

Imagens como documentos – professores, alunos e o ensino e aprendizagem de História: uma relação complexa

Ana Heloisa Molina

RESUMO

Este texto propõe analisar alguns referenciais teóricos a respeito do conceito imagem, os meios e utilizações dessas imagens mais frequentes em sala de aula realizados pelos professores de História e o olhar de alunos do ensino fundamental e médio da rede pública acerca das especificidades das linguagens visuais e sua análise quanto ao uso em sala pelos seus professores.

Palavras-chaves: Ensino de História. Imagens. Estratégias de ensino e aprendizagem.

Images as documents – Teachers, students and the teaching and learning of History: A complex relation

ABSTRACT

This text proposes the analysis of some theoretical references concerning the concept of image, the means and its growing use in the context of the classroom, by History teachers and the point of view of students from elementary and secondary public schools about the specificities of the visual languages and the analysis about their use by the teachers.

Keywords: History teaching. Images. Strategies of teaching and learning.

“Nunca olhamos apenas uma coisa, estamos sempre olhando para as relações entre as coisas e nós mesmos”

(John Berger)

“(…) Es decir, además de educar en la imagen, tendrá que educar a través de la imagen”

(Joan Ferrés i Prats)

A pluralidade de imagens que nos são dadas a ver pelos diversos meios de comunicação e suportes nos permitem iniciar este texto considerando a necessidade de repensar a concepção da imagem e a interface e o diálogo necessário entre a palavra e a imagem.

Ana Heloisa Molina é Doutora em História (UFPR). Professora adjunta de Metodologia e Prática de Ensino de História e do Programa de Pós-graduação em História Social. Departamento de História. Universidade Estadual de Londrina.

Textura	Canoas	n.17	p.121-134	jan./jun. 2008
---------	--------	------	-----------	----------------

No percurso das imagens oriundas das artes tradicionais, da fotografia e do cinema, às imagens imateriais (procedentes em sua maioria da lógica computacional), emergiu um panorama visual marcado pela complexidade narrativa, por uma estética centrada nos procedimentos e mesmo pelo excesso de uso e exposição. É a imagem-velocidade, guiada pela diretriz computacional, que marca hoje, consideravelmente, o atual panorama imagético.

Neste universo saturado por e pelas imagens, como pensar a questão da visualidade como fenômeno social e como fonte de conhecimento histórico? Poderíamos iniciar tal discussão a partir do mecanismo de criação e reprodução da imagem e o progresso paralelo do conhecimento dos processos analíticos que permitem decompor a imagem. Na perspectiva do figurativo ao virtual, o simultâneo e a manipulação da matriz imagética proporcionam novas fronteiras de análise e recombinações de explicações.

Esta questão está proposta, entre outros, por Fabris quando questiona o status da imagem e analisa o modelo, produto de abstrações formais, que toma cada vez mais o lugar da imagem especular, marcando a passagem da natureza para a linguagem e redefinindo o regime da visualidade contemporânea.

A imagem deixa de ser o antigo objeto óptico do olhar para converter-se em imagerie (produção de imagens), práxis operacional que insere o sujeito numa “situação experimental visual inédita”, acrescida pela possibilidade de integrar outros registros da sensibilidade corporal, sobretudo o tato. (FABRIS, 1998, p.45-46)

Entre o figurativo e o virtual existem intercâmbios e zonas fronteiriças de aproximação, como a hibridação. [...] Hibridação enfim entre o pensamento tecnocientífico, formalizável, automatizável e o pensamento figurativo criador, cujo imaginário nutre-se num universo simbólico da natureza diversa, que os modelos nunca poderão anexar (FABRIS, 1998, p.47).

Como o sujeito enquanto espectador e usuário de imagens criadas pelo computador, “experimentador” de videogames, em filmes, ficção, *trailers* publicitários, jogos, vinhetas entre tantos e outros se insere no mundo material e em um espaço e tempo simulados?

Sobre tal questão, Quéau (1993, p.93) aponta o surgimento de uma [...] reconfiguração dos saberes e dos métodos, das escritas e das memórias, dos meios de criação e de gestão.

