

***Mnemosyne* na escola:
ensaio acerca do uso de documentos imagéticos no ensino de
história**

Mnemosyne in school:
essay about the use of pictorial documents in history teaching

Jorge Victor de Araújo Souza¹

Resumo

Fruto da preparação de um curso de extensão voltado aos docentes de História, este ensaio é uma reflexão sobre usos de imagens em sala de aula do Ensino Médio. Defende-se que os usos das imagens são essenciais ao processo de aprendizagem da disciplina, sendo um excelente recurso quando tratadas como documentos históricos e não apenas como ilustração de um evento. Este texto não se limita aos usos do livro didático e recorre a um espectro bem amplo de *corpus* imagético. Como conclusão, foi realizada uma proposta de atividade, com algumas sugestões de possibilidades e diálogo com importantes contribuições historiográficas sobre o tema, sobretudo com Aby Warburg e seus estudiosos.

Palavras-chave: Imagens. Ensino de história. Recursos didáticos.

Abstract

This essay is a reflection of the uses of images in the classroom. It is argued that the uses of the images are essential in the learning process and is an

¹ Possui graduação em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004), mestrado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007) e doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense (2011). Fez estágio de pós doutorado, pesquisando imagens da Época Moderna, na UFF, junto ao laboratório Companhia das Índias, e na UFRJ no HCTE. É professor de História da América Colonial na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Participa de três grupos de pesquisa cadastrados no CNPq. Tem experiência na área de História, com ênfase em História da América portuguesa e espanhola e História Moderna, atuando principalmente nos seguintes temas: Representação dos conhecimentos e das ciências; Inserção social e expansão territorial de ordens religiosas no período moderno; representações iconográficas da expansão ultramarina; saberes nas Américas. É docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (UFRJ), Programa de Pós-Graduação em História Comparada (PPGHC) e membro titular do Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH da UFRJ para área de Ciências Humanas desde novembro de 2015. É Coordenador da Área de História da América e Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em História Comparada (PPGHC). E-mail: jvictoraraujos@gmail.com.

excellent resource being treated like a historical document and not just as the illustration to an event. A proposal was made, with some suggestions of possibilities and dialogue with important historiographical contributions on the subject. In this sense, the intention is to hold a debate of a theoretical order combining knowledge about images in various fields, applying them to reflect on didactic practices.

Keywords: *Images. History teaching. Didactic resources.*

A palavra MNEMOSYNE, que Warburg mandara inscrever acima da porta de seu instituto de pesquisa, deve ser entendida neste duplo sentido: como lembrete ao estudioso que ao interpretar as obras do passado atua como curador de um repositório de experiência humana, mas ao mesmo tempo como lembrete de que essa experiência é ela mesma um objeto de pesquisa, que exige de nós que usemos o material histórico para investigar como funciona a “memória social” (WIND, 1997. p. 79).

O senso comum apregoa que uma imagem vale mais do que mil palavras. Não é sempre é assim. Como distinguir se um navio em uma gravura seiscentista é uma representação dos muitos mercadores que cruzaram o Atlântico na época moderna, ou se o mesmo é uma elaborada alegoria da Igreja como foi cada vez mais propagada após o movimento contrarreformista? Uma representação imagética pode ser tão enigmática quanto um texto apócrifo encontrado em uma garrafa no mar, por isso o filósofo Jacques Rancière afirma que “a imagem nunca é uma realidade simples” (RANCIÈRE, 2012, p.14). Sem informação e reflexão, a “cabeça de Zumbi dos Palmares”, monumento exposto na Avenida Presidente Vargas, no Rio de Janeiro, passa como uma referência ao ato de decapitar Zumbi (c. 1655-1695), aquele que foi considerado herói da resistência negra na América portuguesa (Imagem 1). Ao contrário, esta escultura, erigida em 1986, é uma alusão à importância desta parte do corpo humano na cultura africana e teve como modelo uma peça de mais de mil anos encontrada na Nigéria, cabeça de um soberano de Ifê. É, portanto, uma homenagem ao líder negro (CONDURU, 2013, p.83-90). Uma imagem pode valer mais do que mil palavras, mas é necessário saber olhá-la, de preferência cruzando

referências. Nos usos de imagens no ensino de história, os atos de olhar e de ler, no mínimo, tornam-se complementares no processo cognitivo.

