novos enunciados. (2003, p. 103).

A professora indica que o trabalho com documentos é um processo em permanente construção e as teorias e conceitos se originam com base em realidades, espaços e temporalidades específicas. Os documentos possibilitam um diálogo produtivo entre aqueles que falam pelos suportes documentais e aqueles que os lêem e interpretam. É nesse processo dialógico e na experiência diária que as noções e conceitos são construídos e reconstruídos e onde se estrutura o conhecimento. Pensando na imagem como documento é conveniente problematizar a diferença de concepção existente entre os termos: imagem e ilustração, tomados muitas vezes como sinônimos.

Illustratio e imaginatio

A palavra imagem vem do latim *imagine*⁷ e dos substantivos latinos *imaginatio* e *imago*⁸. Com sentido de forma, aspecto, visão, cópia, imitação e representação, mesclando ao mesmo termo um sentido físico como: forma e aspecto, e um sentido figurado como: representação, imitação ou cópia; prestando-se tanto para definir algo objetivo, quanto o universo da subjetividade. Assim, a imagem encerra em si um vínculo com o mundo concreto em sua ânsia de lhe dar uma configuração e também carrega um conteúdo de representação simbólica que necessita ser interpretado, pois não se encontra explicitamente visível devido a sua natureza plurisignificativa.

Ilustração vem igualmente do latim, pelos termos: *illustratione*⁹, *illustratio* e *illumino*¹⁰: representação ou figura que orna, elucida, esclarece e faz brilhar. Assume um

⁷ Imagem e *imagine* - FERREIRA, Aurélio B. Holanda e J. E. M. M. (Ed.). **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Ed. Nova Fronteira, 1986. p. 917-918.

⁸ *Imaginatio* e *imago* - **Dicionário Escolar Latino-Português**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1956, p. 449.

⁹ Ilustração e *illustratione* - FERREIRA, Aurélio B. Holanda e J. E. M. M. (Ed.). **Novo Dicionário Aurélio da Língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Ed. Nova Fronteira, 1986. p. 917.

¹⁰ *illumino* e *illustratio* - **Dicionário Escolar Latino-Português**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1956, p. 448.

sentido mais de acessório e complemento, algo que não se sustenta por si; aparece só para dar vida a outro elemento e tem sua relevância reduzida, em muitos casos passível de supressão, principalmente quando pensamos na ilustração de um livro ou revista, neste caso invariavelmente, a ilustração entra como adereço, ficando à margem e numa posição de inferioridade em relação ao texto verbal, que supostamente faz brilhar.

Esta é a condição geral que as representações visuais foram tratadas, a partir do surgimento da escrita. Lembrando que elas são anteriores à expressão gráfica, mas foram sistematicamente relegadas a uma posição secundária. Situação que não se alterou muito, se tomarmos como referência a própria fala dos estudantes envolvidos nesta pesquisa e que poderemos verificar mais adiante, a maioria acredita que o texto verbal transmite mais do que a imagem.

Não só os estudantes têm este pensamento. Uma pesquisa com professores de arte-educação e de História, realizada pelo grupo de pesquisa Mediação Arte/ Cultura/ Público do Instituto de Artes da UNESP em 2003, deixou claro que para estes últimos, a imagem em suas aulas entra como um suporte que reforça idéias, desperta a atenção e ajuda na fixação dos conteúdos (2005, p.30). Como mostrar aos professores e estudantes que a imagem fixa ou em movimento, também é um texto - um texto imagético - passível de leitura e interpretação, assim como o texto verbal? Este sem dúvida é um dos desafios desta pesquisa.

A representação visual do mundo acompanha a evolução social do ser humano, sendo tão antiga quanto ele próprio. Das pinturas rupestres das cavernas, ao mundo virtual dos meios digitais, verificamos que as técnicas e suportes em muito se desenvolveram. O uso da imagem como meio de comunicação e expressão é cada vez maior, no entanto, o entendimento e a compreensão da complexidade que envolve o universo imagético é inversamente proporcional ao seu crescimento, como podemos ver: "A imagem se impõe ao mundo cultural, ao mundo científico e de maneira especial aos processos educacionais,

interferindo nos modos de produção, difusão e recuperação de conhecimentos” (BUFREM, Leila S. In: GONZÁLEZ e ARILLO, 2003, apresentação).

Toda imagem é uma representação: pintura, escultura, desenho, fotografia ou filme, não se constitui em uma expressão do real, mas em um conjunto de possibilidades que se abrem ao olhar para o tema de que tratam. Se tomarmos como exemplo a fotografia, que muitos tendem a considerar como a captação do real pela objetiva de um recurso mecânico, veremos que na verdade ela é um fragmento visual selecionado intencionalmente, daquilo que o fotógrafo pressupõe, pelo seu olhar crítico, ser o real. A foto não é o real, mas um olhar registrado sobre o real.

Ao se empregar estes recursos com fins educacionais é preciso instruir os estudantes sobre os mecanismos de funcionamento e as possibilidades de captação de uma imagem, realizada por equipamentos externos ao olho humano, seja uma fotografia, seja um filme. Questões como tempo e espaço devem ser questionadas e esclarecidas. O limite do espaço fotográfico, os cortes de cena, a composição formal, a montagem, a fragmentação do tempo fílmico, entre tantas outras variáveis que afetam o produto imagético final (ARNHEIM, 1985).

O século XX assistiu a um crescimento inigualável do uso e dos recursos de produção e preservação da imagem. A ampliação do seu uso como elemento de comunicação e doutrinação político social pode ser vista pela lente da mídia jornalística, que trarei como exemplo. Não pretendo aqui analisar o uso da imagem neste meio, mas tomei-o como uma referência pertinente desta situação.

Em uma observação rápida das imagens que se seguem, podemos perceber como o papel da imagem ganhou corpo na sociedade, através da primeira página de três jornais de São Paulo e um do Rio de Janeiro, algumas são edições históricas da *Folha de São Paulo* e as outras do dia três de abril de 2005, dia em que foi noticiada a morte do Papa João Paulo II.





(FIGURA 02) 19.12.1921



(FIGURA 03) 02.09.1939



(FIGURA 04) 08.05.1945



(FIGURA 05) 22.06.1970

FOLHA DE S. PAULO

300 mil nas ruas pelas diretas

Beagan pede a renúncia do diálogo

Suspensa a intervenção em A. Sindens

Gasolina a 564, álcool a 332

A festa da USP começa com luto

(FIGURA 06) 26.01.1984

FOLHA DE S. PAULO

Morre João Paulo 2º

• Morte do papa em seu aposento, às 16h37 de ontem, foi anunciada pelo Vaticano depois de longa agonia em público

• No terceiro maior papado da história, pontífice viveu 129 países, usou na fim do comunismo e teve ação conservadora

Arcebispo de São Paulo e citado entre favoritos

Testemunha reconhece acusado de crime no RJ

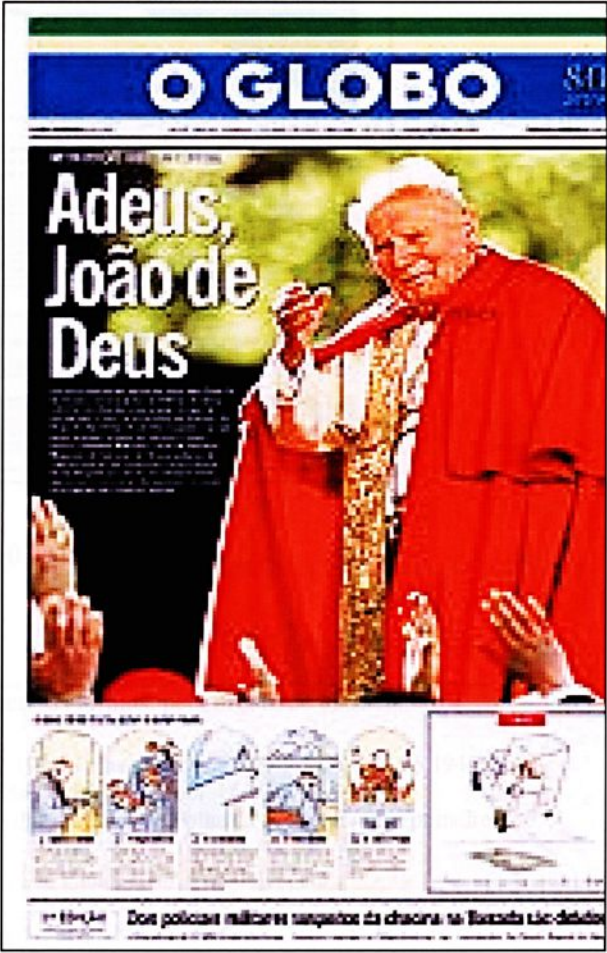
Confirma omelete no RJ

A Hyundai tem o melhor carro do mundo segundo pesquisa.

(FIGURA 07) 03.04.2005



(FIGURA 08) 03.04.2005



(FIGURA 09) 03.04.2005



(FIGURA 10) 03.04.2005

Todas as imagens correspondem à primeira página dos respectivos jornais, pela ordem de entrada.

- (FIGURAS 02, 03, 04, 05, 06 e 07) Fonte: Folha da Noite. 19.12.1921. Folha da Manhã. 02.09.1939 e 08.05.1945. Folha de São Paulo. 22.06.1970, 26.01.1984 e 03.04.2005. 1ª página. São Paulo, p&b, color. Disponível em <<http://www.folha.uol.com.br/>>. Acesso em: 03.04.2005. Obs. Folha da Manhã e Folha da Noite foram os primeiros nomes do jornal Folha de São Paulo;
- (FIGURA 08) Fonte: Diário de São Paulo, 03.04.2005. 1ª página, São Paulo, color. Disponível em <<http://www.diariosp.com.br/>>. Acesso em: 03.04.2005.
- (FIGURA 09) Fonte: O Globo. 03.04.2005. 1ª página. Rio de Janeiro, color. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/jornal/>>. Acesso em: 03.04.2005.
- (FIGURA 10) Fonte: O Estado de São Paulo, 03.04.2005. 1ª página, São Paulo, color. Disponível em <<http://www.estado.estadao.com.br/>>. Acesso em: 03.04.2005.

Podemos perceber na edição de 1921, (FIGURA 02) que o enfoque do jornal era o seu conteúdo verbal, transmitindo o maior volume possível de mensagens e notícias, espremendo as colunas e envolvendo o leitor numa grande monotonia visual, onde fica difícil até distinguir uma matéria da outra. Na edição de 1939 (FIGURA 03) a eminência da Segunda Guerra Mundial, disputa espaço com a propaganda da *Casa Luongo* e *A Preferida*. A tipologia das manchetes e dos títulos das chamadas para as reportagens internas já se constituem num elemento de destaque em meio ao texto.

As primeiras imagens que apareceram nos jornais eram desenhos e gravuras. A falta de outros tipos de ilustração se devia a questões técnicas de captação, transmissão e impressão para o material fotográfico e o custo deste processo. Podemos ver que para noticiar, em 1945, o fim da II Guerra Mundial, a *Folha da Manhã* (FIGURA 04) já usava a imagem para obter um maior envolvimento emocional do público leitor que ao ver a foto da multidão comemorando supostamente se comoveria impelido-o a se sentir como parte integrante dos festejos.

No ano de 1970, novamente o jornal, agora como *Folha de São Paulo* (FIGURA 05), empregou o recurso imagético objetivando levar ao público as emoções da vitória do Mundial de Futebol no México (basta observar no canto superior direito o jogador Pelé com o típico *sombrero*), através das fotos em plano geral e meio plano dos atletas em jogo ou durante as comemorações.

Em 1984 (FIGURA 06) a questão que se apresenta é eminentemente política. A imagem do movimento das 'Diretas Já!' na Praça da Sé em São Paulo, apresentada em grande plano geral aéreo, permitia aos leitores ter uma dimensão da grandiosidade da manifestação popular deste importante movimento contra as ditaduras militares em nosso país.

Gradativamente as imagens foram sendo introduzidas, ganhando espaço, relevância e um envolvimento ainda maior pela introdução da cor, passando a dominar boa parte da primeira página e dos cadernos internos, em uma disputa entre a notícia e a publicidade. As

imagens ganharam em apelo emocional e em alguns casos podem assumir, além do costumeiro sensacionalismo, até um tom poético (FIGURA 10), como nas imagens do dia do falecimento do papa (FIGURAS 07, 08, 09 e 10), buscando enlevar cada vez mais o público leitor, o seduzindo e o induzindo a pensar e agir dentro de padrões pré-estabelecidos pelas elites que controlam e manipulam os meios de comunicação e o Estado.

Nos exemplos aqui citados, vimos que gradativamente a imagem deixou de ser apresentada como uma mera ilustração para virar o próprio texto. Contudo, será que o público leitor e nossos alunos conseguem perceber, com criticidade, este estado de coisas? Leilah Santiago Bufrem que traduziu o livro *O Conteúdo da Imagem*, dos espanhóis González e Arrillo, no texto que fez para a apresentação do mesmo, aponta um caminho: “Se para compreender um texto é preciso saber ler, para nos aproximarmos de uma imagem fotográfica [ou de outra natureza] é preciso também saber ver”. (2003, p 8, comentário nosso). Cabe aqui uma questão: como orientar e estimular o público estudantil para que se tornem, não somente consumidores de imagens, mas também leitores críticos destas imagens?

Outro dado relevante para esta pesquisa é a constatação de que a imagem e suas possibilidades didáticas e interpretativas para a construção do conhecimento tem conseguido uma atenção maior em vários setores da educação. Pude verificar, com satisfação, que no SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo de 2004 e 2005, nas provas promovidas pela Secretaria da Educação, constavam para todas as séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, análise de imagens da cultura visual: imagens publicitárias da mídia impressa (jornais e revistas) e tiras com charges de jornais e revistas em quadrinhos. Os alunos eram orientados a responder perguntas de múltipla escolha, que procuravam avaliar a sua percepção e capacidade de interpretação das imagens. No Ensino Médio a imagem foi empregada inclusive como uma das alternativas para tema de redação. O

material gráfico incluía imagens coloridas, contudo, a resolução e a qualidade gráfica deixavam a desejar.

Foi um grande avanço, não só para os professores, que sem duvida foram estimulados a incluir a leitura de imagem em seu trabalho educacional, como para os alunos que agora poderão contar com mais um importante instrumento para construir o seu conhecimento.

Vejamos agora um pouco da trajetória da imagem e seus usos didáticos, da antiguidade ao livro didático.

Um pouco do uso da imagem na História

O uso da imagem como registro, documento e propaganda, se perde no tempo. Na Antiguidade, os gregos ornamentavam, com cenas narrativas elaboradas, os potes cerâmicos que serviam como embalagem para a sua produção de vinho e azeite. A intenção era registrar sua vida cotidiana, sua arte e fazer propaganda do *greek way of life*, exportando não só produtos, mas sua cultura, dando origem ao que mais tarde seria conhecido como cultura helênica. As imagens dos deuses, heróis, cenas épicas, jogos, cotidiano e tantos outros temas, eram assim estilizados em esboço e disponibilizados; servindo como referência para inúmeros outros povos.

Na idade Média, para disciplinar e impor sua doutrina a uma multidão cristã de analfabetos, a Igreja Católica militante, mais tarde triunfante, como afirmou Ernest H. J. Gombrich (1909-2001) (1999), usou e abusou dos recursos imagéticos. As igrejas passaram a contar com pinturas, afrescos ou esculturas que narravam a vida de Jesus e dos santos de devoção. O caráter didático desta proposta foi discutido pelo historiador Jacques Le Goff em seu livro *Em busca da Idade Média*, onde analisa o papel da imagem religiosa no período medieval, segundo ele “A imagem representa, exprime a piedade dos fiéis. Dá-lhes a intuição daquilo que os raciocínios tornarão preciso em seguida” (2005, p. 71). Assim, a saga da vida e a

crucificação de Cristo e os cânones da Igreja, eram ensinadas e apreendidas pelos fiéis, muito mais pela visualidade, do que pela palavra ou pelo texto Bíblico, o qual a maioria não tinha acesso por não saber ler ou por desconhecer o latim, que só a Igreja e os intelectuais ainda empregavam, mantendo o povo numa distância segura entre a doutrinação e a dominação política e ideológica.

No período barroco, tanto a Igreja Católica quanto a Igreja Protestante, se valeram do poder de sedução que a imagem pode conter. Sobretudo a arte foi empregada com o intuito de recuperar e impedir a fuga dos católicos para o lado protestante, e estes para atrair os católicos insatisfeitos. Elas recorreram aos mais variados recursos formais e simbólicos, buscando o maior envolvimento psicológico possível, não sem um forte apelo emocional: a cor exuberante, a luz dramática, os efeitos teatrais, os volumes sensuais, a movimentação, a composição inclinada e intrincada, o abuso das linhas curvas e dos detalhes que preenchem todo o campo visual. Mais uma vez a manipulação dos códigos visuais foi empregada como recurso didático, imposição e manipulação ideológica, moral e política.

Como os exemplos que podemos retirar do cruzamento entre a História e a História da Arte são numerosos, me restringi aos três aqui apresentados, tomando agora, mas especificamente o âmbito da educação.

Em termos mais claramente pedagógicos, já no século XVII, o tcheco Jan Amos Comenius (1592-1670), na contra-mão de sua época, apregoava que o trabalho do professor e o aprendizado dos alunos seria mais proveitoso com a utilização de alguns recursos considerados incomuns e uma ousadia para o seu tempo, onde se aprendia apenas pela audição e submissão total ao mestre. Dúvidas e questionamentos eram inaceitáveis. Os materiais didáticos eram considerados inúteis, causando apenas indisciplina na classe.

Aquele que é considerado o pai da pedagogia, indicava como orientação aos professores, a incorporação de elementos como a dúvida, a pesquisa, a comprovação, o juízo

próprio e não a simples memorização mecânica, fornecendo exemplos concretos e com sentido prático para a vida. Propunha também a utilização de brinquedos e recreação para despertar os sentidos, e o emprego de livros didáticos. É de Comenius o livro didático infantil *Orbis Sensualium Pictus* (O mundo visível em pinturas), de 1658, que continha pioneiramente, ilustrações como recurso didático, obtidas a partir de xilogravuras. Sua obra foi popular na Europa por dois séculos e foi precursora dos livros escolares ilustrados modernos (COBRA, 1997).

No Brasil, onde a Igreja tomou a frente da iniciativa educacional durante o período colonial e imperial, as aulas se baseavam na experiência e na erudição do mestre. Os recursos pedagógicos se lastreavam principalmente na oratória e na escrita, os livros didáticos existiam, mas sem dúvida eram escassos como as escolas. A professora Circe Bittencourt, em seu livro *O saber histórico na sala de aula*, nos traz alguns elementos sobre esta época: “Os livros didáticos de História, já em meados do século XIX, possuíam litogravuras de cenas históricas intercaladas aos textos escritos, além de mapas históricos” (2003, p. 69).

Assim, temos a ilustração já como recurso didático no século XIX, contudo, o seu uso era no sentido de *illustratio*, visando apenas corporificar e realçar visualmente uma idéia ou narrativa.

Outro dado relevante trazido pela autora é sobre as possibilidades pedagógicas em relação ao uso da imagem em movimento, já apontado pelo professor Jonathas Serrano (1855-1944), do Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1912, quando o *cinematógrafo* e as salas de projeção, ainda eram uma novidade e um luxo:

Nas primeiras décadas do século XX, os filmes foram apontados [...] como instrumento didático importante, considerando-o material fundamental do “método intuitivo” em substituição ao “método mnemônico”. “Graças ao cinematógrafo, as ressurreições históricas não são apenas utopia”, escreveu Serrano que acreditava também que os alunos poderiam aprender História “pelos olhos e não mais

enfadonhamente só pelos ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas preleções”.(Id. p. 69¹¹).

É curioso ver que já nos primórdios do cinema suas possibilidades didáticas eram percebidas, ainda que numa visão tradicionalista de documento verdade, pois Serrano se refere ao produto cinematográfico como “ressurreições históricas”, ou seja, a História revivida pelo cinema tal qual ocorreu, recriando a ‘verdade’ dos acontecimentos. No entanto, o professor carioca lança um olhar importante sobre o método de ensino, ou seja ensinar “pelos olhos” e não só “pelos ouvidos”. Mesmo dentro de suas limitações, sem dúvida ele pode ser considerado um precursor de métodos educacionais que ainda hoje procuramos entender - o uso da cultura visual como instrumento didático.

Voltemos a imagem fixa.

Curiosamente a dominação econômica inglesa exercida sobre o Brasil, ainda na época colonial não nos aproximou culturalmente, como seria de se esperar. Nossos referenciais estéticos, artísticos e intelectuais eram franceses. Basta recordar que mesmo tendo sido invadido por Napoleão Bonaparte (1769-1821), em 1808; quando Dom João VI (1767-1826) teve que optar por um modelo de desenvolvimento cultural para o Reino Unido de Portugal Brasil e Algarves, não foi aos britânicos que ele recorreu. Com isso, em 1816, desembarcou no Brasil a Missão Artística Francesa, capitaneada por Joachim Lebreton (1760-1819) (DOMINGUES, 2001). Assim, nosso pensamento, produção literária, estética e as artes plásticas receberam uma influência considerável da ‘cidade luz’.

O modelo educacional francês serviu-nos de inspiração, do século XIX, até bem mais da metade do século XX. O material didático deste período era inclusive impresso na França, assim as ilustrações da História Universal e mesmo boa parte da História do Brasil,

¹¹ A professora Circe Bittencourt cita Serrano, a partir do livro: SERRANO, Jonathas. *Epítome da História Universal*. 2ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1912.

provinham de originais franceses, sobretudo reproduções de obras dos museus como o Louvre. Situação que predominou até a década de 30, do século passado (BITTENCOURT, 2003).

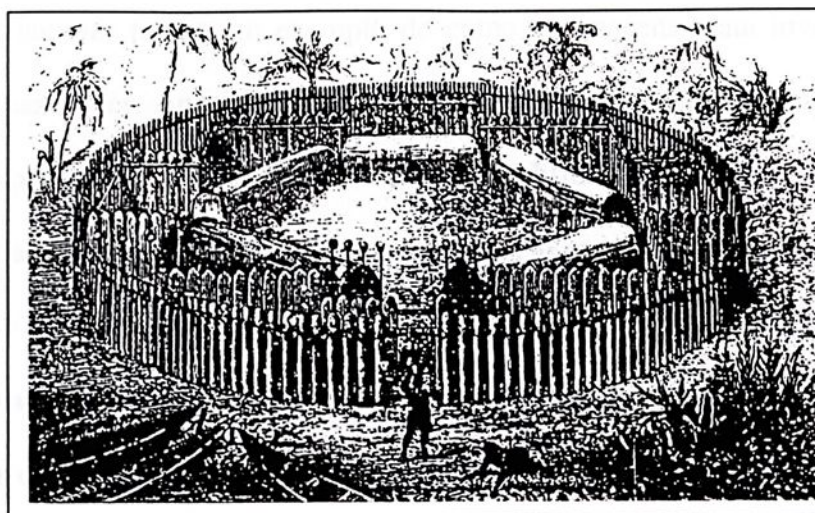
Outro dado relevante é a questão do custo de produção, uma problemática que se estende até os nossos dias, como podemos ver:

Os livros não podem ser caros, mas necessitam de gravuras como pressuposto pedagógico da aprendizagem, principalmente para alunos do ensino elementar. Atualmente é fácil constatar que os livros até a 8ª série possuem mais ilustrações, e coloridas, do que os destinados ao 2º grau em que predominam imagens em preto-e-branco. (Id., 2003, p. 76).

Estas circunstâncias envolvendo a produção e a editoração encarecia os livros, assim, muitos editores brasileiros optavam por contratar desenhistas como José Wasth Rodrigues (1891-1957), que reproduziam ou recriavam obras de outros livros e fontes, procurando baratear os custos e se esquivando dos direitos autorais. Com isso as ilustrações que acompanhavam os livros não se fundiam plenamente com os textos, por não serem uma opção do autor, mas a seleção e o olhar de editores estrangeiros, dos desenhistas e depois dos editores brasileiros. As ilustrações de cenas épicas, romântica e ideologicamente recriadas, eram vistas como documentos comprobatórios do texto verbal, que tornavam visíveis uma determinada 'verdade' histórica. A reprodução de obras da escola acadêmica como *A Primeira Missa no Brasil*¹² de Vitor Meireles (1832-1903) ou *Independência ou Morte*¹³ de Pedro Américo (1843-1905) ganharam *status* de documento fotográfico, servindo como suporte e imagem ícone da memória nacional. Quando a imagem inexistia era criada como no caso do rosto de vultos ilustres da História Nacional: Cabral, Tiradentes, Zumbi, Aleijadinho, Anchieta e tantos outros. (BITTENCOURT, 2003). Ninguém problematizava ou discutia o contexto da produção destas obras. Quem as concebia? Para quem? Com que objetivo?

¹² Vitor Meireles. *Primeira Missa no Brasil*. 1860. Óleo sobre tela 2,68 x 3,56 m. Museu Nacional de Belas Artes. Rio de Janeiro.

¹³ Pedro Américo. *Independência ou Morte*. 1888. Óleo sobre tela 7,60 x 4,15 m. Museu Paulista da Universidade de São Paulo.



(FIGURA 11) Taba. Ilustração do livro. *Pequena História do Brasil por perguntas e respostas para o uso da infância brasileira*, de Joaquim M. de Lacerda, 1887.

Fonte: BITTENCOURT, Circe (org). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003, p. 81.

26
NOSSA PÁTRIA

IX

Os índios



Índios brasileiros

Dissemos que Martin Affonso começou a povoar o Brasil; mas é preciso explicar que começou a povoar-lo de portugueses, pois estes já encontraram aqui populações de outra raça. Eram os índios.

Estes ainda estavam muito atrasados quanto á civilização.

Viviam em grupos de famílias (*tribus*), mudando sempre de um lugar para outro,

fazendo paradas, mais ou menos longas, á margem dos grandes rios, ou perto das bahias.

As suas habitações chamavam-se *tabas*. Cada *taba* era formada de uma grande cerca redonda, tendo dentro as suas cabanas.



Taba

(FIGURA 12) Índios brasileiros e Taba. *Fac-símile* de página do livro *Nossa Pátria* de Rocha Pombo, 1924.

Fonte: BITTENCOURT, Circe (org). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003, p. 87.

Na página anterior temos um exemplo de como as imagens eram invariavelmente tomadas das mesmas fontes. Apresento um desenho idealizado exibindo uma taba ou aldeia indígena utilizado pela primeira vez em 1882, no livro de História de Joaquim M. de Lacerda. Mais de quarenta anos depois, em 1924, a mesma imagem surge no livro *Nossa Pátria* de Rocha Pombo (1857-1933); evidenciando a permanência das mesmas representações.

A situação apresentada anteriormente, em muitos casos, se perpetua até os nossos dias. Pois em 2004, nas comemorações dos 450 anos da cidade de São Paulo, a prefeitura instalou painéis pelo centro histórico, com reproduções de aquarelas de Wasth Rodrigues, realizadas nos anos cinquenta a partir de óleos do próprio artista de 1922, inspirados em fotos de Militão Augusto de Azevedo (1837-1905), tomadas na cidade entre 1862-1887. Não houve nenhuma preocupação com a contextualização ou problematização das imagens, estética ou historicamente. Uma legenda mínima identificava as imagens com a data, não da sua produção, mas aquela das fotos de Militão, como se a São Paulo do século XIX, tivesse mesmo aquela visualidade, colorida e agradável (DOMINGUES, 2004).

A ânsia de construir uma imagem idealizada e não conflituosa da cidade sobrepunha a possibilidade de se processar uma mediação entre o olhar dos sujeitos da São Paulo atual e a visão de outras épocas sobre a cidade. A imagem virou documento oficializado; sendo seu uso didático desprovido de uma reflexão estética, crítica ou histórica, se tornando apenas mais uma imposição ideológica.

O PCN e o livro didático

Novamente recorro ao texto dos PCN, para tratar do material didático disponível para o trabalho pedagógico da rede estadual de ensino, buscando um olhar sobre o papel das imagens da cultura visual como elas aparecem e o tratamento que recebem. O texto reconhece

uma ampla gama de materiais que apresentam possibilidades para uso didático: “Todo material, que no acesso ao conhecimento tem a função de ser mediador na comunicação entre o professor e o aluno, pode ser considerado material didático” (1998, p. 79), no caso específico desta pesquisa o enfoque recai sobre a imagem e sua presença no livro didático.

Desde que o livro didático foi adotado como ferramenta de instrução e aprendizado, tendeu a assumir um papel de destaque dentro das ações pedagógicas escolares. Em muitos casos foi, e ainda é, o único instrumento disponível em comunidades mais carentes. Contudo, o seu uso precisa ser relativizado, pois tomá-lo como única fonte de estudo em sala de aula é delegar ao autor e aos editores a responsabilidade pela escolha de conteúdos, abordagens e métodos.

O livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aula e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor. (BITTENCOURT, 2003, p. 72-73).

Hoje o livro didático é um recurso que pode favorecer o trabalho pedagógico em sala de aula, e por outro lado se presta também como parâmetro e controle sobre o ensino e a difusão de determinados valores e ideologias aferidos pelos órgãos oficiais de educação do Estado e as instituições particulares de ensino, que buscam homogeneizar o processo educacional, controlando custos e garantindo um determinado padrão de qualidade ao produto cultural gerado pelo sistema educacional - o conhecimento.

Esta situação esbarra na questão das diversidades culturais e étnicas, característica marcante do nosso país, uma vez que os livros tendem a seguir padrões estabelecidos pela demanda de mercado que se concentra nos grandes centros urbanos e nos estados mais ricos e populosos, não contemplando realidades regionais oriundas da disparidade econômica e da má distribuição de renda.



Todo material didático precisa ser bem avaliado antes de ser adotado pelo professor, pois tende a ser um norteador dos trabalhos, objetivos e resultados de qualquer ação educacional. Uma responsabilidade grande demais para ser assumida por um único instrumento pedagógico. A introdução de outros elementos é necessária para a obtenção de resultados promissores e significativos. Em verdade mais importante do que os recursos pedagógicos é o uso que se faz destes instrumentos e nem tanto o material em si.

O PNLD e a imagem

Em 1929 o governo brasileiro criou pela primeira vez um órgão específico para legislar sobre a política do livro didático - o Instituto Nacional do Livro (INL). No ano de 1985 surgiu o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, determinando que a indicação das publicações é de responsabilidade dos professores, sendo que os livros devem ter uma vida útil mínima de três anos, sendo abolidas as publicações do tipo consumível.

Alguns dados estatísticos sobre o PNLD:

Entre 1994 e 2004, o governo federal adquiriu, para utilização nos anos letivos de 1995 a 2005, 1,026 bilhão de livros didáticos. Eles foram distribuídos a uma média anual de 30,8 milhões de alunos, matriculados em cerca de 173 mil escolas públicas de todo o País. O investimento do PNLD nesse período alcançou R\$ 3,7 bilhões.¹⁴

Em 1996 foi criado o *Guia de Livros Didáticos*, estabelecendo um processo de avaliação pedagógica prévia dos livros, eliminando as obras “que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo”¹⁵.

¹⁴ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE**, 2005. Disponível em:

<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.html#historico>. Acesso em: 24 mai. 2005, 13:25. Seção: livro didático, item: Siscort.

¹⁵ BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Guia de Livros Didáticos 2005: História**. Nábila Gebrim (coord.). Brasília, DF: MEC/SEIF, v. 5, 2004.

O referido guia do PNLD para o ano de 2005 traz em suas páginas a resenha de várias coleções da disciplina de História para apreciação, análise e escolha dos livros a serem adotados pelos professores da rede estadual de ensino de todos os estados do território nacional. O objetivo do guia é apresentar resumidamente elementos previamente analisados por uma equipe de pareceristas que são professores de instituições públicas de ensino fundamental, ensino médio e superior de diversas partes do país. O critério de escolha deste grupo não é esclarecido, nem se eles também se vinculam a instituições privadas de ensino, ou ambas as situações. O único ponto elucidado é que o objetivo era reunir pessoas que levassem em conta questões como: prática de sala de aula, historiografia e educação.

É oportuno esclarecer que as considerações aqui apresentadas buscam avaliar a presença e relevância das imagens da cultura visual no material didático escolar oferecido pelos órgãos governamentais. Outras questões como: enfoque teórico, historiográfico e métodos pedagógicos são temáticas instigantes, mas não serão aqui contempladas.

Dentro dos critérios de avaliação das coleções inscritas no programa; em relação à imagem, no seu item três, uma obra didática não pode:

- Apresentar recursos - texto, imagens, exercícios - que sejam inadequados à faixa de escolarização pretendida;
- Conter textos ou imagens que levem à discriminação, preconceitos ou que veiculem propaganda ou proselitismo religioso (Id., 2004, p.203).

Assim, as imagens foram empregadas como critério de exclusão dos livros didáticos, contudo, nenhum dos itens elencados como aspectos qualitativos ou valorativos para que uma obra recebesse o aval da comissão de avaliação do PNLD, tomou a imagem ou o trabalho com imagens como referência. A única menção é no item oito, onde cita:

Os aspectos editoriais exercem papel importante na definição da qualidade da obra e de suas possibilidades de uso. É preciso verificar a apresentação gráfica do livro,

sua estrutura, correção na impressão, qualidade das ilustrações. (Id. p. 206, grifo nosso).

As imagens são tomadas pelo seu aspecto ilustrativo, uma alegoria decorativa que torna uma obra mais atraente e competitiva no mercado editorial, seu potencial pedagógico é sublimado. A qualidade gráfica se torna mais importante do que a sua relevância enquanto documento e objeto de estudo e pesquisa do passado histórico.

A situação anteriormente descrita pode ser explicitada pela própria análise dos resultados obtidos com a avaliação das coleções. Segundo o Guia do PNLD (2004, p. 209), 67,9% das obras apresentam concepções metodológicas de tendência tradicional que privilegiam mais a ação do professor e a transmissão do conhecimento; apenas 32,1% dos livros apresentam propostas mais atualizadas de um “paradigma cognitivista”, visto aqui como um conjunto de ações pedagógicas que possibilitam ao estudante agir, refletir e construir o seu próprio conhecimento, em oposição ao “paradigma tradicionalista” que privilegia o acúmulo enciclopédico de conhecimentos, sem ligação direta com a vida.

Dentro dos critérios de avaliação dos livros didáticos, os pareceristas preencheram uma ficha apontando como os livros apresentavam, ou se não apresentavam, determinados elementos e a justificativa de cada aferição. Em seu item 3 - *Metodologia da história* apresenta a discussão sobre as fontes históricas e sobre as ilustrações, questiona se elas são isentas de preconceito, estereótipos, se são adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas, se vêm acompanhadas de título e legenda, se estas são esclarecedoras e contextualizadoras e os devidos créditos. Todos os elementos se referem as questões técnicas da imagem, e não ao seu potencial didático como representação social simbólica e, portanto, passível de leitura e interpretação. O item - 3.27, ainda sobre as imagens, aponta: “São exploradas para auxiliar na leitura, compreensão e problematização dos textos” (2004, p. 223), aqui a imagem é tida *ipsis litteris*, como ilustração, ou seja, o elemento que orna, auxilia, apóia, complementa e potencializa o conteúdo do texto verbal, e não como um texto

imagético com linguagem própria, aberto a leituras, análise e interpretação. A imagem não é vista em sua complexidade estrutural e simbólica, expressão plurívoca de seu tempo, um elemento mediador entre o tempo presente e o tempo passado, comportando idéias, valores, conceitos e representações, um produto cultural sensível para a construção do conhecimento pelos sujeitos contemporâneos.

O texto do Guia do PNLD apresenta várias coleções didáticas do mercado editorial da indústria cultural, aos docentes da rede estadual, com a intenção de esclarecer e apontar as obras que se pautam pelas opções tradicionais ou aquelas que evidenciam tendências mais contemporâneas da historiografia e da educação. Quando trata de questões metodológicas do uso da imagem como recurso didático, assume uma postura rotulada e criticada em seu próprio discurso, ou seja, o paradigma tradicionalista, ainda tratando a imagem não como texto em sua complexidade formal, sígnica e simbólica, mas como adereço, um registro que concretiza pela visualidade uma idéia ou um conceito expresso pela linguagem escrita. A professora Circe Bittencourt nos esclarece sobre a responsabilidade do livro didático em relação à diversificação das linguagens que podem ser exploradas e seus benefícios pedagógicos, apontando que ele deve possibilitar:

[...] a articulação em suas páginas de outras linguagens além da escrita, que podem fornecer ao estudante uma maior autonomia frente ao conhecimento. Por seu intermédio, o conteúdo programático da disciplina torna-se explícito e, dessa forma, tem condições de auxiliar a aquisição de conceitos básicos do saber acumulado pelos métodos e pelo rigor científico. (2003, p. 73).

De um total de vinte e nove coleções inscritas no programa do PNLD 2005, vinte e duas foram aprovadas e aparecem resenhadas a partir de pareceres críticos em aspectos como: metodologia, qualidade gráfica, uso de fontes históricas, atividades, manual do professor, entre outros requisitos.

Em relação ao trabalho com fontes históricas visuais, de acordo com os pareceristas, todas as coleções possuem uma quantidade, de média para alta de ilustrações. Em sua maioria reproduções de fotos, desenhos, obras de artes plásticas e mapas. No geral em termos de qualidade gráfica e de resolução as imagens são boas. Poucas coleções apresentam imagens de qualidade inferior. O maior problema levantado é quanto a sua dimensão, no geral reduzida, e a profusão de ilustrações por página, o que acaba por dispersar a atenção diminuindo a concentração. Outro fator agravante é a ausência de legendas claras ou textos explicativos que identifiquem, localizem e contextualizem as imagens. Legendas problematizadoras e desafiadoras são ainda bem raras. A questão das legendas será discutida, com mais detalhes, no final deste capítulo.

Um dado positivo é que mais da metade das obras estabelecem uma relação direta entre o texto verbal e o imagético, no que se refere aos conteúdos conceituais e simbólicos. Em alguns casos a relação é parcial, mas em nenhum caso houve uma escolha aleatória do texto imagético, as publicações procuram sempre manter uma boa coerência texto-imagem, mesmo que pouco explorada.

Segundo as conclusões do Guia PNLD 2005, metade das coleções dão a imagem um tratamento de mera ilustração, sendo que do total de vinte e duas obras analisadas, somente sete abordaram o suporte imagético como documento e objeto de leitura e análise, alguns apontam essas possibilidades, mas não chegam a trazer o estudante para interagir na leitura, ou seja, a análise tende a ser passiva. O autor apresenta a sua interpretação sem abrir espaço para outras possibilidades ou mesmo deixar questões em aberto, para que os estudantes discutam e levantem suas próprias hipóteses interpretativas. Também são raros os casos onde se busca uma interpretação a partir dos conhecimentos prévios ou sensações espontâneas e estranhamentos dos estudantes.



Apenas cinco publicações presentes no Guia apresentaram alguma informação em termos de metodologia para o tratamento da imagem, tanto no manual do professor quanto para os alunos, o que é preocupante, pois não basta realizar a leitura da imagem, é preciso discutir questões teóricas e métodos de abordagem para permitir o avanço nas técnicas e possibilidades de leitura, partindo daquelas que realizamos no dia-a-dia, pela ação dialética entre teoria e método, indústria cultural e sujeitos sociais.

Concluindo temos um quadro onde se sobressaem os aspectos negativos em relação ao uso da imagem nos livros didáticos disponíveis no mercado. Predomina a idéia da imagem como ilustração, valorizada pela sua qualidade gráfica, visando tornar a obra mais agradável aos olhos e atraente ao consumidor, sem buscar um trabalho de leitura, análise e interpretação, mais apurado. As linguagens: visual, artística e estética, são pouco empregadas. Poucas publicações olham para a imagem como texto, explorando seu potencial representativo e simbólico, um documento sensível que pode trazer em si os sentimentos, o imaginário e as inquietações de uma época, ou seja, olhar o documento visual na sua dimensão humana, na sua historicidade e como expressão cultural de uma determinada sociedade, em um tempo e espaço.

A legenda e a imagem

Um outro elemento importante sobre as ilustrações dos livros didáticos é em relação as legendas que as acompanham. Inicialmente elas apenas identificavam o elemento visual ou a ação que se desenvolvia na gravura. A idéia era guiar o olhar do leitor para o que deveria ser visto (BITTENCOURT, 2003), chegando mesmo a indicar determinados elementos da figura para se reforçar algum ponto do texto escrito.

Atualmente os livros passaram a fornecer alguns dados sobre as ilustrações que apresentam: identificação, nome do autor, data de produção, local onde se encontra

preservada, banco de imagens que detém o direito de exploração da mesma e outros elementos. No entanto, a preocupação parece ser muito maior com a questão dos direitos autorais e de publicação do que com questões de ordem pedagógica que problematizem ou contextualizem as 'ilustrações'.

Vejamos alguns exemplos (nas próximas páginas) que mostram como a relação legenda-imagem pode ser negligenciada, a ponto de se cometerem equívocos que podem comprometer a compreensão ou processar uma formação truncada de um imaginário visual, sobre determinados temas da História. Os exemplos a seguir foram retirados de publicações didáticas de circulação nacional e um da Internet. Por uma questão ética, optei por não identificá-las.

A intenção aqui não é apontar falhas, mesmo porque o número de equívocos é pequeno em relação ao total de imagens que as obras apresentam. A questão mais importante é a pouca atenção que a imagem recebe, sendo tratada como mera ilustração e não como uma imagem-texto.

São raras as publicações que fornecem nas legendas algum dado de contextualização ou problematização da ilustração a que se referem. Por outro lado, ainda que timidamente, alguns livros começam a trazer atividades que tentam suprir esta carência didática, mas pela análise feita pelo *Guia de Livros Didáticos 2005*, podemos perceber que ainda se trata de uma exceção e não uma postura geral.