Ainda avança em suas reflexões:

O fascínio pelos mundos virtuais e pelas imagens de síntese toca particularmente as jovens gerações. Este fascínio provém do fato de que não somente podemos criar pequenos “mundos” do nada, mas, sobretudo, pelo fato de que, num certo sentido, podemos habitar “realmente” esses mundos. (...) O virtual nos estimula a colocar de forma nova a questão do real. (QUÉAU, 1993, p. 99)

Os estudos sobre imagem agregam várias áreas do conhecimento e há muito vem ganhando corpo, especialmente pela Sociologia, Antropologia Visual, Semiótica e História da Arte, ocorrendo em muitas delas um franco processo de refazer suas perguntas ao seu objeto de estudo.

As visualidades, ou o conjunto de imagens em vários suportes também abrangendo o virtual, retornam a sua origem e recaem no figurativo, e é neste campo que circunscreverei esse texto, ou seja, tomo como referências a utilização das imagens (e nesse conjunto, especificamente, as linguagens do cinema, pintura e fotografia) pelos professores de História em sala de aula e a visão dos alunos acerca deste uso.

O figurativo remonta à condição humana básica em expressar por figuras, cores e formas os sentimentos, as críticas, as emoções que poderíamos dizer, vem das inscrições pré-históricas nas cavernas, em seu caráter místico, mas, também de registro de rituais e convenções sociais esboçadas em um grupo humano em conformação.

Neste mar de imagens as significações e repertórios interpretativos são utilizados em sua leitura de formas muito variadas, entremeando e sobrepondo as linguagens visuais e verbais.

A transposição em linguagem textual auxilia a decifração visual, intercalando as linguagens visual e verbal, pois, a descrição não deixa de ser a mediadora da explicação. Segundo Baxandall (2006, p. 01) [...] nós não explicamos um quadro, explicamos observações sobre um quadro. Outro historiador, Burke (2004, p.38), aponta que imagens podem testemunhar o que não pode ser colocado em palavras.

Minha intenção não é valorizar uma linguagem em detrimento de outra, mas, também como outros autores apontam, propor a intersecção de fronteiras de estruturas de pensamento, ou seja, o que as palavras muitas vezes não conseguem expressar e o que uma imagem pode re-significar para muitos sem a necessidade de verbalizar.

Lembramos que este re-significar atrela-se também ao repertório cultural, emocional e sócio dos indivíduos participantes daquela experiência. Pensemos no exemplo de três cegos descrevendo uma parte de um animal: estes não teriam a dimensão plena do conceito “animal” que tocam, e se por um lado, não possuem a visão, desenvolvem outros sentidos como o tato e o olfato e, desta forma, instrumentalizam ferramentas interpretativas através do como falar, escolhendo palavras e signos para expressar o que “vêem” com os dedos.

Como esse processo de estruturação visual se organiza? O que esse processo representa? Como é que eu posso saber o que isso representa? Como captar entre as significações igualmente possíveis de uma obra, aquela que é a “melhor” e como saber que ela é “melhor” que outras?

Não se trata de qualificar significados, mas, compreender como se dispõem as diferentes camadas de significação ou categorias de assuntos, depois, os meios objetivos de interpretação de que se dispõe, e enfim, o [...] limite em que o trabalho de decifração encontra o famoso círculo de hermenêutica: é preciso haver compreendido para compreender (KLEIN, 1998, p.344).

Nesta mesma direção Salgueiro (2006) nos auxilia a retomar as relações entre observador/imagem/discursos/decodificação.

Estamos então diante de um objeto “deslocado” do seu mundo/tempo e sobre o qual se acumulam discursos de diferentes contextos/tempo, cada observador construindo a descrição segundo as formas de contemplação, bagagem cultural ou as formas de apropriação da sociedade em que se insere. Em consequência, resulta o abismo que Baxandall reconhece como difícil de transpor entre as imagens e as palavras – desafio constante, lembrado durante todo o desenvolvimento da sua reflexão.

A referência cultural particular a cada objeto analisado, a busca das suas condições de compreensão e percepção, as descontinuidades temporais das formas, a historicidade múltipla das obras, o tempo social da produção, circulação e recepção, as políticas culturais de reconfiguração ao integrarem coleções, museus, ou mercado da arte constituem elementos possíveis de interseções de análises mais pertinentes ao objeto visual.

Também, o que Burke (2004) chama de *habitus* visuais ou cognitivos em que se inscreve a obra desloca a atenção de sua análise para sua leitura, pois, o leque de possibilidades e diferenças entre os artistas e a impressão de uma marca singular na composição visual reconfiguram a dinâmica da memória e oferecem outras possibilidades mais abertas à análise do figurativo.