Imagem 1 - Monumento a Zumbi dos Palmares



Fonte: Site da Prefeitura do Rio de Janeiro.
<http://www.rio.rj.gov.br/web/portaldoservidor/exibeconteudo?id=5064120>

O campo de pesquisa sobre o uso de imagens no ensino de história é consolidado (BITTENCOURT, 1998; SIMAN, FONSECA et Alli, 2007; BUSTAMANTE, 2007; MOIMAZ, 2009). Portanto, este ensaio, ao lançar ponte entre teoria da imagem e reflexões sobre o ensino da referente disciplina, se junta ao esforço de pensar um importante instrumento didático. Este é um texto de divulgação das possibilidades do uso de imagens no ensino médio; um texto, mormente, de perspectiva teórica, mas que não perde de vista certas práticas com o dispositivo imagético. Vamos assim ao encontro das ideias de Ana Maria Monteiro, para quem deve haver apelo ao instrumental teórico do ensino-aprendizagem nas reflexões e práticas do ensino de história (MONTEIRO, 2001, p. 18-19).

O *corpus* aqui utilizado é bastante heterogêneo, de fácil acesso e serve, com os devidos limites, para debater problemas relativos às abordagens empregadas no ensino. É preciso, obviamente, que o docente esteja disposto a adaptar as imagens ao seu público, atentando à faixa etária. Consideramos as especificidades de análise dos diversos suportes, como é o caso da fotografia (MAUAD, 2008); todavia, levamos em consideração que em aula os professores tendem a trabalhar com diversas expressões visuais

simultaneamente, propondo improváveis diálogos de técnicas e materiais. Alertamos que este texto não aborda exclusivamente os livros didáticos. O objetivo é debater a concepção de que quando tratadas como documentos históricos em sala de aula, além da mera ilustração, imagens tornam-se mais pertinentes ao ensino. Para tal, lançamos mão da leitura de Aby Warburg e dos que o estudaram.

Historiador da arte nascido no ano de 1866, em Hamburgo, Aby Warburg era filho de banqueiros, e conseguiu formar uma das maiores e melhores bibliotecas para o estudo de seu campo de pesquisa, a arte do Renascimento italiano. Seu trabalho mais conhecido (tese de doutorado) versou sobre *O nascimento de Vênus e Primavera*, obras de Sandro Botticelli. Warburg, fazendo uso do conceito de *Pathosformeln*, “Fórmulas de *pathos*” – alterações nas expressões gestuais de acordo com tensões sócio-históricas –, pesquisou as sobrevivências de imagens da antiguidade que chegaram até à arte renascentista florentina. Para isso, ele partiu, de forma interdisciplinar, de algumas ideias e abordagens que acreditamos serem pertinentes ao ensino de história: não se restringiu às obras de arte, qualquer imagem criada intencionalmente serviu como documento histórico; dialogou com a antropologia, entendendo as imagens em suas múltiplas relações, incluindo os agenciamentos; estudou a sobrevivência de imagens ao longo do tempo, com suas transformações e adulterações; e usou a “montagem de imagens” em sua prática criativo/investigativa (WARBURG, 2013, 2015). As pesquisas realizadas por Aby Warburg tem despertado interesse no país nos últimos anos, sobretudo por conta da tradução de um livro do filósofo francês Georges Didi-Huberman (2013), e da divulgação de estudos de historiadores com os mais diversos interesses, sobretudo, de ordem teórica (WIND, 1997; GINZBURG, 2002, p.41-93; TEIXEIRA, 2010, p. 134-147).

Para além da ilustração

No “Guia de livros didáticos do ensino médio” do Plano Nacional do Livro Didático, no que tange às ilustrações no ensino de história, consta a seguinte determinação para avaliação pedagógica dos impressos: “As

imagens devem: - ser claras e precisas, adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas; - retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país” (PNLD, 2014, p. 134-135). O título da seção, “As Ilustrações”, já denota o tratamento dado às imagens, além disso, é impossível determinar o que se entende por “claras e precisas”, pois categorias como essas só fazem algum sentido ao serem associadas a uma determinada obra e, mesmo assim, corre-se risco de generalização (BAXANDALL, 2006, p. 31-37). O trecho “adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas” também não é claro. Trata-se de finalidades do período em que foram produzidas ou de fins didáticos a que estão a serviço no livro? Já na resolução seguinte, afirma-se que imagens devem ser capazes de retratar a diversidade étnica. No entanto, vale lembrar que a própria diversidade é criada por representações imagéticas. O referido ato de “retratar adequadamente” a sociedade é fruto de uma rede de tensões sociais. Algo perceptível quando a antropóloga e historiadora Lilia Moritz Schwarcz pesquisa fotografias do Brasil do século XIX:

De um lado, o país seria representado por seus indígenas, devidamente estilizados, por oposição aos escravos transformados em tipos, e retirados desse discurso visual que selecionava identidades e jogos de pertença. Modelos de nacionalidade são modelos imaginários, que fazem uso alargado de elementos como censo, mapas, jornais, e também imagens, sempre visando a construção de uma comunidade que se reconhece como tal (SCHWARCZ, 2004, p.397).

Pode-se concluir que o mais acertado é pensar imagens de forma dialética: representam distinções sociais e identitárias, mas igualmente as inventam, as idealizam.

Um dos pontos pertinentes nas determinações do PNLD é a exigência da “disponibilidade das informações necessárias à leitura e entendimento de imagens, gráficos, tabelas, mapas e infográficos: - estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou dos acervos de onde foram reproduzidas.” Em que pese a atenção aos dados

básicos – algo fundamental para se pensar as condições de produção de imagens – parte-se da premissa de que as mesmas serão “lidas”. Não parece ser a melhor forma de abordar documentos desta natureza, ou seja, comparar o ato de ver uma imagem com o ato da leitura de um texto, fruto de uma analogia antiga que relacionava poesia e pintura, desde pelo menos Platão. Como esclarece o historiador da arte Michael Baxandall, ler um texto e ver uma imagem são operações distintas, pois “nos primeiros segundos em que olhamos um quadro, obtemos uma espécie de impressão de todo o campo. O que se segue é um aguçamento da percepção dos detalhes, a observação de algumas relações, de certa ordem etc.” (BAXANDALL, 2006, p. 35).

No edital para o PNLD 2018 há exigência em relação ao livro de história, deve-se verificar se a obra “oferece imagens devidamente contextualizadas, acompanhadas de atividades de leitura e interpretação, referenciando sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico”.² No entanto, no Guia do PNLD de 2018 (p.105), publicado em 2017, haja significativa atenção aos mapas e também aos acervos em que se encontram as ilustrações, é possível notar que em documento de suma importância para a concepção de livros didáticos manteve-se a lógica de anos anteriores, pois não há preocupação alguma em se apropriar de questões elaboradas por pesquisadores dedicados aos estudos das relações entre imagens e história. Não há uma linha sequer atentando para o uso além da mera ilustração, e como destacou a historiadora Edlene Oliveira Silva ao estudar as relações entre imagens e história no ensino: “o trabalho com imagens em sala de aula pode ainda se constituir em uma experiência riquíssima de aprendizado, servindo para o questionamento das verdades imagéticas e, portanto, para a sua desnaturalização” (SILVA, 2010, p. 177).

No ocidente, uma longa tradição de matriz platônica relegou as imagens ao campo da desconfiança e das incertezas, desencadeando até mesmo movimentos iconoclastas. A prática historiográfica não foi indiferente

² Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2018, p. 47.

a tais suspeitas. Durante muito tempo, os historiadores fizeram uso das imagens somente como ilustração de determinados eventos. O mesmo ocorreu nos livros didáticos, que insistiram na imagem apenas como forma de auxiliar a leitura dos textos (Bueno *et alli*, 2012). No entanto, nas últimas décadas o quadro tendeu à modificação. As noções de representação e de iconografia, assim como o estreitamento da história com a antropologia da imagem e a história da arte, têm despertado os pesquisadores para a pertinência do *corpus* imagético na produção historiográfica de âmbito acadêmico (MENESES, 2003). Concomitantemente a tal empenho, exames e avaliações utilizam imagens como documentos em questões cada vez mais elaboradas, provocando uma pergunta: em que medida, professores e estudantes estão preparados para pensá-las em perspectiva histórica? Nesse sentido, vale destacar a afirmação de Ana Heloisa Molina, quando chama atenção para alguns usos comuns em sala de aula:

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 (MOLINA, 2007, p. 25).

Não há manual para o uso de imagens. Não há um único modo correto de usá-las. Uma coisa é certa, porém: com seu uso o ensino torna-se mais instigante para o estudante e para o professor. Indo ao encontro de Molina e Oliveira Silva, afirmamos que a imagem deve ser tratada como documento.