Das primeiras ilustrações de desenhos ou gravuras em preto e branco que compunham as páginas das primeiras publicações didáticas, passamos hoje a uma avalanche de representações visuais de colorido chamativo, exibindo todo tipo de imagem, de representações de época a fotografias de satélite, de mapas a infográficos e charges de jornal.



(FIGURA 13)

A cédula de 100 cruzeiros, remarcada pelo Banco Central, para dez centavos de cruzeiro-novo.

Foi mantida a mesma posição em que a imagem aparece no livro didático, o que dificulta a visualização e o entendimento.

Na legenda consta “velho Cabral”, mas na realidade se trata de D. Pedro II. O uso do adjetivo ‘velho’, já induz a leitura da imagem.

Fonte: *Fac-símile* de livro didático.

(FIGURA 14)

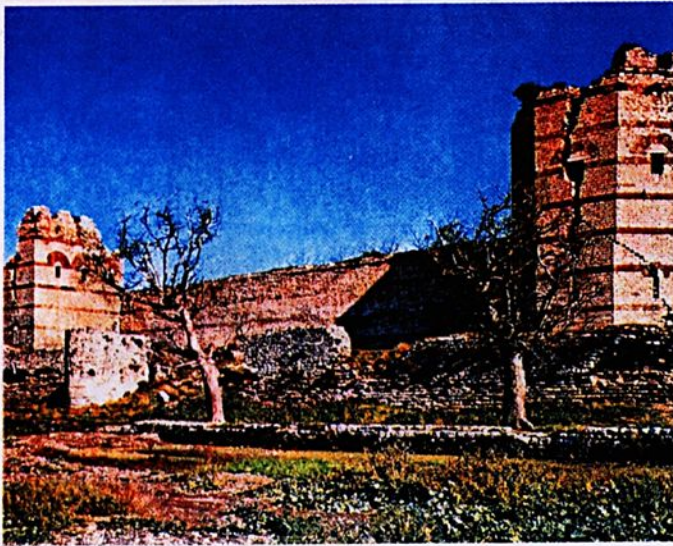
Aqui a imagem foi identificada pela representação social que manifesta, e não pelo título dado pelo autor: *Pequena moenda portátil*.

O autor não é J. M. Rugendas (Johann Moritz Rugendas). A gravura é de Jean Baptist Debret e foi publicada na França, em 1835, no 2º tomo do seu livro: *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, prancha 27.

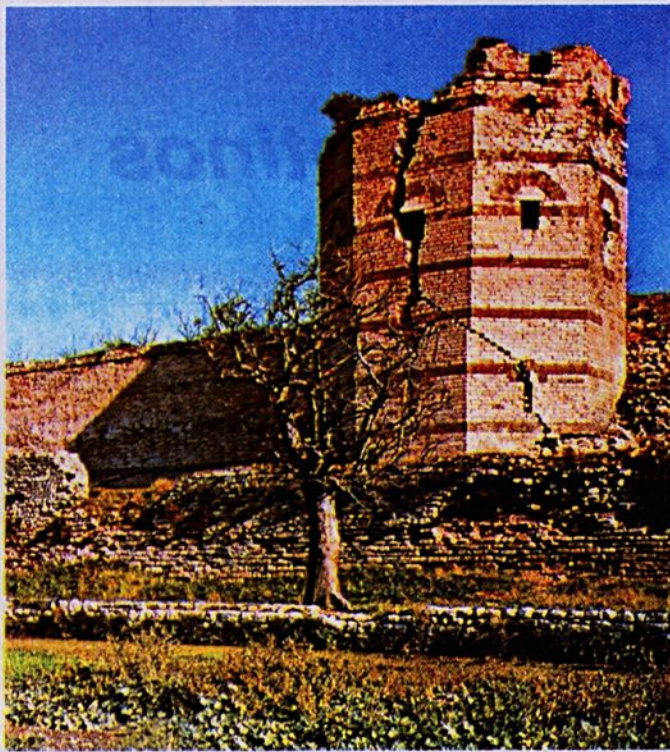
Fonte: *Fac-símile* de livro didático.



Africanos trazidos para trabalhar como escravos no Brasil Colônia
(J. M. Rugendas).



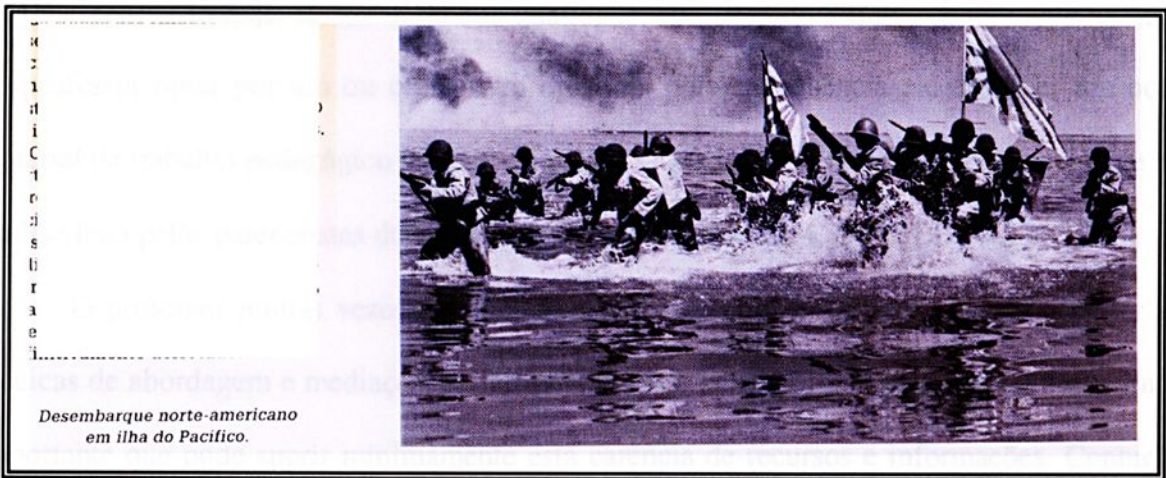
Ruínas do Fórum Romano



Ruínas de Constantinopla

(FIGURAS 15 e 16) Neste caso, o mesmo livro trouxe na página 115, uma imagem identificada, erroneamente como **Ruínas do Fórum Romano** e na página 160 a mesma imagem, (num ângulo mais fechado) foi identificada, agora corretamente, como **Ruínas de Constantinopla**. Mas ruínas do que? Na realidade são da muralha que cercava a cidade.

Fonte: *Fac-símile* de livro didático.



(FIGURA 17) A imagem acima está identificada como: **Desembarque norte-americano em Ilha do Pacífico**, no entanto os soldados empunham a bandeira de guerra do Japão, durante a Segunda Guerra Mundial. Seriam norte-americanos disfarçados?

Fonte: *Fac-símile* de livro didático.



(FIGURA 18) O exemplo acima vem da Internet. Toda a página é dedicada a aspectos culturais do Egito Antigo, sendo que a imagem é identificada como 'Fachada do templo de Abu Simbel', templo que se localiza na fronteira sul do Egito com o Sudão e possui em sua fachada quatro estátuas sentadas do faraó Ramsés II, cada uma com 20 m de altura. A imagem, no entanto, exibe o **Teatro de Epidauro**, teatro grego localizado na Península do Peloponeso, Grécia.

Fonte: Site Internet sobre o Egito Antigo - Arquitetura. Disponível em: <<http://paginas.terra.com.br/arte/mundoantigo/egito/>>. Acesso em 04.07.2005.

As ilustrações são hoje, no geral, de boa qualidade, constituindo um item importante na hora do professor optar por um ou outro livro didático, pois em essência ele deve ser um bom material de trabalho pedagógico e ao mesmo tempo agradar ao aluno, como ficou evidente na análise feita pelos pareceristas do *Guia de Livros Didáticos*, 2004, do PNLD.

O professor muitas vezes negligencia o trabalho com a imagem por desconhecer as técnicas de abordagem e mediação, se intimidando ante a imagem. A legenda é um elemento importante que pode suprir minimamente esta carência de recursos e informações. Contudo, como pudemos ver, nem sempre as legendas são plenamente confiáveis. Não podemos limitar a leitura de uma imagem ao conteúdo expresso na legenda, é preciso ir além.

A legenda funciona quando o aluno não tem um mediador para auxiliá-lo, assim bem ou mal ela opera esta mediação. Por outro lado numa ação concreta de mediação, num primeiro momento, a legenda não é bem vinda, pois seu conteúdo tende a direcionar demasiadamente a percepção do interpretante. Como proceder então? Como trabalhar com a imagem sem legenda?

Os esforços para se desenvolver procedimentos e metodologias de leitura e interpretação da imagem, novas abordagens, novos passos de leitura, legendas que não atuem apenas como transmissoras de informação e dados; continuam avançando, contudo, a velha disputa entre a concepção da imagem como *Illustratio* em oposição a *imaginatio*, permanece em vários aspectos e ainda é comum elas serem tomadas como sinônimas. Enquanto a imagem for tratada como ilustração e continuar como mero adereço decorativo à margem do texto e não se tornar também o próprio texto, ela continuará sendo um manancial de representação simbólica pouco explorado, mau explorado, ou simplesmente inexplorado.

Embasado nas informações a respeito da trajetória do ensino de História no Brasil, noções sobre a imagem ao longo da História e nas publicações didáticas brasileiras, e fundamentalmente a questão de como a imagem é abordada pelos livros didáticos e pelos

órgãos oficiais de educação, passo agora à pesquisa de campo junto aos alunos da oitava série do ensino fundamental, procurando avaliar o estudo histórico através de imagens. A intenção é acompanhar se há avanço dos estudantes em relação à leitura e interpretação da cultura visual e a compreensão dos fenômenos históricos, bem como, as próprias ações do professor-mediador-pesquisador.



Capítulo III

História, Cultura Visual, Arte e Mediação: percursos de uma pesquisa

O terceiro capítulo traz o desenvolvimento da pesquisa e se compõe de cinco movimentos que foram explicitados na introdução. Assim, temos:

MOVIMENTO I

Sondagem, revisão e a relação imagem/ texto/ conteúdo.

MOVIMENTO II

Imagem fixa e imagem em movimento: suportes de uma leitura mediada.

MOVIMENTO III

Mediação por análise comparativa de imagens.

MOVIMENTO IV

A leitura da imagem e a construção de conceitos.

MOVIMENTO V

Em busca do olhar dos estudantes.



Sondagem, revisão e a relação imagem/ texto/ conteúdo

Iniciei o primeiro movimento da pesquisa tendo por base as idéias anteriormente discutidas como: pensamento visual, pensamento rizomático e experiência significativa. As informações sobre o desenvolvimento do ensino de História, a importância da imagem como ela aparece e é tratada nos livros didáticos, foram fundamentais na medida que ajudaram a compor um quadro geral da realidade aqui em estudo.

O primeiro passo foi reconhecer meu objeto de pesquisa. Quem eram os jovens que participariam ativamente do trabalho? Como pensavam os adolescentes da faixa etária das oitavas séries em questão?

É comum a adolescência ser associada à puberdade, fase onde o corpo da criança começa a passar por transformações físicas internas e externas, que se refletem no seu comportamento, mas esta é uma etapa mais complexa do que um mero conjunto de mudanças físicas. Clara Regina Rappaport em seu livro *Adolescência: abordagem psicanalítica* nos ajuda a compreender o que é esta fase:

A adolescência [...], longe de ser puramente biológica ou social, é antes um produto do impacto pubertário e a intensificação de exigências sociais sobre o jovem em vias de deixar a infância, sob certas condições de cultura que caracterizam a civilização ocidental hoje, e a partir do estabelecimento de certas alterações na história dessa civilização que especificam a modernidade. (1993, p.37).

A psicóloga Rappaport nos alerta de que a adolescência envolve uma série de mudanças psíquicas, fruto da puberdade, mas também de influências e exigências do meio

social. Um fenômeno muito mais cultural do que biológico, característico da sociedade moderna e desconhecido na pré-modernidade.

A passagem da infância para a idade adulta, que caracteriza a adolescência, era mais um processo social do que individual, como temos hoje. Posturas sociais mais claras e definidas tratavam esta 'passagem' como natural, marcada no geral por determinados ritos de iniciação, ou um fenômeno biológico como a menarca feminina. Nos nossos dias, contudo, esta fase de transição é vista muito mais como um conjunto de exigências sociais daquilo que se espera de um ser que se tornará adulto ao sair da infância. Por isso, ela tende a ser mais longa, quanto mais se pautar na complexidade das relações sociais do meio ao qual o indivíduo se insere: prontidão para o trabalho, independência emocional dos pais, relacionamento satisfatório com o sexo oposto, integração de sua personalidade e identidade (D'ANDREA, 2003). E estes são alguns dos desafios, imposições e impasses, ao qual é submetido o adolescente moderno.

Luís Carlos Osório em seu livro *Adolescente hoje*, aponta que para lidar com o adolescente temos que levar em conta aspectos biológicos, sociais e psicodinâmicos. Olhar o indivíduo apenas por um destes elementos é perder de vista a estrutura e a complexidade de um processo em desenvolvimento. Como ele afirma:

O adolescente não pode ser estudado apenas sob a ótica de suas modificações corporais, pois se é verdade que nelas se radicam as angustias básicas da puberdade, não é menos certo, contudo, que sem o adequado entendimento da 'crise de valores' por que passa o jovem, jamais lograremos compreender o real significado da transformação da 'criança' em 'adulto'. (1992, p. 11, grifos do autor).

A adolescência, que vem do termo latino *adolescere* - crescer, não deve ser vista só como uma fase de transição, mas "uma etapa evolutiva peculiar ao ser humano. Nela culmina todo o processo maturativo biopsicossocial do indivíduo" (Id, p.10). Por estas razões, o adolescente não pode ser tomado apenas pelas suas características físicas em transformação,

mas por todo um conjunto igualmente em mutação que permeia entre o: biológico, psicológico, comportamental, social e cultural. Só assim, podemos ter uma idéia do que se passa na mente do adolescente. Afinal todo adulto já passou pela mesma fase de angústias, medos, anseios, desejos e frustrações, naturalmente, os tempos são outros, mas o padecimento da experiência (pensando em Dewey), nos é familiar. Determinar como se dá o início ou o término da adolescência não é tarefa simples. Osório e Flavio D'Andrea nos apontam que a puberdade é a fase que se inicia com a transição física para a idade adulta, principia, em condições de normalidade orgânica entre os 12 e 15 anos. A adolescência, no entanto, tende a variar, pois depende muito mais das condições sócio-culturais dos indivíduos. O fim da fase adolescente é ainda mais difícil de se estabelecer, uma vez que em termos físicos ela se encerraria com o crescimento esquelético e a maturidade dos órgãos internos entre os 18 e 21 anos. Já a plenitude do processo biopsicossocial pode se prolongar por um período mais elástico de tempo, no Brasil estaria por volta dos 25 anos para a classe média (OSÓRIO, 1989, p.13), quando o indivíduo já teria estabelecido sua identidade sexual, sua personalidade, seu sistema de valores pessoais, a relação de reciprocidade com o sexo oposto e as outras gerações e sua independência emocional em relação à família.

Assim, os jovens participantes desta pesquisa estariam na fase inicial da adolescência ou pré-adolescência como querem alguns especialistas. Fase inicial do processo de transformações físicas, psicológicas e relacionais com o seu grupo de convívio, momento crucial onde o pensamento se desenvolve, permitindo ao indivíduo conceituar e operar de forma abstrata, com base na lógica formal: criticar, julgar, justificar e formular hipóteses, buscando entender e definir a si próprio e o mundo ao seu redor, formando sua personalidade e integrando sua identidade autônoma.

Sem dúvida o conhecimento das circunstâncias que envolvem aquilo que é ser adolescente, requer a consciência de que todo trabalho a ser realizado com eles, necessita de



perspicácia, atenção especial e muita paciência. Envolvimento, respeito e disposição para ouvir e auxiliar, foram os ingredientes iniciais para conhecer os estudantes e o que traziam de si e daquilo que havia sido trabalhado com eles nas séries precedentes, inclusive para poder dar continuidade ao planejamento escolar, partindo do seu repertório pessoal, procurando criar vínculos entre o já sabido e os novos conhecimentos, mobilizando noções prévias e despertando idéias por estímulo e aproximação.

Para conhecê-los, era necessário investigar sobre seus hábitos e gosto cultural, e sondar sobre seus conhecimentos a respeito da matéria, bem como sua relação com as imagens da cultura visual.

Este foi o primeiro passo da pesquisa que se estruturou a partir da idéia de pensamento visual, conexões rizomáticas e a experiência significativa. No trabalho de campo com os adolescentes procurei analisar o papel das imagens da cultura visual e da arte, buscando sempre a reflexão, formação de conceitos e do conhecimento histórico. Para tal, recorreremos primeiro a imagem em suporte fixo, depois em movimento: fotos, reproduções e gravações editadas de filmes. O uso destes suportes e das leituras, ora privilegiando a questão simbólica, ora a questão formal foi determinado pelas necessidades dos estudantes e pelo ritmo das ações.

Na seqüência elaborei uma ação de sondagem para identificar o nível do conhecimento que os estudantes traziam sobre os conteúdos e conceitos de História. Que saberes guardavam sobre a Pré-história, a Antiguidade Clássica e o período medieval, estudados nas séries anteriores? Que reflexões traziam sobre estes temas e sondar que associações estabeleciam com imagens destes mesmos conteúdos? Como abordavam as imagens e que dificuldades encontravam? Como realizavam a relação imagem-texto? Que análises realizavam? A imagem seria para eles uma fonte de conhecimento, uma mera visualização do conteúdo, ou ainda algo vazio de significado?

Assim, dentro dos três grandes eixos do programa da sétima série do ano de 2004, selecionei cinco imagens e cinco textos abordando cada um dos temas tratados no ano anterior. Procurei destacar do primeiro a questão da evolução humana a partir da Pré-história; do segundo o Egito antigo, a Grécia clássica e o Império Romano, e do terceiro o universo das relações feudais.

As imagens para a sondagem foram selecionadas de forma que não se apresentassem demasiado óbvias, evitando signos e ícones saturados pela mídia da indústria cultural. Podendo ocasionar relações automatizadas, mais ligadas ao censo comum, do que fruto de uma cognição significativa, como: as pirâmides do Egito, a máscara mortuária do faraó Tutankhamon ou o Partenon de Atenas. Assim, optei por uma imagem do Coliseu, mas num ângulo que não favorecia sua imediata identificação, uma pintura rupestre, um castelo medieval (procurando fugir das idealizações medievais de Hollywood e das animações de Walt Disney [1901-1966]), uma escultura helenística do discóbolo e uma pintura tumular egípcia.

Os textos foram elaborados sinteticamente, a partir de um grupo abrangente de informações, conceitos e alguns elementos indiretos de indicação em relação as imagens. Intencionalmente omiti palavras que pudessem favorecer um reconhecimento mais imediato como: Pré-história, caverna, Egito, faraó, hieróglifo, Grécia, Roma, Coliseu, Idade Média, castelo, entre outras. Pois na atualidade, o cotidiano acelerado, nos leva a reduzir idéias e conceitos a uma imagem ou uma palavra, sendo que muitas vezes essas imagens-síntese adquirem um significado simbólico diverso da sua origem semântica. Algumas palavras e expressões se tornaram palavras-ícone de efeito reducionista: “obra-faraônica”, “presente de grego”, “castelo de cartas”, etc., alterando significados, camuflando sentidos e criando interpretações que escamoteiam as relações e contradições políticas e sociais presentes em um

HISTÓRIA**PROF. CLAUDIO**

Antes de começarmos a fazer qualquer coisa ou ver um novo assunto, é necessário investigar que idéia temos sobre aquilo, para que o novo conhecimento se conecte com o que já sabemos.

Assim, para iniciarmos nossos estudos deste ano, proponho este pequeno exercício, permitindo refletir e recordar alguns temas da História e com isso avançarmos na pesquisa e conhecimento sobre o passado, tentando entender a nossa própria época e podermos planejar o futuro de uma forma melhor.

Observe bem as imagens e leia os textos abaixo, em seus detalhes. Em seguida estabeleça uma relação entre eles. Qual imagem se relaciona com qual texto?

Depois escolha uma das relações e resumidamente fale sobre ela. Procure esclarecer o que levou você a fazer tal associação?

É muito simples e com certeza "não vai doer nada".

1

**A**

As primeiras civilizações buscavam superar suas dificuldades trabalhando coletivamente e habitando as margens de grandes rios. Os grupos familiares cresceram e passaram a viver em cidades, submetidas a um conjunto de normas e regras e a organização de um governo (Estado). Os primeiros líderes se revestiam de poder político e religioso, alguns se caracterizaram, inclusive como deuses-vivos, obtendo obediência cega de toda a população. Sua produção artística tinha como objetivo expressar seu poder e sua riqueza.

2

**B**

Cavaleiros, príncipes, princesas, reis e pobres camponeses, viviam numa época onde o poder estava baseado em dois elementos principais: a posse e o uso das terras pelos senhores feudais, em suas residências fortificadas e o controle espiritual, cultural e psicológico exercido pela Igreja Católica, através do clero (padres, bispos, cardeais e o papa). Aos camponeses e artesãos cabia apenas trabalhar a terra, obedecer sem discutir e aguardar o perdão de Deus.

3

**C**

A maioria dos povos da antiguidade optaram por formas autoritárias de governo. Ao redor do Mar Egeu, ao contrário, algumas cidades que tinham sua economia baseada na produção e comércio de produtos como azeite, vinho e cerâmica, resolveram permitir a participação dos cidadãos livres nas decisões políticas, fazendo surgir pela primeira vez à idéia da democracia. Essa mentalidade mais "aberta" permitiu um grande desenvolvimento intelectual, partindo de uma atitude questionadora frente ao mundo, através da filosofia, das artes e de várias ciências, que eles ajudaram a criar, como: a matemática, a história, a geografia e a medicina, entre outras.

4

**D**

A vida dos primeiros seres humanos era marcada pela luta constante pela sobrevivência. Foi usando sua habilidade manual e o desenvolvimento da sua capacidade de raciocínio, que o homem pôde superar suas dificuldades, colocando a natureza ao seu favor, acumulando informações, comunicando-se e transmitindo seu conhecimento às próximas gerações, podendo com o tempo, passar da linguagem gestual, para a falada e em seguida a comunicação por símbolos - a escrita.

5

**E**

Na Península Itálica desenvolveu-se em aproximadamente 800 anos, a partir de pequenas aldeias, o maior e mais duradouro Império da história. Seu poder era baseado numa estrutura militar forte, que conquistou um vasto território; dominando e explorando as riquezas de diversos povos, ao redor do Mar Mediterrâneo. Seu modo de vida, seu sistema político-econômico e sua cultura eram formados pela junção de elementos dos povos que conquistaram; hoje estão na base estrutural da maioria dos países ocidentais, inclusive o Brasil.

(FIGURAS 19,20,21,22, e 23) Fonte das imagens: Fonte: Enciclopédia Multimídia de Arte Universal. São Paulo: AlphaBetum Edições Multimídia.

determinado contexto histórico.

As imagens e os textos foram aleatoriamente distribuídos em duas colunas verticais, a primeira para as imagens e a segunda para os textos verbais, colocadas lado a lado, como é possível ver adiante. Evitei propositalmente a seqüência cronológica, para que as relações imagem-texto não se apresentassem com um fio condutor pré-determinado, permitindo que os estudantes estabelecessem suas próprias relações.

A qualidade e a natureza do suporte imagético é um ponto importante, pois no trabalho com imagens a resolução afeta diretamente a percepção e a análise sobre elas. O uso de reproduções xerográficas é possível, mas devemos verificar com antecedência como a imagem ficará na reprodução, devemos optar por aquelas que se prestem melhor para esse suporte. No caso desta primeira atividade em particular, a opção recaiu sobre a cópia xerográfica, devido ao seu baixo custo operacional e a indisponibilidade de melhores e acessíveis recursos. Mantive um original colorido à disposição dos alunos para eventuais consultas. No entanto, poucos se valeram deste recurso.

Nos primeiros dias do ano letivo de 2005, ao identificar as turmas e estabelecer o primeiro contato, me apresentei como professor de História e também como um professor-pesquisador.

Primeiro os questioneei sobre suas expectativas para o estudo da oitava série, em seguida discutimos a sistemática do nosso trabalho e os conteúdos que seriam abordados para darmos continuidade ao planejamento curricular.

Para esclarecê-los sobre a minha pesquisa, iniciei perguntando se conheciam a estrutura do ensino no nosso país e que ciclos de estudo eles teriam pela frente após o término do ensino fundamental. Todos relacionaram a seqüência básica: ensino fundamental, ensino médio e faculdade. Expliquei-lhes que atualmente denominamos a faculdade ou universidade como graduação e que depois disso há ainda outros cursos necessários ao aperfeiçoamento

daqueles que obtém um diploma. Devido a grande concorrência do mercado de trabalho, todo profissional precisa ter um diferencial, ou seja, um ou mais cursos de especialização, além destes existem cursos de pós-graduação: mestrado, doutorado e pós-doutorado. Com isso procurei sintonizá-los sobre a natureza da minha pesquisa de pós-graduação *strictu sensu*.

A intenção era fazê-los perceber a seriedade da proposta e como ela se realizaria. Expus as idéias e inquietações que me levaram a pesquisa e ao mestrado. Em seguida expliquei como procederíamos e a metodologia a ser adotada. Neste momento, fiz um convite para que eles participassem do processo de pesquisa.

Propus então, a realização do exercício de sondagem/revisão. Cada estudante recebeu uma folha com o esclarecimento das ações e a da natureza da atividade, bem como as instruções de como proceder (Pág.93).

Comentamos as instruções em conjunto e na sequência eles foram convidados a realizá-la individualmente. Eles deveriam ler as imagens e os textos com atenção e estabelecer relações entre eles, anotando as associações criadas numa folha para respostas (pagina seguinte), entregue a parte. Em seguida deveriam escolher uma das relações e esclarecer sobre as razões que impulsionaram tal escolha. O foco da atividade não era exatamente o que os estudantes sabiam, mas como eles efetuaram a leitura das imagens e dos textos, que dificuldades encontraram, que reflexões realizaram e como procederam a análise das imagens e estabeleceram a relação imagem-texto.

Em seguida, visando conhecer um pouco da realidade de cada educando, incluí algumas perguntas de caráter pessoal, objetivando identificar: sexo, faixa etária e uma noção acerca do nível sócio-cultural dos alunos participantes, a partir dos seus hábitos fora da escola.

Antes da realização efetiva do exercício, fiz ainda uma última pergunta em caráter coletivo para todas as turmas: Quantos textos a folha apresentava para leitura? Numa unanimidade quase absoluta, a resposta foi que havia cinco textos e cinco imagens, somente



Folha de perguntas e respostas para a sondagem sobre a relação imagem, texto verbal e conteúdo histórico.

HISTÓRIA		PROFº. CLAUDIO	
Nome completo:	Idade:	Sexo: () Masc. () Fem.	Série: 8ª.....
Para responder utilize os espaços indicados, se necessário continue no verso da folha.			
1. Relacione as imagens com os textos:			
1			
2			
3			
4			
5			
Agora escolha uma das relações que você estabeleceu acima e resumidamente fale sobre ela. Procure esclarecer o que levou você a criar tal relação?			
2. Houve alguma dificuldade em fazer as relações solicitadas? () sim () não			
Por que?			
3. O que foi mais difícil, ler as imagens ou ler os textos? () imagem () texto			
Por que?			
4. Como você realizou as relações solicitadas:			
() analisou a imagem e o texto separadamente, para depois estabelecer a relação entre elas.			
() analisou primeiro a imagem e depois buscou o texto que se relacionava com ela.			
() analisou o texto e depois buscou a imagem que se relacionava com ele.			
As perguntas a seguir visam conhecer você e seus colegas das oitavas séries, seus gostos e seus hábitos e o seu jeito de ser, pois o conhecimento é a base de um bom relacionamento.			
1. Quais foram os dois últimos livros que você leu?			
⇒ _____			
⇒ _____			
2. Quais os três últimos filmes que você assistiu?			
⇒ _____			
⇒ _____			
⇒ _____			
3. O que você gosta de fazer no seu tempo livre?			

dois alunos responderam dez textos. Quando eu afirmei que havia dez textos, o espanto e a incredulidade foram gerais, alguns levantaram a hipótese de que cada texto poderia conter dois assuntos diferentes e por isso seriam dez e não cinco.

Esclareci que as imagens também são consideradas como texto, por serem passíveis de leitura e interpretação, pois também transmitem informações e sensações, que precisam ser analisadas e interpretadas. Mostrei-lhes ainda que na realidade o texto verbal também é uma imagem, pois cada letra é um desenho, um signo, que isolado pouco representa, mas em determinada ordem e conjunto, passa a transmitir uma mensagem, assumindo um significado próprio.

Para que uma ação de mediação possa ser profícua, é necessário o estabelecimento de vínculos com o público alvo, assim, antes de iniciar a análise dos dados obtidos neste primeiro exercício, considere importante conhecer os estudantes, agora parceiros desta pesquisa, através das suas respostas no exercício de sondagem para poder interagir mais adequadamente com eles.

Participaram da atividade sete turmas de oitavas séries, perfazendo um total de duzentos e cinquenta estudantes, divididos em uma porcentagem que se aproximou dos cinquenta por cento, entre meninos e meninas, na faixa etária entre treze e quinze anos de idade. Como podemos verificar na tabulação das respostas dos estudantes na página seguinte.

Apurando os resultados do reconhecimento do grupo

Em relação aos seus hábitos, atividades e preferências de caráter cultural, observa-se uma grande homogeneidade de costumes, práticas e gostos.

Os dados obtidos apresentaram um baixo índice quanto ao hábito de leitura. Alguns estudantes chegaram mesmo a afirmar que não tinham o hábito de ler.

Respostas da sondagem sobre a relação imagem, texto verbal e conteúdo histórico.

		8º A	8º B	8º C	8º D	8º E	8º F	8º G	Tot.Geral	%
Sexo:	Masculino	21	17	19	18	21	18	17	131	52,4
	Feminino	16	19	17	16	14	17	20	119	47,6
Total		37	36	36	34	35	35	37	250	100,0
Relação:	5 corretas	4	5	8	7	10	16	14	64	25,6
	3 corretas	9	16	13	8	13	10	13	82	32,8
	2 corretas	7	5	9	4	5	2	3	35	14,0
	1 correta	14	6	5	9	6	4	6	50	20,0
	0 corretas	3	4	1	6	1	3	1	19	7,6
	Total	37	36	36	34	35	35	37	250	100,0
Dificuldade:	Sim	19	22	14	9	18	20	16	118	47,2
	Não	18	14	22	25	17	15	21	132	52,8
Total		37	36	36	34	35	35	37	250	100,0
Dificul. leitura:	Imagem	27	24	27	22	22	22	27	171	68,4
	Texto	10	12	9	12	13	13	10	79	31,6
Total		37	36	36	34	35	35	37	250	100,0
C/o analisou:	Juntos	6	8	6	2	7	4	9	42	16,8
	1º imagem	4	5	8	8	2	3	1	31	12,4
	1º texto	27	23	22	24	26	28	27	177	70,8
	Total	37	36	36	34	35	35	37	250	100,0
Leitura:	Literatura	9	8	7	9	9	9	3	54	17,3
	Caráter didát.	4	5	6	4	8	8	10	45	14,4
	Drama/roman.	0	0	10	4	5	8	6	33	10,6
	Aventura	5	6	3	5	3	5	5	32	10,3
	Terror/susp.	4	6	4	4	6	1	7	32	10,3
	Ficção	1	8	8	1	2	3	2	25	8,0
	Religião	4	3	6	1	2	1	5	22	7,1
	Poesia	1	7	2	1	2	4	4	21	6,7
	Infantil	1	2	1	0	7	4	6	21	6,7
	Revistas/gibis	1	5	5	1	6	0	2	20	6,4
	Policia	1	1	0	1	2	0	2	7	2,2
	Total	31	51	52	31	52	43	52	312	100,0
Filmes:	Terror/susp.	20	33	31	20	26	18	36	184	31,3
	Aventura	17	11	20	17	18	16	17	116	19,7
	Drama/histór.	11	16	8	11	14	18	12	90	15,3
	Ficção	11	13	12	11	9	12	12	80	13,6
	Comédia	3	3	8	3	7	11	9	44	7,5
	Animação	8	2	3	8	3	6	1	31	5,3
	Policia	3	5	4	3	2	2	6	25	4,3
	Romance	3	1	2	4	1	2	3	16	2,7
	Erótico	0	1	0	0	0	1	0	2	0,3
	Total	76	85	88	77	80	86	96	588	100,0
Tempo livre:	Tv/video	6	14	8	6	11	9	5	59	16,4
	Música/rádio	4	12	10	4	6	7	10	53	14,8
	Futebol	3	6	9	3	7	8	5	41	11,4
	Passear	4	4	5	4	7	8	8	40	11,1
	Ler	5	4	5	5	7	3	5	34	9,5
	Jogar game	5	4	6	5	3	1	3	27	7,5
	Esportes	4	2	3	4	7	3	4	27	7,5
	Dormir	5	2	2	5	3	1	2	20	5,6
	Conversar	4	1	1	4	3	2	3	18	5,0
	Computador	1	1	2	1	2	2	3	12	3,3
	Namorar	3	1	1	3	0	0	2	10	2,8
	Estudar	1	2	2	1	0	1	3	10	2,8
	Dançar/tocar	2	0	1	2	1	2	0	8	2,2
	Total	47	53	55	47	57	47	53	359	100,0

A questão sobre os hábitos de leitura dos adolescentes pedia que eles apontassem os dois últimos livros lidos. Num total de duzentos e cinquenta alunos participantes, era esperado um mínimo de quinhentas opções, no entanto houve apenas trezentas e doze respostas. As justificativas eram pouco variadas, muitos alegaram não lembrar dos últimos títulos lidos ou simplesmente, que não gostavam de ler. Fica evidenciado que a leitura se configura como elemento de pouco destaque entre os hábitos culturais dos adolescentes. Neste contexto a atuação dos educadores ganha destaque quando propõem leituras didáticas, para-didáticas e outras, como parte integrante do seu plano de ação pedagógica.

O primeiro item de leitura na opção dos estudantes foi os livros indicados pela escola, seguidos por livros de caráter didático, científico e tecnológico. Normalmente, aqueles sugeridos para algum tipo de pesquisa. Em termos de gênero literário os títulos de drama e romance ficaram em terceiro lugar, seguidos pelos de aventura, terror e suspense, depois em uma colocação decrescente tivemos: ficção, religião, infantil, revistas, gibis e policial.

A professora Charlotte Bühler nos apresenta alguns dados para auxiliar a compreender a relação entre o adolescente e o livro:

Antes de tudo, o pré-adolescente adquire uma relação pessoal íntima para com o livro. Não se pode chegar a dizer 'com a literatura', pois também aqui não é uma relação com a arte e sua configuração, mas com livros isolados, e seus assuntos, que mostrem uma vivência desejada, cobiçada, ou que arrebatem o leitor. [...] Antes que a experiência lhe desvende o verdadeiramente artístico da literatura, existe freqüentemente, ainda por muito tempo, ao lado dela e com outra intensidade, a leitura por curiosidade, sensação, anseio, excitação.

[...] Assim é o pré-adolescente - este ser curioso e cheio de anseios, para quem o livro [e diria eu, também o cinema] é um substituto ou uma promessa de vida. [...] Sentidos, manias, sede de saber e fome de experiências querem receber do livro [e do cinema] o seu alimento (1980, p. 225-226, grifo da autora e comentário nosso).

Assim, o livro e o cinema seriam para os pré-adolescentes e adolescentes, uma opção de realidade virtual, que corre a par da sua, que não lhe pertence, mas indica caminhos e

possibilidades, ainda que utópicos. Na infância predominam os temas: fantasia, fábula e mitologia, mas agora “a puberdade se interessa pela História Universal e pela vida real dos adultos” (Id. p. 226), contudo, a realidade que ele não compreende e o amedronta, precisa ser assimilada, “Do homem prático e ativo nasce o herói ideal, [...] Esse entusiasmo pelo herói, [...] é, no entanto, apenas um novo aspecto do novo anseio, a avidez do jovem em crescimento e cheio de vitalidade.” (Ibid. p. 227). As façanhas do herói, a carreira dos artistas, modelos e atletas de sucesso - agora seus ídolos, passam a ser o parâmetro de possibilidade, superação de dificuldades e de si mesmo.

É possível aferir que a leitura é um hábito que precisa ser incentivado com maior intensidade e frequência, a escola assume um papel vital na transformação deste quadro, no entanto, esta obrigação escolar precisa contar com a participação dos pais. Para ultrapassar o critério impositivo, é necessário buscar estratégias que despertem o gosto e o prazer pelo entretenimento, pela apreciação estética e pelo conhecimento que uma boa leitura pode proporcionar.

Incentivar a leitura é o primeiro passo, oportunizar o acesso ao livro é o segundo, uma vez que de um modo geral, a situação econômica da população não apresenta condições de ampliação da demanda em curto prazo. Não bastam pesquisas, leituras obrigatórias ou aquelas que constam das listas de vestibular, são necessárias outras estratégias e métodos de persuasão para que a prática da leitura se dissemine entre os jovens. Trabalhar com materiais trazidos pelos próprios estudantes, incentivar e valorizar suas produções, concursos de leitura, poesia, etc. podem ter resultados positivos.

Em relação ao cinema e a televisão, outro item pesquisado versava sobre as últimas produções assistidas, o índice de respostas também não atingiu o esperado, quinhentas e oitenta e oito de um total presumível de setecentas e cinquenta. A maioria dos estudantes listou apenas um ou dois filmes, poucos relacionaram três. Os gêneros terror e suspense foram

os grandes campeões de audiência, assumindo mais de trinta por cento do total, seguidos por aventura, drama e filmes de caráter histórico. Na sequência tivemos: ficção, comédia, animação, policial, romance e apenas duas opções para filmes eróticos.

Novamente a professora Bühler nos fornece subsídios para compreender o pensamento adolescente:

[...] o cinema e o romance policial provocam as sensações mais deliciosas. Muitas vezes comentamos o que esses prazeres tão insignificantes realizam e o que os torna tão desejáveis, explorando sua tensão e o seu desejo de sensações. [...] dão ao ser inexperiente a impressão do idealismo mais sublime. (1980, p. 227).

Pude observar que nessa faixa etária o cinema exerce uma atração especial, no caso do grupo aqui observado, mais do que os livros. Os filmes de ação, aventura, suspense e terror predominam na preferência dos adolescentes. Por estarem numa etapa de transição entre a infância e a fase adulta, eles associam, por exemplo, o terror com seus medos interiores, característicos da idade, onde seus corpos e seus sentimentos se alteram e as cobranças sociais se intensificam. Assim os filmes mostrariam uma situação mais terrificante do que seus maiores temores. O gosto pelo suspense e pela ficção também pode ser explicado como uma fuga da realidade ou a busca de alternativas fantasiosas, causada pelo jogo de tensões emocionais pelas quais eles têm que passar, através de suas escolhas e de seus medos (informação verbal)¹.

Devemos lembrar que a adolescência é uma fase de transformação física e de formação de personalidade. Sendo assim os adolescentes ficam muito suscetíveis à indução. Não é desinteressadamente que a mídia e a indústria cultural mantém esta faixa etária, como alvo direto da sua ação mercadológica. Consumismo desenfreado, modismos extravagantes e passageiros, shows musicais, filmes com temáticas de violência, ação, sexo e efeitos especiais mirabolantes; trazem um apelo sensorial muito mais forte do que um concerto musical, um

¹ Informação fornecida pela Psicóloga Ivanilde Sampaio em entrevista informal concedida em maio de 2005.



livro ou filme de época. A idéia é provocar instintos ainda não bem compreendidos e controlados, criar gostos, impor comportamentos e despertar o desejo pelo consumo.

Em relação as atividades realizadas fora da sala de aula, em seus momentos de lazer; assistir televisão e vídeo apareceu como a primeira opção dos estudantes, seguido de ouvir música entre as meninas e jogar bola entre os meninos; passear ficou em quarto lugar. Ler figurou em quinta posição na preferência das meninas, já os meninos escolheram jogar vídeo game e praticar esportes diversos. O uso do computador apareceu em nono lugar, provavelmente porque ainda não é um bem tão acessível como a televisão e o rádio. Curiosamente, namorar e estudar, apareceram juntos como décima escolha, com o mesmo número de referências; em ambos os casos a opção é maior entre as garotas do que entre os rapazes.

Verificamos que entre as atividades de lazer, predominam aquelas de maior passividade como assistir televisão e ouvir música, já outras de caráter mais ativo como passear e praticar esportes, e todas aquelas consideradas mais reflexivas, como ler e estudar ficam num segundo plano.

Apurando os resultados do primeiro exercício de análise imagem-texto

O número de alunos que conseguiu estabelecer com sucesso as relações solicitadas correspondeu a 25% do total, um percentual que pode ser considerado satisfatório, principalmente se levarmos em conta algumas variantes como a própria natureza do exercício, já que eles não possuíam nenhuma experiência anterior significativa no trato com a imagem, assim a atividade se realizou em grande parte em caráter intuitivo.

Temos ainda o fato de que nem todos os estudantes se interessaram plenamente pela atividade, isso pôde ser verificado em algumas questões que foram deixadas em branco ou em

justificativas lacônicas como: “não sei”, “não lembro” ou aqueles que assumem: “não gosto de História”.