O impacto da imagem na imaginação histórica, segundo Haskell citado em Burke (2004, p. 16), nos leva a pensar como pinturas, estátuas, publicações e assim por diante nos permitem compartilhar as experiências não verbais ou o conhecimento de culturas passadas e a maneira como estas experiências foram apropriadas.

Neste universo imagético em constante transformação, como estabelecer elementos de leituras das imagens apresentadas pelos diferentes suportes e meios de comunicação, torna-se uma questão premente.

A importância do meio e do suporte utilizado está na influência das qualidades materiais do signo, o provocar sensorial e a materialidade. Consideremos como exemplo as diferenças entre uma fotografia, um desenho e uma gravura que representam um mesmo objeto.

O viés proposto por Burke (2004, p.17) [...] sinaliza outra condição possível de leitura. Imagens são irremediavelmente mudas. Este autor complementa com um dizer de [...] Foucault: o que vemos nunca está no que dizemos.

Se por um lado essas referências são operatórias, por outro, a natureza estética da imagem parece resistir a esse tipo de análise, tornando-se, em certos casos e para certas imagens ou seus usos, limitativos. Na outra ponta, temos a idéia de que a imagem fala por si, portanto, sua compreensão é algo espontâneo, e desta forma, não necessitaria de códigos de inteligibilidade mais aprofundados.

A linguagem visual não é universal. Seus significados obedecem a um sistema de representações que se orientam por convenções educacionais, sociais, culturais, políticas, econômicas, ou seja, históricas, que implica o exercício estruturado de (de) codificação. [...] Entre a imagem e o que se representa, existe uma série de mediações, que não restituem o real, mas, reconstróem, voluntária ou involuntariamente a apreensão do real como diz Leite (1998, p.41).

O observador da imagem incorpora-a entre suas imagens mentais, transferindo-a de um tipo para outro de memória, combinando em uma experiência mental, que externamente pode ser considerada inadequada ou mesmo incoerente conforme Bartlett (apud LEITE, 1998, p.41).

Pelo fato de nem sempre a imagem ser imediata, o exercício da escrita e da proposição oral complementam-se, não restringindo a percepção visual somente à organização intuitiva.

A polissemia da mensagem visual envolve ramificações de associações, uma multiplicidade de símbolos e interpretações e possui como variável, um repertório cultural construído em meio às relações sociais e históricas, implicando também pela ótica do leitor, a seleção de significados, escolhendo alguns, excluindo outros.

Uma imagem é carregada de significado, mesmo que não se saiba formulá-la adequadamente em termos discursivos ou conceituais.

[...] em torno de cada imagem escondem-se outras, forma-se um campo de analogias, simetrias e contraposições. Na organização desse material, que não é apenas visivo, mas, igualmente conceitual, chega o momento em que intervém minha intenção de ordenar e dar um sentido ao desenrolar da História – ou antes, o que faço é procurar estabelecer os significados que podem ser compatíveis ou não com o desígnio geral que gostaria de dar à História. (CALVINO, 1990, p.104-5)

Dessa forma, o desígnio de minha narrativa, descrição ou interpretação, desenha as possibilidades de leituras, apreensões e sentidos.

Apesar de refletir sobre a Exatidão, em seu texto nas propostas para esse milênio, Ítalo Calvino, nos conduz ao poder das palavras imprecisas, vagas e indeterminadas, explorando as imagens construídas a partir do indefinido, do sabor e da poesia dos termos. Dessa forma, as palavras não possuem a capacidade definitiva e exata de precisão, mas, constroem pontes entre a imagem visiva e a expressão verbal. Por outro lado, a exploração do potencial semântico das palavras e suas conotações, comportam o que o autor alega sobre a multiplicidade e a visibilidade de sentidos e proposições, condições essenciais naquele século e nesse milênio.

Partindo desta idéia pergunto: a “leitura” de imagens tornou-se ‘lugar comum’? Se assim o é, porque ainda a dificuldade de historiadores e professores de História em recolocá-la enquanto um documento que não seja ilustrativo e tomá-la como um viés

potencialmente rico de possibilidades tanto para a pesquisa quanto para o uso em sala de aula como também verificando os limites dados por esta fonte?