Diferentes perguntas podem ser feitas diante de uma representação visual, pois como salienta Lilia Schwarcz (2004, p. 394), ao refletir sobre as palavras de um crítico da arte: “há uma relação muito mais ativa do que passiva entre imagens e contexto. Menos do que só registros imediatos de seu momento, elas ajudam a formar percepções coletivas, criar conceitos difundidos, selecionar registros de realidade”.

Lilia Schwarcz salienta que mesmo entre cientistas sociais há insistência em usar imagens apenas como mera ilustração, no sentido de “decoração” de determinada narrativa. Entretanto, há outros sentidos, como

a mesma abaliza. Usemos uma definição como ponto de partida. No dicionário setecentista de Raphael Bluteau (1720, p. 53), a palavra “ilustrado” tem a seguinte acepção: “feito mais claro, mais inteligível”. Este sentido deve muito às iluminuras medievais que ornamentavam códices séculos antes. Imagens foram e são usadas com intenção de tonar uma ideia mais clara.

Chargistas conhecem bem essa competência das imagens. Taylor Jones criou para o *Los Angeles Times* uma imagem que de acordo com o antropólogo Marshall Sahlins (2006, p.159) sintetiza toda a tensão política em torno do caso de Elián Gonzalez. No desenho, o então menino é representado como um peão de xadrez. Único sobrevivente do naufrágio de uma embarcação que levava refugiados de Cuba aos Estados Unidos, em 1999, Elián foi alvo de acirrada disputa entre pessoas de ambos os países. Caso fosse isolada de um noticiário, o desenho não faria nenhum sentido hoje. Ele somente tem significado para quem se lembra do episódio. Todavia, no final do século XX, ele clareou as notícias sobre a trama política internacional ao reacender tensões típicas da Guerra Fria. Hoje, serve como importante documento visual, que acompanhado das devidas legendas tem serventia em sala de aula. O professor pode debater a relação Cuba/EUA a partir do caso de um único indivíduo. Pode lançar mão de muitas outras imagens também, pois houve uma verdadeira guerra com desenhos de intencionalidade política incontestável. Como alerta Shalins, é preciso recuperar a posição política dos meios de comunicação que divulgaram essas imagens. É preciso levar em conta que se trata de uma charge, dispositivo que possui um estatuto próprio.

Os livros de história estão cheios de charges, mas poucos questionam o essencial para pensá-las: o que são? Primeiro: charge não é caricatura. É um erro muito comum confundir as duas formas de representação. A charge é uma interpretação de determinada situação, geralmente de cunho político e com alta dose satírica. Uma caricatura é uma representação fisionômica alterada, quando traços característicos de uma pessoa são exagerados propositalmente. Uma charge é datada, uma caricatura nem sempre. Às

vezes as duas se fundem, como o rosto de Élian Gonzales em uma peça de xadrez. Enfim, charges e caricaturas são ótimas imagens para se pensar história em sala de aula (QUADRAT, 1998). Mas é preciso cuidado. É necessário entender as tensões de um período para melhor interpretação de imagens como essas. Uma revolta do século XX serve para se pensar isso.

A Revolta da Vacina gerou uma guerra de charges e caricaturas. Hoje, é pouco provável que uma população se revolte, na mesma dimensão, contra um programa de saúde como o implementado no começo do século XX. Houve aumento da confiança no discurso da cientificidade medicinal. No entanto, em 29 de outubro de 1904, Leônidas publicou uma charge na revista “O Malho” onde Oswaldo Cruz lidera um combate contra a população (Imagem 2). Para quem nunca viu uma imagem do insigne cientista é impossível reconhecê-lo. Vê-se apenas um homem de bigode montado em uma seringa. Todavia, pouco antes da eclosão da revolta, essa imagem fazia muito sentido aos leitores do periódico. Ela expressa a insatisfação provocada pela obrigatoriedade da vacinação, sobretudo entre os grupos mais desfavorecidos.

Imagem 2 – Gravura da Revolta da Vacina



Fonte: O Malho, 29 de outubro de 1904.

Na charge, aparece um estandarte com a legenda “vacina obrigatória”, e logo abaixo há duas caveiras. Um olhar apressado pode interpretar que Oswaldo Cruz estava contra a população, quando na realidade se trata de

uma visão da tensão que se estabeleceu entre os atores políticos (PÔRTO; PONTE, 2003).