O volume de respostas com três opções corretas ficou em 32%, quase se equilibrou com a somatória daqueles que só estabeleceram duas ou uma relação com correção. Outra questão estimulante foi a baixa quantidade de relações totalmente indevidas, não chegou a 10% do total. Assim, acredito que os resultados foram promissores.

Foi instigante verificar que o maior número de relações escolhidas entre texto e imagem para serem comentadas tenha recaído sobre a pré-história. O texto fala sobre a luta pela sobrevivência e a evolução da comunicação da linguagem gestual para a expressão ideográfica simbólica, e a imagem mostra uma cena de caça. A maioria dos estudantes associou caça com sobrevivência e viu as figuras como um meio de comunicação como podemos ver em:

O texto fala da vida dos primeiros seres humanos, que era marcada pela luta constante e na ilustração tem pessoas lutando com animais. (K. Cristina).

[...] para se comunicar faziam desenhos em suas cavernas [...].(F. G. Santos)².

Fica evidente que a imagem da arte rupestre, com seu simbolismo primitivo está intimamente ligada ao imaginário sobre a pré-história. Sem esquecer que a televisão e o cinema têm explorado este universo pré-histórico, criando um conjunto de imagens mentais que nem sempre correspondem ao conhecimento arqueológico e antropológico sobre o tema, como a convivência entre os dinossauros e os seres humanos erroneamente difundida em muitas produções. Filmes e animações para o cinema ou televisão como: *Os Flintstones*, *Dinotopia*, *Família Dinossauro*, *Jurassic Park* (EUA, 1993), *Dinossauro* (EUA, 2000) e *A Era do Gelo* (Ice Ege, EUA, 2002), entre tantos outros.

² - Para destacar as falas dos estudantes, todas elas foram colocadas em recuo, independente do número de linhas.

- Visando minimizar equívocos na interpretação da fala dos alunos, optei quando necessário, pela correção ortográfica, o restante foi mantido como no original.

Agora o fato de alguns estudantes verem as imagens rupestres como meio de comunicação e forma de expressão artística é estimulante. Os pictogramas são encarados como desenho e representação e não como uma simples manifestação artística, uma linguagem expressiva e um meio de comunicação, assim podemos observar em:

[...] o homem usava artes manuais para passar a outro o que via, depois aquele lugar servia como um meio de comunicação. (F. G. Almeida).

[...] os nossos antepassados escreviam para falar como que era a terra [...]. (W. G. Oliveira).

[...] estava muito claro que se fala da difícil tarefa dos primeiros homens da Terra e como muito de suas maneiras de se expressar na pintura, etc. (J. H. Soares).

Os estudantes tendem a ver a arte rupestre mais pelo seu aspecto funcional do que pelo lado estético.

Outra relação que se apresentou com frequência foi a associação da imagem do castelo com cavaleiros e princesas da Idade Média. Vários estudantes viram o castelo como uma fortificação, e os reis, rainhas e príncipes como representação do universo social medieval, vejamos as afirmações:

[...] em certo ponto do texto se descreve algo que é muito parecido com a figura, esse algo são as construções fortificadas que é o castelo. (W. S. Souza).

[...] vendo o castelo logo você já imaginava cavaleiros, princesas e príncipes e reis [...]. (W.C. Fernandes).

Desde crianças somos alvo de um vasto repertório infantil de livros, animações, filmes e quadrinhos, que nos trazem um universo lúdico de fantasias, onde mitos de capa e espada enriquecem os nossos referenciais visuais e imagens mentais. Assim esta relação teria tudo para ter ocorrido com menor grau de dificuldade, uma vez que desde cedo os contos infantis nos narram em detalhes as histórias de cavalaria, onde o príncipe deve salvar a princesa presa num castelo e após enfrentar com bravura perigos tenebrosos, sua recompensa é a mão da

donzela e o 'viveram felizes para sempre'. Visão que recebeu um grande reforço primeiro com o cinema e depois com a televisão.

De Walt Disney, que em 1937 lançou o primeiro longa metragem de animação - *Branca de Neve e os Sete Anões* (*Snow White and the Seven Dwarfs*), às animações computadorizadas de *Shrek* e *Shrek 2* (EUA, 2001 e 2004), a imagem do castelo e seus ocupantes foi idealizada e reproduzida, muito mais ao gosto romântico de um neogótico saudosista do que em bases reais. O castelo-fortaleza medieval foi substituído pelo castelo-palácio da era moderna. Estas e outras circunstâncias acabaram cristalizando a idéia de que o castelo e seus ocupantes personificam o universo medieval. Sem dúvida um equívoco e uma redução simplista, que precisam ser corrigidos, mas que podem servir como alavanca para o início de um estudo mais aprofundado sobre o período.

Estamos lidando aqui, com a importante questão da memória significativa, das imagens mentais de Piaget (2002) e do pensamento visual de Arnheim (1985), onde a percepção se alia a memória visual. Assim, na tentativa de compreender aquilo que vemos, desencadeamos uma ação cognitiva baseada numa imagem mental, formulada e reformulada desde nossa infância e que nos habita e da qual lançamos mão para efetuar a leitura e a interpretação significativa do mundo.

Em *Shrek* temos ainda a questão das múltiplas referências, não só de aspectos medievais; histórias e personagens infantis de outros contos de fadas, mas também outros filmes, desenhos e músicas dos anos oitenta e noventa, que se mesclam na mesma narrativa, numa abordagem plurívoca de múltiplas linguagens e referências da indústria cultural. O enredo é pensado e se desenvolve para o público infantil, mas sua realização toma elementos do universo adulto, referências do imaginário dos seus realizadores, que atingem além das crianças, os pais que levam os filhos ao cinema e depois compram as fitas de vídeo ou DVD. Assim, teríamos um mesmo produto para dois alvos possíveis, o primeiro se delicia com a

fantasia, o segundo com a ironia das relações improváveis e inusitadas. No final, sensações, percepções e interpretações se estabelecem a partir de repertórios e vivências diferenciadas, mas todas possíveis.

Na sequência das respostas dos estudantes, vieram as relações sobre o Egito:

A relação 5-A eu escolhi porque eu sabia que no antigo Egito eles viviam nas margens do rio Nilo, e os deuses-vivos como a Cleópatra. (D. Mamede).

O Egito antigo é um outro elemento que povoa o imaginário dos estudantes, aqui o aluno realizou a aproximação dos egípcios com o rio Nilo e resgatou outro ícone da época, a rainha Cleópatra, outros ainda mais populares como pirâmides e múmias também surgiram em algumas respostas. Sobre o Egito os estudantes podem contar com um manancial inesgotável de documentários da TV à cabo, desenhos e filmes: *O Príncipe do Egito* (EUA, 1998), *A Múmia* (EUA, 1999), que depois virou desenho de animação e *Asterix e Obelix Missão Cleópatra* (França, 2002), entre tantos outros.

O Império Romano ficou em quarto lugar nas seleções para comentário:

O coliseu foi uma das grandes construções feitas na antiguidade e realmente ficou e ainda está, na Península Itálica e *esse estilo de construção é romana*, e os romanos viveram na Península Itálica [...]. (V. Nogueira, grifo nosso³).

Alguns estudantes conseguem realizar um amplo leque de relações. História, Geografia e Artes cruzaram-se em harmonia interpretativa, fruto de uma visão transdisciplinar que muitas vezes nem o aluno e nem o professor percebem.

Apenas três estudantes optaram pela Grécia antiga:

Pela perfeição da pessoa da escultura, constatei que a imagem tinha algo a ver com o terceiro texto que fala de povos que *revolucionaram o conhecimento humano*, como os gregos. (D. O. Silva, grifo nosso).

³ Todos os grifos nossos, aplicados às falas dos estudantes estão expressos em itálico. Já as inserções estão exibidas entre colchetes.



Aqui foi realizada uma relação que envolveu um grau maior de complexidade, pois uniu aspectos estéticos, “perfeição da pessoa da escultura”, com aspectos históricos como “revolucionaram o conhecimento humano”.

Nestes dois últimos casos tivemos duas relações estabelecidas, tendo por base, critérios de caráter estético; o que é louvável uma vez que envolve um conjunto maior de referências visuais, memória e noções conceituais.

O engano mais comum cometido pelos alunos foi relacionar a imagem do Egito que mostra hieróglifos numa parede tumular, com o texto que descreve a condição humana na pré-história, pois no final o texto cita a passagem da linguagem gestual e falada para a escrita. Uma opção incorreta no âmbito geral das relações que deveriam ser executadas, mas compreensível quando analisada individualmente.

Quando observamos os dados obtidos sobre as dificuldades apresentadas, podemos verificar que um pouco mais da metade afirmou não ter tido dificuldade em estabelecer as relações solicitadas. Dentre as justificativas, várias apontam mais para questões de método do que conceituais, como a atenção requerida para se fazer o exercício e a busca por detalhes, como afirmaram estes dois alunos:

[...] Você tem que prestar bastante atenção e tem que ler devagar, pois existem detalhes que se agente ler rápido a gente não percebe. (A. Alves).

Por que eu lia a imagem e o texto mais de uma vez, assim consegui compreender tudo. (M. Estevam).

Sem dúvida este é um ponto de grande importância quando lidamos com a observação e análise de imagens da cultura visual, já que uma olhada rápida pode nos dar a dimensão geral do todo, mas de forma superficial ou mesmo equivocada. Um olhar mais prolongado e atento, permite ver pormenores que podem elucidar pontos para uma compreensão mais

apurada. O tempo de observação está numa relação direta com a qualidade e a complexidade da análise e interpretação de um texto imagético. É significativo verificar que alguns jovens buscam suas próprias referências metodológicas visando superar seus limites e dificuldades na tentativa de compreender a realidade e construir seu conhecimento.

Muitos alegaram gostar de História e lembrar de elementos que já estudaram sobre os temas em questão:

[...] *logo que comecei a ler a figura*, já veio em minha mente, acho que pelo fato de eu ter estudado isso há pouco tempo e por gostar de histórias egípcias. (A.P. Teixeira, grifo nosso).

Alguns até já incorporaram a idéia da análise e interpretação da imagem como um processo de leitura e não simplesmente um olhar, afirmando textualmente: “eu lia a imagem”, ou “comecei a ler a figura”, para as representações da cultura visual.

Não foi incomum os estudantes olharem para a proposta com uma visão simplista, como se só olhar já bastasse para compreender, afirmando que a imagem é direta e que fala mais rápido do que o texto; este seria mais difícil, pois carece ser lido, o que toma mais tempo, do que olhar e entender, o que a imagem nos transmite, como podemos ver em:

Quando você olha a imagem já dá pra ter mais ou menos uma idéia do que é. O texto tem que ler e reler [...] a imagem é só olhar e pronto, já o texto tem que ler, ver se uma frase ou uma palavra que se liga a imagem. (M. P. Lima).

O primeiro elemento é significativo, pois nos da conta da falta de disposição dos estudantes para a leitura e por outro lado, a ânsia de ‘resolver’ tudo rapidamente. Atenção e reflexão meditativa não fazem parte do universo da maioria dos adolescentes, mesmo que alguns apontem, como já foi visto, que atenção e ler mais de uma vez podem ser um trunfo para uma boa interpretação. Outra questão importante é o fato de admitirem a importância do poder de síntese da imagem, como afirmaram González e Arillo “A imagem comunica muito

mais concretamente que mil palavras” (2003, p. 125), ao compararem a imagem e o texto como documento. Este para se aproximar da imagem tem que recorrer a uma volumosa exatidão descritiva.

Muitos estudantes vêem a imagem como portadora de uma ambigüidade perturbadora, fator que gera temor e insegurança como vemos em:

Porque eu podia interpretar a imagem de um jeito e ela ser de outro, é bem mais complicado. (L. J. Alvim).

Em relação às dificuldades encontradas, temos itens que se referem ao trato com as imagens e a questão da representação simbólica da imagem que permite ao observador um amplo leque de possibilidades interpretativas:

Porque o texto já está explicando o acontecimento e o que acontecia e as imagens nós temos que descobrir o que elas querem dizer. (J. O. Vitorino).

Porque a imagem tem algo a dizer e você tem que decifrar, e no texto é só saber ler. (T. R. Silva).

Ficou evidente que nas leituras solicitadas e nas relações estabelecidas a imagem foi o elemento que proporcionou o maior grau de dificuldade e hesitação em 70% das respostas obtidas. Ao se lançarem ao exercício, a maioria dos estudantes optou por ler e compreender primeiro os textos verbais, para depois se lançar à procura das imagens que lhes fariam correspondência:

Porque eu acho que as imagens não me deram tantas informações quanto o texto que era mais explicativo, então eu me baseava primeiro no texto, depois via as imagens. (T. S. Rodrigues).

Você já lendo o texto, já vem a imagem correspondente. (W. C. Fernandes).

Os 30% restantes apontam os textos verbais como possuidores de um maior grau de dificuldade para se realizar as leituras e as relações imagem-texto:



Porque no texto, a parte da interpretação é mais complicada, as figuras demonstram o que querem dizer com mais clareza. (W. S. Souza).

O texto é sempre mais difícil, [...] tem que ler, ver se uma frase ou uma palavra que se liga a imagem. (M. P. Lima).

Alguns sentiram dificuldade por não perceberem uma referência direta e mais explícita nas imagens. Estes estudantes não buscavam uma relação de reciprocidade texto-imagem, mas procuraram na expressão textual uma 'legenda' que permitisse compreender melhor as imagens. Na realidade as dificuldades se apresentaram mais por falta de repertório metodológico, no que se refere aos mecanismos de leitura e ao relacionamento imagem-texto, do que a questões interpretativas de conteúdo.

Uma das possíveis causas estaria no fato de que até hoje a imagem foi tratada como *illustratio*, sendo que nunca lhes foi pedido para que refletissem sobre elas, além de uma observação descritiva narrativa. Muitos conseguiram superar esta limitação e perceberam a importância da imagem e como o manuseio do binômio imagem-texto pode ser facilitador para a compreensão dos conceitos e conteúdos que estudamos na escola, como podemos ver em:

Por causa das figuras e através do texto, dá para chegar a uma conclusão específica sobre o assunto, e a figura ajuda a identificar. (P. S. Moura).

Me levou a criar tal relação pelo que eu entendi lendo os textos e tendo esclarecimento pelas figuras. (E. G. Oliveira).

Porque os textos além de serem um pouco parecido me fizeram entender que as imagens podem ajudar muito. (P. B. Leite).

Contudo, este olhar positivo sobre a imagem e seu potencial estético e informativo, não oculta o ranço que ainda permanece em relação a imagem, uma vez que ela invariavelmente é vista como suporte auxiliar do texto verbal. A maioria não conseguiu perceber a imagem como

uma linguagem com características próprias, e rica em possibilidades de análise, interpretação e conhecimento.

O que sempre predominou e em grande medida ainda predomina é a noção da imagem como uma ilustração que tem como função iluminar e clarificar uma idéia, contribuindo para o aprendizado e a assimilação de conteúdos e idéias expressos nos currículos escolares, é possível ver esta idéia nas palavras de:

Porque os textos estão com um fácil entendimento e *as imagens deixam claro* o que os textos nos passam. (V. R. Cruz, grifo nosso).

Soa contraditório que na sociedade contemporânea submetida diariamente a uma avalanche de imagens da cultura visual, que a maioria dos estudantes apontem justamente ter maior dificuldade no trato da imagem, do que com o texto. Dentre as possíveis explicações estaria o fato de que o texto sempre recebeu maior atenção nos projetos educacionais e maior cobrança social para o - 'bem escrever'. Assim, o texto seria basilar em termos de transmissão e registro de informações e conhecimento. Ficou claro que os estudantes não foram estimulados e orientados a realizarem leituras de imagens e de obras de arte que permanecem em segundo plano em suas possibilidades didáticas.

A imagem quase sempre é tomada como uma produção de caráter estético e artístico, mais ligada ao sensível do que aos rigores racionalistas da tradicional metodologia científica. A imagem seria a expressão de seu autor e não uma representação do real, daí sua menor confiabilidade em relação ao conteúdo registrado como documento textual. Esta concepção romântica e idealizada é equivocada, pois concebe o texto verbal como uma produção impregnada de neutralidade e portanto, mais fidedigno quanto a interpretação dos fenômenos históricos.

Faz parte do senso comum que o autor de um texto não poético busque clareza de idéias ao escolher as palavras e construir as sentenças para que seu pensamento seja lógico e

coerente, pois assim a informação e o conhecimento serão transmitidos de forma mais eficaz. Já a imagem e a obra de arte, envolveriam um outro tipo de construção, onde a sensibilidade tende a predominar sobre a razão. Assim, por trás da representação naturalista, existe invariavelmente uma outra mensagem, além daquela visível, há algo mais por descobrir, portanto a imagem não teria a mesma confiabilidade do texto verbal. Podemos ver esta idéia nas palavras de:

Por que a imagem você tem que quase adivinhar o que ela quer passar para você e o texto não, ele já vem explicando, por isso a figura é mais difícil. (A. C. A. Nogueira).

Os pensamentos e sentimentos do autor são vistos como parte intrínseca da obra, eles estão lá esperando para serem decodificados. Contudo, as chaves nem sempre se apresentam com clareza, muitas vezes o autor se vale de códigos que só ele conhece, cabendo ao observador realizar as suas próprias interpretações, igualmente válidas, possíveis e desejáveis.

Um dos obstáculos possíveis para que os estudantes possam ler e interpretar as imagens da cultura visual e em especial as obras de arte é acreditarem que sempre existe uma resposta e uma verdade única, que se esconde por trás da aparência imediata das coisas, e que uma vez decifrada, esgotam-se as possibilidades interpretativas. A grande dificuldade está em perceber e aceitar que a análise imagética não possui um conteúdo expressivo e simbólico fechado em si, mas sim se apresenta como uma obra aberta em múltiplas interpretações (ECO, 1997), que podem variar de pessoa para pessoa e de tempos em tempos. Cada geração olha para o mundo pelo filtro sócio-cultural de seu tempo, e este com certeza nunca é único e definitivo. Precisamos esclarecer os nossos estudantes que cada olhar é um olhar e não: o olhar.

Não significa que a partir de agora, na educação tudo é permissível; não é essa a questão, mas antes discutir novos critérios, buscar métodos de ensino/aprendizagem e avaliação que possam dar conta desta visão múltipla e em transformação.



Ao realizar a leitura e a interpretação de uma imagem, ou de uma obra de arte, o importante não é simplesmente descrevê-la ou decifrar sua mensagem descortinando as ‘verdadeiras’ intenções do autor, mas mostrar as nossas opções, os critérios que empregamos na nossa análise, deixando claro que ela é mais uma possibilidade interpretativa que se soma a outras anteriores e aquelas que ainda virão. A coerência deste procedimento está mais em esclarecer como olhamos para a imagem ou um objeto, impregnados pelos valores estéticos e sociais que assumimos e pelas características culturais do nosso tempo, do que limitarmos o nosso olhar à busca frenética de compreender como o autor concebeu sua obra, ou que segredos e enigmas ela contém. Afinal, precisamos ter a certeza de que olhamos hoje para uma imagem ou obra de arte pelos critérios e limites do nosso tempo e das nossas experiências pessoais e que este olhar não é o mesmo daquele da época em que eles foram concebidos. Todo olhar é datado e socialmente construído, não olhamos na contemporaneidade, para o Partenon ou para a Mona Lisa, como Ictino, Fídias, Leonardo ou seus pares o fizeram.

O desconhecimento de metodologias e procedimentos que envolvem o uso da imagem, o medo de errar, de lidar com a incerteza e a instabilidade e a falta de confiança em suas próprias impressões e sensações, levaram os estudantes a olhar para a imagem com temor e desconfiança, como vemos em:

Porque a imagem você deduz de você mesmo e o texto você lê e ta tudo explicado, então foi mais fácil deduzir. (M. L. Souza).

Porque eu podia interpretar a imagem de um jeito e ela ser de outro, é bem mais complicado. (L. J. Alvim).

Alguns estudantes conseguiram ver pontos de vital importância no trabalho com a imagem sem se dar conta disso, como podemos observar nas seguintes palavras:

Por não conterem assuntos [as imagens] ou história, o texto nos fala um pouco da História e a imagem não. A imagem nos mostra só um pequeno pedaço da História. (V. R. Cruz comentário nosso).

Ele viu a imagem e a própria História de maneira equivocada, pois acredita que o texto pode trazer toda a História, já a imagem só “um pequeno pedaço”. O aluno não percebeu a imagem como um recorte, mas uma parte incompleta, já o texto comportaria em si todo o conteúdo de um tema. O importante desta afirmação é que a imagem é vista como um documento, uma manifestação da cultura visual e não como uma mera ilustração. A questão aqui é reverter este olhar, mostrar que a imagem contém a História e a História contém a imagem, num processo de retro-alimentação, como afirmou Pareyson (2001). A História está lá, mas não toda ela, pois ela nunca se apresenta em sua totalidade já que vive um constante processo de construção social, e nosso acesso é por sistemas simbólicos, portanto, sempre um recorte.

Não temos e nunca teremos uma visão total da realidade, mas apenas fragmentos que devem ser agrupados como um mosaico inacabado e que nunca se completa, pois está em constante transformação. Ao olharmos para a História nunca teremos a mesma visão que tivemos anteriormente, já será uma nova visão, pois o nosso já é um outro olhar, mais aprimorado e mais experiente.

O texto verbal sempre recebeu uma especial atenção a partir dos primeiros anos escolares, a imagem por outro lado foi e ainda é negligenciada. A grande maioria dos educadores parece esquecer que: “A criança olha e reconhece, antes mesmo de poder falar” (BERGER, 1999, p. 9, apud. EGAS, 2004, p. 26). Toda criança, assim como o ser humano em suas origens pré-históricas, antes de se expressar pela escrita fazia-o pela fala e pela representação pictórica simbólica. A própria escrita surgiu do desenho aliado ao ideograma, ou seja, o pictograma. No entanto, o processo de alfabetização se concentra quase que exclusivamente na linguagem verbal, são escassas as iniciativas em relação a uma alfabetização visual; praticamente restrita aos educadores da área de arte-educação, uma circunstância que precisa ser reavaliada e

revertida dentro do processo educacional, por todos os profissionais de educação de todas as disciplinas.

Nestas circunstâncias fica claro porquê os adolescentes apontaram algum tipo de dificuldade na leitura e interpretação de imagens da cultura visual. É preciso ajudá-los a criar suas imagens mentais, suas relações cognitivas, instrumentalizá-los com metodologias adequadas, exercitá-los no manejo das imagens, sobretudo da arte.

Esta ação de sondagem sobre os estudantes assumiu grande relevância, pois evidenciou pontos importantes, alguns confirmando idéias e noções prévias sobre o grupo, como o baixo índice de leitura e a dificuldade na interpretação da imagem; outros elementos se mostraram promissores, como o fato de eles declararem não ter tido dificuldade em estabelecer as relações texto-imagem, a rapidez com que compreenderam a idéia da imagem como texto e o volume de relações corretas que conseguiram estabelecer. Mesmo alguns equívocos cometidos tiveram uma justificativa aceitável e o número de relações incorretas foi relativamente reduzido.

As justificativas apontadas por eles para as relações estabelecidas mostram uma grande diversidade de pontos importantes sobre o entendimento da História, da imagem e sua relação de reciprocidade, os procedimentos facilitadores ou dificultadores da leitura, tanto do texto verbal quanto do imagético abordado sob diversos pontos de vista como: a imagem possuir além de um aspecto formal um conteúdo expressivo, estético, histórico, social e etc., a necessidade de se abordar a imagem com paciência, disposição e espírito de busca, efetuando a leitura vagarosamente e mais de uma vez, objetivando não só analisar a estrutura da composição, mas o conteúdo simbólico, que segundo eles precisa ser decifrado, sendo preciso descobrir o que ela quer dizer.

Muitos estudantes conseguem inclusive analisar sua própria postura no trato com a imagem, da questão da paciência, já citada, à idéia do olhar ser socialmente construído e



datado e que nossas interpretações não são únicas nem definitivas, mas uma resposta possível a uma problemática visual se apresenta ante os nossos olhos.

Este primeiro movimento da pesquisa mostrou que a imagem, ainda não é vista como uma linguagem que reflete o pensamento dos seus produtores e por isso pode desvelar uma história e uma época. A maioria dos estudantes olhou-a como um suporte, uma ferramenta facilitadora e não como um documento. A compreensão do fenômeno histórico através do suporte imagético foi só parcialmente percebida pelos adolescentes. Contudo, suas falas apontaram caminhos que permitiram direcionar as próximas ações da pesquisa, procurando brechas de acesso visando superar esta limitação, rumo a uma compreensão mais apurada da imagem e sua relação com o conhecimento histórico.

Acredito que a compreensão da associação entre a História e a imagem saiu fortalecida, o que favoreceu a continuidade dos trabalhos e das ações de mediação que se seguiram. Possibilitando a introdução da leitura em suportes diferenciados: como a imagem fixa e a imagem em movimento.



Capítulo III**Movimento II**

Imagem fixa e imagem em movimento, suportes de uma leitura mediada

Após o levantamento da sondagem inicial, os resultados foram levados aos estudantes em um debate aberto, onde procuramos discutir e compartilhar opiniões, propondo desafios e apontando possibilidades; mostrando as metas e os objetivos da disciplina e da pesquisa em desenvolvimento.

Como nos resultados apurados constavam muitas dúvidas em relação à natureza e ao trato com a imagem, percebi que era necessário lhes oferecer subsídios acerca das possibilidades de análise e interpretação das imagens da cultura visual.

Com esta análise iniciei o primeiro conteúdo específico da disciplina de História, através de um texto verbal sobre o processo das Grandes Navegações, a invasão, a conquista e o início da exploração do continente americano pelos europeus.

Comecei em todas as salas a leitura e discussão do texto, realizando as orientações com mapas históricos. A intenção foi mostrar como a visão européia sobre o mundo conhecido foi se ampliando e se transformando a partir das navegações ibéricas, o impacto causado pelo encontro de novas culturas e do outro, refletido não só no pensamento, mas no imaginário coletivo; desde a idéia da Terra como uma superfície plana e circular, rodeada pelas esferas celestes, até a comprovação da sua circunsfericidade pela viagem (1519-1522) de Fernão de Magalhães (1480-1521). Depois analisamos o impacto destrutivo da conquista da América sobre as culturas pré-coloniais.



Em seguida iniciamos a leitura de imagens do período em questão, tomando por orientação a idéia da imagem como representação e documento.

A primeira era a reprodução de um livro alemão anônimo, do século XVI, *Imaginative representation of the Cosmos in the Middle Ages*. A imagem exibe uma representação de aspectos do imaginário europeu medieval, acerca do formato da Terra, do movimento dos planetas, das estrelas e a posição de submissão do homem frente à cosmologia geocêntrica (FIGURA 19).

Primeiro procuramos, em conjunto, conceituar a diferença entre 'ver' e 'ler'. Ficou evidente que esta questão não era muito clara para os estudantes. Para eles ver e ler uma imagem, seriam apenas denominações de um mesmo processo que se resume na identificação da imagem pela percepção dos seus elementos de composição.

Depois de diversas manifestações, palpites e idéias, a opinião coletiva foi que: ver implica em estabelecer, a partir da configuração geral da imagem, o reconhecimento e a identificação da composição à nossa frente, sem necessariamente obter uma maior reflexão e entendimento a seu respeito. Ler pressupõe maior atenção e tempo de observação, atentando para os detalhes, buscando apreender do objeto e seus possíveis significados, estabelecendo relações entre o observado e nossos conhecimentos prévios, ou seja, nosso repertório sócio-cultural e nossas experiências pessoais.

Concluimos que ver é reconhecer o objeto, através de sua configuração geral pela forma, cor e outros elementos. Sobre o reconhecimento, assim se pronunciou Dewey: "O reconhecimento é a percepção detida antes que tenha oportunidade de desenvolver-se livremente. No reconhecimento há o princípio de um ato de percepção" (1994, p.260). O educador norte-americano, portanto, vê o reconhecimento como uma fase inicial, um estágio anterior à percepção e a leitura. Ler e perceber implica numa observação mais apurada, do todo para as partes e destas para o todo, procurando analisá-lo, interpretá-lo e estabelecer relações, lhe

atribuindo um significado e um valor; a partir do nosso repertório, vivência e critérios de gosto.

O mediador e a mediação: Leitura de imagens fixas

Realizamos então a leitura coletiva de uma imagem, onde eles foram convidados a falar sobre a cena abaixo:



(FIGURA 24) Representação medieval da Terra e do universo. Um homem olha além do firmamento, vislumbrando o trabalho das esferas celestes. Ilustração do século XVI, c. 1550, do livro alemão *Imaginative representation of the Cosmos in the Middle Ages*.

Fonte: Photo by Hulton Archive/Getty Images. In: AMADO, Janaína e GARCIA, Leônidas F. *Navegar e Preciso - Grandes Descobrimientos Marítimos*.

Todos foram estimulados a falar espontaneamente sobre a imagem em preto e branco, projetada por transparência. Eles foram elencando elementos aleatoriamente, de acordo com

sua percepção inicial: sol, árvore, terra, estrelas, pessoa, etc. Após um período maior de observação, surgiram outros como: lua, flores, uma cidade, raios luminosos à esquerda, uma roda de carroça no céu e uma bengala na mão da pessoa agachada.

Contudo, logo a participação dos estudantes foi diminuindo. Mesmo chamando alguns nominalmente para que participassem, a resposta era o silêncio ou o “dar de ombros”. O que estava acontecendo? Por que os ânimos logo se arrefeceram? Anália R. Faria em seu livro *Desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget*, traz um dado que pode ser elucidativo. Ela afirma que o desenvolvimento da cognição:

[...] liberta o pensamento dos objetos materiais e enriquece o jovem com um novo poder. Este poder exacerbado gera um tipo de egocentrismo, pois o jovem passa a acreditar que tudo que faz e sente tem uma importância universal. Começa, então, a agir como um ator que é vigiado e controlado por uma platéia imaginária. [...].

A audiência imaginária parece parcialmente responsável pelo constrangimento e pelo sentimento de vergonha, que ameaça ou domina o jovem no início da adolescência. Como é crítico em relação a si mesmo, prevê que a audiência o será também. (1998, p.85).

Nesta fase o adolescente ‘cheio de si’, assume uma postura defensiva, com o temor de falhar ou de se expor ante os amigos e o professor. Ele se retrai “pelo constrangimento e pelo sentimento de vergonha”, por isso se vale do silêncio, como pausa para reflexão que precisa ser considerada, ou como uma fuga, o que precisa ser resgatado.

Como superar este constrangimento? Nas próximas salas, ao invés de deixar as imagens em exposição contínua, decidi apresentá-las por um curto espaço de tempo. Primeiro foram trinta segundos, depois reduzi para vinte segundos, sendo que eles deveriam observá-la, para depois comentar o que viram. Poucos foram os casos em que eles solicitaram um pouco mais de tempo. Ao contrário do que esperava, o resultado foi positivo, uma vez que o tempo reduzido de observação os obrigou a ficarem mais atentos aos detalhes. Pude observar que a exposição contínua levava os estudantes a se cansarem e se desinteressarem com rapidez, pois

a imagem continuava lá e podia ser observada a qualquer momento. No segundo caso, ao contrário, o temor de perder o acesso à imagem, fez com que eles olhassem com mais interesse e atenção, permitindo inclusive um processo de análise mais rápido que o anterior, aparentemente quanto menor era o período de exposição maior era a excitação dos grupos.

O ganho foi significativo na questão do tempo, pois com isso foi possível analisar mais imagens do que o previsto inicialmente. O aproveitamento e a qualidade das observações também foram mais significativos.

O interesse despertado e a participação foram mais intensos e reflexivos. Outro dado importante foi que o número de estudantes que tiveram fala foi maior. Levantados estes dados passei a elaborar as abordagens sob a forma de jogo, o que serviu para motivar e descontraír, removendo a aura de formalidade ritualística do saber, a qual muitas vezes os educadores, inconscientemente, impingem as suas aulas. O jogo é parte integrante do processo do desenvolvimento cognitivo, com ele o sujeito assume um relacionamento com o que lhe é externo, sem as tensões que marcam o fazer social e a invenção do mundo e de si mesmo, como afirmou Anália R. da Faria:

Não é fácil distinguir a atividade lúdica da não-lúdica. Um exame feito por Piaget, a partir de vários critérios, mostrou que a brincadeira não se constitui numa atividade à parte das demais desenvolvidas pelo homem.

Embora caracterize o jogo como orientado para o prazer, e o trabalho como voltado para a utilidade, não é bem assim que as coisas acontecem. Ocorre que, às vezes, as crianças [e os adolescentes] experimentam no real, fatos penosos e desagradáveis, tornando-os suportáveis pelos jogos; experimentam prazer em trabalhos sérios, tornando-os menos pesados do que parecem na realidade. (1998, p.94, comentário nosso).

A autora cita Piaget para nos mostrar que jogando, a criança aprende a administrar melhor a sua angústia, controlando seus medos e apreensões, transformando a obrigação em prazer, liberando a criatividade e abrindo as portas para a compreensão do mundo.

Sendo a sala de aula um espaço lúdico de aprendizado, o papel do professor é importante como diz Paulo R. Moreira, para:

Incentivar a participação, suscitando o interesse de todos, percebendo o seu modo de entrar no jogo, fazendo perguntas para quem não sabe como fazê-lo ou é inibido, são tarefas do professor. Sua participação é adequada à medida que sua presença for um aval para que todos participem com liberdade. (1994, p.61).

O jogo, através do educador, assume um papel importante no processo de desenvolvimento dos jovens, pois ao ser ativado em sala de aula, tem como objetivo o crescimento do grupo e a construção do seu conhecimento.

Assim, após a introdução da dinâmica do jogo, as leituras se processaram com mais entusiasmo, ampliando a participação dos estudantes. Na continuidade pude verificar que mesmo antes de terminada a fase inicial de descrição iconográfica dos elementos da imagem, muitos já procuravam falar sobre os possíveis significados, opinando sobre o fato de o sol e a lua estarem representados com rostos humanos; o primeiro sorrindo e a segunda dormindo, com ambos visíveis no mesmo instante. As linhas que delimitam o espaço sublunar do supralunar foram identificadas por alguns como um arco íris sem cor. Já as razões da pessoa estar agachada ou que ela estaria olhando, ficou sem resposta. Também o possível significado da roda de carroça no céu não foi alcançado. Foi necessária uma ação mais direta e com a inserção de algumas informações externas à imagem.

Gradativamente fui lançando desafios sobre a razão do sol ser a primeira coisa citada por todos e que o rosto humano é um elemento de reconhecimento universal imediato, pois a referência para a identificação parte do nosso próprio corpo.

A figura humana foi identificada pela roupa, ora como sendo um homem, ora como uma mulher, alguns optaram por ser um padre ou um mago, pois estaria segurando um



cajado¹. Agora a questão possivelmente mais importante gerou dúvidas. Para onde e o que o personagem estaria olhando? Por que ele não está em pé?

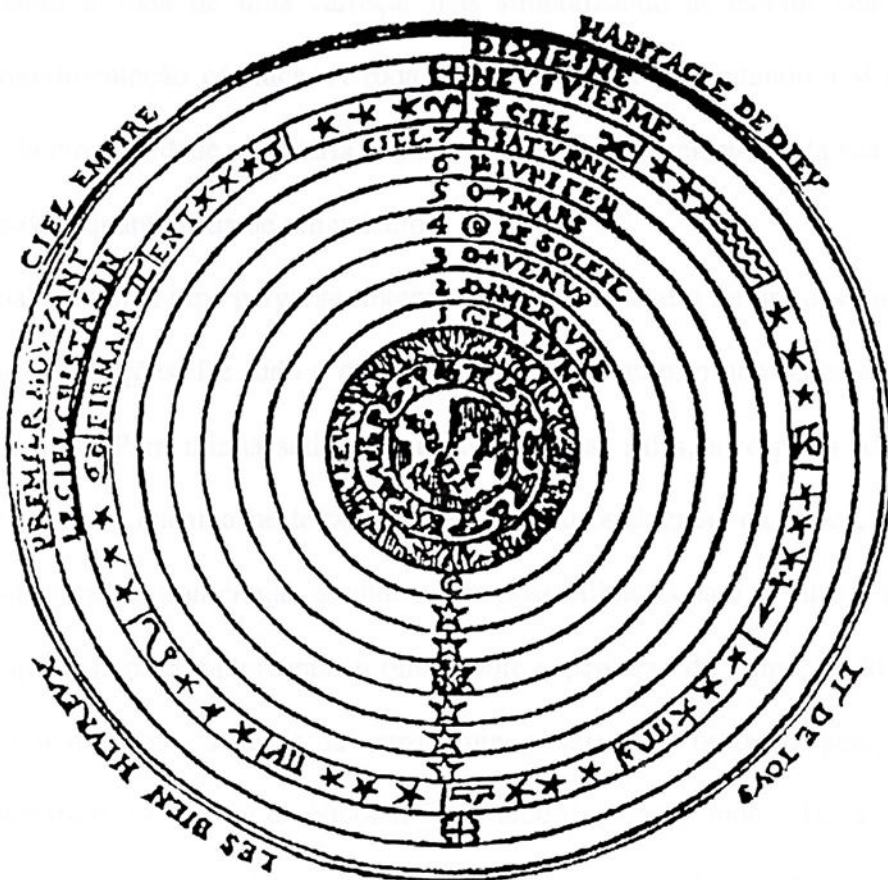
Como nas aulas anteriores havíamos tratado sobre o imaginário medieval em relação a Terra e o Universo, vários estudantes associaram a imagem da Terra como plana e o centro do universo e os planetas girando ao seu redor. Questionei novamente: O que ele estaria olhando? Houve silêncio, um longo silêncio, as falas vieram com dificuldade. Levantei então, a seguinte possibilidade: se a figura está agachada poderia simbolizar sua ligação com a terra, ou seja, o espaço humano submisso ao céu, contudo, o homem curvado em reverência eleva o seu olhar ultrapassando as estrelas. Alguns disseram que podia ser o homem olhando o espaço.

Conclui que era hora de incluir algumas informações externas à imagem, para que eles pudessem avançar na compreensão dos seus possíveis significados. Apresentei então, a imagem de um mapa medieval (FIGURA 25) onde a Terra é observada a partir do ponto de vista do geocentrismo aristotélico-ptolomáico, idéia referendada pelo pensamento de que o nosso planeta estava posicionado no centro do universo, espaço da morada do homem - centro da criação - rodeado pelas órbitas circulares da lua, dos planetas, dos astros e das estrelas, enfim as esferas celestes.

Comparamos com a imagem anterior, mostrei que a Terra era vista como o espaço do ser humano e acima dela *La Lyne* (a lua), os planetas e *Le Soleil* (o sol), em seguida o *Ciel* (céu), o *Firmament* (firmamento), *Le Ciel Cristalin* (o céu cristalino) e acima de tudo *Ciel Empire Habitable de Dieu et de Tous Les Bien Heureux*, (o Império do céu habitação de Deus e de todos os bem-aventurados), ou seja, espaço do sagrado. Com isso eles concluíram que a pessoa estaria olhando para o céu, além dos limites terrenos, avançando no espaço que seria de Deus, numa atitude de curiosidade e desafio aos limites impostos pelo pensamento da época.

¹ Aqui a relação foi estabelecida, tendo como base o personagem Gandalf, o mago do filme *O Senhor dos Anéis - A sociedade do Anel* (*The Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring*, EUA, 2001).





(FIGURA 25) Sistema geocêntrico. Concepção medieval do universo, com base em Aristóteles e Ptolomeu. Peter Apian, *Cosmografia*, 1539.

Fonte: AMADO, Janaína e GARCIA, Leônidas F. Navegar é Preciso - Grandes Descobrimentos Marítimos.

Em relação à roda de carroça não conseguimos avançar, então comentei que muitas vezes a imagem pode apresentar elementos que não compreendemos, pois o seu significado simbólico pode não ser mais reconhecido, com o desuso a informação pode ter se perdido no tempo. Contudo, isso não deve ser um obstáculo, pois podemos consultar outras fontes, obtendo informações que nos auxiliem na leitura, uma vez que nossa percepção e nossos conhecimentos prévios podem não ser o suficiente. Assim, mesmo correndo o risco de nos enganarmos, podemos lançar idéias a respeito.

Comentei então, que numa interpretação possível, a roda estaria lá, não pela sua função, enquanto a roda de uma carroça, mas simbolizando as esferas celestes em sua ininterrupta movimentação cósmica. A roda estaria lá, não representando a si própria, mas uma alegoria da circularidade planetária, a partir da relação estabelecida pela sua função e seu movimento real, enquanto roda de um veículo.

Ao final fiz ainda uma pergunta, intencionando relacionar a leitura das imagens com o texto sobre as navegações. De tudo o que foi falado e discutido, o que poderia se relacionar com estas imagens? Para minha satisfação na maioria das salas, a resposta foi - Cristóvão Colombo (1451-1506) se encaixa neste perfil. Ele desafiou os dogmas da época, superando os limites do conhecimento tradicional, abrindo novas possibilidades para se olhar o mundo.

Em seguida para complementar o olhar sobre o percurso da transição do pensamento medieval para o moderno, a partir da astronomia, observamos outra imagem, esta com o sistema heliocêntrico (FIGURA 26) de Nicolau Copérnico (1473-1543), onde a Terra foi deslocada do centro do Universo, e o sol passou a ocupar o seu lugar (sistema heliocêntrico), uma postura ousada para a época, ainda que incorreta do ponto de vista astronômico.

A próxima imagem era um mapa T-O, que mostra a concepção da Terra como plana, circular e rodeada pelo Oceano Atlântico (FIGURA 27). A posição dos continentes não se apresenta como no usual. A questão era valorizar a região que comportaria o paraíso e a cidade santa de Jerusalém. A Ásia foi colocada para cima e a Europa e África para baixo, respeitando a idéia de que o que fica acima é superior e o que está abaixo é inferior, assim como temos o céu e o inferno.