Este panorama inicial, talvez abrangente, é para situarmos duas pontas de um mesmo processo: como a imagem é utilizada no ensino de História pelos professores e como os alunos lêem tais estratégias promovidas em uma situação de ensino e aprendizagem e por extensão, as diferenças nos suportes de imagens apresentadas.

1 O USO DA IMAGEM POR PROFESSORES DE HISTÓRIA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA

Em 1998, Schmidt elaborava a seguinte reflexão a respeito da formação do professor de História.

A necessidade de se repensar a formação do professor de História, para que ele possa trabalhar com imagens na sala de aula, baseia-se principalmente na própria compreensão que se tem hoje do uso escolar do documento histórico. De um lado é preciso levar em consideração as mudanças que ocorreram na produção historiográfica, especialmente no que se refere às escolas historiográficas contemporâneas, relativas às transformações e ampliações do conceito e do uso do documento histórico. (SCHMIDT, 1998, p.15)

Após dez anos da publicação deste texto, indagamos o quanto dessas propostas foram incorporadas pelos professores de História em suas salas de aula e aplicadas no tocante ao exercício da instrumentalização de um olhar mais atento às fontes documentais, sejam essas visuais, escritas ou mesmo orais.

Os professores de História reconhecem as potencialidades da imagem enquanto ferramenta de comunicação pedagógica e com maior ou menor insistência recorrem às imagens, e as mais diversas, em uma situação geralmente de “transmissão” de conhecimento aos alunos de determinados conteúdos programáticos, para motivá-los em um momento de aprendizagem, captar a atenção ou estabelecer conexões com temas apresentados.

Observamos, porém, um predomínio da palavra oral e da palavra escrita (e aí agregamos também o uso do documento escrito) e uma insistência na comunicação, muitas vezes, pouco diversificada, restringindo o suporte visual meramente à ilustração de um conhecimento dado como devidamente elaborado.

Pensar a imagem, em contexto educativo ou fora dele, tem sido, para nós, oscilar numa atitude de adesão/rejeição face aos modelos e instrumentos de tipo algorítmico, atomista, como são os da teoria da informação, da lingüística, da cibernética, da axiomática, em geral do estruturalismo. (CALADO, 1994, p.20)

Variáveis como as colocadas por Calado interferem com o tipo e a quantidade de informação que vai ser extraída da mensagem. A exposição dos alunos a determinados elementos simbólicos (nomeadamente os que fazem parte da linguagem visual) tem conseqüências profundas no seu desenvolvimento e domínio de ferramentas interpretativas. Há caminhos incontroláveis da imagem, que levam da informação a uma gama de variáveis e possibilidades como: a evocação, a magia, ao devaneio, ao desinteresse, a saturação, a emoção.

Calado (1994) ao pesquisar a utilização educativa das imagens por professores aponta algumas questões, que acredito, podemos transpor em nossas salas de aula de História que dizem respeito a como os professores exploram as competências específicas da imagem e ao tratamento dado a essa informação. Normalmente as funções associadas à utilização das imagens são: motivar, interessar, tornar compreensível o complexo/abstrato, documentar, memorizar, mostrar novos aspectos, evocar, interligar, explorar aspectos ocultos, transmitir pontos de vista, emoções, tornar a aula mais atraente e convencer os alunos de um ponto de vista.

A maneira de dispor os contextos ensino e aprendizagem a partir da imagem é normalmente aquele voltado à apresentação de novos assuntos, para a interrogação de idéias, na perspectiva de realizar uma síntese já apresentada, aplicações práticas com exercícios, avaliação e revisão de matéria. (CALADO, 1994, p.22)

Desta forma, as imagens usadas em sala de aula não devem sê-lo gratuitamente, mas, é necessário conhecer seus componentes semânticos para adequá-los aos objetivos propostos. Assim, o desafio e o limite imposto ao professor de História serão de redimensionar e explorar as competências específicas da imagem, não somente para motivar e envolver, mas re-elaborar, re-codificar, ordenar e organizar conceitos, transformando uma relação sócio-afetiva com a imagem em uma situação de cognição.

2 A VISÃO DO ALUNO QUANTO AO USO DE IMAGENS NAS AULAS DE HISTÓRIA

Vejamos agora, na outra ponta, a ótica dos alunos quanto ao uso de imagens no decorrer das aulas de História. As questões que moveriam nossas reflexões dizem respeito a como o aluno “olha” a imagem, a inclusão da imagem (cinema, pintura e fotografia) na aula de História, a ocorrência ou não das diferenças entre fotografia, pintura e cinema como suporte e como o professor de História utiliza a imagem em sala de aula.