Para uma aula sobre o tema, clássico em exames, os professores podem partir do desenho realizado por Leônidas e identificar os atores envolvidos, as maneiras escolhidas para retratá-los, o espaço (inclusive o tipo de moradia), os atributos dos participantes, a legenda da imagem e os trajes. Também é preciso perguntar: a quem essa charge se destinava? Quem eram os leitores de “O Malho”? Onde era vendido? Com qual periodicidade? Havia alguma publicação concorrente? Quem eram os editores? Quem era Leônidas? Enfim, que poder tinha essa imagem em 1904? Isso gera um panorama do que é a opinião pública sobre o episódio. Em uma aula que faz uso de representações como essa, o suporte é tão importante quanto o conteúdo, pois como salienta Leopoldo Waizbort ao sintetizar o trabalho de Warburg:

A análise das imagens precisa incorporar o complexo das dimensões sociais e históricas em seu sentido mais amplo, situando-se para além dos muros limítrofes de toda e qualquer disciplina. Imagens conectam-se a práticas, a materiais, a ideias, e sua dimensão simbólica está situada nas confluências desses domínios (WAIZBORT, 2015, p.20).

Ao nos juntarmos aos preceitos de Warburg, destacamos que a análise de uma representação imagética em aula deve recuperar, antes de tudo, a dimensão histórica e social da mesma.

Imagens sobrevivem

A historicidade do gênero visual deve ser levada em consideração. Caricaturas não são invenções contemporâneas. Elas existem desde o século XVII, como se vê nas gravuras do italiano Aniballe Carraci (1560-1609). Mas, é na Revolução Francesa que ganharam uma expressão nunca vista antes. São imagens políticas que puseram e representaram o mundo de ponta-cabeça. Ainda hoje, caricaturas tiram o sono de muita gente e, por vezes,

levam a atos extremos, como as que representam o profeta Maomé. Isto porque, as imagens agem e criam agenciamento.

O genovês Leon Batista Alberti, no ano de 1435, em seu famoso *Da pintura*, fez notar como imagens “agiam”:

Em primeiro lugar, todos os corpos devem movimentar-se de acordo com o que está disposto na história. Agrada-me que nela haja alguém que nos advirta e nos mostre o que está ocorrendo, ou nos acene com a mão para ver, ou ameace com a fisionomia irritada e com os olhos perturbados, para que alguém se aproxime, ou aponte para algum perigo ou coisa admirável, ou nos convide a chorar junto com ele ou a rir (ALBERTI, 2008, p. 31).

Antes de tudo, as imagens convidam. Outrossim, o filósofo francês Georges Didi-Huberman (2013, p. 352) afirma que é algo além de um convite: “A imagem faz mais que estender a mão. Ela segura a nossa e depois nos puxa – aspira-nos, devora-nos – inteiros, no movimento mágico e misterioso da atração empática e da incorporação”. Como explica Lilia Schwarcz: “as imagens têm autoria, tempo e agência”, e é esse último predicado que mobiliza o “convite das imagens”. Ainda de acordo com a pesquisadora, deve-se:

vasculhar usos de imagens não como ilustrações, mas como documentos que, assim como os demais, constroem modelos e concepções. Não como reflexo, mas como produção de representações, costumes, percepções e não como imagens fixas e presas a determinados temas ou contextos, mas como elementos que circulam, interpelam, negociam (SCHWARCZ, 2014, p.393).

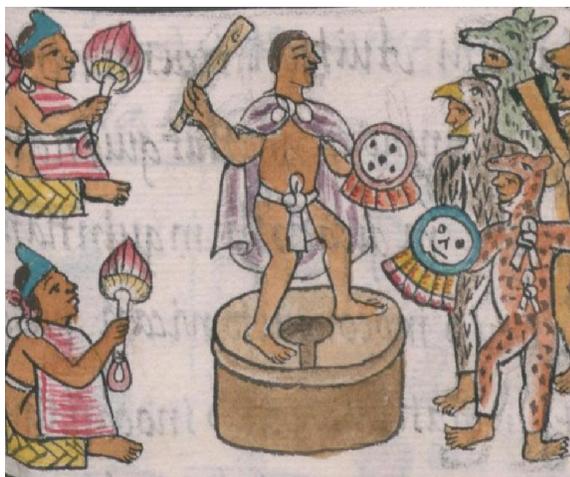
Para o ensino de história, essas qualidades são fundamentais. Textos e imagens possuem capacidade de intervir no cotidiano, e também de provocar afetos. A imagem gerou paixões ao longo da história. É possível tecer uma aula sobre as relações dos homens com elas. Uma história de amor (iconofilia) e de ódio (iconoclastia). Imagens já provocaram muitos embates, como a Controvérsia iconoclasta (726-843), quando o imperador Leão III conduziu a destruição delas em Bizâncio. Foi necessário que o II Concílio de Niceia (787) restabelecesse os usos das imagens. Nesse caso, foi a veneração de ícones o motivo do movimento. Durante a Idade Média, imagens estarão