Neste ponto os estudantes não conseguiram avançar, suas observações eram apenas descritivas, faltava-lhes informações para que pudessem analisar as imagens com maior complexidade.



(FIGURA 26) O Universo segundo Copérnico. COPÉRNICO, Nicolau. Da Revolução dos Corpos Celestes, 1543.

Fonte: CORRAL, Marco A. M. La morada cósmica del hombre. Ideas e investigaciones sobre el lugar de la Tierra en el universo.



(FIGURA 27) Mapa T- O, com a Terra circular e plana, ao centro os três continentes conhecidos e ao redor o Oceano Atlântico (Mare Oceanum), 1472.

Fonte: MONTELLATO, Andréia e ROTA, Paulo S. História, ensino médio 2º série.

Assim, tive que intervir mais objetivamente levantando um questionamento. Por que os homens da Idade Média, que haviam herdado muitos dos conhecimentos da Antiguidade Clássica, fariam um mapa incorreto, se a posição correta era conhecida? Entre respostas equivocadas e algumas implausíveis, muitos trouxeram significativas reflexões para a questão. Gradativamente fomos compondo um mapeamento das principais interpretações, que culminaram, com as seguintes afirmações de dois estudantes.

Os mapas medievais eram feitos, com base mais nas idéias da Igreja do que na realidade. (A.C. Campos).

Esta imagem mostra muito bem a questão de como eles se deixavam levar totalmente pela religião, fazendo com que tudo o que não fosse dentro dos conformes do catolicismo, fosse considerado errado, e inaceitável. (B.P. Gonçalves).

Com estas afirmações concluímos que a realidade física e as projeções cartográficas, eram submetidas ao controle cultural e político exercido pela Igreja Católica, sob o prisma ideológico do discurso teocêntrico. O aprendizado de História e da arte saíram enriquecidos, potencializados pela leitura da imagem em conjunção com o texto verbal, a troca de informações e de pontos de vista dinamizando as leituras e os trabalhos, ampliando as reflexões e o conhecimento histórico.

A imagem em movimento: o cinema como um recorte histórico

Após esta fase de compreensão da imagem como um elemento passível de leitura e interpretação formal e simbólica, sugeri que partíssemos para a análise, em um outro suporte imagético, com uma linguagem própria, inicialmente tomada da fotografia e do teatro, mas que incorporou a dinâmica moderna do movimento e logo firmou suas próprias características, ou seja - o cinema. Assim, procuramos conhecer as possibilidades interpretativas da imagem cinematográfica.

Sobre o uso do cinema em sala de aula o professor Carlos Alberto Vesentini, afirmou: “Entender filmes como parte de um curso supõe, no mínimo, o mesmo trabalho oferecido a outros documentos ou a textos da bibliografia”. Ele deve ser parte integrante da temática enfocada “[...] e merece tanta consideração quanto qualquer texto de época” (2003, p.165).

Para poder analisar a imagem em movimento, através do uso da linguagem fílmica e ao mesmo tempo extrair conteúdos, conceitos e elementos de representação sobre o período das navegações e as transformações no imaginário da época medieval em transição para a Idade Moderna, optei por trabalhar com o filme *1492 - A Conquista do Paraíso* (*The Conquest of Paradise*), de Ridley Scott, 1992, pela sua qualidade visual e sua representação histórica, onde a figura de Colombo é apresentada não a partir da sua pura e simples heroicização, mas como um homem ousado e desafiador, contudo, não isento de contradições. Acertos e erros da sua trajetória são apresentados, para que o público possa refletir sobre a sua participação na História.

(FIGURA 28)

1492 - A CONQUISTA DO PARAÍSO.

Direção: Ridley Scott.

Produção: Ridley Scott e Alain Goldman.

Interpretes: Gérard Depardieu, Armand Asante, Sigourney Weaver, Frank Langella e outros.

Música: Vangelis.

Fotografia: Adrian Biddle.

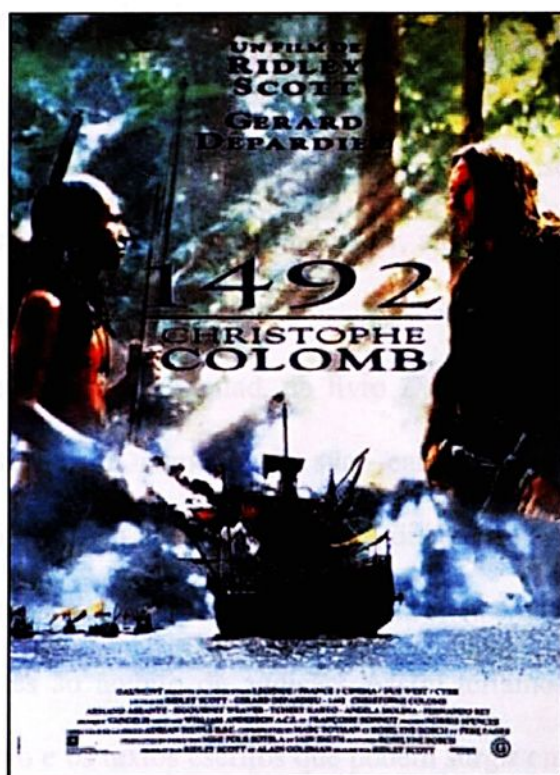
EUA: Paramount Pictures, 1992, 150 min.

Título original: *The Conquest of Paradise*.

Distribuição: Odyssey Distributors Ltd., no Brasil Flahstar Home Video Ltda.

Cartaz francês.

Fonte: <http://adorocinema.cidadeinternet.com.br>



Antes de iniciar a ação de leitura mediada de uma obra fílmica, conversei com os estudantes sobre a natureza de uma produção cinematográfica. Questionei sobre o que há de real e o que há de ficção e fantasia na realização de um filme. A maioria afirmou que um filme, quando assume uma temática de caráter histórico, deve “apresentar os fatos como ocorreram”. Assim, se algo aparece na tela é porque deve ter ocorrido daquela forma. Conclui que a questão do cinema como produto cultural, precisava ser problematizada.

O historiador Elias Thomé Saliba (2003) comenta que a televisão e o cinema são uma invenção, que mesmo não autorizados acabam criando realidades que são tomadas como acontecimentos, como fato real, e este ao ser “oficializado”, em sua transmissão torna-se acontecimento histórico.

Debatemos então a idéia do cinema como um recorte, uma realidade criada, uma visão sobre o real e não o real. O filme como produto e objeto de consumo, uma produção artística industrial de autoria coletiva. Era preciso ampliar-lhes o horizonte interpretativo da produção cinematográfica, permitindo-lhes perceber as variantes que influenciam a realização de uma película, para que possam percebê-lo como uma produção datada no tempo e no espaço e que, portanto, submetida as influências de sua época.

Falamos então sobre a natureza artística e mercadológica do filme, onde suas partes se compõem da reunião de várias ações e visões: autor, produtor, roteirista, diretor, atuação dos atores, figurinistas, cenógrafos, som, técnicos em efeitos especiais, etc.

Os professores Ciro Flamarion Cardoso e Ana Maria Mauad, no livro *Domínios da História* (1997), comentam sobre a linguagem fílmica e algumas de suas características compositivas e que devem ser consideradas quando do seu uso como material didático. Para eles um filme é a reunião de basicamente, cinco categorias de matérias significantes, ou sinais a decodificar, duas se referem à visualidade e três ao âmbito da audição. Assim teríamos dentro da categoria visual: a imagem em movimento e os textos escritos que podem surgir em



legendas, ou mesmo cartazes e placas que aparecem na tela e devem ser lidos; na categoria auditiva temos: as falas, diálogos, narração, a trilha sonora musical e os efeitos sonoros.

Fora estes elementos (ou textos explícitos), temos ainda outros de caráter implícito, relacionados diretamente a questões técnicas e tecnológicas da produção cinematográfica: roteiro, edição, movimentação e enquadramento de câmera, a utilização ou não da cor, a fotografia, a manipulação e subversão do tempo fílmico, entre outros. Este conjunto de características compõe a linguagem fílmica, mista, múltipla e intrinsecamente complexa, tanto na sua produção quanto na sua leitura e interpretação, em casa, numa sala de cinema ou de aula. Neste processo é preciso também levar em consideração o contexto histórico de produção do filme e aquele de quem lê a obra. Já que uma leitura nunca é idêntica à outra.

A partir da leitura dos alunos procurei ampliar os seus olhares para que percebessem que um filme histórico é uma representação social simbólica, visual e sonora de uma época sobre um determinado tema, uma obra criada com um conjunto definido de interesses e intenções, que vão desde questões ideológicas até a mais óbvia finalidade comercial. Afinal um filme é um produto pensado como uma mercadoria consumível, e que deve gerar um retorno financeiro dos investimentos realizados, portanto deve minimamente agradar ao público. Por essa razão muitas vezes a história original, ou mesmo o filme depois de pronto, é modificado para atender a determinados interesses, sejam econômicos, políticos ou de outra natureza. Filmes são cortados, finais alterados ou totalmente vetados de acordo com os humores do mercado ou da censura. Existem ainda as refilmagens, reedições e tantos outros exemplos que poderiam ser elencados. Hoje as locadoras exibem produções como versões do produtor e do diretor. Outros se apresentam como interativos, onde o espectador pode escolher entre duas opções de final.

Pensando na questão da historicidade da produção cinematográfica, o professor Alfredo Boulos afirmou:



Por vezes, o filme de ficção traz mais referências sobre o momento de sua realização que sobre os acontecimentos que tenta representar, porque traduz o que algumas pessoas escolheram contar e a maneira como o fizeram numa determinada época. (2003, p. 9).

Podemos observar que um filme não é a realidade, mas uma realidade, uma visão ideológica e intencional sobre um tema, no caso aqui tratado o tema histórico. Um discurso fílmico de caráter histórico, fala sobre uma determinada época, mas também diz muito sobre o momento em que foi realizado, sobre seus autores e sobre seu próprio tempo.

Ao empregar o cinema como produto cultural e instrumento didático o professor precisa ter em mente que a história cultural, procura hoje tomar o cinema não só como um produto da indústria cultural, mas também suas repercussões; pensando na recepção, no consumo e que efeitos provoca, ou seja, naquilo que chamamos de usos sociais da imagem (SALIBA, 2003).

A leitura da imagem em movimento

No ano de 1992 comemoravam-se os 500 anos da epopéia da viagem de Cristóvão Colombo e o encontro da América. Neste contexto dois filmes foram produzidos como parte das comemorações: *Cristovão Colombo - A Aventura do Descobrimento* (Christopher Columbus - The Discovery - EUA) e *1492 - A Conquista do Paraíso* (EUA, Inglaterra, França e Espanha). Como afirmado tomei o segundo como material para estudo e análise.

O filme do diretor inglês Ridley Scott, foi produzido como parte do afã das comemorações dos quinhentos anos da primeira viagem de Colombo (1492). Sua produção pode servir como um termômetro da época, evidenciando a situação política daquele momento como um 'Colombo globalizado'.

Após a queda do Muro de Berlim em 1989 e o fim da Guerra Fria, era preciso um novo olhar sobre o presente, assim, por que não iniciar este processo revisitando o passado,

apresentando um personagem histórico sem sua máscara de herói? Mostrá-lo não como o grande personagem histórico, mas o grande homem.

Os Estados Unidos da América do Norte procuravam uma espécie de reafirmação da sua proximidade e cumplicidade com os europeus, seus históricos aliados dos tempos da Guerra Fria; estes por sua vez procuravam elementos que pudessem fortalecer o processo da União Européia. Nesse contexto, uma produção conjunta entre os EUA, a Inglaterra, o Ministério da Cultura da França e da Espanha, emerge como uma boa estratégia de marketing ideológico.

O enredo narra a História de um italiano que quer dar a volta ao mundo e chegar na Índia, mas acaba revelando a existência de um mundo novo, tomando posse de algumas ilhas das Antilhas, em nome dos reis da Espanha. O diretor e o idioma são ingleses, o protagonista francês, a atriz principal norte-americana e a trilha sonora musical composta por um grego. Estes detalhes permitem perceber o caráter múltiplo de uma produção da indústria cultural do início dos anos noventa, do século XX e o mito paradigmático da globalização.

Como a descrição de todo o processo de mediação seria longa, optei aqui por uma apresentação mais sintética. A primeira atitude foi mapear com os alunos as diferenças entre uma imagem fixa e uma em movimento. Quais elementos entram na composição de uma cena e quais aqueles que compõem um desenho, pintura ou fotografia.

As respostas vieram tímidas, pois no início todos estavam apreensivos e ansiosos, pois queriam assistir ao filme. Entretanto, a partir de algumas provocações e afirmações em oposição, onde se espera que a resposta seja o inverso do que afirmamos, foram surgindo algumas questões promissoras, que sintonizaram o tom da discussão, em relação a: movimento, som, narrativa, efeitos especiais, interação, tempo fílmico, etc. Cada um destes itens foi esmiuçado e esclarecido: como a narrativa afeta e condiciona a fruição de um filme; o tempo de duração e o tempo cronológico; os elementos não presentes na imagem fixa e como

eles podem ser manipulados e alterados, e o apelo sensível que a sonoplastia e a trilha sonora musical acarretam, propiciando um envolvimento emocional de grande intensidade que nos enleva e nos guia, interagindo com as personagens.

Outros elementos próprios da linguagem cinematográfica, como composição de cena, cenografia, figurinos, fotografia, iluminação e ângulos de câmera, foram discutidos no decorrer da apresentação do filme. Em determinados momentos a fita era interrompida, para levantarmos questões sobre a estrutura formal da cena e os possíveis significados simbólicos que cada elemento pretende transmitir, apontando para as possibilidades de interpretação do discurso.

Para este trabalho com imagens em movimento, algumas medidas foram tomadas. O tempo de duração de um filme de longa metragem inviabilizava sua exibição integral. É possível optar por uma seqüência significativa da narrativa ou realizar a edição de trechos representativos para a temática ou o tipo de reflexão que pretendemos ressaltar.

Nesta fase pude perceber o papel do educador agindo como um 'diretor de cinema', um curador educativo que seleciona as cenas e as seqüências mais expressivas e significativas para compor sua aula. Um professor-curador que faz opções, escolhas e avalia não só a melhor forma de apresentá-las, mas a sua própria atitude. Que elementos entram ou saem? Como as imagens são apresentadas aos estudantes? O que determina o nosso olhar sobre o filme? Um olhar que servirá como guia para o olhar dos estudantes. As escolhas precisam ser pautadas pelos objetivos da aula e do planejamento, a partir da bagagem cultural interpretativa de nós professores, da realidade do meio e o repertório dos estudantes.

Não podemos olvidar que uma aula também é uma construção intencional, inserida num determinado contexto social; isso deve ficar claro para os estudantes, caso contrário eles permanecerão na expectativa de uma seção de cinema, e não uma aula que se vale da linguagem cinematográfica como objeto de estudo e análise.



Neste caso a opção foi pelo trabalho com trechos editados e selecionados especialmente para a mediação em questão, pois passar o filme e ficar avançando ou retrocedendo a imagem, causa um desconforto e uma inquietação muito grande entre os estudantes, mesmo com um aparelho de DVD. O filme editado funciona perfeitamente, uma vez que só aquilo que o professor elencou, entra em cena, evitando a dispersão da atenção.

Um detalhe importante se refere às condições de realização da ação. Se a escola possui um ambiente próprio fora da sala de aula para a projeção, esse fator contribui para dinamizar os trabalhos, pois momentaneamente, quebram-se as regras cotidianas e as formalidades didáticas tradicionais. Levantar e sair da sala, já coloca os estudantes em expectativa, abrindo espaço para a reflexão.

Uma vez instalados, pois a escola permite este espaço, pudemos ler e interpretar algumas seqüências significativas: a viagem, o encontro, a invasão e a conquista da América.

Antes de qualquer afirmação, os alunos eram questionados sobre o que percebiam da cena, só depois de algumas manifestações é que intervínhamos, problematizando e provocando reações e reflexões.

Discutimos o apelo dramático do uso da luz do pôr do sol na saída da Espanha, como o fim de uma Era e o início de uma nova fase para a história, o uso do *traveling* (visão panorâmica) durante a viagem ampliando a dimensão do oceano, das caravelas e da desbravadora aventura. Depois as seqüências onde Colombo vê e pisa na terra, retirando o véu (a neblina) que encobria a visão do Novo Mundo, a ritualização do desembarque em trajes oficiais, empunhando bandeiras e tendo uma música coral crescente como pano de fundo, emprestando uma dimensão coletiva ao feito, não como a conquista individual de um homem, mais da humanidade, como podemos ver na fala de um aluno:

Colombo não chegou sozinho, muitas pessoas chegaram com ele; fora os marinheiros, as bandeiras e a música coral, davam essa idéia. (T.A.P. Rodrigues).



A tomada em *close* nos pés de Colombo ao pisar na praia, o uso da câmera lenta, a primeira oração de agradecimento e o cerimonial oficial de posse da terra também chamaram a atenção, assim como o encontro com os povos que aqui viviam, o espanto e a admiração mútua pelo desconhecido e exótico, e a visão idealizada da terra como um paraíso narrado em *of* pelo navegador italiano, em meio á cenas de contato idílico com a natureza. Nestas cenas a composição hollywoodiana não esconde a intenção romântica de envolver e emocionar, todo o impacto visual visando arrebatrar o espectador, enaltecendo e legitimando a ação do navegador.

Após estas seqüências poéticas de esmerado cuidado plástico e fotográfico, temos a conquista a partir da segunda viagem, agora em caráter oficial-militar de posse. Decorre a dominação pelas armas, pela imposição cultural e religiosa, desrespeitando e submetendo as comunidades locais ao trabalho escravo na mineração e as reações que se seguiram, os conflitos e as contradições da visão inicial do paraíso, agora perdido e destruído.

Alguns estudantes insistiam para assistir ao filme por inteiro. Esclareci que a leitura de um conteúdo fílmico continua sendo uma aula, e que não dispúnhamos de tempo suficiente para a exibição completa, mas que depois da aula, a partir das reflexões despertadas e dos conhecimentos somados, eles poderão alugar o filme, ou quando possível assisti-lo na TV aberta ou à cabo² compreendendo melhor as características poéticas, técnicas e políticas de uma obra cinematográfica, não só do título em questão, mas de qualquer outra produção, com um olhar mais atento e crítico.

Nos primeiros quinze a vinte minutos a atenção foi obtida com tranquilidade, depois disso tive que atuar, ou seja, o desenvolvimento da aula depende da relevância dos segmentos selecionados, da qualidade da imagem, das instalações, da pertinência das análises e da ação

² Algumas semanas após a aula, por uma feliz coincidência, o filme foi exibido na TV aberta, pela Rede Record de Televisão e muitos vieram comentar que haviam assistido por completo, tendo uma outra idéia a respeito do filme, ao observar outros detalhes.



de mediação do professor que, aliás, é o grande responsável pelo bom andamento dos trabalhos, procurando sempre converter desatenção em interesse, indisciplina em ação participativa, audição passiva em reflexão significativa.

A questão em foco é o tempo de tolerância fílmica em um trabalho pedagógico, longas exibições geram apenas desconforto e cansaço. Por experiência neste tipo de ação, percebi que um adolescente suporta no máximo quinze minutos de exibição contínua, deste ponto em diante o trabalho pode ficar comprometido, pois a atenção, o interesse e as reflexões declinam, comprometendo os resultados. Interrupções e pausas para reflexão ou mesmo um certo relaxamento, podem ajudar a prolongar a disposição dos estudantes.

A mediação de imagens fixas ou de obra fílmica realizada em aula dupla, não é aconselhável, o rendimento cai, a atenção se dispersa, e a reflexão se limita à descrição narrativa do que se vê e não o significado do que se vê; e o prazer cede à obrigação burocrática de um procedimento pedagógico.

Foram necessárias duas aulas para a exibição da edição do filme (trinta e cinco minutos) e a continuidade da mediação, onde em determinados momentos, quando necessário, a imagem era congelada ou retrocedida para se rever uma cena ou enfatizar um elemento de composição.

Terminado este momento da ação de mediação, os estudantes foram questionados sobre a importância, a validade e o aproveitamento das leituras, enquanto método de estudo e qual dos instrumentos, imagens fixas ou imagens em movimento, foram mais eficazes na busca de se compreender as transformações da mentalidade medieval para a moderna e o fenômeno histórico das Navegações.

Um questionamento (que temos a seguir) foi realizado com os estudantes, sob forma escrita, a partir de três perguntas, onde eles deveriam escolher uma opção de resposta e em seguida justificar sua escolha.



Sondagem sobre a leitura e compreensão de imagens fixas e em movimento, na aula de História.

nome completo:

Série 8ª

Sondagem sobre a leitura e compreensão de imagens da cultura visual.

Agora que você já viu que as imagens podem ser lidas, analisadas e interpretadas, vamos fazer um pequeno exercício.

Primeiro feche os olhos e recorde uma das imagens analisadas em aula, uma reprodução fixa ou uma cena do filme *1492 - A Conquista do Paraíso*, recrie-a mentalmente em seus detalhes. Depois responda as questões abaixo (Responda no verso ou use uma folha em separado para as respostas).

1. Identifique e descreva a imagem que você escolheu.
Que idéias trabalhadas em sala de aula, estão representadas nesta imagem?
Explique.
- Identificação:
- Descrição:
- Explicação:

2. Em relação à imagem, como fonte de estudo histórico, qual você considera mais significativa?
() a imagem fixa. () a imagem em movimento.
Justifique sua resposta?

3. Comparando a leitura de imagens fixas e de imagens em movimento, qual delas apresenta maior grau de dificuldade?
() as fixas. () aquelas em movimento.
Por que?

A partir desta fase da pesquisa optei por trabalhar com três salas, escolhidas pela disponibilidade no horário do dia da realização do questionário e pelo andamento dos trabalhos em relação aos conteúdos e avaliações do bimestre, embora tenha confirmado nas demais as proposições pedagógicas envolvendo as imagens.

Empreguei dois processos diferenciados de abordagem, buscando verificar qual seria mais produtivo e menos indutor das respostas. Nas duas primeiras salas solicitei que durante

trinta segundos, fechassem os olhos e procurassem lembrar, ativando em sua memória uma das imagens observadas nos exercícios de leitura que havíamos realizado. Poderia ser uma imagem fixa ou uma cena do filme. Muitos não levaram a sério, mas a grande maioria acompanhou as instruções. Pedi que mentalmente, procurassem observar os detalhes da imagem. Na sequência distribui a folha com as questões, acompanhando com eles a leitura das perguntas e solicitei que respondessem.

Na terceira sala alterei o procedimento: entreguei-lhes a folha e lemos as instruções, orientei que fechassem os olhos, e por trinta segundos, pensassem numa das imagens que havíamos analisado nas últimas aulas. Novamente pedi atenção para os detalhes, em seguida lemos as perguntas e eles começaram a responder.

Esta diferença de procedimento se mostrou mais eficaz no segundo caso, pois ter a folha de perguntas em mãos antes de fecharem os olhos e mentalizarem a cena, deu-lhes mais segurança e menos inibição para corresponder ao que era solicitado. No primeiro caso eles ficaram com gracejos e foi mais difícil obter atenção para a atividade. A diferença de procedimento, no entanto, não trouxe mudanças nas respostas. Estar com a folha na mão e ter acesso as perguntas de antemão permitiu uma maior seriedade no decorrer da atividade, mas não provocou mudanças expressivas nas escolhas visuais e nas respostas dadas. Se houve algum tipo de indução à escolha das imagens, em algum dos procedimentos, ela parece não ter sido significativa.

A idéia era realizar um mapeamento das dificuldades encontradas e avaliar até que ponto a leitura dos textos imagéticos foi significativa para a compreensão dos conteúdos anteriormente abordados através do texto verbal, em relação à temática das Grandes Navegações e a Conquista da América. O que foi percebido por um estudante.

As imagens tinham a ver com o texto 'As Grandes Navegações e A Conquista da América', naquela época as pessoas pensavam que o mundo era plano e a imagem tem a ver com isso [...]. (J.R.M. Coelho).



Olhando o olhar dos estudantes

As imagens escolhidas pelos estudantes, a partir de sua memória visual, concentraram-se em duas gravuras: a 'Representação medieval da Terra e do Universo' (FIGURA 19), o 'Mapa T-O' (FIGURA 22), e em determinadas cenas do filme. Duas seqüências tiveram especial destaque: a primeira o desembarque de Colombo, pelo conjunto de elementos compositivos e o forte apelo emocional, momento da construção da heroicização do personagem na história, como podemos ver na fala dos estudantes:

Quando eles viram a terra, a imagem se focou nas montanhas, quando Colombo, pós os pés [...] a imagem se focou só nos pés, para dizer que foi realmente ele o primeiro que encontrou. (M.M. Paleari).

[...] A cena mostra ele chorando, quando ele pisa na água a câmera 'fecha', mostrando só os pés pisando da terra (R.A.A.Souza).

Foi que Colombo foi o primeiro a pisar na ilha, como um momento de glória. (S. Silva).

A segunda cena é quando os índios têm que entregar o ouro encontrado e um deles alega não ter encontrado nada, sendo acusado de estar escondendo o ouro e por causa disso tem sua mão decepada; o que causou vários distúrbios no relacionamento entre os espanhóis e os nativos. A cena é carregada de tensão, violência e dramaticidade.

Era previsível que os adolescentes memorizassem mais as imagens fixas de caráter descritivo e no filme as seqüências de forte apelo emocional, do que aquelas mais abstratas, ou onde a interpretação depende do domínio de códigos mais específicos de cada linguagem envolvida. No entanto, o dado mais importante nesta ação foi o fato de muitos alunos terem conseguido superar a mera descrição de elementos memorizados a partir do texto sobre as Navegações. Muitas de suas falas surgiram de conclusões e atribuições de valor, oriundas da

fusão de elementos do texto verbal e dos textos imagéticos, como podemos ver nas seguintes afirmações:

Esta parte quis dizer que Cristóvão Colombo era o primeiro homem a pisar no *suposto paraíso*. (Observação: Já havia índios morando lá, por tanto *ele não foi obviamente o primeiro homem a pisar lá*, onde pensava que seria o outro lado da Índia). (N.G.O. Nascimento).

Os índios mostrando como é fácil atirar com o arco e flecha. *Isso mostra como eles estavam adaptados ao lugar*. (M.H.S. Firmino).

O cara corta a mão do índio, *é como se fosse uma lei pra ele*, além da lei, é que ele é muito ambicioso. (T.C. Figueiredo).

O homem de confiança do rei foi resolver o problema. Ele disse que o índio estava mentindo e cortou a mão dele, *para servir de exemplo* para os outros índios. (T.L. Araújo - todos com grifo nosso).

Os portugueses [na realidade os espanhóis] pegavam o ouro dos índios, significa que *os portugueses [espanhóis] na verdade não eram aquele poço de bondade, que todos os livros descrevem*. (T.G. Santos).

As idéias de autoria da descoberta, a cultura própria do índio, o discurso oficial em relação ao papel do colonizador espanhol e os castigos exemplares aos quais os nativos escravizados eram submetidos para que cumprissem as ordens dos colonizadores, estão presentes nas falas dos estudantes. Sem dúvida um dos momentos marcantes foi quando o aluno T.G. Santos analisou a cena escolhida e teceu uma crítica não só à atuação dos colonizadores, mas a visão oficial expressa nos livros, que geralmente apresentam o colonizador a partir de uma visão eurocêntrica, que escamoteia conflitos e contradições nas relações colono x colonizado, numa visão unilateral que não dá voz ao outro.

Vejamos agora como alguns alunos puderam avançar para reflexões de maior complexidade, pelo exemplo a seguir:

Desta cena eu *tirei algumas conclusões*, é que o espanhol, mesmo com a arma de fogo, uma tecnologia incrível na época, não acerta, pois *não adianta você fazer algo*

que você não vive e que não pratica com destreza. Aquele que acerta é o índio, mesmo sem recursos, mas com a experiência, é claro que para aprender a pessoa erra, o índio também já errou, só que aquilo é a vida do índio, sua sobrevivência e por isso ele tem que acertar, o navegador tem outro modo de vida e com certeza outra coisa que o índio não sabe, enfim o principal, que eu posso ressaltar é que ali não era o lugar do espanhol, não era sua vida e sim a casa e a moradia do índio.
(E.N. Dalcin, grifo nosso).

O estudante além de analisar a cena escolhida, procurou interpretá-la, selecionando elementos, atribuindo valores como “tecnologia incrível” e destacando pontos relevantes, a partir das suas leituras e conclusões “pois não adianta você fazer algo que você não vive e que não pratica com destreza”, “é claro que para aprender a pessoa erra”, “eu posso ressaltar é que ali não era o lugar do espanhol”.

Quanto ao uso da imagem fixa e da imagem em movimento

A análise das respostas da sondagem sobre a leitura e compreensão de imagens (fixas e em movimento) da cultura visual revelou:

Apuração da questão nº2.		Total 105 estudantes.	
Em relação à imagem, como fonte de estudo histórico, qual você considera mais significativa?			
(34) a imagem fixa.	32,38 %	(71) a imagem em movimento.	67,62 %

Apuração da questão nº3.			
Comparando a leitura de imagens fixas e de imagens em movimento, qual delas apresenta maior grau de dificuldade?			
(71) as fixas.	67,62 %	(71) a imagem em movimento.	32,38 %

Na apuração dos resultados 67,62% dos estudantes consultados, declaram reconhecer a imagem em movimento como um instrumento mais significativo para o estudo da História do que a imagem fixa que ficou com 32,38% das opções. Coincidentemente a apuração das dificuldades sobre os procedimentos de leitura e interpretação dos tipos de imagem, apontou os mesmos percentuais 62,62% para as imagens fixas e 32,38% para as imagens em movimento. Assim a imagem fixa é vista pelos alunos como um instrumento mais difícil de se

ler, já a imagem em movimento, não só é encarada como sendo de maior significação, mas também como o instrumento que apresenta maior grau de facilidade e interesse, como podemos ver:

Porque a pessoa se sente mais atraída pela imagem em movimento, pois não é tão entediante. (A.C.S. Braga).

A imagem em movimento está mais bem explicada, dá pra enxergar o que está acontecendo e o que vai acontecer, prende a atenção. (R.A.A. Souza).

Neste caso, além do interesse, vem à tona a questão da atenção, tão necessária para qualquer tipo de estudo e reflexão.

A imagem cinematográfica é mais dinâmica, estando mais ligada a cultura visual dos estudantes, viabilizada também pela televisão. Comporta elementos que possibilitam um maior envolvimento emocional, estando mais próxima das suas expectativas, uma válvula de escape e ao mesmo tempo uma busca por modelos de inspiração. A aplicação da justiça, a punição dos bandidos, as grandes paixões e a busca por um final feliz. O tempo fílmico e a narrativa prendem a atenção, já a imagem fixa tende a ser monótona, não despertando o interesse e a curiosidade do observador. Uma vez vista e analisada, suas possibilidades interpretativas, segundo eles, estariam esgotadas. O que não ocorreria com a imagem em movimento, pois por comportar vários elementos de composição e signos imagéticos, seu significado nunca está totalmente esgotado, sempre estamos observando algo, que antes havia passado despercebido.

Evidentemente que cada um dos suportes imagéticos, seja ele fixo ou em movimento, possui características próprias, mas também limitações. É significativo que os estudantes no geral consigam vislumbrar em cada um deles, qualidades positivas para o estudo histórico, alguns inclusive estabeleceram significativas comparações entre a significação e os atributos de cada suporte.

Qualidades também foram apontadas para as imagens fixas. O desenho, a gravura, a pintura, a fotografia, a propaganda e as imagens virtuais, possuem especificidades intrínsecas que podem contribuir muito para a sua interpretação, pelo fato de se apresentarem imóveis e em disponibilidade constante permitem um tempo maior de observação e análise:

Porque com a imagem fixa, por ela estar parada percebemos mais detalhes que muitas vezes com a imagem em movimento não percebemos. (J. Pinheiro).

Graças à sua condição de imobilidade a leitura tende a ser facilitada, pois o objeto de análise está lá e se oferece por inteiro embora limitado pela reprodução, enquanto que o movimento foi visto por muitos como um complicador, sendo que a observação mais atenta só é possível ao se assistir uma mesma seqüência várias vezes, retrocedendo ou avançando quando a imagem é gravada, o que não é possível no cinema e na transmissão televisiva. Assim com a imagem fixa é possível prestar mais atenção aos detalhes, pois estes não se alteram no decorrer da leitura e se entregam à interpretação, como representação simbólica ou fruição estética. Já o cinema e o vídeo, por possuírem uma gama variável de elementos que se somam à composição, apresentam uma carga maior de complexidade interpretativa, podendo dificultar, mas não inviabilizar a análise.

Alguns estudantes lembraram a questão da permanência do suporte, no caso da imagem fixa, como um significativo elemento de preservação da memória:

Porque a imagem em movimento só existe com o cinema e a televisão, a imagem fixa existe desde o começo dos tempos como os desenhos pré-históricos dos homens das cavernas. (K.S. Mendes).

A imagem fixa porque é mais antiga, proporcionando conhecer décadas antes. (R.G. Silva).

A imagem fixa por estar ali registrada e pronto, [...] o vídeo, se ficar velho tem que ficar gravando para não sumir [...]. (J.C.Santos).

Estas afirmações são relevantes, pois em nenhum momento das aulas estes assuntos foram tratados, ou seja, a idéia partiu diretamente de suas próprias reflexões, sem influência direta do professor, mas fruto do jogo cognitivo impulsionado pela ação de mediação.

Pela sua ancestralidade e longevidade a imagem fixa seria mais confiável segundo alguns estudantes:

Porque as fixas foram imagens que a História deve ter encontrado em algum lugar antigo. E não é produzida pelas pessoas que acham que aconteceu assim. (A.M. Silva).

A imagem fixa mostra as crenças antigas a respeito da lógica [da época] [...]. Ela diz mais a respeito do pensamento das pessoas. (P.O. Campos, comentário nosso).

Aqui temos um dado importante, pois evidencia que os alunos vêm na imagem, o seu valor de representação simbólica e sua relevância social. O que também é possível notar em:

A imagem fixa, quando você tenta interpretá-la, você pensa em várias idéias do que a foto pode estar se referindo. *Uma foto transmite nela mesma muitos significados e analisando bem você chega a uma conclusão.* (B.M. Queiroz, grifo nosso).

Outro momento instigante foi observar que alguns adolescentes conseguem perceber as variantes que influenciam o olhar, a ausência de neutralidade, e o olhar socialmente construído. A imagem em sua multiplicidade interpretativa, devido à condição simbólica que lhe é inerente, atribuindo a esta característica um aspecto de valoração positivo; o que nos permite atribuir-lhe múltiplos significados, sendo que estes variam com o tempo, o espaço, de uma pessoa para outra e de uma sociedade para outra.

A questão da multiplicidade e singularidade do olhar está presente na fala do estudante que analisa o olhar como um fenômeno único e toma o outro e a si mesmo como referência:

[...] *eu acho legal cada um entender a imagem fixa de um jeito, cada um pensa de um modo, olha de um jeito, interpreta de vários modos, nunca que vai existir alguém que olhe a imagem exatamente como eu olho, ou como outras pessoas*

olham, sempre haverá a diferença entre os pensamentos sobre a imagem fixa.
(L.Guedes, grifo nosso).

Vários são os aspectos apontados como complicadores no trato com a imagem. Muitos apontam a questão da falta de dinamismo da imagem fixa. Sem dúvida o ritmo acelerado ao qual estamos condicionados, a indisponibilidade de tempo e paciência, típicos dos nossos tempos, não favorece a meditação e a fruição, tão necessárias que são à leitura imagética ou de outra natureza. Essa indisposição contemporânea é visível em:

As imagens fixas são mais entediantes e chatas. (W.C. Fernandes).

As fixas são paradas, pouco interessantes, eu pelo menos se a imagem não mostrar algo realmente interessante, só bato o olho e tchau. (G.R. Santos).

O tempo e a continuidade presentes na imagem em movimento dão a ilusão de que tudo se explicará até o final, já na imagem fixa seu conteúdo está lá e muitas vezes é visto como incompreensível pelo desconhecimento de determinados códigos, como em:

Você tem que ficar olhando para decifrar o que elas querem te dizer. (J.C.F.Almeida).

As fixas, porque em uma única imagem, pode ter vários significados ou explicações e para encontrar essas explicações é mais difícil, porque a imagem em movimento após uma imagem, na outra já vem à explicação. (K.S.Mendes).

O autor da imagem é tido como o 'culpado' pela impossibilidade de se decifrar o código dos signos imagéticos, este incorporaria na obra elementos particulares que só ele conhece e nós não teríamos acesso, como vemos em:

[...] o significado vem do autor, que não está vivo para explicar. (R.G. Silva).

[...] a pessoa pode até tentar achar uma explicação para a imagem, mas nunca vai desvendar o que está na imagem, pois só quem sabe é a pessoa que fez [...]. (K.S.J. Lima).

Porque com elas [as imagens] não temos que nos preocupar com o que quer dizer a

imagem, e sim, o que a imagem quer transmitir, e quem fez a imagem e o que se pensava a respeito. (P.O. Campos, comentário nosso).

A linguagem fílmica incorpora elementos importantes que a distinguem dos suportes fixos, é dinâmica, se altera a todo instante, a narrativa envolve uma necessidade de percepção temporal inexistente, por exemplo, na fotografia. Há um enredo que se desenvolve de um ponto a outro, a sonoridade que ora nos enleva, ora nos arrebatava num intenso envolvimento físico-emocional. Os efeitos sonoros, a trilha musical, as variações de luz e cor, as opções de fotografia e ângulos de câmera, permitem um conjunto bem maior de elementos interpretativos, que devem ser observados primeiro em conjunto para a percepção inicial, em seguida individualmente em uma análise mais apurada de cada uma das suas partes constitutivas para finalmente se somarem todos os elementos, buscando uma análise mais complexa e de maior profundidade da imagem, como um todo.

Apesar do maior grau de dificuldade que a imagem em movimento apresenta, os estudantes preferem-na para suas análises por serem mais dinâmicas e por incorporarem um maior envolvimento emocional e desafio. O tempo cinematográfico em seu ritmo de síntese, que condensa acontecimentos de longa duração e locomoção virtual de espaço e tempo, permite maior aproximação com o ritmo acelerado das sociedades contemporâneas, mais do que em outros suportes.

Dentre aqueles alunos que vêem o cinema como portador de uma leitura mais significativa e acentuam o seu caráter pedagógico em relação à imagem fixa, a maioria aponta a continuidade temporal e o fluxo narrativo, como os maiores trunfos da imagem em movimento. O enredo que se desenvolve ante os nossos olhos, permite segundo eles, maior compreensão daquilo que se vê, como podemos observar:

Porque com ela podemos saber o que vai acontecer logo após aquela cena, podemos entender um pouco mais fácil, sem prestar muita atenção nos detalhes. (J.P. Nascimento).



Porque a que está em movimento tem continuidade e é mais fácil para entender. (R.S. Silva).

Porque quando você olha para alguma fixa, às vezes não consegue entender algo, agora a imagem em movimento dá pra entender melhor justamente por ter começo, meio e fim. (L.P. Dias).

A noção de tempo linear permite, segundo eles, uma compreensão mais apurada, pois parte de um princípio e culmina com a aquisição final de um conhecimento mais abrangente, ou mais “completo”, como foi afirmado.

Muitos estudantes elencam, como qualidade do cinema, questões ligadas diretamente à natureza da sua linguagem e a complexidade de sua composição, que se vale de elementos externos à imagem como o som, como podemos ver em:

Você vê direitinho como aconteceu, ouve os diálogos, vê as expressões de cada um, na imagem fixa, não. (A.P. Teixeira).

Porque ela se movimenta, tem cores, falas, tem pessoas e sons. Também é criativa. (L. Vieira).

Porque a pessoa tem uma noção maior sobre o fato ocorrido, pois tem a música que ajuda bastante, os sons de animais, etc. [...]. (K.S. Lima).

Porque quando uma imagem se movimenta, fica mais fácil de reparar nos mínimos detalhes. E também por causa das cores em destaque, cenas e closes chamativos para dar mais tom e esclarecer. (P.B. Leite).

A questão da qualidade da imagem, como a nitidez da projeção, também foi lembrada:

[...] você vê como a cena foi feita, pois fazem a imagem ficar nítida, o que lhe proporcionaria um maior realismo e credibilidade. (K.S. Lima).

Porque a imagem em movimento você vê o acontecimento, você entende cada passagem como se estivesse acontecendo naquele momento. (P.B.D. Heinecke).

Por fim alguns citaram as qualidades expressivas do cinema e suas possibilidades interpretativas, como em:



Por que na imagem em movimento dá pra entender melhor todas as partes, o que eles fazem, seu próximo passo, enfim o impacto que ela transmite, sentimentos como vingança, amor, etc. (T.L. Araújo).

Em uma avaliação geral os estudantes realizaram as leituras com boa desenvoltura e um razoável aprofundamento, percebendo detalhes e levantando questões que requerem reflexão e relações que vão além da mera identificação. Muitos começaram a perceber as possibilidades interpretativas da imagem pela sua composição formal, seja ela fixa ou em movimento, ou pelo seu conteúdo simbólico. O diálogo aberto e a conversação também foram agentes facilitadores de reflexões, pois os estudantes perceberam que suas leituras eram no geral possíveis e aceitáveis sob determinado ponto de vista. Acredito que o grande ganho nesta fase da pesquisa foi a introdução da leitura sob a forma de jogo e desafios de interpretação. A mediação tornou-se dinâmica e mais participativa.