Em uma pesquisa com alunos do ensino fundamental (8ª série) e médio (2ª série) em 2006 com análises parciais das respostas e não em termos percentuais, em uma amostragem de 30 questionários, verificamos as considerações do alunado para a pergunta: Nas aulas de História, quando você olha uma imagem, o que você procura observar?

As respostas apontaram principalmente para aspectos gerais como: *“a cor, gestos, objetos e roupas”*, *“o que os personagens estão fazendo”*, *“as tintas e traços, detalhes, coisas diferentes”*, *“coisas que não vemos em qualquer imagem”*, *“o que me ajudaria a aprender, lugares”*; e as referências para semelhanças e índices de reconhecimento: *“observar o físico da imagem para ver o que representa”*, *“semelhanças com os dias de hoje, saber como era a História antes”*.

As indagações quanto à pintura, cores e formas avalio como a transferência de referenciais oriundos das aulas dos colegas professores de Artes, mas, além de aprender com os professores dessa área e seu equipamento de análise, poderíamos ultrapassar nossos conceitos prévios, apropriando-nos de seus estudos e adequando-os ao nosso referencial, para não limitar a Arte à pintura e provavelmente a uma única época, muito fincada principalmente quando abordamos o tema “Renascimento”. As referências no tocante a indícios de reconhecimento de referências de semelhanças e dessemelhanças pressupõem, mesmo que vagamente, exercícios de leitura, em uma tentativa de identificar permanências e rupturas no interior do processo histórico.

A questão dois propunha “para que serve a imagem na aula de História” e as respostas mais comuns podem ser agrupadas em uma categoria que poderíamos denominar como “entender melhor o conteúdo”: *“observar as pessoas daquela época”*, *“entender melhor o assunto, retratando alguns conhecimentos, aprender a História do mundo”*, *“confirmar um fato, mostrar e ensinar de um jeito em que seja menos teórica”*, *“acho que é para ajudar na coemprenção (sic) da matéria”*, *“para nos mostrar integralmente o assunto discutido”*, *“pra ver se nós aprendemos de um jeito mais legal”*.

Estas respostas dialogam com os termos que podemos chamar de “motivação”: *“para sabermos mais sobre a História e além de “prender” o aluno, ou seja, se fazer com que ele se interessar mais pela aula”*, *“para entendermos melhor o cotidiano do que está sendo estudado na aula”* *“ para aprendermos mais e para conhecer as coisas nos mínimos detalhes”*, *“serve então como uma ferramenta de ensino”*, *“imaginar como viviam, assunto seja mais explicável”*, *“a gente vai entendendo vendo como era as coisas antigamente”*, *“para nós ter uma “noção” (sic) mais realista do assunto”* *“para não apenas ouvirmos o assunto”*.

O conceito de História associado a um conhecimento global e totalizante ainda permeia as respostas dos alunos, onde o “mostrar integralmente o assunto”, “conhecer o cotidiano”, “as coisas nos mínimos detalhes” e “ter uma noção mais realista do assunto” são indicativos das apreensões de nosso alunado quanto ao conceito de História em si e o conhecimento produzido pela historiografia mais voltada ao cotidiano em uma perspectiva micro ou mais detalhada, contraditoriamente, em oposição ao integral proposto na resposta dos alunos. Estas contradições expõem muito mais as batalhas de discursos no interior da historiografia redimensionadas, em outra clave, ao conhecimento histórico escolar.

Um outro ponto neste item diz respeito à questão *“para não apenas ouvirmos o assunto”*. Jonatas Serrano no início do século XX anunciava que os alunos poderiam aprender História [...] pelos olhos e não mais enfadonhamente só pelos ouvidos,

em massudas, monótonas e indigestas preleções (apud BITTENCOURT, 1997, p.69). Nesse início do século XXI percebemos que os alunos clamam ainda por essa transformação.

Acrescentamos, todavia, que os olhos necessitam ver além do que a aparência da imagem demonstra em um exercício proposto pelos professores de não mais de mera ilustração, pois, senão, apenas substituiremos de lugar, os recursos utilizados em aula: a exposição oral pela descrição visual.