nos claustros, nos códices iluminados, nos relicários, nas armaduras, nos tecidos e em muitos outros suportes. Pouco mais tarde, no Renascimento, o gosto pelas imagens irá aumentar. Não à toa, quando se fala desse período, a primeira coisa que se rememora são as produções artísticas, com o nome de pintores, escultores e arquitetos em destaque. Uma aula sobre este período é quase impossível sem o uso de reproduções de pinturas, esculturas, gravuras e obras arquitetônicas. É relevante que o professor destaque que as representações apresentadas são as que resistiram ao longo do tempo, e que esta sobrevivência é fruto de disputas, de projetos institucionais, da proteção de determinados grupos e até mesmo do acaso, assim como Aby Warburg (2015) bem mostrou.

Algumas imagens foram aniquiladas justamente porque os destruidores acreditavam em seu poder. No Brasil colonial, fiéis rasgaram gravuras com imagens de santos, pois não tinham seus pedidos atendidos. No México, houve sistemática destruição de imagens ameríndias por parte de religiosos que intentavam combater práticas idolátricas. No entanto, paradoxalmente, esses mesmos religiosos foram responsáveis pela sobrevivência de imagens em códices, pois queriam compreender o que condenavam. O professor que usar uma reprodução de um códice asteca precisa atentar para algo fundamental: esse documento é muitas vezes fruto de uma mescla de mundos. Um dos mais famosos, o Mendoza, é datado de 1540 e foi confeccionado em papel europeu. Sua própria denominação se deve ao Vice-rei da Nova Espanha, Antonio de Mendoza.

As denominações destes códices têm relação com a Europa. O códice Florentino, por exemplo, é assim chamado porque faz parte do acervo da Biblioteca *Medicea Laurenziana*, em Florença (Imagem 3). Procedência é informação muito significativa, o que geralmente as legendas dos livros didáticos não trazem.

Imagem 3 - Códice Florentino, 1577. Libro IX: de los mercaderes



Fonte: <https://www.wdl.org/es/item/10620/>

O Códice Florentino é também chamado *Historia General de las cosas de Nueva España* e seus doze livros foram compilados por trinta anos pelo missionário franciscano Frei Bernardino de Sahagun (1499-1590).³ Com o uso de algumas de suas 2468 imagens é possível mostrar aos estudantes aspectos da cultura ameríndia, como a ação de músicos e cantores reunidos em uma sala especial, onde se observa os instrumentos usados, os trajes, a disposição espacial, os gestos e as fisionomias. É fundamental, antes de tudo, ressaltar que são aspectos que interessavam a Sahagun e a seus alunos, que agiam na erradicação do que consideravam idolatrias. De acordo com o historiador Eduardo Natalino dos Santos,

essas ilustrações trazem cenas tipicamente coloniais, retratando, por exemplo, sábios indígenas com volutas saindo de suas bocas – indicando a fala, como nos códices pictográficos – em meio a arcadas coloniais. Suas ilustrações são esquemáticas e próximas do estilo europeu da época e bem diferentes das representações dos deuses nos *Primeros memoriales*, muito mais próximas do estilo dos *tlacuilo* pré-hispânicos (SANTOS, 2002, p. 131).