A disputa saudável entre a imagem fixa e a imagem em movimento, pôde avançar significativamente, os alunos puderam discutir questões as formais da imagem, do discurso fílmico e sua natureza enquanto uma produção coletiva que reúne vários elementos e linguagens. Contudo, nem todos alçaram leituras mais elevadas; para eles compreender e aceitar a cultura visual como um produto de mercado, historicamente datado, ainda é um conceito a se galgar. Muitos ainda sentem dificuldade em reconhecer a imagem como representação e não expressão da verdade.

Após constatar que os estudantes encaram a imagem fixa com maior dificuldade, propus um novo exercício de mediação, onde foi possível aprofundar um pouco mais as questões formais e a representação, discutindo com eles elementos de configuração como: composição, plano, linha, cor, signo, alegoria, símbolo, etc. em junção ao próximo tema de estudo do planejamento de História - o Renascimento, tentando proporcionar-lhes novas e significativas experiências.

Capítulo III**Movimento III**

Mediação por análise comparativa de imagens

Uma vez que os estudantes já se encontravam familiarizados com a idéia de leitura de imagens da cultura visual, para a compreensão dos fenômenos históricos, tomando-as como documento e representação social e para dar prosseguimento ao planejamento do ensino fundamental e avançar na mediação, propus que abordássemos o novo conteúdo - o Renascimento, a partir da leitura de imagens com reproduções de obras de arte deste período.

Para realizarmos tais leituras recorri a proposta apresentada por Feldmam exposta no segundo capítulo. O método é significativo, pois estabelece a leitura a partir de uma comparação entre duas ou mais obras. Seguindo por esta premissa, optei por obras de duas épocas diferentes, mas com temática análoga, permitindo assim, mobilizar os interlocutores a observarem mais atentamente, na busca de elementos de aproximação ou distanciamento, continuidade ou ruptura, possibilitando um olhar mais amplo e com maior criticidade.

O conteúdo foi abordado primeiramente com a leitura e análise de imagens, para depois passar ao texto verbal, invertendo o processo aplicado anteriormente, em relação às Navegações, buscando com isso avaliar a eficiência da ação de mediação através do uso da imagem.

O objetivo foi construir com os estudantes alguns dos conceitos que norteiam o Renascimento, a partir da visualidade expressa em reproduções de obras de arte da época para a compreensão do desenvolvimento do pensamento do período, com a transição da mentalidade medieval para o mundo moderno.



Nesta fase, o trabalho de mediação foi realizado com todas as oitavas séries, porém só as três salas selecionadas no movimento II, passam a fazer parte da pesquisa. Esta ação de mediação não pretende esclarecer aos estudantes a evolução da História da Arte na sua trajetória estética, da arte medieval para a arte renascentista, mas se valerá de muitos de seus aspectos, sempre que estes permitirem um avanço na interpretação do conteúdo, estético, simbólico e histórico do período.

Medieval ou moderno? Renascimento ou Renascimentos?

É muito comum pensar que a arte medieval se compõe como uma unidade histórica e estética de representação. Esta afirmação é um anacronismo, uma vez que o período medieval é muito mais complexo do que os intelectuais do Renascimento como Alberti (1404-1472), Ghiberti (1378-1455) e Vasari (1511-1574) fizeram dele. Para reforçar suas próprias idéias, olharam para sua época, não com um olhar arqueológico buscando suas continuidades e transformações, mas viram-na como ruptura, fazendo surgir a idéia canhestra da Idade Média como trevas e obscurantismo.

O teórico da arte, Erwin Panofsky (1892-1968) em seu livro *Significado nas Artes Visuais* (1979), nos aponta que a cultura clássica greco-romana não desapareceu totalmente. Sem dúvida os bárbaros e o radicalismo das primeiras autoridades cristãs em muito contribuíram para obliterá-la, contudo ela sobreviveu. Ele afirma que não houve quebra na tradição clássica na Idade Média; uma vez que a filosofia, a literatura, a matemática e muitos elementos estéticos permaneceram em novas e incontáveis interpretações, que em muito alteraram sua originalidade, contudo sua força e seu uso resistiram. Muitas vezes os mitos clássicos eram reinterpretados a partir do ideário cristão, e este em vários casos se apresentava em personificações clássicas.

O chamado Renascimento reaproximou as temáticas clássicas das representações clássicas, mas com outros olhos, por outros homens, em uma outra época, ele não fez renascer e nem criou; antes recriou formas e significações. Daí a afirmação de Panofsky, apoiada pelo historiador Jacques Le Goff (2005), de que na realidade não podemos falar de um 'renascimento', mas de 'renascimentos', uma vez que estes impulsos intelectuais e estéticos, também ocorreram em outras circunstâncias, em outros momentos e em lugares diferentes, durante o período medieval. O caso Italiano é um destes momentos e lugares. O pensamento renascentista não era exatamente clássico ou medieval, mas o sangue destes corria-lhes nas veias, assim, apoiados em posições equivocadas escolheram designar o seu período o impreciso termo - Renascimento¹.

O homem da Alta Idade Média apreciava as cores fortes e reluzentes, na busca da luz, não como os impressionistas, mas a luz da salvação². Uma beleza mística passou a ser buscada e valorizada, muitas vezes se expressando na riqueza dos materiais e pela mestria dos executores. Iluminuras elaboradas, arquitetura grandiosa, vitrais coloridos e entalhes primorosos em madeira e pedra, atestam o gosto pela façanha e ainda podem ser admirados pela Europa (Id., 2005).

Em relação à pintura, no sistema de composição medieval “[...] interessa menos dar profundidade espacial, ou seja, a terceira dimensão que daria realismo à pintura, do que exprimir a atmosfera mística e divina do espírito religioso” (GOZZOLI, 1984, p. 46). A ausência de perspectiva sob um fundo dourado propiciava um clima de intimismo, que se afastava do mundo terreno procurando valorizar mais a temática religiosa e a sacralidade da imagem, do que a composição artística. A partir dos séculos XII e XIII, na chamada Alta Idade Média o

¹ Cabe aqui um dado importante, segundo o historiador Jacques Le Goff, em seu livro *Em busca da Idade Média*, o termo Renascimento com 'R' maiúsculo, no sentido de uma ruptura definitiva, foi cunhado pelo historiador da arte e da civilização, o suíço alemão Jakob Burckhart (1818-1897), em pleno romantismo do século XIX, interessado em estabelecer um rompimento claro entre o pensamento medieval visto como estagnação, e o pensamento da modernidade tomado pela idéia de desenvolvimento, evolução e progresso, noção que invariavelmente se perpetua até os nossos dias (2005, p. 61-63).

² Nossa visão sobre a Idade Média é quase monocromática, normalmente embaçada pelos efeitos avassaladores do tempo natural e do tempo humano (Id., 2005).



naturalismo começava a ser retomado, os rostos começavam a se individualizar e a natureza gradativamente reaparece como em Cimabue (Cenni di Pepo 1240-1302) e Giotto di Bondone (1267-1337). O crescimento gradativo do processo de urbanização, a intensificação do comércio, a necessidade de registros escritos, controle econômico e administrativo; entre outros fatores, levaram a uma intensificação de buscas racionais para a superação das questões cotidianas e mesmo em circunstâncias de fé.

Assim podemos ver que a transição do pensamento medieval para o moderno, se deu muito mais por continuidade e adaptação, do que por ruptura.

Para trabalhar com as imagens do Renascimento tomei como base algumas idéias de Heinrich Wölfflin (1864-1945), contidas em seu livro: *Conceitos Fundamentais da História da Arte*, quando trata de conceitos básicos para o estudo da arte renascentista e da arte barroca. A questão da “evolução da linha enquanto caminho da visão e guia dos olhos [...]” (2000, p.18), orientando e limitando o campo visual, onde “a visão por volumes e contornos isola os objetos” (Id., p.18). A evolução dos planos, onde sua sobreposição permite, em conjunto com as linhas visuais, compor a noção de perspectiva em seu jogo de ilusionismo ótico na ânsia de criar uma sensação naturalista de profundidade. A obra de arte renascentista é vista como uma forma fechada em si mesma, por um conjunto de regras que concentra no espaço pictórico toda a sua representação e significação. A arte do Renascimento é tomada como plural: “No sistema da composição clássica, cada uma das partes, embora firmemente arraigada no conjunto. Mantém uma certa autonomia. [...] a parte é condicionada pelo todo e, no entanto, não deixa de possuir vida própria” (Id., p.19), a unidade que é seu objetivo, é obtida pela harmonia de partes livres, com clareza individual de representação, ao contrário do barroco onde o todo acaba determinando as partes.

Para iniciarmos a mediação, apresentamos aos adolescentes imagens de obras de arte com a mesma temática, uma medieval e outra renascentista, para que pudessem estabelecer

parâmetros de comparação pela sua composição técnica, estética, linguagem sígnica e simbólica. Que idéias, valores, ideologias, conceitos e mentalidades os autores impregnaram em seus trabalhos e que podem servir como pistas para decifrar e conhecer suas vidas, seu lugar e seu tempo?

Para apresentar as reproduções de obras medievais e discutir a estética e os valores próprios do Renascimento, tomei como guia as idéias do já citado Panofsky (1979), a visão sócio-cultural de E. H. Gombrich em seu Livro *A História da Arte* (1999) e o livro: *Como Reconhecer a Arte do Renascimento*, de Flávio Conti (1984). Para a arte gótica as obras: *A Civilização do Ocidente Medieval* de Jacques Le Goff (2005), *Como Conhecer a Arte Gótica*, de Maria Cristina Gozzoli (1984), e *Saber Ver a Arte Gótica*, de José Bracons (1992).

Para incrementar as regras do 'jogo' de leitura comparativa mediada de imagens e ao mesmo tempo obter a maior atenção e concentração possível, cada imagem foi projetada em transparência, isoladamente e sem nenhuma legenda ou identificação, solicitei então, que observassem a primeira reprodução no prazo de trinta segundos, e que o fizessem em silêncio, evitando comentários. Esclareci que o objetivo era realizar primeiramente, uma coleta sensorial, um momento de colecionar referências, sensações e memórias (MARTINS, 2002)³. Assim, cada um deveria olhar para a imagem e mapear suas próprias sensações e reações, o que percebiam, viam e sentiam, como procuravam compreender o objeto analisado e que relações estabeleciam entre as informações percebidas e o que já traziam dentro de si.

Inicialmente a reação foi de estranhamento, eles afirmaram que em nenhuma aula alguém havia pedido para que olhassem para uma imagem e que expressassem suas reações e sentimentos, no máximo lhes havia sido solicitado para que apontassem uma relação das coisas que viam, e não como viam ou muito menos o que sentiam. Constatei que o contato deles com imagens era apenas de observação, ou seja, a imagem trabalhada como *illustratio*.

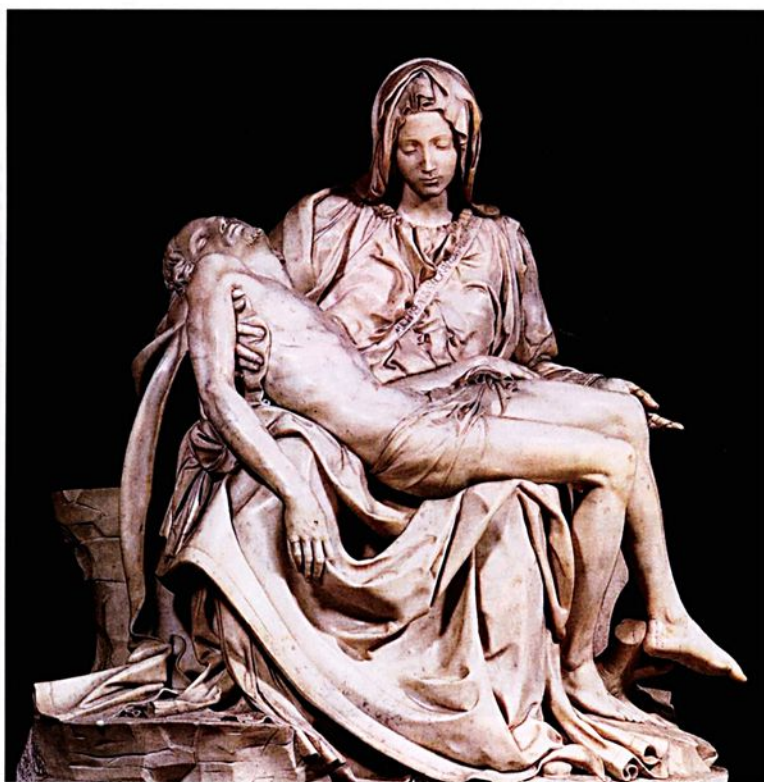
³ O conceito de 'coleta sensorial' foi trazido pelas professoras Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque, no material educativo para a 4ª Bienal do Mercosul e comporta a idéia de amearhar todas as sensações, sentimentos e memórias possíveis, na tentativa de realizar uma interpretação (MARTINS e PICOSQUE, 2003).





(FIGURA 29) Pietá (Mater Dolorosa) - séc. XIV - madeira 87cm.
Museu Provincial, Bonn, Alemanha.

Fonte: CAMPOS, Flávio de. Oficina de História. Ed. Moderna.



(FIGURA 30) Pietá - 1498/99 - Michelangelo.
Basílica de São Pedro, Vaticano, Roma.

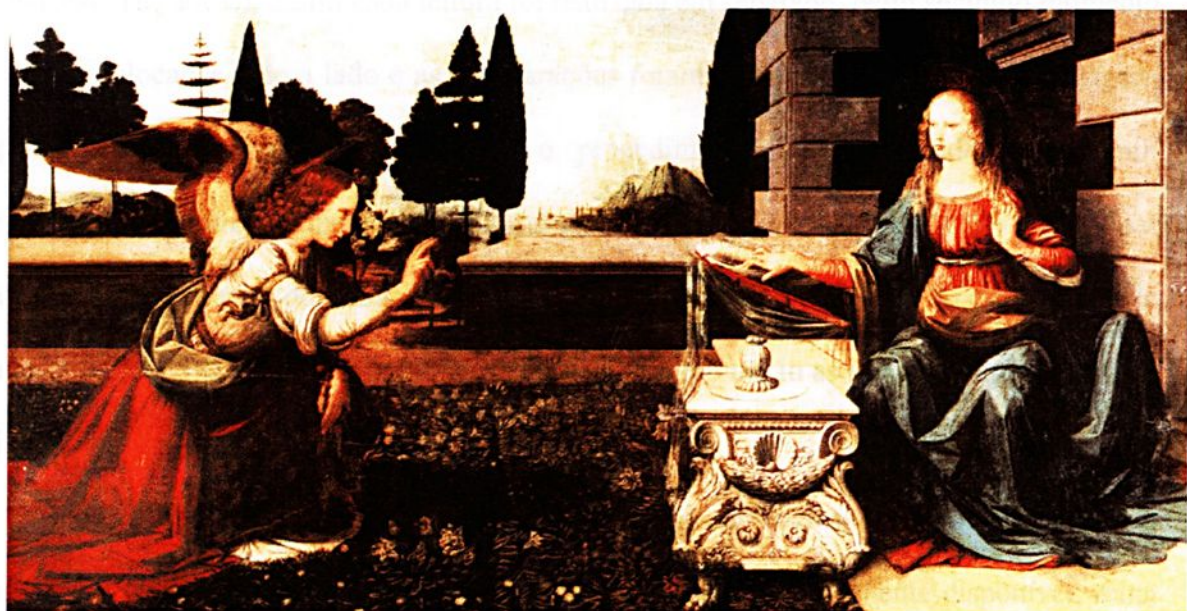
Fonte: Fonte: Enciclopédia Multimídia de Arte Universal. São Paulo: AlphaBetum Edições Multimídia.



(FIGURA 31) A Anunciação - Escola Renana
Museu do Louvre, Paris



(FIGURA 32) Anunciação - Lorenzo de Credi. séc. XV.
Galeria Uffizi, Florença,



(FIGURA 33) Anunciação - Leonardo da Vinci - (1472- 5)
Galeria Uffizi - Florença - séc. XV

Fonte: Enciclopédia Multimídia de Arte Universal. São Paulo: AlphaBetum Edições Multimídia.

Curiosos pela expectativa da experiência, eles observaram a Pietá medieval do século XIV (FIGURA 29) com atenção e silêncio. Evidentemente que este silêncio negociado não durou muito tempo, após alguns segundos vários deles já queriam se manifestar. Contudo a mediação transcorreu tranqüilamente e o silêncio foi, na medida do possível, respeitado. Percebi que precisava atuar com habilidade e firmeza, pois excesso de repreensão poderia criar um clima de insatisfação e a atividade não fluiria com a naturalidade esperada. Foi necessário mostrar-lhes a importância e a relevância da ação para os nossos estudos e como eles poderiam utilizar este método de análise em outras circunstâncias, com outros objetos e outras imagens.

O método comparativo de Feldman expõe as vantagens deste tipo de leitura deixando em aberto certos procedimentos da ação, assim decidi realizá-lo de duas maneiras distintas, para avaliar sua pertinência e aferir a eficiência de cada uma.

Após a imagem da Mater Dolorosa medieval, apresentei a pietá de Michelangelo (1475-1564 - FIGURA 30), assim cada leitura foi realizada em separado. Num segundo momento elas foram colocadas lado a lado e as comparações foram se estabelecendo. Para as imagens pictóricas com o tema da Anunciação, o procedimento foi modificado, elas foram apresentadas concomitantemente, uma medieval da Escola Renana (FIGURA 31) e duas renascentistas, a primeira do italiano Lorenzo de Credi (1458-1537 - FIGURA 32) e a segunda de Leonardo da Vinci (1452-1519 - FIGURA 33). Assim, desde o início as imagens foram lidas em conjunto.

Sobre a questão de deixar a imagem em livre observação ou negociar o tempo de leitura, ficou claro novamente, que quando deixamos a imagem plenamente disponível, reina a indiferença, só a partir de perguntas e desafios é que as primeiras reações vão surgindo, contudo, não ultrapassam a mera descrição narrativa, poucos tentam interpretar aquilo que estão vendo. A leitura torna-se demorada e pouco produtiva, trazendo desânimo e

desinteresse. Nestes casos, angustiados pela baixa participação, podemos intervir em demasia expondo somente aquilo que vemos, com isso, o aluno continuará em sua passividade inicial, pode até prestar atenção, mas perde uma grande oportunidade de refletir e aprimorar em suas próprias reflexões.

Muitos estudantes desistem por não perceberem de imediato o que a imagem mostra, ou por não verem aquilo que o professor falou. Outros não confiam em sua própria percepção; o medo de se expor perante os colegas é um outro agravante. Neste último caso tento me aproximar do aluno e estabelecer um diálogo amistoso, procurando auxiliá-lo e saber dele sobre suas dificuldades e seus problemas. Devemos valorizar toda e qualquer participação mesmo incorreta, buscando motivar a participação estabelecendo um vínculo de reciprocidade e confiança, que possa servir para elevar a sua auto-estima, fazendo-o perceber seu potencial e suas capacidades.

Transformar a mediação em um jogo interpretativo surtiu excelentes resultados. A imagem era exposta por apenas um curto espaço de tempo, antecipadamente negociado. Os estudantes foram solicitados a elencar o máximo possível de elementos, buscando observar e entender a imagem que lhes era oferecida. Podemos também solicitar que eles atentem para determinados detalhes; esta opção, contudo, depende dos objetivos que o educador pretende alcançar com a mediação: fruição estética, análise de elementos de composição, conhecimentos específicos ou outros.

Uma vez transcorrido o tempo pré-estipulado, cada imagem era ocultada e os estudantes eram convidados a falar sobre ela. É curioso verificar que a expectativa de enumerar o maior número de elementos fez com que eles identificassem e descrevessem as imagens com razoável desenvoltura, observando detalhes mínimos. No calor do processo, para valorizar cada fala e amainar os ânimos mais afoitos, fomos listando os dados obtidos.



Procurei estabelecer em parceria a diferença entre identificar e descrever e ao mesmo tempo mostrar que suas leituras eram cabíveis, até mesmo os equívocos, uma vez que estes podem servir como trampolim para interpretações mais coerentes, algumas imprevisíveis; confirmando a idéia do pensamento em rede em múltiplas conexões.

Mostrar a imagem rapidamente implica em não permitir uma leitura mais detalhada do objeto, no entanto, cada um vê determinados elementos e quando todos são convidados a se manifestar a respeito do que viram, os dados se somam, a identificação e a descrição se fazem em conjunto, pois as informações percebidas são socializadas.

Como segundo passo, a imagem era re-introduzida, para confirmarmos ou não os itens elencados. Procurei mostrar a pertinência e as falhas em suas observações, e coletivamente procuramos interpretar estes dados. Que idéias poderiam ser abstraídas, dos elementos de composição? E a questão simbólica dos signos visuais? O que diz a imagem sobre a época em que foi produzida?

O tempo negociado de exposição se mostrou mais eficaz para a análise de cada imagem individualmente. Já para a comparação realizada desde o início, foi mais eficiente a leitura em tempo livre, pois cada imagem comporta muitas informações e ao colocar duas ou três imagens simultaneamente e difícil estabelecer um foco de leitura, assim o olhar dispersa, dificultando a atenção e a concentração. Outra questão importante é que os estudantes tendem a buscar os elementos de igualdade, negligenciando a análise das diferenças.

Os dois métodos se mostraram eficientes para as leituras. No entanto para o objetivo desta pesquisa o primeiro método mostrou-se mais produtor, permitindo conexões imagem-texto-conteúdo mais aprimoradas, uma vez que cada imagem era dissecada e se construía a partir de um conjunto de elementos visuais e idéias sobre cada período histórico. Só depois se realizavam as comparações, onde elementos de permanência e transformação de uma época e

um estilo para o outro podiam ser evidenciados, permitindo novas e mais complexas reflexões sobre os conteúdos históricos e estéticos em questão.

Refletindo sobre as representações da Pietá

A primeira imagem disponibilizada aos estudantes, sem nenhuma legenda ou identificação, foi a Pietá medieval (FIGURA 29). A questão da legenda é um item importante, pois esta tende a direcionar o olhar, e sua ausência permite um conjunto maior de reflexões entre o visto e o já sabido, criando uma percepção mais apurada. Na minha prática percebi que só depois de esgotadas as possibilidades interpretativas é que a legenda pode ser apresentada, permitindo ampliar as discussões, confirmando ou negando determinados elementos e introduzindo novas informações e possibilidades.

A descrição iconográfica trouxe a tona a imagem de um corpo inerte nos braços de uma mulher, que foi prontamente identificado como sendo o de Jesus Cristo. Ao serem questionados sobre sua dedução, afirmaram que foi devido à coroa de espinhos que a figura apresenta. Assim, a pessoa sentada, certamente seria sua mãe Maria. Neste momento elementos internos à imagem se somaram a outros de ordem externa, trazidos pelos estudantes a partir de seus conhecimentos prévios. A memória e o pensamento visual foram ativados e informações ali armazenadas subiram a tona. O cruzamento destes dados com o objeto de leitura, permitiu que eles realizassem suas conexões e análises concluindo que se tratava da figura de Jesus morto.

Depois disso outros dados se somaram, tendo a narrativa bíblica como referência. Cristo estaria deposto da cruz, sendo amparado pelos braços da mãe. Conhecimentos da vida de Cristo provenientes da leitura da Bíblia, cerimônias religiosas, filmes da TV e do cinema, (o recente filme *Paixão de Cristo*, do diretor Mel Gibson, EUA, 2004, também foi

mencionado), todos estes elementos de fontes diversas se conjugaram, para a interpretação e a construção, em rede, do conhecimento.

Na reflexão sobre a ação da pesquisa vem a tona o conceito de ‘meme cultural’ trazido por Richard Dawkins, termo pelo qual o biólogo nomeou este “agente de transmissão” cultural, a partir do grego *mimese* - imitação, também ligado a “memória”.

Da mesma forma como os genes se propagam de um ‘fundo’, pulando de corpo para corpo, através dos espermatozoides ou dos óvulos, da mesma maneira os memes propagam-se no ‘fundo’ de memes pulando de cérebro para cérebro por meio de um processo que pode ser chamado, no sentido amplo de imitação. (2001, p. 214).

Segundo o biólogo, o meme cultural age como um vírus que se propaga de forma epidêmica de um indivíduo para outro em progressão geométrica, disseminando novos memes, valores, idéias, estéticas e gostos, entre tantos outros elementos que nos compõem, somatizados em simbiose com o ambiente que nos envolve. As informações se acumulam, por isso muitas vezes sabemos ou conhecemos algo, mas não conseguimos precisar sua origem, ela está diretamente ligada aos memes, adquiridos e transmitidos de uma geração a outra, em um processo análogo à transmissão genética, que se processa pelas relações dialógicas de reciprocidade cultural entre indivíduos de um mesmo corpo coletivo, numa visão macro da sociedade.

Ao solicitar que os estudantes se manifestassem sobre os sentimentos que a obra inspirava, predominou um conjunto de memes de dor, angústia, tristeza e sofrimento, a partir da coroa de cristo, suas chagas, o corpo esquelético e estirado sobre o colo de Maria, e as sensações que estes elementos transmitem.

Na continuidade da mediação foi apresentada com a Pietá de Michelangelo (FIGURA 30). Inevitavelmente as análises realizadas se processaram tendo a imagem anterior como referência (já se processando a comparação), como um meme recentemente adquirido, assim

o reconhecimento da figura reclinada no colo de uma mulher, rapidamente foi identificada como sendo Cristo morto no colo de Maria. Os detalhes como a perfeição do corpo de Jesus, o rosto sereno das figuras, as vestes e etc, também foram ressaltados. Em seguida as duas imagens foram reunidas.

Os sentimentos despertados pela obra de Michelangelo foram análogos aos da escultura gótica, contudo eles disseram que a primeira Pietá parecia mostrar um sofrimento e dor maiores do que a segunda obra. A razão seria porque na Pietá do séc. XIV, os corpos foram tratados de uma maneira mais rústica, o corpo de Cristo está esquelético e as chagas são imensas, da onde jorra sangue, aumentando a impressão de dor. Já em Michelangelo, o naturalismo e a perfeição dos corpos, não expressam sofrimento na mesma intensidade. As figuras parecem mais humanas e menos 'sofridas', já na primeira a deformidade aumentava a angústia e a tristeza.

Em relação à forma de apresentação das obras, alguns alunos comentaram que a estátua de Bonn, por estar sob um fundo escuro, parece isolada expressando solidão num aparente distanciamento, a outra por ter como fundo uma superfície lisa de mármore polido, parece que está mais perto de nós. Numa outra interpretação foi dito que a imagem gótica expressa um sofrimento mais terreno, carnal e de condenação da alma, enquanto a segunda exalta a salvação (ainda que pela morte), a espiritualidade e a grandiosidade das figuras sagradas, mostradas em sua exuberância física enaltecida pelas proporções exageradas dos corpos. A primeira expressaria uma visão mais temerária da relação homem-Deus, a segunda uma visão positiva desta mesma relação.

Procurei mostrar a eles que algumas de nossas dificuldades em analisar as imagens se devia ao fato de que estávamos vendo uma imagem projetada de uma fotografia tirada de uma escultura e que sem dúvida isso alterava o nosso modo de olhar. Pois só estando diante das obras originais é que poderíamos realizar uma leitura mais apurada. Devíamos considerar isso

em nossas leituras e interpretações. Precisamos ter consciência das condições e limitações que nos cercam, para podermos elaborar um juízo mais adequado; sabendo que nossa análise não é única nem definitiva, pois em outras circunstâncias podemos realizar diferentes leituras. Assim, suas respostas eram plenamente possíveis. Também expliquei que eles estavam descrevendo, analisando e interpretando não só duas imagens, mas duas obras, dois autores, um desconhecido e outro reconhecido mundialmente e duas épocas da História, cada uma com suas características, idéias, mentalidade e visão de mundo.

Concluimos que a aparente ‘deformidade’ gótica era mais eficiente para expressar dor, sofrimento, agonia, desespero, apresentando a Idade Média como um período ainda cheio de incertezas na relação do homem com Deus. Já o naturalismo renascentista expressaria, pela sua idealização formal, um sofrimento contido e resignado, que se mostra mais esperançoso, em uma visão mais otimista do homem, da vida e o seu vínculo com o sagrado.

Como última provocação levantamos a questão de que um período relativamente curto separava as duas peças tridimensionais, séc. XIV e XV e que muitos outros elementos, além da estética, estariam por trás destas mudanças. Por isso mesmo tendo lido, analisado e estudado o Renascimento, muitos outros temas poderiam ser levantados, pois a História é apenas uma visão, sobre um determinado assunto, nunca a definitiva.

Leitura de imagens pictóricas com o tema da Anunciação

O segundo momento de leitura comparativa de imagens tomou como foco três pinturas com a temática da Anunciação, apresentadas simultaneamente aos estudantes.

Na primeira (FIGURA 31) os estudantes ressaltaram a presença do anjo e uma figura feminina, logo identificada com Maria, mãe de Jesus. Alguns até arriscaram que o anjo era o Anjo Gabriel. Ambos estão em pé, com vestimentas pesadas que cobrem todo o corpo, a composição é ‘séria’, predominando os tons quentes fortes: amarelo e vermelho, sobre fundo

escuro e impreciso. Disseram que pelas auréolas eles seriam santos, o papel (pergaminho) na mão do anjo alado, foi entendido como a mensagem de Deus transmitida à Maria, anunciando que ela iria dar a luz ao filho de Deus. O vaso, no chão entre os dois, seria uma luminária, um braseiro ou a chama de Deus que dá vida ao homem. Descrição, análise e interpretação se mesclaram na leitura.

Foi notado que o anjo parece fazer a ‘anunciação’ com imparcialidade e Maria recebe a notícia sem espanto ou alegria, mas com uma neutralidade resignada e santificada, sem questionar os desígnios de Deus. Os aspectos religiosos predominam na cena; assim nesta época as pessoas provavelmente viveriam, segundo eles, “no mesmo esquema”.

As outras duas representações foram identificadas como sendo as mesmas temáticas; apresentando diferenças de composição, cenário e postura das figuras. As vestes são coloridas e esvoaçantes. Na imagem de Lorenzo (FIGURA 32) as personagens assumem uma postura movimentada, o anjo parece chegar esbaforido, enquanto Maria se vira para ouvir com um certo espanto contido. No quadro de Leonardo (FIGURA 33) o anjo se prostra ante Maria, em sinal de respeito. Esta está sentada com dignidade, no entanto foi notado que ela está com uma das mãos sobre um papel, livro ou documento, dando a idéia de que estaria lendo. Levantamos a seguinte questão. Será que naquela época a esposa de um carpinteiro pobre, seria alfabetizada? Como esse dado influencia a visão da figura de Maria?

O que mais lhes chamou a atenção, foi a profundidade dos quadros enfatizada pela composição em planos sobrepostos em Credi e a perspectiva linear de Leonardo. No quadro de Lorenzo as figuras estão dentro de uma sala ricamente decorada, com elementos arquitetônicos em simetria, linhas visuais levam ao fundo de uma paisagem natural ensolarada, no outro quadro as personagens estão ao ar livre. Em ambos os casos há, ao fundo, um caminho a ser seguido, talvez mostrando os novos rumos que surgiriam a partir do nascimento do filho de Deus e por associação aos novos rumos do Renascimento. Em

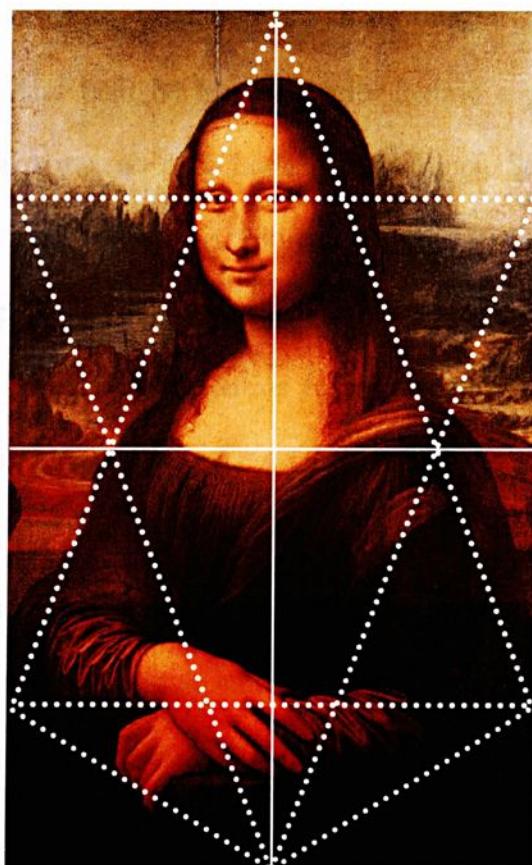
Leonardo a vegetação está toda aparada em formas geométricas. Nos dois casos as roupas, a arquitetura e a mesa do segundo quadro, remetem a um luxo e uma riqueza que não correspondem à narrativa bíblica, apontando muito mais para uma visão burguesa da época dos pintores do que do tema retratado.

Foi gratificante verificar como a leitura dos alunos já se realizou com maior desenvoltura. Os passos de descrever, analisar e interpretar se processaram e eles, no geral, souberam identificar cada etapa da sua própria leitura. Percebendo que as imagens não são a realidade histórica, mas a visão dos seus autores, impregnados dos referenciais de sua própria época. As imagens seriam, então, muito mais aquilo que eles queriam ver do que uma reflexão sobre os temas tratados. Na imagem gótica a religiosidade determina a composição, nas outras há uma visão mais racional e matemática, onde as figuras sagradas são representadas em um ambiente terreno, como se o homem fosse obtendo uma certa independência do sagrado. O tema da Anunciação poderia inclusive, estar prenunciando, não só o informe bíblico da vinda de Jesus ao mundo, mas também anunciando uma nova era, com o predomínio da razão e do humanismo, sobre o dogmatismo.

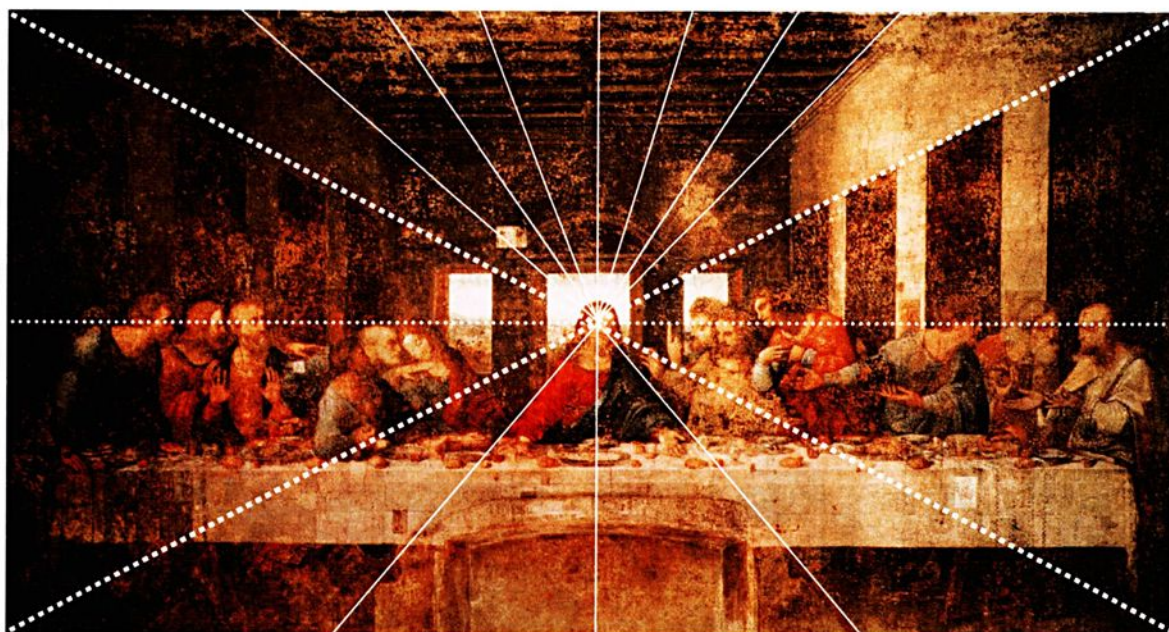
A mediação e o conteúdo histórico do Renascimento

Posteriormente tomamos um texto sobre o Renascimento, que trazia algumas questões teóricas e informações sobre a época, o desenvolvimento histórico, a estética, a evolução do pensamento racional e das idéias humanistas, a partir da Idade Media no séc. XII e as transformações que lhe sucederam. A leitura e interpretação do texto foi mais produtiva do que o habitual, pois alguns alunos iam associando o conteúdo do texto com a atividade de leitura de imagem, sendo que em determinados momentos eles mesmos retomavam questões discutidas a partir das imagens.





(imagem 34) Leonardo da Vinci. **Mona Lisa**. c. 1503-1505.
Óleo sobre madeira, 76 x 56 cm. Museu do Louvre, Paris.



(imagem 35) Leonardo da Vinci. **A Última Ceia**. c.1495-1498.
Tempera sobre emboço, 460 x 880 cm.
Refeitório do mosteiro de Santa Marie delle Grazie, Milão.

(FIGURAS 29 e 30) Fonte: Enciclopédia Multimídia de Arte Universal. São Paulo: AlphaBetum Edições Multimídia.

Para a exploração do texto, também me vali de imagens, agora em uma referência mais direta ao conteúdo. Para falar de Michelangelo, fazia-o a partir de algumas de suas obras, o procedimento foi o mesmo para Leonardo da Vinci, Sandro Botticelli (1444-1510), Rafael (1483-1520), Jan Van Eyck (c.1390-1441), Albrecht Dürer (1471-1528), entre outros. Algumas questões estéticas mais pontuais como perspectiva linear e por planos, a representação volumétrica das formas - *Sfumato*, entre outros foram discutidos a partir de duas obras de Leonardo da Vinci - a *Mona Lisa* (FIGURA 34) e *A Última Ceia* (FIGURA 35).

Para poder avaliar a pertinência das ações e aferir se os objetivos foram atingidos, dividi cada sala em grupos de quatro estudantes e cada um recebeu a reprodução de uma obra renascentista, para efetuar um exercício de leitura. Entreguei uma folha (que pode ser vista na próxima página) com algumas questões, objetivando orientar os seus olhares. Enquanto algumas perguntas pediam que eles se expressassem sobre seus sentimentos em relação à obra analisada, outras pediam para que identificassem determinados elementos de caráter formal e simbólico.

Nas leituras, eles demonstraram uma boa desenvoltura em relação aos aspectos formais e simbólicos. Por exemplo: cores predominantes, composição por planos, proporção⁴ composição triangular (como na *Mona Lisa*), linhas visuais, perspectiva, equilíbrio, efeitos de luz e sombra, volume, etc. Identificaram elementos de época como: vestimentas, cenário, arquitetura, personagens, suas posturas e hierarquia das figuras.

Outro detalhe que eles apresentaram uma certa facilidade foi em relação as referências de outras épocas como as permanências greco-romanas e góticas. Neste caso, a presença de elementos arquitetônicos clássicos ou medievais foi citada (colunas, frontão, arco pleno e ogival, pináculos, etc.), temáticas da mitologia e vestimentas greco-romanas, a incorporação

⁴ As noções para o estudo de proporção foram inspiradas no livro *Universos da Arte* de Fayga Ostrower, 1996, capítulo XIII, p. 280-293.



LEITURA DE IMAGEM DO RENASCIMENTO	
Olhe para a reprodução da obra, estabeleça um diálogo com ela, procure conhecê-la, olhe atentamente para os seus detalhes, em seguida responda as questões que se seguem. (se necessário use o verso ou outra folha para completar as respostas).	
Obra de arte, objeto da leitura e seu autor:	
1.	Ao olhar para a obra, qual é a primeira idéia ou impressão que lhe vem à cabeça? Que sentimentos ela lhe desperta?
2.	Descreva a imagem em questão.
3.	Agora identifique e analise os seus aspectos formais e elementos de composição, por exemplo: forma, linhas, planos, cor, luz e sombra, equilíbrio visual, etc.
4.	Que elementos do quadro expressam os ideais e a mentalidade do Renascimento? Explique.
5.	Há na obra elementos ou características que evidenciam outros períodos históricos (Idade Média ou antiguidade clássica greco-romana, por exemplo)? Indique-as.
6.	Procure definir (ou resumir) a obra; primeiro com uma frase, depois com apenas uma palavra.
→ Em uma frase:	
→ Em uma palavra:	

do nu como elemento expressivo, a presença de paisagem natural ou fundo impreciso, a persistência de temas religiosos, o realismo dos corpos, figuras sagradas que expressam sentimentos humanos, entre outros.

Este exercício mostrou que os estudantes captaram bem as questões formais de uma obra e como os artistas se valem destes elementos em suas composições, para expressar seus sentimentos e ideais ou para cumprir suas obrigações contratuais (no caso das encomendas dos mecenas).

Ficou evidente, contudo, que na questão da interpretação simbólica, eles demonstraram certa dificuldade, pois na pergunta que pedia para relacionar e explicar sobre alguns elementos da obra que expressavam as idéias ou a mentalidade do Renascimento - o rendimento foi menos expressivo.

Alguns grupos apresentaram respostas com maior grau de percepção e reflexão, estabelecendo relações mais amplas, do que aquelas ligadas diretamente à imagem, avançando sobre as questões da interpretação simbólica e das suas próprias referências pessoais. Como podemos verificar nos três exemplos da próxima página.

Os elementos do quadro expressam o humanismo, ou seja, a capacidade do homem de criar figuras sagradas em obras e mostrar o corpo, a razão e o sentimento. Na obra mostra de amor que Maria sente pelo menino Jesus.

(referente ao quadro *Santana, a Virgem e o Menino* de Leonardo da Vinci - FIGURA 36).