A questão três solicitava enumerar as diferenças entre a imagem de uma fotografia, de uma pintura e a do cinema. Vejamos as respostas: “*Cinema é uma forma de voltar no tempo, aprender se divertindo; fotografia: entender o que houve, pintura: resgatar o passado de forma rápida*”, “*Cinema as pessoas se mexem, fotografia retrata uma parte da vida das pessoas, pintura retrata coisas da época*”, “*Cinema é quase perfeito*”, “*Cinema é mais real*”, “*Fotografia nos mostra a realidade, pintura nos mostra o que o pintor expressa e cinema é ficção*”, “*Pintura é mais fácil visualizar*”, “*Cinema é mais importante porque dá **continuidade***” (palavra muito utilizada nas respostas), “*Pintura você vê a arte, cinema você vê a História*”, “*Cinema é o mais fácil de todos*”, “*Pintura é mais emocionante*” .

Aqui observamos o trânsito, ou certa confusão, sobre as especificidades de cada linguagem e o sentido emocional despertado pelas mesmas, sintetizado na resposta “*Fotografia = real, pintura = ilustração, cinema = veritico (sic)*”, onde, além dos referenciais de realidade e verdade estarem transpostos nos adjetivos utilizados confirmando uma falta de clareza em reconhecer as distinções entre estes dois conceitos, a predominância da idéia de que pelo cinema seja mais fácil a compreensão da História, desvinculada do fato deste ser também uma construção social e histórica como a pintura e a fotografia também o são.

Para a questão número quatro foi proposta a relação do professor de História ao explorar em sala de aula algum tipo de imagem. As respostas indicaram, em sua maioria, que a aula fica mais prazerosa e a apreensão do assunto seria melhor. Os comentários adicionais foram: “*Entendo melhor, pois a imagem não muda a aula, mas, sim ajuda a entender melhor o assunto*” “*Muda um pouco o jeito teórico da aula*”, “*Ajuda a aprender, só que eu tenho dificuldade*” “*É mais fácil entender porque quando tem uma imagem sobre certo assunto, você imagina*”, “*Não me ajuda porque eu me distraio assistindo filme ou outra coisa*”, “*Para mim passar filme, figuras em sala não ajuda nada só que a aula fica mais legal*”, “*Porque você imagina com a ajuda da figura o que aconteceu*”.

As relações entre imagem/ imaginação permitem algumas considerações. Não somente quanto a visualizar determinada situação, mas, como estas estabelecem, na medida em que são apontadas pelo professor, as relações do lugar social, o recorte político, os motivos, a composição, ou seja, como desvendar o enigma das imagens pela mediação da palavra e de conceitos explicitados. Outro aspecto a considerar seria que mesmo sendo mais fácil entender, nem por isso, garante a eficácia da aprendizagem, pois, o contexto e

a maneira de expor a imagem em sala de aula poderia restringir-se à novidade, ficando “mais legal” ou por outro lado, como elemento dispersivo prejudicando os objetivos iniciais propostos pelo professor.

Pelas falas dos alunos, verificamos que apesar da vivência do virtual, o real está no cinema ou na fotografia que mostra a “realidade”, o que podemos inferir, acerca da necessidade de elementos palpáveis para os jovens em definir o difícil conceito de realidade, no aspecto mais próximo ao significativo, como nos trechos: “*mais verdadeiro*”, “*para sentir*”. O como e em qual intensidade as apropriações são realizadas ficamos no campo da especulação.

Nesse sentido as respostas dos alunos parecem apontar para o uso das imagens em sala de aula como elemento ilustrativo ou corroborativo da fala do professor de História. As respostas que tocam sobre a disciplina ser menos teórica e “o assunto mais explicável” nos remete à organização do conhecimento histórico na medida que envolve saberes em seus mais variados níveis de abstrações em um grau de variáveis de habilidades cognitivas, que constrói conceitos e elementos de leitura em uma complexa arquitetura e hierarquia de estruturas de pensamento. Dessa forma, a imagem é tanto uma estrutura quanto uma ponte para refletirmos acerca da organização de um dado conhecimento, especialmente, na sala de aula.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Poderíamos pensar em duas direções e apontar duas proposições para refletirmos essa questão aparentemente consensual, mas, ao mesmo tempo, complexa. Primeiro instigar os professores de História sobre o uso da imagem enquanto elemento organizativo conceitual, envolvendo códigos, contextos e tecnologias, pois, com a saturação pela imagem, temos uma maior naturalização de nosso olhar e uma dessensibilização de nossa percepção não verificando os detalhes, a composição, a produção e circulação, os propósitos e intenções entre outras tantas questões.

Por outro lado investigar como os alunos percebem as imagens e as relacionam a uma construção de conhecimento histórico que não seja rotulado de *mais real*, *mais movimento*, *menos ficção*, mas, promotor de referenciais capazes de promover outras leituras visuais em seus variados suportes. Não no sentido de leituras “corretas” ou “incorretas” a partir de determinados códigos ou controle, mas, no indicativo de Burke, enquanto uma testemunha ocular, como uma História das respostas às imagens, percebendo, como ocorrem no uso em sala de aula com outros tipos de documentos, as fragilidades das interpretações e a necessidade de diálogo entre as fontes documentais.

Não desconsidero as transformações tecnológicas e a decomposição imagética em inúmeras possibilidades, mas, priorizo o predomínio do figurativo e a relação com as imagens fixadas em livros didáticos ou seus excessos e filmes como recursos pedagógicos

e pensar o quanto nós, professores de História, não somos responsáveis por esta visão simplista e naturalizada dos acontecimentos, dos fatos, dos personagens na narrativa histórica.

Alegamos equipamentos avariados, necessidade de adaptações físicas na sala de aula, a dificuldade na manipulação de equipamento, desinteresse dos alunos, despesas e o cumprir o planejamento, mas, temos alguns aliados, como, o menor número de re-explicações, os episódios imprevistos e enriquecedores, o diálogo mais fácil com os alunos e talvez uma maior fluência promovida pela possibilidade de imaginar, considerando, neste aspecto, os dados concretos obtidos em outras áreas do conhecimento como a Antropologia Visual, a História da Arte, a Sociologia da Arte e a Psicologia Cognitiva.

Devemos considerar, entretanto, as tensões, as ambigüidades e as contradições entre a imagem visual, o texto escrito e o contexto social de uma época, bem como, as formas de expressão visual, as metáforas e analogias, a retórica das imagens, ao dinamismo simbólico e a sua conexão com outros símbolos que dizem respeito à conceituação verbal e às categorias de entendimento.

Ao mesmo tempo, ao falarmos sobre as inúmeras possibilidades da virtualidade promovida pela internet temos que considerar a exclusão digital que afeta a muitos e as contradições das realidades escolares não somente no país, mas, em uma mesma cidade e seu entorno urbano e rural, o que nos recoloca, em outro prisma, a possibilidade do uso da imagem em outro registro, como, as propagandas, out doors, livros didáticos, revistas, jornais entre outros.

Samain (1998, p.59) nos alerta:

Inútil tecer outras considerações sobre um tema conhecido: o da revolução perceptiva introduzida pela informática e por seus satélites, lugar de um saber e de um poder que se exercem diretamente sobre o corpo do observador. Pode-se gostar dela, pode-se recusá-la, resistir-lhe simplesmente ou, ao contrário, desejar que seja muito mais do que essa criança que ainda engatinha. Eis pontos de vista.

Neste ponto de vista, devemos lembrar continuamente que a informática se insere em uma malha de relações sociais, tecnológicas, econômicas e institucionais não inocentes e no qual nos enredamos intrinsecamente. Aliada ou demonizada, inserida ou excluída em todas as possíveis probabilidades combinatórias, a informática é ferramenta social e educacional a ser melhor explorada.

Outra proposição a ser considerada, dentro da complexidade do conhecimento histórico, seria a organização de conceitos a partir da imagem. Tomar a imagem em sua complexidade e leitura e estabelecer condições de conexões que não sejam somente para

que o ensino de História seja mais “explicável”, conforme a observação do aluno. Ou seja, pensar a imagem enquanto potencialidade na organização de elementos e habilidades pertinentes ao ensino de História: discriminar, analisar, sintetizar, comparar, verificar permanências e mudanças, situar no tempo e no espaço a passagem e a ação de homens e mulheres, jovens, idosos e crianças.

Se ainda hoje existem dubiedades e ambigüidades quanto a isto, abrir campo para outras investigações: como o aluno compreende e organiza conceitos a partir de imagens em pinturas, fotografias, caricaturas, cinema. As respostas apontam, mesmo com décadas de uso em sala de aula, das chamadas “linguagens culturais”, percepções ainda falhas, e mais ainda, cristalizadas ao que é apresentado enquanto realidades e “verdades” no tocante à sua representação.