Humanismo: com a exposição dos santos em forma humanizada, mostrando várias pessoas como tema central do quadro. Racionalismo: capacidade de raciocínio, com castelos bem feitos, ao fundo, e a forma geométrica 'pirâmide' do grupo de pessoas.

(sobre o quadro *A Sagrada Família* de Rafael - FIGURA 37).

A ressurreição de Jesus é o renascimento de uma nova era, assim como o Renascimento que busca renascer a cultura greco-romana.

(relativo ao quadro *A Ressurreição de Cristo* de Rafael - FIGURA 38).



(FIGURA 36) VINCI, Leonardo da. **Santana, a Virgem e o Menino**. C. 1505-1507. Óleo sobre madeira, 169 x 130 cm. Paris, Louvre.

(FIGURA 37) RAFAEL, Sanzio. **A Sagrada Família**. 1507. Óleo sobre madeira, 131 x 107 cm. Munique, Alte Pinakothek, Bayerische Staatsgemaldegalerie.

(FIGURA 38) RAFAEL, Sanzio. **A Ressurreição de Cristo**. C. 1503. Óleo sobre madeira, 52 x 44 cm. São Paulo, MASP.

Fonte: Enciclopédia Multimídia de Arte Universal. São Paulo: AlphaBetum Edições Multimídia.

Gradativamente eles foram além da mera descrição de elementos aprendidos em aula, em alguns casos conseguiram usar a questão formal como base de sua interpretação como nos dois primeiros casos. Já o último grupo realmente avançou mais ao estabelecer uma comparação entre a temática do quadro e um ponto importante do Renascimento, que é a retomada de valores da Antiguidade Clássica. Eles viram a ressurreição como a revivescência da cultura greco-romana e o caminho para uma nova etapa.

Alguns fatores podem ser apontados como responsáveis por este resultado. Quando os estudantes se expressam pela fala, seus pensamentos brotam com mais facilidade. No entanto, quando têm que se colocar pela escrita, suas idéias não são plenamente transferidas ao papel, falta-lhes prática e exercício. Sem dúvida as análises simbólicas apresentaram maior dificuldade, pois requerem uma maior bagagem cultural e uma desenvoltura intelectual que eles apresentam em desenvolvimento; como podemos ver na percepção dos elementos formais. Outro detalhe significativo é que eles tiveram este tipo de exercício de leitura e mediação pela primeira vez. Sendo assim, acredito que o resultado geral foi promissor, apontando boas perspectivas futuras no desenvolvimento e desempenho dos estudantes.

Este exercício de leitura de imagens baseado em obras do Renascimento teve um resultado instigante, pois permitiu aos estudantes aprofundar um pouco mais as questões da composição formal, cujos conceitos básicos foram incorporados com relevância, permitindo alçar vôos na interpretação dos ícones e símbolos presentes, buscando sua interpretação e a atribuição de um significado.

Alguns estudantes conseguiram avançar e estabelecer uma relação entre a estética Renascentista e o pensamento da época, como pudemos ver na última citação, sobre o quadro *A Ressurreição de Cristo* de Rafael (FIGURA 38).

O próximo passo é reunir as idéias e procedimentos até aqui empregados, em um novo exercício de mediação. Neste último movimento a proposta é mesclar a leitura e a mediação de

outras linguagens e mídias, principalmente a publicidade, para mostrar que a cultura visual está presente no nosso dia a dia e não só nos livros ou em locais privilegiados, como museus e galerias. Mostrar que a História é muito mais o estudo do presente do que do passado.



Capítulo III

movimento IV

A leitura da imagem e a construção de conceitos

O objetivo desta fase final foi avaliar a pertinência do uso dos textos imagéticos da cultura visual, para a compreensão do Absolutismo Monárquico, pela construção do conceito de poder em suas várias noções e manifestações.

Nas ações anteriores, todas as imagens tomadas como objeto de leitura foram coletadas e apresentadas pelo educador; nesta etapa o processo foi invertido, os estudantes foram convidados a coletar e trazer para a sala de aula, imagens, que na sua visão, expressassem algum sentido de poder, sendo que este material introduziria o novo tema de estudo.

O material por eles apresentado (e que pode ser visto na próxima página) a procedeu de fontes impressas variadas: revistas, jornais ou da publicidade. A pesquisa foi realizada em dupla, cada imagem foi fixada numa folha sulfite, sendo acompanhada de um breve comentário esclarecendo as razões da escolha e como a idéia de poder ali se apresentava.

Sobre as imagens trazidas pelos estudantes, um dado importante não recebeu a atenção devida. Por preocupação com o processo final da mediação e da pesquisa, não foi discutida com eles a questão da autoria da imagem, vista como uma produção de expressão artística e o resultado de um trabalho. Afinal, se valorizamos os grandes artistas é porque reconhecemos e creditamos a eles a autoria das suas obras. Os estudantes não se preocuparam em anotar a fonte de origem das imagens e seus autores. Este é um procedimento importante e os estudantes precisam ser estimulados a respeitar e valorizar, sempre que possível.

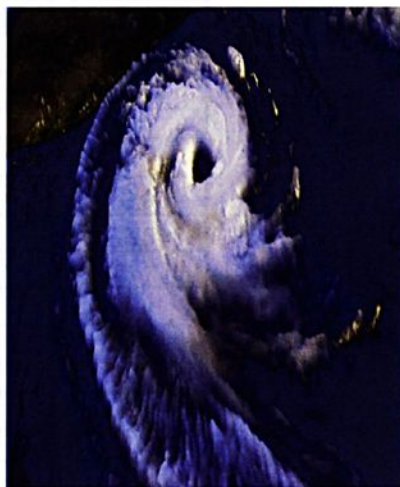


Imagens com conotação de poder, coletadas pelos estudantes



(FIGURAS 39, 40, 41, 42, 43 e 44) - Imagens com conotação de poder.

Fonte: mídias impressas de circulação nacional.



(FIGURAS 45, 46, 47, 48, 49, 50 e 51) - Imagens com conotação de poder.

Fonte: mídias impressas de circulação nacional.

A seguir temos um quadro apresentando uma classificação possível das imagens trazidas pelos adolescentes, a partir do conceito de poder, enfocando critérios da estrutura e organização da sociedade, sob o ponto de vista das ordens: política, econômica, social e cultural e a questão do símbolo:

Imagens com conotação de poder	Quantidade	%
Conotação política:		
Presidente Lula	5	9,4
Hitler	3	5,7
Política brasileira	3	5,7
Política estrangeira	5	9,4
Políticos históricos	3	5,7
Liderança	4	7,5
Total.....	23	43,4
Conotação simbólica:		
Símbolos de poder (coroa, etc.)	2	3,8
Postura	4	7,5
Arquitetura	3	5,7
Beleza	2	3,8
Total.....	11	20,7
Conotação tecnológica:	7	13,2
Conotação militar:		
Exército, política, armamento	5	9,4
Conotação religiosa:		
Papa, santos	3	5,7
Conotação econômica:		
Riqueza, dinheiro	2	3,8
Conotação social:		
Escravidão	2	3,8
Total.....	53	100,0

Na seleção das imagens os referenciais icônicos e simbólicos predominaram em relação as questões formais. Estes receberam menor atenção, apenas duas se repetiram, evidenciando como o olhar é diversificado e individualizado. Para efeito de classificação, as pesquisas apresentadas foram reunidas a partir de seus aspectos conotativos mais explícitos, sendo que o enfoque político foi aquele que se apresentou em maior incidência. Assim, tivemos os seguintes enfoques em destaque: político - 43,4%, simbólico - 20,7%, tecnológico - 13,2%, militar - 9,4%, religioso - 5,7%, social - 3,8% e econômico - 3,8%. O resultado da classificação mostra o predomínio da presença e ostentação de símbolos, posturas e riqueza material, que na nossa sociedade se configuram como aspectos visuais do poder.

Todas as argumentações escritas foram lidas e avaliadas, a devolutiva do que foi apurado aconteceu em caráter coletivo. Aqui podemos perceber novamente a dificuldade dos estudantes em se expressarem pela escrita, o que não acontece com a expressão oral, onde eles se manifestaram com desenvoltura.

A idéia de poder foi observada sob diversos aspectos, permitindo a discussão sobre seus significados e formas que se apresenta. Eles concluíram que poder não é um, são vários, e podem se apresentar sob diversos aspetos e intensidades. A discussão teve seu foco direcionado sobre o que é poder e como ele se apresenta, não adentrando em questões como suas origens ou legitimidade (temas abordados pelo texto escrito, mais adiante).

Leituras, imagens e poder

Na seqüência as imagens foram expostas, em cada sala, formando um painel para apreciação e comentários coletivos. É importante frisar que cada sala só analisou o seu próprio material e aquele trazido pelo professor, neste momento não houve socialização das imagens entre as salas. Esta era uma fase de sensibilização e de coleta sensorial a respeito dos

conceitos de poder, a partir dos referenciais presentes no material coletado e a pertinência das escolhas.

Após a apreciação das imagens dos estudantes, foram incluídas outras trazidas por mim, oriundas de revistas e meio eletrônico. As escolhas em minha curadoria educativa se pautaram pela presença de símbolos tradicionais de poder como: coroa, trono, cetro, faixa, postura altiva, e a idéia de realeza com o sentido de superioridade. Portanto, as representações exibiam pessoas portando símbolos de poder, como por exemplo: o presidente Luís Inácio Lula da Silva coroado e entronizado com um séquito de políticos cortesãos; D. Pedro I (1798-1834) montado numa pilha de dinheiro; o ex-presidente da Câmara do Deputados Severino Cavalcanti, igualmente coroado; uma imagem equestre do ditador da Coreia do Norte; a vencedora do concurso de Miss Universo 2005; o cantor Roberto Carlos sentado no trono e sendo coroado; um cantor de *Rap* com cetro na mão; o vencedor do *reality show - Big Brother Brasil*, levado ao ar no início do ano de 2005 pela Rede Globo de televisão, em uma montagem fotográfica com faixa e coroa; entre outras, que podem ser vistas na próxima página.

Assim, iniciamos a leitura mediada priorizando as imagens dos estudantes. Só após o aparente esgotamento de suas possibilidades interpretativas é que as outras eram colocadas. Pelo fato dos adolescentes estarem lendo suas próprias imagens, o método do jogo aplicado no segundo movimento pôde assumir procedimentos menos formais, uma vez que a expectativa e a mobilização já estavam a floradas. É importante destacar que nem todas as imagens eram lidas criteriosamente, umas eram analisadas mais a fundo, enquanto outras similares entraram como complemento ou como outros exemplos possíveis. Procurei com isso evitar o cansaço e a desmotivação.





(FIGURAS 52, 53 e 54) - Imagens com conotação de poder.

Fonte: Revista Veia

Chegou o Plin da Independência. O investimento de pagamento único que dá um prêmio de R\$ 2 milhões*. E sua chance de ficar rico para sempre. Além do prêmio de R\$ 2 milhões*, você também concorre todos os meses a R\$ 20 mil*, e a cada seis meses a um prêmio de R\$ 70 mil*. E tem mais: no final do plano, você pega todo o seu dinheiro de volta corrigido monetariamente. Chegou a hora de declarar sua independência financeira. Ligue já para 0800 70 100 38 ou passe numa agência do Unibanco e faça o seu.

PLIN DA INDEPENDÊNCIA.

R\$ 2 MILHÕES* PRA VOCÊ DECLARAR SUA INDEPENDÊNCIA FINANCEIRA.

UNIBANCO

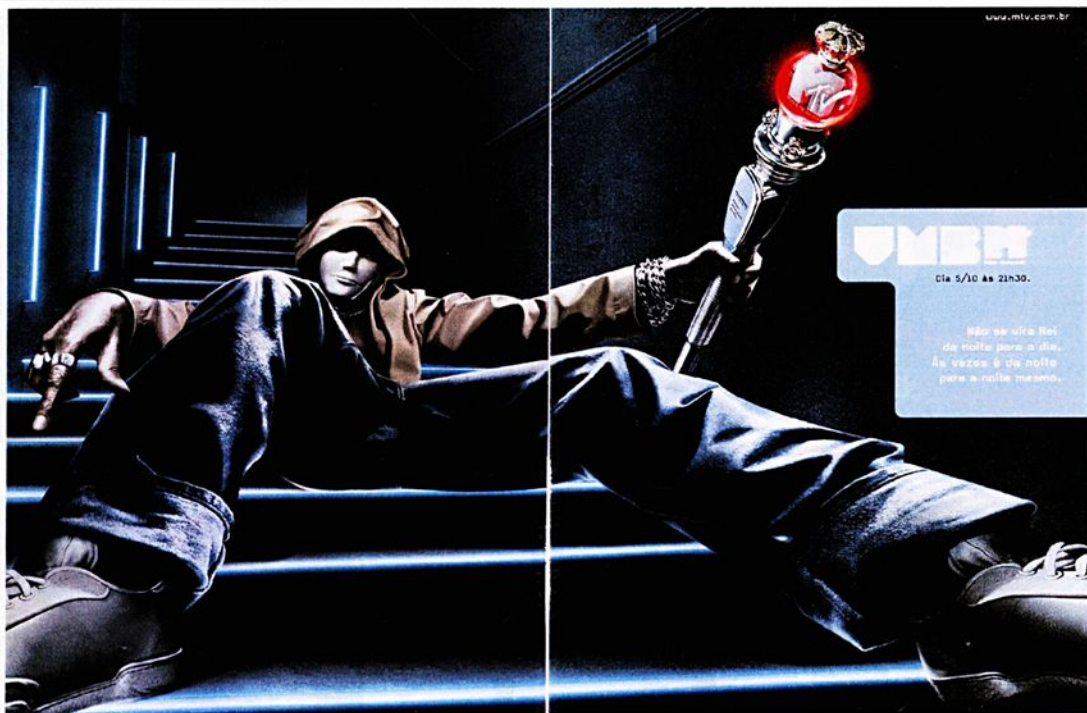
LIGUE JÁ: 0800 70 100 38




(FIGUAS 55 e 56) - Imagens com conotação de poder.

Fonte: Revista Veja

Imagens com conotação de poder, selecionadas pelo professor



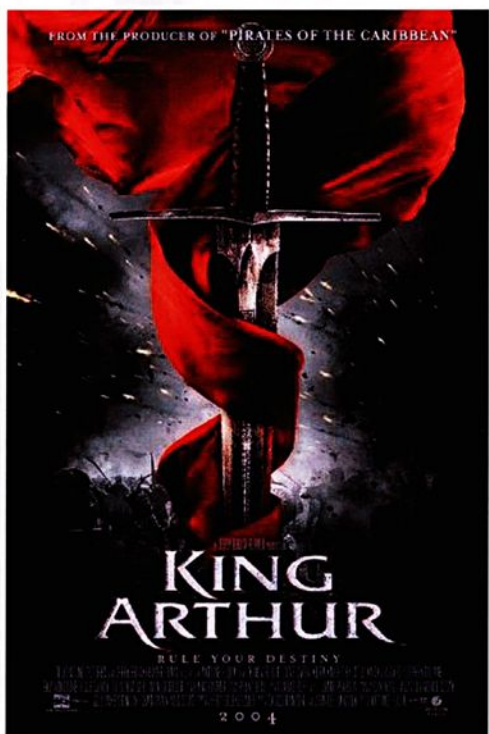
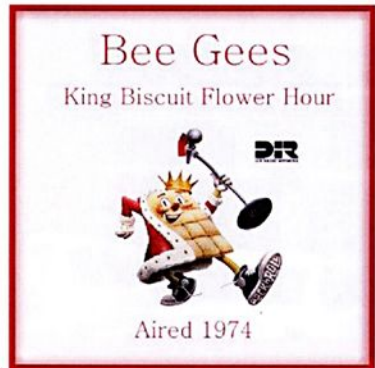
(FIGUAS 61, 62, 63 e 64) - Imagens com conotação de poder.

Fonte: Revista Veia e mídia eletrônica.

Imagens com conotação de poder, selecionadas pelo professor



King's Motel



(FIGUAS 65, 66, 67, 68, 69, 70 e 71) - Imagens com conotação de poder.

Fonte: mídia eletrônica.



(FIGUAS 72, 73, 74, 75, 76, 77 e 78) - Imagens com conotação de poder.

Fonte: mídia eletrônica.

As imagens foram discutidas coletivamente, não se levando em conta a quem pertenciam. No debate procuramos evidenciar a natureza das imagens ressaltando a razão das escolhas, na sua dimensão simbólica e formal. Durante as falas procuramos encontrar ‘palavras-chave’, que pudessem sintetizar as idéias ali expressas, ou que caracterizassem cada imagem. Os termos foram anotados no quadro negro.

Em uma votação aberta, cada estudante escolheu uma palavra, que segundo ele, melhor expressava o conceito de poder. Os principais termos evocados remetiam a idéias como: política, economia, dinheiro, ordem, organização, grandiosidade, superioridade, força militar, religião, conhecimento e na questão simbólica, signos como: coroa, medalha, cetro, capa, trono, faixa, luxo, riqueza, arquitetura, beleza, entre outros.

Na discussão comentamos sobre várias circunstâncias cotidianas e situações onde a idéia de poder, superioridade e grandiosidade, podem se manifestar em expressões populares e na propaganda, como por exemplo: “rei da cocada preta”, “rei da calabresa”, “rei do mate”, “rei da vela”, “rei de copas”, “rainha dos baixinhos”, “rei Roberto” e “rei Pelé”, nas representações da realeza, na política, na economia, no cinema, nas histórias em quadrinhos, etc. Amplia-se assim o leque de possibilidades, associação de idéias, conceitos, imagens e imaginário mental dos estudantes.

As leituras ocorreram por vários caminhos: a postura e o cargo de alguns retratados, signos como coroa, cetro e trono, elementos com conotação de riqueza, a posse de armamentos e atitudes impositivas, figuram entre os principais indícios de poder. Segundo os estudantes grandes edifícios e equipamentos tecnológicos modernos também foram apresentados como símbolos de poder. Alguns foram além, trazendo para o estudo a imagem de um furacão e de uma bela modelo expressando respectivamente, o poder da natureza e o poder da beleza. Sem dúvida foram imagens e escolhas instigantes.

Como foi notado, a questão simbólica e icônica ganhou destaque. Resolvi provocá-los, para que pudessem ampliar ainda mais seus referenciais de leitura. Tomo aqui a título de exemplo uma das nossas discussões sobre este rico material. Muitos alunos apontaram que a imagem do Sr. Luis Inácio Lula da Silva, por si só expressa poder, pois se trata do presidente, tentei mostrar a eles que o cargo de presidente pode ser um ícone de poder, mas não basta a imagem ser de um presidente, rei ou Papa, para que denote poder, os elementos de composição da imagem podem ser igualmente representativos. Levantei uma questão: E quando a imagem trata de um desconhecido, quais são nossos referenciais?

Partindo da cultura ocidental, alguns elementos podem denotar determinadas idéias, pensamentos e conceitos, como por exemplo: a postura altiva ou cabisbaixa, a aparência saudável ou enfraquecida, a jovialidade ou senilidade, a vestimenta, as cores, o ângulo de câmera ou a posição que ocupa na composição; estar acima ou abaixo no campo visual podem fazer a diferença. Todos estes elementos alteraram a percepção sobre a imagem e sobre o retratado, propiciando muitas vezes interpretações ambíguas e não desejáveis. A publicidade sabe explorar estes elementos como ninguém. Como nos exemplos a seguir, tirados do material coletado pelos estudantes:



(FIGURAS 79 e 80) O presidente Luis Inácio Lula da Silva
Fonte: mídias impressas de circulação nacional.



(FIGURAS 81 e 82) Adolf Hitler
Fonte: mídias impressas de circulação nacional.



(FIGURAS 83 e 84) Papas: João XIII e João Paulo II
Fonte: mídias impressas de circulação nacional.

A mediação e o jogo de cartas

Visando dinamizar um pouco mais o exercício, realizei um jogo, oferecendo aos estudantes maior aproximação com as imagens. Do total recolhido, vinte e três foram selecionadas, sendo xerocopiadas em tamanho reduzido, um pouco maior do que as cartas do jogo de baralho, para compor cinco conjuntos idênticos. Cada carta foi identificada com uma letra do alfabeto. As salas foram divididas numa média de oito elementos por grupo. Cada grupo recebeu o seu conjunto de cartas e deveria realizar três ações, anotando os resultados numa folha.

O primeiro movimento do jogo, foi criar algum tipo de critério para reunir as imagens (cartas) em categorias de sua escolha, podendo ainda organizá-las em subgrupos. Cada categoria deveria ser identificada e em seguida ocorrer a classificação, listando em cada grupo as imagens que lhe correspondiam. Como segunda ação eles deveriam reunir as imagens, agora em critérios pré-estabelecidos. O último movimento era colocar as imagens em uma sequência cronológica, de acordo com suas idéias sobre cada uma, quais seriam mais antigas, quais seriam mais atuais e que relações estabeleciam.

O resultado das primeiras etapas foi promissor, pois pudemos verificar rapidamente que a divisão criada pelos estudantes apresentava com poucas variantes, uma similaridade muito grande com aquela apresentada pelo professor. A que conclusão podemos chegar desta “coincidência”? Primeiro é necessário esclarecer que os critérios trazidos por mim foram aqueles apurados nos percentuais aferidos na tabela apresentada anteriormente, sendo que esta foi realizada com base na classificação das imagens coletadas pelos estudantes, procurando entender o conjunto de idéias que pautaram as escolhas dos adolescentes.

Pudemos aferir que a aparente coincidência ocorrida entre os critérios criados pelos alunos e aqueles elaborados por mim, atesta que de fato ela não foi acidental, pelo contrário, foi o resultado das nossas leituras e da educação do seu olhar pelas discussões oportunizadas



em aula. Estas permitiram que eles avançassem em suas reflexões a respeito do conceito de poder e a análise coletiva que realizamos do material imagético por eles apresentado.

Suas escolhas se fizeram não pela mera repetição do que tinha sido visto em aula, pois cada sala analisou apenas as imagens que eles trouxeram, até então as imagens não haviam sido socializadas. Entre as vinte e três imagens apresentadas para a realização do jogo, havia imagens de todas as salas, portanto, várias delas não haviam sido analisadas por cada grupo, se apresentando como novas leituras. Foi nestas leituras que os critérios foram elaborados e utilizados e eles puderam aplicar e apresentá-los como resultado de suas reflexões.

Com relação ao último item do jogo, os resultados apresentaram uma certa dificuldade, devido a grande disparidade de escolhas e opções. O direcionamento mais aberto para a classificação cronológica trouxe uma ampla diversidade de olhares e interpretações que apontam para uma rede rizomática de conexões reveladas pela multiplicidade de sentidos que se apresentaram para o conceito de poder. O olhar dos alunos neste caso se pautou mais pelos conceitos anteriormente discutidos do que pela natureza da imagem em si. A análise destes resultados, a meu ver, demandariam uma outra pesquisa. Assim, me ative na leitura e avaliação dos dois primeiros movimentos do nosso 'jogo'. Vejamos um exemplo:



(FIGURA 85) Imagem publicitária
Fonte: Mídia impressa de circulação nacional

A imagem ao lado foi colocada por um grupo, no início de sua linha cronológica imaginária.

A questão contemporânea das comunicações e da telefonia como expressão de poder, foi desprezada por uma interpretação diversa.

Para eles o dinheiro estaria na origem de toda forma de poder.

Com as leituras e o jogo de cartas, foi possível aferir como a força simbólica dos signos, assumiu um papel predominante, em relação às questões formais. Os símbolos, em sua maioria figurativos, como elementos socialmente construídos e veiculados por todos os meios, são observáveis com maior ênfase e rapidez no cotidiano dos estudantes. Questões de composição formal, não são perceptíveis com a mesma clareza, pois embora os alunos “respondam” a elas, na sua leitura precisam de um olhar educado para lê-las.

Outro fator que devemos considerar é o fato de que as imagens foram selecionadas pelos estudantes com um propósito específico, assim, elas já continham dados da sua percepção em relação ao tema tratado. Diferente das imagens analisadas no movimento anterior da pesquisa com a temática do Renascimento e que haviam sido trazidas pelo professor. Naquela visualidade a análise formal ganhou destaque, pois os signos e símbolos envolvidos não lhes eram familiares.

Ficou evidente que os dois procedimentos são eficientes para um estudo temático, contudo, ficou claro que o estudo com o uso de imagens selecionadas pelos estudantes permitiu maiores avanços na construção de conceitos, pois partiu dos seus conhecimentos prévios e percepções para depois agregar dados e estabelecer novas e mais complexas relações para a construção do conceito de poder e mais especificamente sobre o Absolutismo Monárquico.

A fabricação da imagem real em Luís XIV

Na sequência rumamos com mais objetividade para o nosso tema de estudo. Optei por apresentar em duas salas, primeiro a imagem fixa com o rei francês Luís XIV (1638-1715) e depois algumas de seus seguidores, na representação estética do poder. Na terceira turma iniciamos pelo uso da imagem em movimento. Tendo em mente que a questão conceitual relativa a poder e autoridade já havia sido iniciada pelas imagens trazidas por eles.



Iniciamos assim, a leitura de imagens com a temática do Absolutismo, centralizando o estudo no retrato de corpo inteiro de Luís XIV, realizado por Hyacinthe Rigaud (1659-1743), em 1701¹ (FIGURA 80) e seus imitadores.

Entre aqueles que tomaram a obra de Rigaud como um ícone de representação do poder real, temos um exemplo francês e outros retirados da nossa própria experiência histórica, ou seja: Napoleão Bonaparte (FIGURA 81), Dom João VI (FIGURA 82), Dom Pedro I (FIGURA 83) e Dom Pedro II (FIGURAS 84, 85 e 86), buscando aqui aproximar o tema da nossa pesquisa à referenciais mais próximos da nossa realidade. Na próxima página temos as imagens majestáticas dos governantes reais, franceses e brasileiros.

Para a leitura do quadro do 'rei sol', resolvemos retomar a abordagem sob a forma de jogo, com tempo de observação negociado. A idéia era inicialmente focar na descrição dos elementos constitutivos da obra e as questões formais de composição, para depois intensificar a interpretação simbólica dos signos.

A leitura que segue é um apanhado das observações dos estudantes realizadas na sala de aula, a partir da projeção de uma transparência, acrescida a outras tomadas diretamente dos catálogos do Museu do Louvre e de Versalhes, onde a qualidade da reprodução e a nitidez da imagem eram superiores.

O retrato solene², de Luís XIV, mostra o rei já em idade avançada, seu rosto é envelhecido e exibe as marcas do tempo. Ele está ereto ocupando todo o centro da composição. É iluminado por uma luz lateral que vem do alto, da direita para a esquerda, deixando parte do cenário envolto em sombras.

¹ Existem duas versões do mesmo autor para esta obra, uma se encontra no Museu do Louvre e outra no Palácio de Versalhes, Paris - França.

² O historiador Peter Burke, em seu livro *A Fabricação do Rei*, 1994, página 31, nos informa que os 'retratos solenes' se incluem num gênero de pintura que teve sua retórica imagética desenvolvida a partir do Renascimento. Sendo destinados para a representação de dignitários e pessoas de destaque.



(FIGURA 86) Hyacinthe Rigaud. **Luís XIV**, 1701. óleo s/ tela, 2,77 x 1,94 m.
Palácio de Versalhes, Paris.

Fonte: Fonte: Enciclopédia Multimídia de Arte Universal. São Paulo: AlphaBetum Edições Multimídia.



(FIGURA 87) François Gerard. **Napoleão com as vestes da coroação**, 1804, óleo s/ tela, 2,27 x 1,47 m. Palácio de Fontainebleau, França.

Fonte: disponível em <http://www.musee-chateau-fontainebleau.fr/pages/page_id18073_u112.htm>, acesso 22.09.2005.



(FIGURA 88 Jean Baptiste Debret.
Retrato de Dom João VI, 1817,
óleo s/ tela, 0,60 x 0,42 m.
Museu Nacional de Belas Artes - RJ.

Fonte: Imagem e Identidade. Um olhar
sobre a História, catálogo de exposição
Instituto Cultural Banco Santos, 2002,
p.18.



(FIGURA 89) Rodolfo Amoedo.
Dom Pedro I
séc. XIX,
Palácio do Itamaraty - Brasília
Fonte: meio eletrônico não
identificado 310x 454 pixels, JPEG,
79.1 kb.



(FIGURA 90) Raymond Auguste Quinsac Monvoisin. **D. Pedro II**, 1847, óleo s/ tela 3 x 2 m.
Coleção D. João de Orleans e Bragança.

Fonte: De Volta à Luz, catálogo de exposição, Instituto Cultural Banco Santos, 2003, p.53.



(FIGURA 91) Antônio Araújo de Sousa Lobo. **Retrato do Imperador D. Pedro II**, óleo s/ tela 2,40 x 1,58 m.

Museu Nacional de Belas Artes - RJ.

Fonte: Imagem e Identidade. Um olhar sobre a História, catálogo de exposição Instituto Cultural Banco Santos, 2002, p.25.



(FIGURA 92) Pedro Américo. **Dom Pedro II em trajes majestáticos**, (representa D. Pedro II em 1872), óleo s/ tela. Museu Imperial de Petrópolis - RJ.

Fonte:

<http://www.museuimperial.gov.br/tour_traje.htm>.

A obra em questão reflete com primor o momento histórico em que foi produzida, ou seja, o Absolutismo Monárquico, funcionando como propaganda visual da política do Estado e do poder pessoal do monarca. Ao ser representado em pose majestática, em traje de gala cerimonial, o rei foi se apresentando numa postura imponente, um homem de decisão, que em conjunto à sua indumentária e símbolos de seu cargo e posição, lhe configuram um maior grau de destaque e poder, autoridade, superioridade e expressão de riqueza. Luís XIV nos encara, impondo-se altivo e desafiador. Também é um guerreiro que exhibe orgulhoso sua rica, imensa e glamurosa espada.

A vaidade e o requinte ficam claros pela imensa peruca negra armada que lhe confere vários centímetros a mais, outros tantos obtidos pelos sapatos de salto alto, projetados para que suas pernas ficassem mais elegantes ao projetá-lo à frente, parecendo possuir bem mais do que seus diminutos 1,60 m, ganhando não só em altura, mas em postura e altivez.

Suas roupas reluzentes em tecido acetinado, o veludo e adereços perolados, com rendas e bordados a fio de ouro, os detalhes como os laços dos sapatos, as mangas longas, a gola e as jóias, acentuam o requinte e a nobreza de sua posição. Um dado curioso é o fato de os estudantes, ao analisarem a indumentária do rei, questionarem sua masculinidade, evidenciando um olhar carregado de preconceitos, em uma época em que supostamente teríamos maiores liberdades individuais e tolerância. Não foi sem dificuldade que tive que esclarecer pontos sobre os costumes da época e dados pessoais do monarca na tentativa de orientar os seus olhares.

As cores fortes: vermelho, azul e branco, além de força, energia, tranquilidade e pureza, também são as que estariam na futura bandeira da França, o dourado reflete sua riqueza e o vínculo com o sol; luz, calor e energia vital, a sua ligação com o sagrado. As texturas: do manto, do tapete, dos estofados, o cetim reluzente das roupas e cortinados, o



entalhe do trono, a profusão de pedras preciosas e ouro, expõe o seu poder econômico transmitindo sensações agradáveis e de prazer denotam que é bom ser rei.

O monarca apesar de todo o cerimonial da composição, não ostenta a coroa, deixando-a de lado na obscuridade, vira o cetro de ponta cabeça, a capa ele joga de lado e adianta-se ao trono que é só entrevisto na penumbra, podendo significar que o poder era inerente a sua pessoa, ao seu posto, cargo, título e posição; independente dos símbolos reais. No quadro de Rigaud o símbolo da realeza francesa - a flor-de-lis, está presente no colar, no estofamento da mobília, na faixa da cortina, na ponta do cetro e na coroa, ou seja, o poder real do rei sol, irradiando sua energia e onipresença, a tudo e a todos, um verdadeiro déspota absolutista, iluminado pela natureza e pela luz divina. A imagem foi composta, possivelmente, para personificar a famosa frase que lhe é atribuída - *O Estado sou Eu*.

O rei francês esbanja majestade e suntuosidade na cenografia rica e teatral de Rigaud. Ao fundo um par de colunas circulares denotam a figura real como forte, estrutura do Estado e da nação, aquele que sustenta o peso do poder e da autoridade na sua sacra posição. Função similar tem a figura em relevo, no pedestal e os outros elementos clássicos, emprestam-lhes ares de tradição, requinte e racionalismo; esteios da justiça, simbolizada pela espada e a balança na mão da figura feminina. A visão em perspectiva a direita, contribui para uma noção de continuidade do poder do rei e do Estado, para além do espaço e do tempo.

O quadro tornou-se um verdadeiro ícone da representação real; centralizador, imponente, ostentando ricamente os distintivos do seu poder. Este estilo passaria a ser copiado pelos pintores em toda Europa e fora dela; não só no retrato de Napoleão, que lhe copia a composição, mas lhe supera nos adereços e no luxo das vestes, chega inclusive ao Brasil, onde Dom João VI, Dom Pedro I e depois Dom Pedro II (1825-1891), se deixaram retratar em poses hieráticas e majestáticas semelhantes, incluindo todos os elementos possíveis: coroa, trono, cetro, capa, espada, cortinado, colunas, vestes suntuosas, etc.



Os pintores das telas aqui selecionadas procuraram registrar em detalhes, a suntuosidade e a riqueza em que viviam a casa real francesa e brasileira; luxo, requinte, ostentação e, sobretudo, poder. Recriaram ícones de representação simbólica de poder e autoridade, em busca da sua legitimação pelo âmbito da visualidade. Dom Pedro II substituiu a sobre-gola de arminho ou marta, por outra, confeccionada meticulosamente com papos amarelos de tucano, introduzindo um elemento cultural, a arte plumária nativa, na ânsia de se colocar romanticamente como o cacique da nação brasileira.

Os quadros que exibem Luís XIV, assumiram durante o seu governo, a força da personalidade que retratam, o que pode ser visto nas palavras do historiador inglês Peter Burke:

O famoso retrato de Rigaud, por exemplo, fazia as vezes do monarca na sala do trono, em Versalhes, quando ele não estava lá. Dar as costas ao retrato era uma ofensa tão grave quanto dar as costas ao rei. Outros retratos presidiam festividades em homenagem ao rei nas províncias. Ocorria-lhes até ser carregados em procissão, como a imagem de um santo. (1994, p.20)

As outras imagens reais aqui empregadas possibilitaram, por comparação, aferir da permanência de diversos signos e modelos de representação simbólica de poder e autoridade, forjados desde a Antiguidade, mas aprimorados e potencializados, a partir do Absolutismo francês, apresentando-se hoje sob as mais diversas formas e circunstâncias, na cultura visual.

O rei Luís XIV, ícone do Absolutismo Monárquico, teve um longo reinado, ao todo foram setenta e dois anos, sendo cinquenta e quatro em caráter pessoal, quando ele ocupou o cargo de Primeiro Ministro, assumindo-se como chefe de governo e de Estado. Curiosamente a sua representação mais famosa, mostra-o em idade avançada e não no auge da sua jovialidade e força física. Provavelmente o famoso quadro de Rigaud, tornou-se célebre por reunir com maestria, um impressionante conjunto de elementos simbólicos, numa composição

esmerada que expressa ao mesmo tempo, imponência, poder e riqueza; caracteres que perduram até nossos tempos, onde a maturidade traz em si o meme cultural das realizações firmes, estruturadas e seguras, ficando para a juventude o meme da indecisão e impulsividade, mais ligadas as emoções e aos instintos, do que a lógica e a razão, características indesejadas a um bom governante. Em sua velhice o monarca aparece curiosamente, com a boca cavada por uma arcada desdentada, fruto de duas cirurgias, dando a idéia de quem se entregou de corpo e alma ao seu posto e que mesmo em sua dor, continua ativo e determinado, transmitindo confiança, segurança e longevidade, não só pelo seu poder pessoal, mas pelo Estado onde ele se coloca como símbolo maior.

Luís XIV personifica, exemplarmente, o Absolutismo Monárquico, ao reunir em si todas as decisões e todo o poder; esforçando-se para exibi-lo, através de um verdadeiro marketing pessoal, vendendo uma imagem que buscava não somente impor um determinado estado de ordens, mas também a legitimação social e divina para seu poder. Seu ministro Jean-Baptiste Colbert (1619-1683) foi um dos principais encarregados da fabricação da imagem real, onde o aparato estatal cuidava de se justificar e perpetuar. Nos nossos dias a imagem dos líderes políticos é pensada por profissionais de agências de propaganda, que vendem uma imagem circunstancial e efêmera, diferente do Antigo Regime, que vendia uma idéia assumida como verdade - o Direito Divino dos reis (BURKE, 1994).

O poder absolutista através da linguagem fílmica

Uma vez analisadas as imagens fixas, recorreremos mais uma vez às imagens em movimento. Dois filmes foram escolhidos para auxiliar na construção visual do conceito de poder absoluto: *O Homem da Máscara de Ferro* (*The Man in the Iron Mask*), EUA 1998 e *Marquise* (*Marquise*), França 1997. Ambos procuram retratar recortes da época áurea do Absolutismo, retratando a corte francesa do período barroco.

Cenas representativas da atuação política e da personalidade de Luis XIV foram editadas e analisadas, tomando não só a evolução do enredo, mas também a questão simbólica e formal dos elementos de composição fílmica: cenários, figurinos, diálogos, trilha sonora, iluminação, ângulo de câmera, entre outros.

(FIGURA 93)

O HOMEM DA MÁSCARA DE FERRO

Direção: Randall Wallace.

Produção: Russell Smith e Randall Wallace.

Interpretes: Leonardo Di Caprio, Jeromy Irons, John Malkovich, Gérard Depardieu e outros.

Roteiro: Randall Wallace, baseado em livro de Alexandre Dumas.

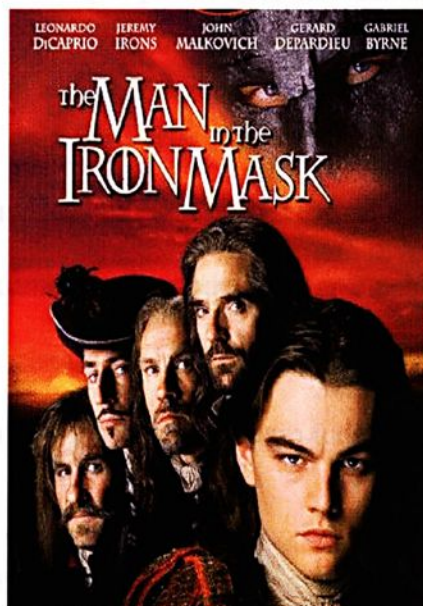
Música: Nick Glennie-Smith.

EUA: United Artists, 1998, 132 min.

Título original: *The Man in the Iron Mask*.

Distribuição: MGM / UIP / Warner Home Video.

Fonte: <http://adorocinema.cidadeinternet.com.br>



(FIGURA 94)

MARQUISE

Direção: Verá Belmont.

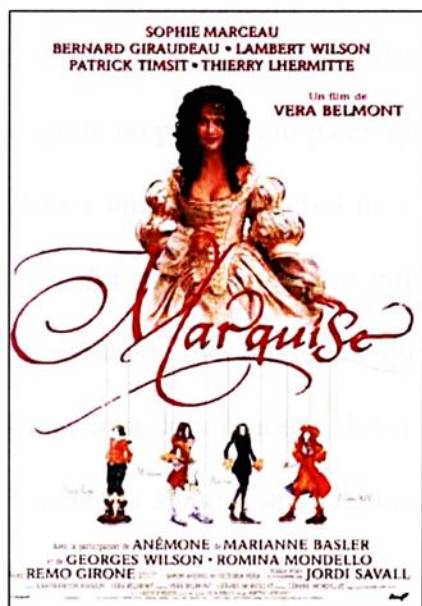
Interpretes: Sophie Marceau, Lambert Wilson, Patrick Timsit e outros.

França: 1997, 123 min.

Título original: *Marquise*.

Distribuição no Brasil Flashsatr Home Video.

Fonte: <http://adorocinema.cidadeinternet.com.br>



Os estudantes foram questionados sobre a importância da trilha sonora e da sonoplastia. Assim, a sequência de abertura de *O Homem da Máscara de Ferro*, foi assistida primeiro com a sonorização original e depois sem o áudio. A conclusão foi que a sonorização e a trilha musical de fundo permitem maior participação do espectador, a vibração sonora percebida pela audição e pela pele, dão a idéia de um envolvimento mais ativo e emocional, já a imagem silenciosa funciona como algo externo, alheio, que passa, mas não nos toca na mesma medida.

Nas cenas iniciais do filme pudemos perceber uma Paris fria, suja, escura e violenta, em oposição ao ambiente palaciano, onde predominam: luz, limpeza, cores fortes, a riqueza com muito dourado, espaços abertos ampliados pela câmera em grande angular e pela trilha sonora triunfalista. Os estudantes afirmaram que fica clara a divisão social da cidade entre dois mundos; o dos pobres e excluídos e dos ricos bem nascidos que dominam tudo através da figura do rei³.

O filme possibilitou que eles percebessem os aspectos políticos do poder de Luís XIV, concentrando em si todo o controle, autoridade e poder, tomando todas as decisões, da vestimenta do dia ao movimento das tropas em guerra contra a Holanda. Mostra seu poder sobre a Igreja ao pedir à um padre que persiga e mate um inimigo, ao mesmo tempo em que coloca fim a uma rebelião civil na capital. Os alunos afirmaram que ele detinha ao mesmo tempo o poder político, social e militar, sendo que a riqueza de seu palácio mostraria seu poder econômico. Eles disseram que o controle sobre as classes sociais da época ficou evidente na cena com jesuíta e depois na cena onde membros da nobreza são humilhados ao serem incitados a correr atrás de um unicórnio (na realidade um porco), para ganharem um diamante atado a sua cabeça. Agora o desprezo total em relação a plebe foi visto quando ele manda abrir fogo contra o povo, se este se rebelasse novamente.