O exercício da crítica restrito a essas posições correta ou incorreta, verdadeiro ou falso, estreitam as outras possibilidades de apresentação, pois, a multiplicidade dos personagens e agentes de um momento histórico também o é e muitas vezes, ao selecionar, recortar e matizar um tema tomamo-lo como único. A flexibilidade e possibilidade de interpretações exercitam a linguagem e a capacidade de organizar conceitos posto a primeira como instrumento mediador no processo que dota de significado o conteúdo apresentado.

O deleite visual também desenvolve a percepção, mesmo quando valoramos como belo e feio, sendo, no entanto, melhor apreciado na medida em que filtre os excessos não estacionando somente na leitura superficial, entender, estender e olhar de novo: o que este nos devolverá? Como nós re-estabeleceremos novas relações com as coisas vistas?

Compartilho com as propostas de Palmero (2006, p.31) que propõe a desconstrução das relações intrínsecas da organização da imagem de forma relacional e crítica, como as aplicadas aos meios de comunicação, por exemplo:

[...] mediación, rapidez, motivación y repetición son algunas de las características propias de los medios de comunicación que inciden sobre nuestros alumnos. Siendo así, se ha de estudiar la imagen de los medios de comunicación integrada en todo un sistema y, sobre todo, adquirir antes posible la capacidad de llevar a cabo un análisis crítico.

É nosso papel apresentar aos alunos outros vieses e olhares deste conhecimento para que se possa construir relações mediadas por uma crítica mais saudável e capaz de diminuir a naturalização de fatos e imagens apresentadas em constante bombardeio cotidiano. Como nos alerta ainda Palmero [...] Es nuestro lenguaje lo que influye, orienta y determina nuestro conocimiento acerca del mundo (2006, p. 39).

Nesse sentido o ensino de História torna-se significativo à medida que exercita o olhar crítico às informações apresentadas, em todos os níveis, especialmente pelos meios de comunicação, conforme Pro:

[...] Enseñar a la persona a evaluar la veracidad de la información que le llega por los medios de comunicación consiste en enseñarle a utilizar el juicio de autoridad como un criterio de verdad. Es difícil distinguir entre las informaciones verdaderas y las erróneas, y se ha de tener en cuenta el riesgo de manipulación y la dificultad de descodificación. (PRO, 2003, p.29)

Nessa perspectiva, propor olhar fora da sala de aula é propiciar que os alunos aprendam a ir além, ou seja, a apreciar as imagens, interpretando-as e analisando sua produção, mensagens e sua inserção na vida cotidiana, dotando de significados, também, o ensino de História e os saberes que circulam no espaço da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BAXANDALL, Michael. *Padrões de intenção*. A explicação histórica dos quadros. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.
- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BURKE, Peter. *Testemunha ocular*. História e imagem. Bauru: Edusc, 2004.
- CALADO, Isabel. *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- FABRIS, Annateresa. Redefinindo o conceito de imagem. *Revista Brasileira de História*, v.18, n.35, 1998.
- KLEIN, Robert. Considerações sobre os fundamentos da iconografia. In: *A forma inteligível*. São Paulo: Edusp, 1998.
- LEITE, Miriam M. Texto visual e texto verbal. In: BIANCO, Bela; LEITE, Miriam M. (orgs.). *Desafios da imagem*. Campinas: Papirus, 1998.
- PALMERO, Maria Luz Rodríguez. La teoría del aprendizaje significativo y el lenguaje. *Série Estudos*. Campo Grande: UCDB, n.21, jan./jun. 2006.
- PRO, Maite. *Aprender con imágenes*. Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2003.
- QUÉAU, Philippe. O tempo virtual. In: PARENTE, André (org.). *Imagem-máquina*. Editora 34, 1993.
- SALGUEIRO, Heliana Angotti. Prefácio. In: BAXANDALL, Michael. *Padrões de intenção*. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.
- SAMAIN, Etienne. Questões heurísticas em torno do uso das imagens nas Ciências

Sociais. In: BIANCO, Bela F.; LEITE, Miriam Moreira (orgs.). *Desafios da imagem*. Campinas: Papirus, 1998.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. Lendo imagens criticamente: uma alternativa metodológica para a formação do professor de História. *História e Ensino*. Londrina: Editora. UEL, v.4, outubro 1998.