³ A visualidade do filme, aparentemente foi reconstituída com fidelidade, se compararmos com as descrições de Paris presentes no livro *Paris no Tempo do Rei Sol* do pesquisador francês Jacques Wilhelm, 1998.

Do filme *Marquise*, só duas cenas foram analisadas: o despertar do rei e seu banho medicinal num chafariz. Neste caso apontamos para determinados elementos do cotidiano e costumes da época, refletindo sobre as transformações e permanências, ao compará-los com os nossos costumes atuais. Como eram as noções de higiene, o limite tênue entre a esfera pública e privada, como todas as ações do rei e sua corte deveriam tornar evidente sua superioridade justificando o seu poder divino, e ao mesmo tempo impor um conjunto de representações simbólicas que se tornaram modelo para muitos Estados e governantes.

O historiador inglês Peter Burke em seu livro *A Fabricação do Rei*, discorre sobre a questão do simbólico no governo do 'rei sol', e a ritualização do cotidiano real (1994). Segundo o autor havia toda uma política planejada e levada a cabo, visando uma propaganda laudatória do Estado e a sacralização da figura real. Toda a estrutura do poder estava alicerçada em um jogo de relações de reciprocidade política e econômica baseadas na hereditariedade, em privilégios (de nascimento e de classe), apadrinhamento, monopólios, títulos, cargos, propinas e corrupção. Cada gesto, cada ação ou atitude do rei almejava fortalecer o papel do Estado e das classes parasitárias, no dizer de Saint Simon (1675-1755), onde a burguesia ascendente também encontrava o seu quinhão.

Assim, ministros, funcionários reais, artistas e a nobreza em geral, enalteciam a figura real e seus feitos, através dos mais variados estratagemas: festas, banquetes, homenagens, pinturas, poemas, panegíricos, esculturas, medalhas e a aceitação incontestada da ritualização dos costumes sociais da corte.

A vida privada e a vida pública do monarca se confundiam; seu despertar, almoço, jantar, divertimentos, escapadas amorosas e recolher, eram acompanhados por todos aqueles que se dispusessem a apreciá-lo. Dignitários e autoridades estrangeiras assim procediam em sinal de respeito, admiração ou submissão. A Expansão do território da França e a adoção dos costumes, estética e o chamado "gosto francês" por outras casas reais e cortes estrangeiras

evidenciam como a força política e a dimensão simbólica de Luís XIV repercutiram e ainda ecoa nos nossos dias.

Luís colaborou para criar não só a imagem do poder do Estado, mas um conjunto de signos e símbolos para expressar luxo, elegância, riqueza, e poder. A moda sazonal como conhecemos hoje, sapato alto, maquiagem, perucas, diamantes, o balé clássico, champanhe, culinária requintada, excessos decorativos, cores fortes e riqueza de materiais. Sua contribuição cultural é substancial, patrocinou personalidades como: os dramaturgos Molière (Jean-Baptiste Poquelin, 1622-1673) e Jean Racine (1639-1699), o compositor Jean-Baptiste Lully (1632-1687), o escritor Jean de La Fontaine (1621-1697), os pintores Charles Lebrun (1619-1690) e Hyacinthé Rigaud, o arquiteto Jules Hardoin Mansart (1645-1708), entre tantos outros.

No entanto, sua atuação como mecenas, não oculta o seu gosto pelos gastos excessivos com luxo, guerras e uma burocracia viciada, fatores que ajudaram a minar os cofres do Estado e as energias na nação. No geral suas ações tiveram um custo social alto demais. Versalhes era uma vitrine onerosa, que refletia o seu poder e promovia as manufaturas francesas, mas sem conseguir ofuscar a exploração a qual o povo era submetido. Fome, miséria, leis e decretos impopulares e impostos extorsivos, fizeram de Luís XIV um monarca não isento de contradições. Involuntariamente o seu reinado e de seus sucessores, que tentaram em vão imitá-lo em muito contribuíram para os acontecimentos do final do século XVIII, que culminariam na Revolução Francesa.

Por que Absolutismo?

Após a fase de jogos e análises mediadas, demos início a leitura de um texto escrito abordando algumas questões referentes ao contexto histórico da época, incluindo as discussões e justificativas teóricas do Absolutismo apresentadas nas vozes de Jacques-



Benigne Bossuet (1725-1701), Nicolau Bernardo Maquiavel (1469-1527) e Thomas Hobbes (1588-1679).

O texto foi abordado inicialmente pela introdução de duas imagens apresentando peças publicitárias, uma da tintura de cabelo “Renê Gel Absoluto” (FIGURA 95) e outra da Vodka “Absolut” (FIGURA 96).



(FIGURAS 95 e 96) Imagens publicitárias com o termo “Absoluto”

Fonte: mídias impressas de circulação nacional.

A discussão sobre o significado do termo ‘absoluto’ e o conceito de Absolutismo, foi realizada por um mapeamento de palavras que poderiam ajudar a compreendê-la. Surgiram termos como: total, completo e pleno entre outros. Assim, segundo os estudantes, um governo absolutista seria um governo com poderes totais e uma Monarquia Absolutista um governo onde o rei ou imperador governa com plenos (ou totais) poderes.

A mediação do texto verbal serviu-se de todos os elementos utilizados até então, as discussões giraram em torno da centralização do poder na figura de um só governante, as razões da cumplicidade das classes dominantes, as manobras e a corrupção dos políticos, a

manipulação das leis, o uso de símbolos e cerimônias para enaltecer a figura do rei e do Estado e a submissão do restante da sociedade, ou como eles disseram: “o povo pobre”.

Visando avaliar o processo de leituras de imagens sobre o Absolutismo e a formação do conceito de poder, propus aos estudantes que em duplas, propiciando a troca de impressões e idéias, lessem as imagens estabelecendo comparações entre as duas maquetes projetadas para a execução de uma escultura monumental de Luís XIV, a primeira de Gian Lorenzo Bernini (1598-1680) (FIGURA 91) e a segunda de François Girardon (1628-1715) (FIGURA 92). Eles foram informados de que a primeira foi recusada e a segunda, com algumas variações acabou sendo realizada. Uma folha com instruções, as imagens e algumas questões foi entregue a cada aluno, como temos da próxima página.

As duas primeiras perguntas buscam orientar a leitura das imagens, sua descrição, composição formal e interpretação simbólica, na tentativa de entender a escolha por Girardon e recusa de Bernini, através da noção de poder expresso em cada uma delas.

Vejamos algumas análises dos estudantes:

A diferenciação é a posição de um cavalo para outro, a primeira maquete demonstra um clima de vitória, de mais poder, como um guerreiro e mais domínio. Na segunda maquete ele demonstra um certo poder, mas não uma grande atitude. (G.Marques e J.Arruda).

A maquete de Bernini está com uma postura que representa agilidade e beleza como um *deus grego*, e a segunda uma postura que representa um tipo de poder. (J.Dantas e T.H.Silva - grifo nosso)

Na maquete de Bernini o cavaleiro parece com uma roupa de soldado, na outra, o cavaleiro aparece com muitas roupas, como uma pessoa rica, muito rica, querendo mostrar sua riqueza. Na primeira o cavaleiro é mostrado com grande destreza, equilibrando o cavalo nas patas traseiras, já na maquete de Girardon, o cavaleiro simplesmente está montado [...] Ele está com o rosto levantado, dando um ar de superioridade, da mesma forma a postura dele. (E.J.Ferrareis e J.Sales).

nome completo:

Série 8ª

Avaliação sobre a leitura e compreensão de imagens do Absolutismo.

As imagens abaixo exibem duas maquetes para uma escultura equestre do rei francês Luís XIV. Proceda a leitura de cada uma delas e em seguida responda as questões que seguem. Utilize o verso desta folha ou uma outra folha a parte.



(FIGURA 97)
Bernini,
Luís XIV



(FIGURA 98)
F. Girardon,
Luís XIV
1699

Fonte: Fonte: JANSON, H.W. e JANSON, Anthony F. *Iniciação à História da Arte*. 1996, p.281.

1. Estabeleça uma comparação entre as maquetes, buscando elementos de semelhança e diferenciação.
2. Pensando nas idéias levantadas em aula sobre o conceito de poder, explique o que teria levado à rejeição da 1ª e a aceitação da 2ª.
3. Com base em nossas discussões e leitura de imagens relativas a idéia de poder, defina o que você entende como poder.
4. Como a leitura de imagens fixas e em movimento, sobre o passado podem auxiliar a compreender a idéia de poder que temos hoje?
5. Procure definir, com suas palavras o conceito de Absolutismo. Em seguida comente como o poder absolutista se apresenta hoje. Exemplifique.

Na maquete um [de Bernini] a postura dele parece que está em guerra, o cavalo aparenta estar caindo, as roupas parecem ser de um simples soldado, com uma espécie de pergaminho, dando a impressão de ser uma mensageiro e não um rei. Na segundo [Girardon] ele tem postura de rei, e mostra poder, as roupas são como se de um comandante de tropas, mostra superioridade, representa melhor o poder. (J.Rodrigues e G.Martins).

Tanto a 1ª quanto a 2ª retratam o rei Luis XIV montando um cavalo, apresentando poder, no entanto, a primeira mostra o rei como um grande guerreiro, com conquistador, etc. Devido a posição em que se encontra e sua fisionomia. Já na segunda (que foi aceita), o rei aparece com uma vestimenta mais detalhada, composta, ao seja, não só representava poder (por causa de sua postura e o cavalo marchando, numa posição mais respeitosa), mas também riqueza. (P.O.Campos e F.César - comentários dos autores)

Os principais elementos de comparação apontados pelos estudantes foram sobre a postura dos cavalos e consecutivamente do rei e em relação a suas vestimentas, a movimentação da primeira em contraste com a aparente firmeza da segunda. Em Bernini, Luís é visto como jovem, uns vêem-no como guerreiro habilidoso e heróico por dominar o animal; chegaram mesmo a nomeá-lo como “deus grego”, outros como fraco e indeciso, justamente por não controlar o cavalo (idéia evidenciada pela composição inclinada da peça), ou seja, a mesma imagem oferece muitas interpretações possíveis. O aparente controle sobre o cavalo foi associado ao controle que o rei tem que ter sobre o reino. Já em Girardon, todos indicaram o rei como mais altivo, imponente, firme, decidido, respeitoso e superior, galopando confiante e tendo o controle da situação. Assim, a idéia de poder estaria mais bem representada ao se aliar com a noção de rigidez da composição vertical assentada numa base horizontal - proporcionando uma visualidade firme e inabalável. Isso explicaria a sua escolha para levar o projeto adiante e a recusa do barroco revoluto e movimentado de Bernini.

As demais questões foram mais voltadas a uma avaliação da questão conceitual do Absolutismo e como eles definiam a sua idéia de poder.



Em relação ao conceito de poder, podemos observar que os estudantes em suas definições, no geral, recorreram aos termos que havíamos trabalhado em sala de aula, a partir das imagens trazidas por eles. Noções que incluem a idéia de autoridade, força, domínio, controle, riqueza, comando, superioridade, dinheiro, respeito, conhecimento, medo, temor, cargo, ordem, disciplina, colocar-se acima, etc. Foi possível verificar que as análises anteriormente realizadas serviram de base para sua construção conceitual. Eles puderam abstrair, a partir das mediações e leituras das representações visuais das imagens. O que é muito positivo, pois mostra que eles interiorizaram estas idéias a ponto de passarem a empregá-las em suas falas.

Aqui temos alguns exemplos:

Poder é uma forma de se mostrar 'superior' as outras pessoas, esse poder pode tanto ser usado para o bem, quanto para o mal, poder é algo que é concedido ou conquistado. (E.J.Ferrareis e J. Sales).

Se formos analisar as imagens sobre a idéia de poder, o poder não passa de algo que é exercido por alguém, que tem controle, autoridade sobre alguns ou todos, o que faz as pessoas terem temor, reverência, muitas vezes, o poder é representado por uma imagem, por alguma figura, ou por um objeto, que traga a idéia de poder. Existe o poder que é exercido com autoridade, é aquele cuja pessoa só tem poder pelo dinheiro, pela fama, enfim, o poder em nossa opinião é exercido de diversas formas. (E.N.Dalcin e L.G.Silva)

O poder representa autoridade, uma posição melhor que dos outros, capacidade, domínio, razão, possibilidade, moral, direito de agir e mandar, potência. (F.G. Almeida e N.Brandão).

É tudo aquilo que de alguma forma expressa poder, como ter dinheiro (atualmente), ou simplesmente por ter uma posição (antigamente), numa escala: rei, rainha, príncipes, nobres, etc. (T.S.Rodrigues e R.O. Silva - comentários dos autores).

Antigamente só tinha poder: reis, duques, imperadores, etc., pessoas com posição, terras, dinheiro e exércitos; hoje qualquer um que tenha muito dinheiro pode ser poderoso. (K.S.Mendes e L.J. Alvim).

O poder é entendido como grandeza, riqueza, é estar acima dos outros, existem vários tipos de poder, existe o do próprio rei, as firmas os chefes, etc. (J.P.Vale e W.S.Souza).

Poder é alguém que manda, que é superior aos demais, que tem autoridade. Mas para nós nada comparado ao poder de Deus. (J.C.Santos, J.P.Nascimento).

Muitas das falas manifestadas pelos estudantes estão ainda carregadas de noções equivocadas e preconceitos, perpetuados ao longo do tempo pelos mais diversos meios, mídias e classes, como: a aceitação passiva do poder, a legitimidade da autoridade real, a condição de inferioridade daqueles não detém o poder, o fato de hoje o poder econômico se sobrepor a questões de nascimento e hereditariedade, etc. No entanto muitos conseguiram ir além e expressar suas idéias, como por exemplo, o poder se apresentar sob variadas formas, podendo estar ligado a questões políticas de autoridade e prestígio social, posse de bens materiais, cargos e títulos e aparecer hoje nos chefes de empresas.

O tom pejorativo predominou, eles não conseguiram ver o poder como uma necessidade, talvez porque a realidade do Brasil atual estimule esta visão pessimista da política e da idéia de autoridade e poder. Preocupações como: abuso de poder, corrupção, exploração do povo, desigualdade social são visíveis nas afirmações da questão quatro. Seguem alguns exemplos:

Antigamente quem possuía mais riquezas tinha poder. E hoje em dia não mudou nada o poder, ou seja, o direito de tudo (ou quase tudo) fica nas mãos dos mais ricos. (C.Veras e B.Pereira - comentário dos autores).

Muito do estilo de poder de antigamente tem a ver com o poder de hoje. Por exemplo, Luís XIV, era uma pessoa arrogante e prepotente, que se achava no direito de fazer tudo, por que Deus lhe haveria dado o poder, e hoje em dia muitos governantes se acham no direito de fazer o que quiser, invadirem países, torturarem os cidadãos inocentes só para sua vontade própria e a vontade de seu país. (B.Donato e J.Colognesi).

Porque conseguimos comparar que o governo de hoje não é tão radical, hoje temos mais liberdade, os governantes é que precisam de nós. (R.G.Gonçalves e M.F.Severo).



Porque muitas coisas que aconteceram no passado existem até hoje, como a autopropaganda do rei, com o uso de seus objetos reais, que hoje são vistos como sendo luxo e prestígio. (A.C.R.Souares e T.T.Bernardes).

Alguns adolescentes conseguiram avançar nas suas respostas apontando para as permanências e rupturas, entre a estrutura do poder do passado e a atual.

A possibilidade de superação do poder absolutista ficou clara nas comparações com a organização política atual baseada em ideais, supostamente mais democráticos. Como podemos observar nas falas abaixo:

Porque o que temos hoje [poder] é muito diferente daquele dos nossos antepassados; a forma de governar mudou muito, o povo é que decide quem vai mandar e quem vai ter poder para governar. (R.S.Martins e H.P.Cavalcante - comentário nosso).

Naquela época o rei mandava em tudo e em todos, hoje tem o governo, o exército, os políticos, tudo separado para não ser igual naquela época. (Q.Sampaio e S.Menezes).

O Absolutismo centralizado em uma só pessoa, quase não se apresenta nos dias de hoje, porque ninguém toma uma decisão sem antes consultar os políticos, ministros, etc. (P.Tamioso e A.Santos).

A visão democrática entra como contraponto à época de Luís XIV. As contradições do sistema político atual ficaram de fora. Contudo, esta é uma temática ainda a ser trabalhada com eles, uma vez que aqui apresentamos a idéia de poder, sob o enfoque do Absolutismo; a compreensão de sua estrutura, e tomar o poder como plurívoco é o início da construção de um olhar e uma postura mais crítica.

Quanto à última questão o resultado foi muito promissor. Segundo alguns estudantes, o Absolutismo e sua transferência para nossos dias, assim poderiam ser entendidos:

Uma pessoa representando tudo, oprimindo todos, acumulando riquezas, fazendo as próprias leis e os outros não representando nada, e ficam quietos diante das injustiças. Um exemplo disso hoje é o presidente Bush, o que ele quer consegue, se

aparece alguém contra ele, manda o exército com armamentos melhores e destrói tudo. (G.R.Santos e S.M.Santos).

Absolutismo significa quando uma pessoa só manda, quando o poder está centralizado em um ser. Exemplo - o Absolutismo dos Estados Unidos, como potência mundial mandando em tudo. (M.Cruz e D.Alvim).

É quando o poder é controlado por um ícone (o rei) e todos tem que obedecer. Atualmente o absolutismo na política não é centrado em uma só pessoa e sim o absolutismo pode ser representado pela classe alta. Um exemplo é um produto imposto pelos empresários, este produto é lançado pela televisão, rádio, jornal, entre outros, fazendo o povo comprar. (A.Bispo e E.R.Sommer).

É que um poder absoluto sobre tudo, é ele que manda em tudo. O Absolutismo hoje é como as marcas estrangeiras, elas vêm e comandam tudo e as marcas brasileiras não tem nenhuma chance. (E.R.Souza e W.H.Oliveira).

Hoje o poder absolutista é comparado como o rei de antigamente e o presidente de hoje, porém há muita diferença, pois hoje em dia para fazer algo os presidentes precisam consultar o povo, já antigamente o rei fazia sem se importar com as consequências. (J.Cardoso e J.Pinheiros).

Absolutismo vem de absoluto, total ou completo. Os governantes acham que tem esse poder todo e abusam dele, ou qualquer outra pessoa que tem um cargo mais alto e acha que é dono de tudo. Por exemplo, donos de empresas que de uma certa forma tem grande poder sobre os funcionários, e acaba abusando e os explorando, pagando salários baixos por muitas horas de serviço. (A.P.Teixeira e D.Mamede).

A idéia de Absolutismo como poder total foi associada a várias situações da atualidade, mostrando que eles puderam construir a sua idéia sobre o Absolutismo a partir do estudo do passado e empregá-lo para discutir a realidade presente. O abuso de poder, a violência militar e política, a exploração social capitalista, a apropriação de riquezas e a manipulação da produção, dos mercados, da mídia e dos meios de comunicação praticados por políticos e empresários, Estados e potências imperialistas da atualidade, foram comparados com força crítica, à estrutura do Estado Absolutista.

As discussões se centralizaram, na idéia de poder como algo distante, como uma exclusividade dos detentores do poder público. Os estudantes não avançaram para relações

mais próximas da sua realidade e do seu cotidiano: os pequenos poderes exercidos e as tensões geradas por eles e seus familiares em casa, na escola, no trabalho, com o namorado ou a namorada, entre tantos outros.

Cabe ressaltar aqui que este trabalho não pretendeu esgotar a discussão sobre o conceito de poder, pois como é possível perceber na fala dos estudantes; o tom negativo e a desesperança predominam. Há uma grande insatisfação em relação a ação dos “detentores do poder”. Idéias relacionadas ao Absolutismo como: autoritarismo, ditadura, opressão, abuso de poder, usurpação de riquezas, manutenção do poder e a manipulação do seu universo de representação simbólica, predominaram e tenderam a obliterar noções positivas de ordem política como: administração, controle, organização, economia e produção, fatores que estão por trás da construção da vida em sociedade.

Idéias como democracia, justiça social, distribuição de renda, crescimento econômico e paz, precisam ser ainda introduzidas, gerando novos questionamentos. Assim, como conceitos e idéias de revolução, mudança e transformação também precisam ser discutidas, ampliando as noções aqui desenvolvidas e a capacidade dos estudantes de analisarem sua realidade, tomando a cultura visual como impulso para ampliar o seu olhar crítico e se mobilizarem para ações transformadoras.

Capítulo III

Movimento V

Em busca do olhar dos estudantes

Procurando saber dos estudantes como eles viram as ações realizadas no decorrer desta pesquisa, ao longo do ano letivo, elaborei uma última ação avaliativa (apresentada na página seguinte), permitindo que eles expressassem suas idéias a respeito da mediação como estratégia de aula e o uso de imagens da cultura visual (fixas ou em movimento) e da arte, como objeto de leitura, interpretação e construção do conhecimento histórico.

A idéia foi instigar os estudantes a partir de uma imagem que não fosse diretamente ligada a nenhum dos temas de nosso estudo, para que suas falas não fossem direcionadas, assim, a obra *Fotógrafo por necessidade* (FIGURA 99), do argentino Jorge Saenz, 2000, pretendia despertar nos estudantes a reflexão sobre a curiosidade inerente ao olhar, própria de quem quer saber. Olhos que vêem, olhos que olham, o olhar de quem olha, todos procurando compreender o mundo e a nós mesmos.

Acompanhando a imagem, uma pequena frase procurava reafirmar a natureza da nossa pesquisa em relação ao uso da imagem na aula de História, e a parceria que havíamos instaurado, logo no início do ano, para viabilizar nossos estudos e esta pesquisa.

Em seguida, duas questões solicitavam que eles direcionassem um olhar de avaliação¹ sobre todas as ações realizadas ao longo do ano, apontando o que foi significativo e como a imagem pôde atuar para sua compreensão sobre a História. Por fim pedia ainda que

¹ Como a ação foi avaliativa de todo o processo desenvolvido no ano letivo, os estudantes foram esclarecidos, que não lhes seria atribuída nenhuma nota, que a sua participação era voluntária e não obrigatória. Nenhum estudante se recusou a responder.

nome completo:

Série 8ª

O olhar do outro e o meu próprio olhar.

(FIGURA 99) **Jorge Saenz. *Fotografo por necessidade*, 2000.**

Fonte: Material Educativo da IV Bienal do Mercosul, 2003.

O ano de 2005 está acabando. Pudemos trabalhar em conjunto numa pesquisa sobre a imagem na aula de História. Foram várias propostas, ações, leituras e olhares envolvendo textos visuais, textos verbais, imagens fixas e imagens em movimento.

Agora gostaria que você se expressasse sobre as nossas aulas deste ano. Lance um olhar de avaliação sobre o que foi realizado.

O que foi importante pra você?

A imagem colaborou para ampliar sua compreensão sobre a História? Por quê?

Por fim resuma em uma frase, as aulas de História deste ano.

Obrigado pela sua colaboração.

Prof. Claudio

sintetizassem as aulas deste ano em uma única frase

A grande maioria dos estudantes respondeu as duas questões em um mesmo texto. Para poder analisar suas falas, procurei reuni-las em grupos a partir do enfoque apresentado.

A fala dos estudantes foi importante, pois pôde dar a medida da viabilidade ou inviabilidade de determinadas ações, idéias e o uso de leituras imagéticas para a construção de conceitos. O fato de a atividade ser voluntária e não avaliativa de seu desempenho, mas do processo da pesquisa, pôde apontar resultados mais pertinentes para expressar o nível do aproveitamento dos adolescentes.

A maioria lançou seu olhar sobre as ações propostas, se colocando em expressões carregadas de juízos de valor e critérios de gosto. Outros grupos priorizaram a avaliação da sua própria participação no processo e assumiram posturas mais críticas. Alguns analisaram as aulas pelo caráter pessoal do seu relacionamento com o professor, em um misto de felicitações e agradecimento, fugindo do nosso objetivo. Muitos, contudo, se pronunciaram em termos amplos e generalizantes, não aprofundando sua argumentação, o que dificultou a avaliação de suas falas.

Alguns direcionamentos são mais evidentes e se destacaram no conjunto geral das respostas, por exemplo, o enfoque nos meios e ações desenvolvidas na participação dos próprios estudantes, na produtividade do trabalho coletivo, em uma visão crítica e na atuação do professor.

No primeiro movimento desta pesquisa os estudantes expressaram suas dificuldades no trato com a imagem, evidenciando sua preferência por aquelas em movimento tidas como mais dinâmicas em relação às fixas e portanto, julgadas mais adequadas para o uso em aula. Contudo, a maioria acreditava que elas poderiam ser um importante instrumento no seu processo de aprendizagem. Agora reafirmaram que a leitura de imagens possibilitou maior entendimento dos conteúdos das aulas, e que explicações orais e textos são eficientes desde



que acompanhados de leituras de imagem, sendo que as representações visuais possibilitaram uma ampliação da sua compreensão sobre a História. Como podemos ver a seguir:

Algumas vezes quando o professor explicava, eu não entendia muito bem, mas quando ele passava aqueles imagens ou filmes, para mim dá pra ter uma idéia como era naquela época. E *normalmente entendia*. (L.Callado).

[...] o mais importante foi as imagens, pois ali trabalhamos com a visão e *foi mais fácil de se aprender* o tema deste ano “Poder”. (J.Dias).

Para mim, foi importante a *conexão entre os textos verbais e imagens*. Nos deu um *conhecimento mais detalhado* sobre como era tal assunto, tal fato, tal acontecimento, além de uma *maior compreensão sobre as épocas passadas*. (V.Nogueira).

As imagens que ele mostra [o professor] serviu para muitas coisas, primeiro para mostrar como era as pessoas nobres e as pobres, *com a imagem é mais fácil de aprender*, entra na sua mente e você vai raciocinando rapidamente, *até os mais desinteressados gostam da matéria* [...]. (R.Rodrigues).

Foi uma idéia excelente, *avaliar* [aqui ele se refere ao processo de leitura e não propriamente de avaliação] *as interpretações dos alunos através de imagens*, filmes [...], com certeza nos ajuda a explorar nossa mente, saber do que é capaz isso nos ajuda a desenvolver nossos pensamentos e através desse meio podemos *interpretar melhor os textos e agora as imagens*. (P.O.Campos).

[...] aprendemos a ler o que não está escrito, ou seja, aprendemos que *não é só textos que nos falam algo, mas também as imagens*, basta analisá-las. (J.Pinheiro) (grifos nossos).

Não só as vantagens do uso da imagem foram apontadas, mas também a importância de suas características intrínsecas: ser plurívoca, abrir-se em múltiplas possibilidades e interpretações, possuir segredos e mensagens que precisam ser descobertos e decifrados. A mediação permitiu-lhes interiorizar a idéia de possibilidade (as múltiplas conexões rizomáticas) e não de conhecimento fechado. Até mesmo perceber a imagem como uma linguagem foi levantado. Vejamos:

As imagens [...] me ensinaram bastante coisa, como entender uma expressão de dor e de alegria de uma escultura no texto não dá para entender muito bem sobre isso. (S.Nunes).

[...] ir além das imagens *descobrir segredos que possam se ver em uma figura* [...]. (F.Fernandez).

[...] a gente não fica só na imaginação, se pode ver como era realmente e também que *uma imagem pode passar várias mensagens*. (K.S.Mendes).

[...] trabalhando só com textos você copia e responde e nem presta atenção no que está fazendo. Agora com a imagem tudo fica mais interessante, pois estamos ali vendo tentando *desvendar mistérios* nelas e ao mesmo tempo aprendendo. (J.Dias).

O que me ajudou muito foi na forma de analisar a imagem eu pude aprender a olhar para uma imagem e poder dizer ou pelo menos *tentar dizer o que esta imagem representa*. (M.A.B.Santos).

[...] todos viram a mesma coisa, mas com *olhares e pontos de vista diferentes* [...]. (A.P.Neto).

[...] além de fazer o ensino ser diferente, ajudou-nos a termos várias opiniões, e nos fez *olhar as coisas de diversos modos* [...]. (E.N.Dalcin).

[...] conseguimos habilitar nossas mentes para *entender a Língua das imagens*. (M.G.Gonçalves) - (grifos nossos).

Em relação à assimilação e compreensão dos conteúdos foi possível constatar que os estudantes avançam em um processo semelhante a alguns dos passos da leitura mediada de Robert W. Ott, já comentada no capítulo I: *descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando*, ou seja, primeiro focam a atenção na descrição do que se vê, depois procuram entender o objeto analisado, em seguida interpretá-lo pelo cruzamento de seus conhecimentos e os dados percebidos, passando a atribuir-lhe um significado. O quarto passo ocorreu, mas as contribuições, por falta de um maior repertório, se fizeram mais tímidas, mas não menos significativas. O último corresponderia aos exercícios e ações de avaliação.

A maioria dos estudantes acredita que compreender uma imagem ou obra de arte é realizar uma lista dos elementos que constituem o objeto de leitura. Predomina a idéia de que



a capacidade de interpretação é proporcional ao tamanho da lista com as descrições dos elementos sensíveis do objeto observado. Boa parte deles se portou com razoável desenvoltura nesta etapa, contudo, nas demais a qualidade das participações foi decaindo.

Vejamos a seguir:

Ênfase no estágio descritivo:

A imagem me mostrou com mais detalhes o que acontecia naquela época.
(V.Nogueira).

[...] este ano eu aprendi a ver os detalhes das imagens e isto foi o que mais me auxiliou, através destes detalhes pude ampliar muito meus conhecimentos [...].
(W.S.Souza).

[...] agora passei a prestar atenção, em quadros, retratos, em vestes de antigamente, nas roupas de corporações [...]. (P.C.Tamioso).

Para os adolescentes analisar requer um conjunto maior de reflexões envolvendo mais elementos e indo além da mera observação. Eles passam a conectar o que é percebido com seus dados e experiências pessoais, ampliando a visão sobre o objeto. Muitos, entretanto, por dificuldade ou desinteresse desistem. Estes requerem uma atenção especial do mediador. Felizmente um bom número consegue avançar para análises mais elaboradas, iniciando o processo de interpretação. Como nestes exemplos:

Ênfase no estágio analítico:

O que foi importante pra mim foi aprender a ler as imagens buscando mais detalhes e coisas além da visão, mas também da compreensão da figura. (T.S.Rodrigues).

[...] até o efeito que uma música produz em uma cena. (F.Fernandez).

Acho que pudemos aprender bem mais este ano com o uso de imagens e pelo fato de ser verdadeira a afirmação de que “uma imagem vale mais do que mil palavras”.
(V.Nogueira).

Na fase interpretativa houve significativos avanços, onde tivemos, em alguns casos, a atribuição de juízo de valor, como no uso do termo: “capitalismo absurdo”. Outro estudante

conseguiu tecer sua idéia de modo rizomático, buscando conexões entre o presente e o passado. Pude perceber que a falta de repertório para as análises, limita suas reflexões, mas alguns conseguem inclusive se envolver na busca de um significado para o conteúdo mediado.

Ênfase no estágio interpretativo:

As imagens me ajudaram a compreender como era a situação, a arte, a agropecuária, as indústrias no passado, Idade Média, Renascimento, nas descobertas de terras e também me ajudou a descobrir porque o mundo está neste *capitalismo absurdo*. (A.F.Bispo).

[...] compreendemos melhor o que se passava naquela época e também fazer uma comparação com o tempo passado e o tempo presente. (T.G.Silva) - (grifos nossos).

[...] pudemos juntar as informações e entender melhor. Por que se o professor só falasse cada um iria imaginar e entender de um jeito [...] (A.P.Neto).

Descobrir uma outra versão da História, que nem tudo foi tão glorioso, que quando falamos na Igreja, nos reis e outros, não estamos falando de coisas perfeitas porque eles também têm muitos defeitos. (R.G.Gonçalves).

Ainda sobre a questão da interpretação, alguns alunos, a partir de um maior envolvimento com as leituras propostas nas mediações do ano letivo, se posicionaram pessoalmente, assumindo uma postura mais crítica que a maioria. Como nestes exemplos:

Eu aprendi a dar mais valor a época em que vivemos hoje, pois antigamente as pessoas eram massacradas por qualquer motivo, suas opiniões não eram aceitas, e tinham que viver em meio da pobreza, enfim, também temos problemas, mas pelo menos temos um pouco mais de liberdade. (A.C.Galdino).

Como teria compreendido a mentalidade renascentista, sem o estudo de imagens renascentistas? (V. Nogueira).

O importante para mim foi ter aprendido coisas novas, ter mais uma experiência de vida, visões de vários ângulos, a História do Brasil e do mundo, aprendendo a analisar imagens, compreender o mundo do jeito que ele é; em uma aula de história. (J.C.Santos).

As aulas de História de 2005 conseguiram abrir os meus olhos críticos, ampliar o meu conhecimento. Compreendi o valor da História sem ela, não haveria o presente. (A.F.Bispo).

As imagens me ajudaram a compreender como era a situação [...] também me ajudou a descobrir porque o mundo está neste capitalismo absurdo. (A.F.Bispo).

[...] fez olhar as coisas de diversos modos, formou uma mudança, que contribuiu, e no meu ponto de vista o ensino evoluiu. (E.N.Dalcin).

Questões mais pontuais do próprio desenvolvimento das ações de mediação e determinados procedimentos didáticos em seu *modus operandi*, também foram tópicos de atenção dos estudantes, muitos falaram sobre o uso de variados recursos didáticos, a leitura de imagens fixas ou em movimento, o deslocamento para a sala de vídeo e a mediação coletiva, permitindo aulas mais dinâmicas, movimentadas e divertidas.

Estes dados possibilitaram uma avaliação não só das etapas do trabalho e de todo o processo, mas da própria atuação do mediador.

O surgimento constante do adjetivo ‘divertido’ em várias respostas é um sinal promissor, mostrando que por vezes o mais relevante para os alunos não é o ‘o que’ mas o ‘como’. Tornar a aula mais ‘divertida’ possibilitou uma maior aproximação, não só entre o professor e os estudantes e estes com o conteúdo, mas entre eles próprios, permitindo ações em conjunto mais produtivas do que a tradicionalíssima tríade: texto-lousa-giz.

A maneira de abordar um assunto é fundamental, pois pode torná-lo mais palatável, do que frases feitas e textos amarelados. O binômio divertimento-compreensão nos remete a questão lúdica do jogo, elemento marcante em determinados momentos desta pesquisa. Assim temos na fala dos estudantes:

[...] foi muito *importante para o nosso desenvolvimento* cada vez mais em história *nos divertimos muito*, em cada imagem mostrada *querendo imaginar* o que era. (N.C. Moraes).

[...]. Pude imaginar melhor e *a aula não fica tão parada*. (A.C.Silva).

O modo como o professor interpreta os textos, de uma *maneira mais aberta*, esclarecida, simplificada e *divertida*. (P.O.Campos) - (grifos nossos).

Uma outra questão se refere a participação ativa e protagonista dos estudantes em todo processo, proporcionando não só um maior interesse e participação nas aulas, mas na própria atitude de interação que o método favorecia. Assim, muitos alunos destacaram estes elementos:

[...] com as imagens (fixas e em movimento) os alunos podem *interagir mais nas aulas* e unindo o útil ao agradável, ou seja, a *lição e a diversão*. (G.R.Santos).

[...] todos viram a mesma coisa [...] cada um dizendo o que entendeu, assim *pudemos juntar as informações* e entender melhor. Porque se o professor só falasse cada um poderia imaginar e entender de um jeito [...]. (A.P.Neto).

[...] as explicações dadas pelo professor e principalmente, *a colaboração de todos os alunos*. (N.G.Santana).

O mais importante foram as explicações do que *nós vimos e analisamos juntos*. (N.G.O.Nascimento).

[...] através das imagens podemos entender melhor o que estamos vendo e observando, e os *alunos participam mais fazendo da aula uma aula legal e participativa*. (S.M.Santos).

Porque através dos filmes e imagens que o professor dava, nós entendíamos mais o texto e ainda podíamos participar da aula trazendo imagens e mostrando os seus detalhes. (N.B.Araújo) - (grifos nossos)

Chegaram a focar sua análise na ação de mediação, no geral em caráter elogioso, se referindo ao modo significativo com que as ações foram realizadas, a diversificação dos recursos, a possibilidade de participar, opinar e debates, ser ouvido e valorizado em suas opiniões, despertando atenção e levando a participação e ao gosto por aprender. Assim, temos:

As aulas foram importantes, pelo modo de explicação, *pelo material utilizado* e pelos vídeos, não foi aquela aula que os alunos não participam, aquela aula chata, cansativa e não dá para dormir por que é legal. E o mais importante é que temos *vontade de debater assunto e aprender mais e mais*. (J.Stefani).

[...] até os mais desinteressados gostam da matéria [...], é o jeito que ela é [foi] explicada. (R.Rodrigues).

[...] *as aulas foram práticas*, o professor [...] nos mostrou que para aprender não precisa só fazer provas. (N.B.Araujo).

[...] principalmente pelas aulas serem diferentes. Elas fizeram com que de *modo descontraído* eu *pudesse gostar mais e memorizasse mais facilmente* a matéria, de um *modo prazeroso de se aprender*. (B.P.Gonçalves).

Compreendi História de uma maneira agradável, dinâmica e divertida. (A.F.Bispo).

Com as aulas que *você pode dar a sua opinião*, você acaba aprendendo mais e também ensinando e *com a participação de cada um* a aula acaba ficando mais divertida. (T.R.Pestana) - (grifos nossos).

O enfoque na questão do tempo histórico, principalmente a relação tempo-passado tempo-presente, também foi discutida, o que evidencia que muitos conseguem perceber a importância da História; não só como um conhecimento estéril do passado, mas entendendo o presente como a soma das nossas experiências anteriores, e que precisa ser conhecida, discutida, problematizada e lembrada, na busca da compreensão sobre a realidade que vivemos e sobre nós mesmos. Projetando assim, um futuro melhor.

Com certeza, com elas [as imagens] eu podia assimilar como era realmente o conteúdo, *tanto o assunto de antigamente* (por filmes e imagens) *quanto os assunto de hoje*. (B.P.Gonçalves grifo do autor).

As aulas me ajudaram a compreender melhor a história, e as imagens me mostraram e me ensinaram a *ver de uma outra forma o passado e compreender o presente*. (T.S.Santos).

[sobre as imagens] Me ajudaram a entender a vida, saber como é e *porque estou hoje aqui*. (M.G.Santos) - (grifos e comentários nossos).

Na tentativa de avaliar sinteticamente o trabalho desenvolvido durante a nossa pesquisa, os estudantes se pronunciaram com frases importantes, deixando claro que nas mediações realizadas a leitura de imagens e a busca da compreensão de conceitos e reflexões

sobre a História, se processaram os despertando para a consciência de estar sempre buscando respostas, pois estas nunca se apresentam prontas e resolvidas. O conhecimento passou a ser visto por eles como um processo, algo em constante construção e não um produto acabado. Despertando prazerosamente o gosto pelo saber.

No estudo da História as imagens foram a chave para abriremos a imaginação da forma certa e assim conseguir aprender. (A.Oliveira).

A História não é somente o passado, mas o que vivemos e o que viveremos no futuro, pois o que acontece vira fato, passado, e História. (T.M.Silva).

Uma aula criativa que nos ajudou a viajar sem sair do lugar. (A.C.Galdino).

A idéia da construção de conceitos a partir da mediação de imagens físicas e mentais, fixas e em movimento, pode ser vista na fala do estudante N. C. Andrade, quando ele se vale do termo ‘poder’, que foi nosso foco de estudo no quarto movimento desta pesquisa, evidenciando que o conceito foi interiorizado a ponto de ser empregado de uma maneira não usual para se referir as nossas aulas deste ano:

Professor, obrigado por sua paciência e pelo seu “poder” de ensinar. (H.G. Santos, grifo do autor).

O estudo da História chegou a ser comparado à arte, ainda que de forma simplista, na sua linguagem plurívoca e na sua constante transmissão e busca de significados:

História também é como a arte, basta apenas estudá-la para compreendê-la. (N.G.Santana).

Um estudante chegou mesmo a se manifestar sobre nossos estudos, valendo-se de uma avaliação metafórica, descrevendo o estudo da História como o alimento que sacia a fome do mundo pelo conhecimento, na busca da perpetuação, sobrevivência e desenvolvimento da espécie humana.

Aula de História é que nem feijão, precisamos saboreá-la para perder a fome do conhecimento. (L.G.Silva).

Esta avaliação permitiu captar o olhar dos estudantes, em relação ao desenvolvimento e os resultados desta pesquisa. Seu olhar foi complacente, pois suas falas somente apresentaram críticas negativas ligadas a aspectos do conteúdo tratado e não aos procedimentos e o desenvolvimento da pesquisa em si. Suas afirmações foram no geral, elogiosas e positivas, evidenciando sua pré-disposição e vontade de aprender e conhecer o que lhes é novo. Assim, podemos afirmar que quando, através da mediação, oportunizamos temas instigantes de maneira diversificada, agradável e 'divertida', a construção do conhecimento se processa com maior desenvoltura, significação e naturalidade.

Considerações finais

História, Cultura Visual, Arte e Mediação: a cor e o sabor da experiência

No início deste trabalho expus a trajetória da disciplina de História, da sua origem e concepção tradicionalista de meados do séc. XIX, às suas transformações epistemológicas do final do século XX e início do XXI. As mudanças na configuração política mundial com o fim da Guerra Fria, e no Brasil o término das ditaduras militares, apontavam mais incertezas do que caminhos, perspectivas diversas, paradigmas em construção.

Em meio a este contexto, cresci, estudei, me formei e me inconformei com os rumos das aulas de História e com minha própria atuação como educador. Passei a procurar metodologias, formas e procedimentos para permitir aos meus alunos a sua mudança para uma postura de estudantes ativos, reflexivos e protagonistas da construção do seu conhecimento.

Nesta minha trajetória, da especialização ao mestrado, cheguei à cultura visual, a arte e fundamentalmente a imagem; descobri que elas são parcerias valiosas para o trabalho pedagógico do professor que busca despertar nos educandos a ativação do pensamento visual a partir do contato mediador com a imagem, objetivando construir conceitos rumo à compreensão da realidade passada e presente, procurando dar sentido à vida.

A compreensão dos objetivos, recuos e avanços desta pesquisa na processualidade das suas ações, me leva a encarar os resultados, ações e idéias aqui manifestadas, não como únicas e definitivas; muito pelo contrário, elas se constituem em um conjunto de possibilidades e olhares que se constroem pela soma de experiências passadas e outras que ainda virão pelas ações de outros educadores e pesquisadores. Quantas perguntas ainda

poderiam ser feitas? Quantas não tiveram uma resposta? Quantas dúvidas em aberto? Minha esperança é que este trabalho possa servir de estímulo para a conexão com novas problemáticas e novas perguntas, procurando compreender a complexidade e as variantes que envolvem a natureza do olhar e a busca do conhecimento histórico.

As imagens da cultura visual e da arte, mediadas e interpretadas a partir do repertório e referenciais dos estudantes, agregando percepções e informações de fontes variadas, pelo cruzamento de saberes de outras áreas do conhecimento, permitiu ampliar a complexidade das suas imagens mentais e dos seus conceitos, orquestrados num pensamento movente que nunca se fecha, mas se abre para novas e possíveis conexões rizomáticas e significativas. A arte, a Educação e a História se combinam e se complementam para a formação do pensamento histórico, a construção do conhecimento e a compreensão do mundo e de nós mesmos.

A História recente e a História passada estão presentes dentro da cultura visual e da arte, pois estas funcionam como agentes de representação social, inseridas em uma dimensão espaço-tempo passível de interpretação pelos seus interlocutores e somatizada ao seu próprio repertório. É neste sentido que o professor de História faz sua curadoria educativa. Tomando as imagens como fonte histórica e documento na tentativa de se compreender o desenvolvimento das sociedades; uma compreensão que vai além da arte em si, permitindo um olhar sobre o tempo passado e o tempo presente, aproximando o ontem e o hoje. Com isso, a cultura visual, a arte e a História, tornam-se mais próximas dos fruidores, dando-lhes razão e significado, sobre e para a vida.

Em seu livro *O Poder da Imagem*, René Huyghe (1986), nos aponta para uma problemática da contemporaneidade - o uso intensivo e incisivo da imagem. Um dado positivo é a sua valorização como linguagem, representação e expressão, contudo, essa massificação, geralmente imposta pela mídia, não vem acompanhada de uma reflexão crítica, ao contrário, a velocidade da exposição não permite que se reflita, mas que se consuma.

Estaríamos sendo vítimas de um conjunto arbitrário de imagens e idéias denominado por Huygue como “imagem autoritária”, que acabam determinando nosso pensamento, gosto e comportamento?

Gradativamente a imagem vem ganhando espaço, sendo valorizada e assumindo um papel de destaque na sociedade contemporânea. Em 1986, a Academia de Artes e Ciências Cinematográficas de Hollywood, entregou a Steven Spielberg o prêmio “Irving G. Thalberg Memorial Award” pelo conjunto do seu trabalho e sua contribuição à sétima arte. No seu discurso de agradecimento o diretor norte-americano deixou claro que as gerações anteriores fundamentavam suas idéias e compunham sua bagagem cultural principalmente através da leitura, mas que a geração dele e as próximas tinham por base a imagem pelo cinema e pela televisão. Esta era a nova realidade, e os produtores e diretores cientes desta circunstância, deveriam se esforçar para elevar a qualidade e o nível das produções, pois elas exerceriam uma função formadora que antes cabia quase que totalmente aos livros e a escola¹.

O discurso de Spielberg e de tantos outros teóricos, apontam um dado comportamental que tem se confirmado nas últimas décadas, acrescido do universo virtual propiciado pelos avanços da tecnologia e da informática. Não que ele tenha anunciado o fim da literatura, mas os próprios indicadores desta pesquisa apontam no sentido da valorização da imagem. Os adolescentes não têm o hábito de ler, e a imagem tende a ocupar este espaço de vacância nesta faixa etária.

Foi com satisfação que pude verificar, através desta pesquisa, que a imagem gradativamente passa a fazer parte do cotidiano escolar, pela ação de educadores entusiastas e pelos órgãos oficiais da Educação. Livros didáticos, PCN, PNLD e SARESP têm dado sinais de valorização dos recursos imagéticos para o trabalho pedagógico, ainda que incipiente e por vezes de modo equivocado, apontam perspectivas promissoras.

¹ Fonte: gravação do autor, da entrega do Oscar transmitida pela Rede Globo de Televisão, no primeiro semestre de 1986. 1 fita de vídeo VHS, son. color.



Se nós educadores não levarmos em conta estes elementos ao planejarmos nossas aulas, optando por novas metodologias, dinâmicas e estratégias de ensino, corremos o risco de naufragar no percurso, enfrentando turbulências que em muito dificultam o desenvolvimento do trabalho pedagógico, comprometendo seriamente o interesse e o aproveitamento dos educandos.

Esta pesquisa, desenvolvida com adolescentes da oitava série da rede pública estadual de ensino, procurou realizar e avaliar estas condições ao experimentar e viver processos de mediação, abordagem, leitura, análise e interpretação da cultura visual. Ficou claro que a motivação, desempenho e aproveitamento dos estudantes cresceram ao longo de todo o processo. De modo geral, muitos alunos migraram de uma postura apática, pouco, participativa e cheia de dúvidas em relação ao uso de imagens fixas e em movimento, para estudantes mais receptivos, com voz, ação e pensamentos promissores, aceitando a leitura do texto imagético como recurso didático e a imagem como linguagem. Sei que as ações de mediação aqui realizadas não atingiram a todos da mesma maneira e na mesma intensidade, muitos estudantes careceriam de mais tempo, atenção do professor e outras mediações para galgar patamares mais elevados de compreensão. A passagem mais consistente da imagem, da sua concepção como *illustratio* para uma abordagem como *imaginatio*, ainda é, para alguns, um passo a conquistar.

Não basta apenas lhes mostrar imagens para que o envolvimento nas aulas possa acontecer de fato. É preciso dar sentido ao que vêem, partindo de seus conhecimentos e experiências prévias, buscando desenvolver um olhar crítico e questionador, próprio de quem procura compreender o universo artístico, estético e simbólico como expressão da sociedade que os gerou.

Abordá-los com perguntas e questionamentos desafiadores e provocativos, deixando que falassem a partir de suas sensações, percepções e experiências pessoais, permitiu-lhes um



envolvimento pessoal que fortaleceu a sua própria subjetividade, o respeito e a valorização das suas reflexões, auto-estima e a ativação do pensamento conectado com a vida. Eles perceberam que suas idéias poderiam não ser plenamente viáveis, mas eram possíveis e que parte do seu pensamento está em construção. Compreenderam também, que suas reflexões não eram de caráter definitivo, mas um ponto de partida para enriquecer outras leituras.

Respeitar não só a voz, mas o seu silêncio, também foi um ganho, pois eles se sentiram envolvidos e não acuados. Isto exige do professor grande paciência e um acentuado grau de envolvimento, não só com o conteúdo da sua aula, mas com o desenvolvimento pessoal dos estudantes.

Outro dado a ser considerado foi a adoção da dinâmica da mediação em forma de jogo, onde introduzi o desafio da leitura por tempo negociado de exposição, para em seguida se realizar a socialização das impressões e sensações. Esta talvez tenha sido uma das maiores inovações desta pesquisa de abordagem em mediação, pois seus resultados foram sentidos *in loco*, intensificando a participação geral e o desempenho.

Geralmente, após o acolhimento inicial, a ânsia de desvelar a imagem e decifrar seus códigos, levava-os a atropelarem os movimentos da leitura, mesclando afirmações descritivas com análises e interpretações pessoais, tecendo críticas e emitindo juízos de valor, congestionando suas reflexões. Nestes momentos é que uma metodologia adequada e a ação decidida do mediador se fizeram necessárias, organizando os trabalhos, apontando caminhos, conexões e possibilidades. Em contrapartida, na continuidade pude perceber como muitos dos estudantes passaram a analisar a sua própria atuação, percebendo que a leitura realizada com calma, atenção, paciência e por mais de uma vez, tem melhores chances de avançar em reflexões mais amplas e de maior complexidade.

O método comparativo de imagens se mostrou eficaz, pois o estabelecimento de relações de aproximação ou distanciamento permitiu avanços significativos nas análises e



interpretações, obrigando-os a reter mais sua atenção aos detalhes e elementos de composição. Em alguns casos os estudantes pela acuidade de suas observações, estabeleceram relações entre as imagens que ainda não haviam sido exploradas pelo mediador.

O trabalho com imagens fixas, inicialmente tidas como monótonas e maçantes, ganhou respeitabilidade quando ela deixou de ser tratada como ilustração, sendo devidamente valorizada como texto, representação, documento e testemunho sensível de uma produção datada, que permite interpretar estética e historicamente, não só o tempo, mas os costumes e os homens que a produziram. A contextualização da imagem e do próprio leitor foram condições fundamentais para a mediação, como no caso das dúvidas quanto à masculinidade do rei Luís XIV, sendo de fundamental importância discuti-las e problematizá-las, propiciando uma visão mais aprimorada do objeto em estudo.

Em relação a presença da legenda, a pesquisa apontou um dado relevante quanto ao seu uso em uma ação de mediação. Quando a legenda é apresentada concomitante à imagem, gera apatia e a curiosidade inicial logo cede lugar a desmotivação, pois para eles não há mais nada a descobrir. Percebi que a imagem deve primeiro ser explorada ao máximo em sua potencialidade, sendo que informações complementares podem ser gradativamente inseridas, buscando sempre novos desafios e provocações. Na ausência de um mediador a legenda pode funcionar como facilitadora da leitura, contudo, não pode ser só um conjunto de dados de identificação e localização, deve incluir elementos contextualizadores e problematizadores que propiciem ao observador buscar suas próprias interpretações e relações.

A utilização da imagem em movimento como já era esperado, desde a aferição dos resultados da sondagem inicial, foi mais impactante para a mediação. O envolvimento emocional que a narrativa, a movimentação de cena e o som propiciam, inegavelmente exerce maior atração. Entretanto, alguns detalhes precisam ser observados. Empregar um filme de longa metragem em uma ação educativa escolar pode acarretar alguns problemas, pois a

duração do tempo de aula dificulta sua projeção integral. Utilizar este recurso em aula dupla também é desaconselhável tendo em vista que o cansaço e o desânimo inviabilizam o desenvolvimento dos trabalhos. O professor precisa ter em mente que em uma aula com o uso da imagem em movimento os educandos têm uma disposição diferente daquela que manifestam em uma sala de projeção ou mesmo em casa diante da televisão, onde o compromisso com a imagem é mais de relaxamento e entretenimento. Nestes ambientes, não só a mente, mas todo o corpo é envolvido no ato prazeroso de assistir um filme. Na sala de aula ou na sala de vídeo, o envolvimento corpóreo do estudante não é exatamente o mesmo, existe certa tensão, gerada pela necessidade de atenção aos procedimentos pedagógicos e a compreensão do conteúdo abordado. Cadeiras escolares desconfortáveis, a ausência de ar condicionado, a presença ou não de cortinas escuras, etc, são fatores que agem diretamente no ânimo e na mobilização dos estudantes, podendo contribuir para a redução do desempenho da mediação e dos seus resultados. Estas e outras variáveis precisam ser consideradas para que os trabalhos transcorram satisfatoriamente.

Contornar estas dificuldades foi um dos desafios desta pesquisa. Procurei apresentar somente as cenas relevantes e expressivas em uma versão editada que enfocasse o tema central do estudo, eliminando detalhes que poderiam ser dispersivos. Esta prática mostrou ser eficiente, pois concentra a atenção e elimina o desconforto de ter que avançar ou retroceder a fita na procura do ponto desejado. É fundamental que o educador fique atento ao tempo de tolerância para uma projeção fílmica e as reações dos educandos, aproveitando suas falas, introduzindo questionamentos instigantes, comentários bem humorados ou mesmo fazendo pausas estratégicas na projeção, pois a fadiga, o cansaço, o calor, etc., limitam a atenção, desestimulando uma observação mais apurada dos elementos simbólicos e de composição. O respeito para com estes detalhes permitiu o desenvolvimento das atividades sem transtornos e com maior aproveitamento.



As discussões sobre a natureza do discurso cinematográfico foram empolgantes. Ao contrário do que imaginava *a priori*, a resposta dos adolescentes à questão dos materiais significantes e de composição fílmica foi positiva. Eles passaram, por exemplo, a relacionar determinados efeitos de câmera, luz, som e situações específicas da linguagem cinematográfica, com o desenvolvimento do discurso do tema apresentado.

No geral o filme de caráter histórico era tido como a expressão da verdade e não como um recorte e uma representação do real, foi preciso desconstruir (não sem resistências) esta idéia pré-concebida, apontando as especificidades e a complexidade dos componentes que se conjugam para a realização de uma obra cinematográfica. Discutimos o filme como uma produção da indústria cultural e sua autoria de ordem coletiva, que sofre influências de seus idealizadores e produtores, além daquelas do mercado. Eles puderam observar como cada elemento, cena ou montagem, em sua carga simbólica, contribui para transmitir mensagens intencionalmente produzidas e atingir determinados objetivos políticos, ideológicos mercadológicos ou de outra natureza.

Foi significativo educar os seus olhares para que percebessem a variação da força de representação simbólica, como na cena em que a opção foi focar os pés de Colombo em *close* na sua chegada à Terra Incógnita e não exibi-lo de corpo inteiro ou em uma panorâmica; levando a individualização da carga de representação do gesto e a legitimação do mito.

Muitos jovens afirmaram que não conseguiam mais assistir um filme sem olhar para os seus detalhes, se perguntarem o porquê daquele elemento ou cena e que significados podem estar ali presentes. As ações de mediação permitiram que eles estabelecessem uma ligação entre os procedimentos e conteúdos discutidos em aula e sua atitude em relação a sua vida cultural.

Outro ponto significativo em relação às leituras realizadas foi o avanço nas abordagens sobre a imagem na questão simbólica e na questão formal. Os estudantes passaram a

compreender que elementos de composição como: linha, forma, volume, cor, textura, etc., agem na configuração geral e afetam nossa percepção sobre o objeto analisado. Muitos afirmaram que desconheciam tais possibilidades. Esta pesquisa mostrou que a análise formal, quando discutida e analisada, passa a ser percebida com razoável desenvoltura. Em muitos casos com maior facilidade do que os elementos de representação simbólica, como símbolos e ícones, uma vez que estes dependem do repertório cultural do fruidor para serem interpretados a partir do cruzamento dos seus conhecimentos, memes culturais e vivências pessoais.

Trabalhar com imagens permitiu ampliar o olhar dos estudantes. Isso ficou evidente no movimento IV da pesquisa, onde uma nova temática foi introduzida a partir de material visual que eles selecionaram e apresentaram, tendo como eixo a idéia de poder. As leituras e reflexões direcionaram as ações posteriores, o uso de imagens fixas e o uso do cinema. Nos resultados obtidos em um questionário aberto, pude aferir a riqueza das relações estabelecidas pelas conexões do uso dos recursos textuais imagéticos e verbais. Houve um crescimento considerável nas análises, interpretações e reflexões sobre o conceito de poder e o tema do Absolutismo Monárquico.

A formação de conceitos e a compreensão do conhecimento histórico sobre o Antigo Regime cresceram significativamente com a adoção da mediação realizada com imagens trazidas pelos alunos. A última mediação e o jogo de cartas levaram os estudantes a refletirem sobre a natureza e os possíveis sentidos de poder, não como único, mas em suas várias manifestações, ou seja, os vários poderes; da sua estrutura política e econômica ao poder de sedução da beleza e aquele da natureza, entre outros. Como pudemos ver na afirmação do aluno que agradeceu o trabalho realizado afirmando: “Professor, obrigado por sua paciência e pelo seu ‘poder’ de ensinar” (H.G. Santos, grifo do autor), ele não só interiorizou o conceito como passou a empregá-lo em outro contexto.

Nesta última mediação as leituras dos adolescentes se processaram com mais cuidado em relação aos passos apresentados por Willian Ott. Muitos procuraram primeiro descrever para depois realizar suas análises e interpretações. As falas se apresentaram mais encorpadas em termos críticos quando comparadas às observações feitas na sondagem inicial da pesquisa. Ao final, muitos se expressaram além das simples respostas, passando a se colocar pessoalmente e a atribuir juízos de valor.

A transição do pensamento limitado que busca respostas prontas e acabadas, para uma postura em que suas reflexões são levadas em conta, pôde ser percebida quando um estudante avaliou o trabalho desenvolvido durante o ano e o estudo de História, com um procedimento que não chegou a ser discutido com eles - a avaliação metafórica. Ele teve segurança para responder de forma não convencional e poética, afirmando: “Aula de História é que nem feijão, precisamos saboreá-la para perder a fome do conhecimento” (L.G.Silva). Exemplos como este nos possibilita afirmar que no trabalho de leitura e análise de imagens da cultura visual não basta atenção, é preciso ajudar os estudantes a alcançar um nível de perspicácia, ou seja, aguçar as habilidades e competências envolvidas no processo de análise, compreensão e construção de conceitos e significados a partir da observação atenta e o estabelecimento de relações entre os saberes já adquiridos e o novo conhecimento. Só a prática e o exercício constante permitirão leituras e análises com desenvoltura e competência crítica, pela agudeza de espírito e sagacidade de percepções e atitudes.

Focar esta pesquisa nos procedimentos de mediação, no ‘olhar de quem olha’ e na construção de conceitos, permitiu não só conhecer melhor a natureza da imagem e do trabalho com a imagem, como também as relações e reações dos interlocutores e do mediador. O olhar atento para suas atitudes, ações, conhecimentos prévios, reflexões e fundamentalmente seus limites, buscando reconhecer e valorizar toda participação, seja direta, metafórica ou em tom humorístico, permitiu abrir caminhos e um importante canal de diálogo com os adolescentes.



Por outro lado procurar entender a complexidade do olhar, a natureza do objeto e as possibilidades e limites não só dos fruidores, mas também do mediador, foi fundamental para o planejamento, desenvolvimento das ações e avaliação dos procedimentos e do processo como um todo.

Este trabalho mostrou que é viável que os educadores das diversas áreas do conhecimento abracem as contribuições parceiras da cultura visual e da arte, e não só as disciplinas de Arte-Educação e História. Uma paisagem holandesa pode enriquecer uma aula de Geografia. Um quadro de Mondrian servir como ponto de partida para uma aula de Geometria ou Matemática. Imagens publicitárias podem servir como ponto de partida para reflexões da Sociologia, Filosofia, códigos e linguagens, entre outras. A *Lição de Anatomia* de Rembrandt, não se prestaria à uma aula de anatomia ou história da ciência? Esculturas clássicas ou obras de Rodin, não poderiam ser úteis em uma aula de Educação Física? Que redações poderiam surgir a partir de uma nutrição estética propiciada pela fruição de obras contemporâneas de artistas como: Alex Fleming, Vik Muniz, Regina Silveira e tantos outros? Tomando-as não como *illustratio*, um adereço que completa e dá brilho ao texto ou conteúdo, mas como texto e objeto de estudo.

Sem dúvida a arte e o universo da cultura visual têm muito a oferecer para a Educação. As possibilidades são estimulantes, contudo, muita pesquisa, trabalho e mudanças ainda se fazem necessárias para se atingir tais metas. Neste sentido este trabalho procurou levantar questões, discutir possibilidades e não propor soluções definitivas.

O educador contemporâneo não pode mais encarar o seu trabalho com base em uma postura unicamente de professor. A intensidade e a velocidade do nosso tempo exigem que o educador seja além de tudo um professor-pesquisador: aquele que estuda, pesquisa, experimenta e procura avaliar a sua própria prática pedagógica, em um processo de formação



contínua e rizomática, estabelecendo conexões, propondo desafios e tendo os olhos abertos para o novo. Esta foi uma aprendizagem que pude vivenciar ao longo este trabalho.

Esta pesquisa ampliou também minha percepção sobre o que é uma aula de História e o meu papel como educador; como os procedimentos e as ações de mediação quando instigantes e desafiadores levam os alunos a refletirem sobre a História e sobre sua própria história. Nesse processo a imagem e a cultura visual desempenham um papel chave, pela sua força de representação simbólica e como documento de uma época. Olhar, saber olhar e questionar o próprio olhar permite reflexões mais significativas, na busca de compreender o mundo em que vivemos.

Para mim, fica cada vez mais claro que o papel da História, não é simplesmente buscar provas do passado e tecer narrativas épicas sobre ele procurando apenas conhecer e muitas vezes enaltecer nossos ancestrais. Vejo hoje a reflexão histórica como um instrumento vivo e atuante, que toma por base documentos e interpretações do passado e do presente para compreender o tempo atual, nossa sociedade, nossas relações e nossa própria vida.

No Egito Antigo acreditava-se que falar nos mortos era fazê-los viver novamente. No caso da História seu papel não é só desenterrar velhas ruínas, mas dar sentido a elas e a nossa própria existência, sujeitos sociais, históricos e simbólicos que somos, na busca de compreendermos a nossa própria natureza - a natureza humana.

Referências bibliográficas

- AMADO, Janaina e GARCIA, Ledonias F. **Navegar é Preciso** - Grandes descobrimentos marítimos europeus. 6. ed. São Paulo: Atual Editora Ltda, 1991.
- ARAÚJO, Paulo. A Riqueza das Expedições Culturais. **Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril, p.28-29, out. 2003.
- ARGAN, Giulio Carlo. **Arte e Crítica de Arte**. 2ed. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1995.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- _____. **El pensamiento visual**. Argentina, Editorial Universitária de Buenos Aires, 1985.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: Anos Oitenta e Novos Tempos**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1988.
- BERGER, John. Modos de ver. In: EGAS, Olga M. B. **Cultura Visual: fios e desafios no ensino de arte**. 2004. 149 f. (Dissertação de mestrado - Área de concentração Arte Visuais) - IA - Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2004.
- BITTENCOURT, Circe (org). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003, p.69-90.
- BOFF, Leonardo. **A Águia e a Galinha**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.
- BOULOS Jr. Alfredo. **História Sociedade & Cidadania**, livro do professor. São Paulo: Editora FTD, 2003, p. 9, Manual do professor. v.1. (Coleção História Sociedade & Cidadania).
- BRACONS, José. **Saber Ver a Arte Gótica**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN]: História**. Brasília: Mec / SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: FNDE, 2005. Disponível em:
<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livrodidatico.html#historico>. Acesso em: 24 mai. 2005. Seção: livro didático, item: Siscort.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Infantil e Fundamental. **Guia de Livros Didáticos 2005: História**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. v. 5.
- BÜHLER, Charlotte. **Vida psíquica do adolescente: análise experimental e teoria do psiquismo da puberdade**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1980.



BURKE, Peter. **A Fabricação do Rei: A construção da imagem pública de Luís XIV.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História Ensaio de Teoria e Metodologia.** São Paulo: Editora Campus, 1997.

CASSIRER, Ernest. **Antropologia Filosófica Ensaio Sobre o Homem: Introdução a Uma Filosofia da Cultura Humana.** São Paulo: Editora Mestre Jou, 1972.

CHEVALIER, Jean e GHEERBRANDT, Alain. **Dicionário de Símbolos.** 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2003.

COBRA, Rubem Queiroz. **Filosofia Moderna: Resumos Biográficos.** Internet, Brasília, 1997. Disponível em: <<http://www.cobra.pages.nom.br/fm-comenius.html>>. Acesso em 18 jul. 2005.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **O Adolescente como Protagonista.** In: Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento, Ministério da Saúde, v. I, Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.bireme.br/bvs/adolesc/P/cadernos/capitulo/cap07/cap07.htm>>. Acesso em: 21.05.2005.

D'ANDREA, Flávio Fortes. **Desenvolvimento da Personalidade: enfoque psicodinâmico.** 16ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

DAWKINS, Richard. **O homem e a ciência.** O gene egoísta. Belo Horizonte, MG: Itatiaia, 2001.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia.** Rio de Janeiro: 34, 1995. v. 1. (Coleção Trans).

DELORS, Jacques. **Educação: Um Tesouro a Descobrir.** São Paulo: UNESCO, MEC, Cortez Editora, 1999, p. 89-102.

DEWEY, John. A Arte como experiência. In: **Os Pensadores.** Textos selecionados. São Paulo: Abril Cultural, 1994. v.XL.

DICIONÁRIO Escolar Latino-Português. 2. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1956.

DOMINGUES, Claudio Moreno. 450 anos de São Paulo e a construção do imaginário histórico da cidade pela arte de José Wasth Rodrigues. **Bolando Aula de História: Apoio Didático para professores do Ensino Fundamental.** Santos, SP: GRUHBAS - Projetos Educacionais e Culturais, abr. - mai. 2004a, ano 7, n. 44, p. 11-14. Jornal de circulação nacional com tiragem de 10.000 exemplares.

HOUSEN, Angela. Expedição cultural, mediação e conhecimento histórico. **Bolando Aula de História: Apoio Didático para professores do Ensino Fundamental.** Santos, SP: GRUHBAS - Projetos Educacionais e Culturais, abr. - mai. 2005, ano 8, n. 49, p. 3-5. Jornal de circulação nacional com tiragem de 10.000 exemplares.



_____. In: MARTINS, M.C. et al. Grupo de Pesquisa e Mediação Arte/Cultura/Público do Instituto de Artes da UNESP. **Curadoria educativa: uma pesquisa em andamento**. 2004b. Trabalho apresentado ao Seminário Internacional Mediação Social e Cultural: A Arte Como Experiência. São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2004.

_____. **Jean Baptist Debret, A Missão Francesa e o Brasil**. 2001. 128 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em História da Arte) - Universidade São Judas Tadeu, São Paulo. 2001.

DUARTE, João Francisco Jr. **O Sentido dos Sentidos**. Curitiba, PR: Criar Edições, 2001.

ECO, Umberto. **Obra Aberta**. 8. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

FARIA, Anália R. **Desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

FERREIRA, Aurélio B. Holanda e J. E. M. M. (Ed.). **Novo Dicionário Aurélio da Língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1986.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da Arte**. São Paulo: Letras Contemporâneas Oficina Editorial Ltda. 2003.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1991.

GINZBURG, Carlo. **Mitos Emblemas Sinais**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. 16.ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1999.

GONZÁLEZ, José A. M. e ARILLO, Jesús R. **O Conteúdo da Imagem**. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2003.

GOZZOLI, Maria Cristina. **Como Reconhecer a Arte Gótica**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

HANSEN, João A. **Alegoria: Construção e Interpretação da Metáfora**. 2. ed. São Paulo: Atual Editora, 1987. (série documentos).

HAUSER, Arnold. **História Social da Arte e da Literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

HOUSEN, Abigail. Niveles del desarrollo estético. [S. L.:s. n.], [198?]. Digitado.

HUYGHE, René. **O Poder da Imagem**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1986.



KASTRUP, Virgínia. **A Invenção de si e do mundo**: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

KELLNER, Douglas. Lendo Imagens Criticamente: Em Direção a Uma Pedagogia Pós-Moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998, p. 104-131.

KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. 2. ed. São Paulo, Ateliê Editorial, 2000.

JANSON, H.W. e JANSON, Anthony F. **Iniciação à História da Arte**. 2ed. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

LE GOFF, Jacques. **A civilização do ocidente medieval**. Bauru, SP: EDUSC, 2005. Coleção História.

_____. **Em busca da Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste. **Expedições Culturais** - Guia Educativo de Museus do Estado do São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - FDE, Jovem Protagonista Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio - SEE, [2004].

_____. O que vemos com um olhar estrangeiro? In: **Boletim Arte na Escola**. São Paulo: 30-5-6, nov. dez. 2002. Disponível em: http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=20. Acesso em 11 ago.2005.

_____. O sensível Olhar-Pensante. In: FREIRE, Madalena (org). **Observação Registro Reflexão - Instrumentos Metodológicos I**, 3ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, fev. 2003, p. 20-38. (Série Seminários)

_____. **Procurando brechas de acesso para o encontro sensível com a arte**: tarefas da mediação. São Paulo: Brasil + 500, 2000 (Texto digitado para o Curso de Formação de Monitores).

_____, et al. **Mediação Arte/Público**: compartilhando um exercício de pesquisa. São Paulo: IA - Instituto de Artes/UNESP, 2001 (digitado).

_____, et al. **Mediação: Provocações Estéticas**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista - Instituto de Artes. Pós-graduação, v.1, n.1, out., 2005.

_____, PICOSQUE, Gisa e GUERRA, Maria T. T. **Didática do Ensino de Arte - A língua do mundo**: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.



_____, PICOSQUE, Gisa (org.). Inventário dos achados - O olhar do professor-escavador de sentidos. In; **4ª Bienal do Mercosul**. Porto Alegre: Fundação, 2003.

METTAIS, Valérie. **Su Visita del Louvre**. Versalhes, Paris, França: Art Lys, 1998, p.70.

MOORE, Henry. **Uma Retrospectiva: Brasil 2005**. Exposição na Pinacoteca do Estado de São Paulo, SP, 2005.

MOREIRA, Paulo R. **Psicologia da Educação: interação e Identidade**. São Paulo: Editora FTD, 1994.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

OSBORNE, Harold. **Estética e Teoria da Arte**. São Paulo: Cultrix, 1974.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Adolescência Hoje**. 2ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1992.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. 12ed. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

OTT, Robert Wilson. Ensinando crítica nos museus. In: Barbosa, Ana Mae. (org). **Arte-Educação: Leitura no Subsolo**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 113-141.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

PAREYSON, Luigi. **Os Problemas da Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. 18ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda., 2002.

RAPPAPORT, Clara Regina (coord.). **Adolescência: abordagem psicanalítica**. São Paulo: EPU - Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1993, p.1-23.

RIZZI, Christina. Contemporaneidade (mas não onipotência) do Sistema de Leitura de Obra de Arte - Image Watching. In: **Boletim Arte na Escola**. São Paulo: Fundação Iochpe, nº22, mar. 2000.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A Compreensão do desenvolvimento estético. In PILLAR, Analice Dutra (org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 25-35.

RUFINO, Rodolpho. Sobre o lugar da adolescência na teoria do sujeito. In: RAPPAPORT, Clara Regina (coord.). **Adolescência: abordagem psicanalítica**. São Paulo: EPU - Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1993, p. 25 - 57.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e Representações Sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003, p. 117-127.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós - moderna**. Rio de Janeiro: Ed. Graal Lt., 1989.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE). **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)**. São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em 28 jul. 2005.

SCHULTZE, Ana Maria. **Fotografias na escola: leituras sensíveis do mundo**. [S. L.:s. n.], 2005. Digitado.

TERRA, Antonia. História e Dialogismo. In: BITTENCOURT, Circe (org). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003, p. 91-103.

VERSALHES Guia de Visita. Paris, França: Art Lys, 2000, p.29. Catálogo.

VESENTINI, Carlos Alberto. História e Ensino: O tema do sistema de fábrica visto através de filmes. In: BITTENCOURT, Circe (org). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003, p.163-175.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VOVELLE, Michel. **Imagens e Imaginário na História**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

WILHELM, Jacques. **Paris no Tempo do Rei Sol**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. (A vida cotidiana).

WOLFFLIN, Heinrich. **Conceitos Fundamentais da História da Arte**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2004.



Bibliografia

- BATTISTONI FILHO, Duílio. **Pequena história da arte**. 13ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- BAUMGART, Fritz. **Breve História da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BENCINI, Roberta. Filme na sala de História: diversão ou hora de aprender? **Nova Escola**. São Paulo: Fundação Victor Civita, ed.182, p.46-51, mai. 2005.
- BENDALA, Manoel. **Saber ver a Arte Grega**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- CALABRESE, Omar. **A linguagem da Arte**. Trad. Tânia Pellegrini. Rio de Janeiro: Globo Ed., 1987.
- CAMPOS, Flávio de e MIRANDA, Renan G. **Oficina de História - História Integrada**. São Paulo: Editora Moderna, 2000.
- CARR- GOMM, Jarah. **Dicionário de Símbolos na Arte: Guia ilustrado da pintura e da escultura ocidentais**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- COLI, Jorge. A alegoria da Liberdade. In: **Os Sentidos da Paixão**. São Paulo: Cia das Letras, 1987. p. 377-415.
- CONTI, Flávio, **Como Reconhecer a Arte Barroca**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. **Como Reconhecer a Arte do Renascimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. **Como Reconhecer a Arte Grega**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. **Como Reconhecer a Arte Rococó**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- CUMMING, Robert. **Para Entender a Arte**. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- DEMARCHI, Rita. **Encontros Sensíveis: experiências de mediação da obra pública Estação Sumaré no Metrô de São Paulo**. 2003. 87 f. (Dissertação de mestrado – Área de concentração Artes Visuais) - IA - Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2003.
- DUBY, Georges. **Ano 1000 ano 2000 na pista dos nossos medos**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Prismas)
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.
- EGAS, Olga M. B. **Cultura Visual: fios e desafios no ensino de arte**. 2004. 149 f. (Dissertação de mestrado - Área de concentração Arte Visuais) - IA - Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2004.



ENCICLOPÉDIA MULTIMÍDIA DE ARTE UNIVERSAL. São Paulo: AlphaBetum Edições Multimídia, [198-?]. Dez CD-ROM. Windows95. cd. 5-7.

FARIA, Maria Alice. **Como usar o jornal na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. (Repensando o Ensino).

FAURE, Élie. **A Arte Medieval**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

GOMBRICH E. H. **Arte e Ilusão** - um estudo da psicologia da representação pictórica. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

GONÇALVES, Cláudio C. Babenko. **Para uma análise do Fenômeno Visual**. Sistema de análise do fenômeno visual e de seus processos expressivos e cognitivos. São Paulo: Acadcom Gráfica e Editora, 2005.

_____. **Só o Design Gráfico Nos Une**. Um Manifesto Antropofográfico. 2000. (Dissertação de mestrado - Área de concentração Artes Visuais) - Instituto de Artes - IA Universidade Estadual Paulista - UNESP, São Paulo, 2000.

HARRIS, Nathaniel. **A Arte de Michelangelo**. Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico, 1994.

JANSON, H. W. **História Geral da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 3 v.

KELLNER, Douglas. Lendo Imagens Criticamente: Em Direção a Uma Pedagogia Pós-Moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 2ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998, p. 104 - 131.

KOSSOY, Boris. **Estética, Memória e Ideologia Fotográfica Decifrando a Realidade no interior das Imagens do Passado**. Rio de Janeiro, acervo: revista do Arquivo Nacional, 1993.

LE GOFF, Jacques. **Por amor às cidades**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1988. (Prismas)

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer Universidade**: Uma proposta metodológica. 10.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

LUÍS XIV, um governo de luzes. **História Viva**. São Paulo: Duetto Editorial, nº 25, ano III, p.28-51, nov. 2005.

LUNA, Sergio V. de. **Planejamento de Pesquisa**: Uma Introdução. São Paulo: EDUC - Editora da PUC-SP, 1998.

MAINSTONE, Madeleine e Rowland. **O Barroco e o Século XVII**. São Paulo: Círculo do Livro, [198-].



MATTOS, Paula Belfort. **A Arte de Educar: Cartilha de Arte e Educação para Professores do Ensino Fundamental e Médio.** São Paulo: International Paper, 2003.

MIRABENT, Isabell Coll. **Saber Ver a Arte Neoclássica.** São Paulo, Martins Fontes, 1991.

MÜHLBERGER, Richard. **O Que Faz de Um Da Vinci um Da Vinci?** São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2000.

_____. **O Que Faz de Um Rafael um Rafael?** São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2003.

NOLIN, Olivier. **Michelangelo esculturas e pinturas.** Rio de Janeiro: Magellan Multimídia, Montparnasse Multimédia 1997. 1 CD-ROM. Windows95.

ORMUNDO, Wilton. Outdoor: convencer em poucas palavras. **Nova Escola.** São Paulo: Fundação Victor Civita, ed. 183, p.69-62, jun. - jul. 2005.

PERRENOUD, Philip. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1993.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

PINACOTECA Caras. São Paulo: Editora Caras S.A., 1998.

_____. **dos Gênios da Arte Cristã.** São Paulo: Editora Caras S.A., [entre 2000 e 2003].

RABUSKE, Edvino. **Epistemologia das Ciências Humanas.** Rio Grande do Sul: Editora da Universidade Caxias do Sul, 1987.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica.** São Paulo: Editora Stiliano, 1998.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, W. R. e DAVIS, C. **Psicologia do Desenvolvimento. Teorias do Desenvolvimento: conceitos fundamentais.** v.1. São Paulo: EPU - Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1981, (7ª reimpressão, 2004).

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

ROSSI, Maria Helena. A compreensão das imagens da arte. In: **Arte & Educação em Revista.** Porto Alegre, RS: p.27-35, 1995.

SPINELLI, João J. (org.) **Arte Pública Apontamentos e Reflexões.** São Paulo: Unesp - Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista. Núcleo de Pesquisa em Arte Pública - CNPq/Unesp, 1998/1999.

SPLENDORS of Versailles. Presented by The Mississippi Commission for International Cultural Exchange, Inc. e Musée National des Châteaux de Versailles et de Trianon. Claire



Constans e Xavier Salmon ed. EUA, Jackson: The Mississippi Commission for International Cultural Exchange, Inc, 1998.

STRICKLAND, Carol. **Arte Comentada: da Pré-história ao Pós-moderno**. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações S/A., 2002.

TRIADÓ, Juan-Ramón. **Saber Ver a Arte Barroca**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

UNIVERSIDADE Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Metodologia da Pesquisa Científica e Educacional**. São Paulo: UNESP - Pró-reitoria de Graduação, 2004.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em Arte - um paralelo entre a Arte e a Ciência**. 2. ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1998. (Coleção Polêmicas de nosso tempo).



Filmografia

1492 - A CONQUISTA DO PARAÍSO. Direção: Ridley Scott. Produção: Ridley Scott e Alain Goldman. Interpretes: Gérard Depardieu, Armand Asante, Sigourney Weaver, Frank Langella e outros. Roteiro: Roselyne Bosch. Música: Vangelis. Fotografia: Adrian Biddle. EUA, Inglaterra, França e Espanha: Paramount Pictures, 1992. 1 fita de videocassete (150 min), VHS, NTSC, son., color. Título original: *The Conquest of Paradise*. Distribuição: Odyssey Distributors Ltd., no Brasil Flashstar Home Video Ltda.

COMENIUS. Série Educação. Direção: Odair Redondo. Produção: Raquel Siqueira e Juliana Redondo. Edição: Alexandre Grammont e Carlos Carvalho. Imagens: Marcos Alcazas e Danilo Dall'acqua. Editor de Imagens: Daniel Polacow. São Paulo: Equipe RG Brasil, [2004 ou 2005]. Conteúdo e consultoria pedagógica: Márcia Moraes. Supervisão: Fátima Adriano. Equipe CCAA. Diretor de Programação: Robson Moreira. Direção Geral: Sandra Regina Cacetari. STV - Rede Sesc SENAC de Televisão. 1 fita de videocassete (30 min), VHS, son. Color. Programa exibido em 2005 pela Rede STV canal 22, gravação nossa.

CRISTOVÃO COLOMBO - A Aventura do Descobrimento. Direção: John Glen. Produção: Alexander e Ilya Salkind. Interpretes: Marlon Brando, Tom Selleck, George Corraface, Rachel Ward, Benicio Del Toro e outros. Roteiro: John Briley e Cary Bates, baseado numa história de Mario Puzo. Música: Cliff Eidelman. EUA: 1992. 1 fita de videocassete, (120 min), VHS, NTSC, son., color. Título original: *Christopher Columbus - The Discovery*. Distribuição: Paris Vídeo Filmes.

JOHN DEWEY. Série Educação. Direção: Odair Redondo. Produção: Raquel Siqueira e Juliana Redondo. Edição: Alexandre Grammont e Carlos Carvalho. Imagens: Marcos Alcazas e Danilo Dall'acqua. Editor de Imagens: Daniel Polacow. São Paulo: Equipe RG Brasil, [2004 ou 2005]. Conteúdo e consultoria pedagógica: Márcia Moraes. Supervisão: Fátima Adriano. Equipe CCAA. Diretor de Programação: Robson Moreira. Direção Geral: Sandra Regina Cacetari. STV - Rede Sesc SENAC de Televisão. 1 fita de videocassete (30 min), VHS, son. Color. Programa exibido em 2005 pela Rede STV canal 22, gravação nossa.

MARQUISE. Direção: Verá Belmont. Interpretes: Sophie Marceau, Lambert Wilson, Patrick Timsit e outros. França: 1997. 1 DVD (123 min), son., color. Distribuição no Brasil Flashsatr Home Video.

O HOMEM DA MÁSCARA DE FERRO. Direção: Randall Wallace. Produção: Russell Smith e Randall Wallace. Interpretes: Leonardo Di Caprio, Jeromy Irons, John Malkovich, Gérard Depardieu, Gabriel Byrne e outros. Roteiro: Randall Wallace, baseado em livro de Alexandre Dumas. Música: Nick Glennie-Smith. EUA: United Artists, 1998. 1 fita videocassete, (132 min), son., color. Título original: *The Man in the Iron Mask*. Distribuição: MGM / UIP / Warner Home Video.