Trata-se, portanto, de imagens mestiças. Existem imagens de uma sociedade mestiça e imagens que são elas mesmas frutos de mestiçagem. É isto que Serge Gruzinski aponta na representação de um macaco e de uma

³ Ver imagens do códice completo em: <https://www.wdl.org/pt/item/10096/view/1/1/>. Acesso em 17 de fevereiro de 2016, às 10h:47min.

centaura convivendo em um afresco do século XVI, em Puebla, México. Tal imagem pode mostrar como cosmogonias distantes e com diferentes tradições acabaram por formar novas narrativas, novas histórias. Pode ainda ser pensada como aspecto importante da resistência ameríndia. É presença de elementos considerados pagãos, pois os nauas “associavam o macaco Ozomatli à boa fortuna, à alegria e, na sua acepção negativa à vida libertina” (Gruzinski, 2003, p. 320). Mostrando ao estudante que algumas imagens são frutos de misturas, o professor torna possível a reflexão sobre a complexidade dos arranjos culturais.

Aby Warburg dedicou sua vida à pesquisa das mesclas que iconografias comportam, levando Georges Didi-Huberman a afirmar que “as puras formas não existem para quem faz da imagem uma questão vital” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 355). Em janeiro de 1896, em Acoma, Novo México, Warburg (2015, p. 255-287) descobriu entre os índios hopi conexões morfológicas entre a América e a Europa renascentista, concluindo que imagens circulam, se misturam e se resignificam; enfim, sobrevivem.

Em nosso país, um exemplo de sobrevivência está no claustro franciscano em Recife, em um conjunto azulejar com imagens bíblicas. O professor torna uma aula sobre barroco mais profícua ao mostrar aspectos além dos manuais estilísticos. Aquelas imagens claustrais possuem raízes renascentistas. Algumas, como a expulsão de Adão e Eva do paraíso, são cópias do que Rafael Sanzio pintou na *loggia* do Vaticano. Como uma representação renascentista acaba em um claustro do Brasil setecentista? Novamente, há necessidade do conhecimento sobre os suportes – nesse caso, o azulejo – para melhor compreensão da produção, circulação e recepção das imagens. Antes de servir aos azulejadores, a pintura de Rafael foi largamente copiada por gravadores, pois no período não havia o atual conceito de plágio; muito pelo contrário, os artistas eram instados a copiar como parte de seu aprendizado (ARAÚJO SOUZA; BORGES, 2006). Grandes copistas eram até mesmo elogiados pela habilidade em emular os que eram considerados mestres. Entender esse processo ajuda o professor e o estudante a não se contentarem com explicações que se encerram no estilo e em suas

rotulações: “obra barroca”, “obra maneirista” etc. O próprio Aleijadinho, alçado ícone do barroco no Brasil, fazia uso de gravuras como modelo para as suas obras. É relevante saber que imagens são frutos de apropriações em trânsito, pois esse conhecimento põe em xeque a concepção de “pureza cultural”, algo que esteticamente não procede e só serviu para reafirmar identidades forjadas em torno de mitos de origem. Em tempos de intolerâncias de várias ordens, é proeminente levantar essa questão em sala de aula.

Imagens alteradas, mas boas para pensar

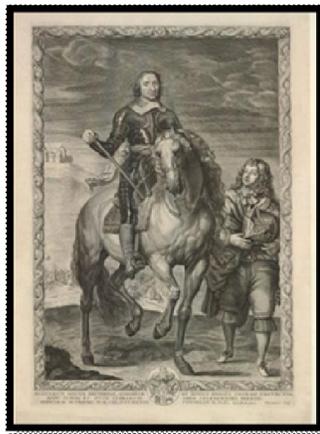
Imagens podem ser manipuladas para adulteração de várias ordens. Essa parece uma afirmação trivial numa era em que com alguns retoques pode-se ter uma *selfie* em Tóquio, cidade em que nunca se põs os pés. No entanto, a manipulação de imagens não é atual. Abraham Lincoln teve uma foto sua manipulada. Ele não tinha nenhuma com pose austera que denotasse o homem poderoso que era. Um político da Carolina do Sul, John Caldwell Calhoun, tinha uma foto assim. A cabeça de Lincoln foi parar no corpo de Caldwell. Stalin foi outro político que fez uso dos truques, manipulando fotografias para eliminar visualmente desafetos políticos que extinguiu também de outras formas. São muitos os exemplos da relação entre manipulação de imagens e poder ao longo da história, incluindo fotografia de líderes, os casos vão de Lenin a Kim-Jong-un, que eliminaram desafetos políticos de suas fotos públicas (LEVI STRAUSS, 2015, p. 74-89).

Uma exemplo de adulteração envolve, também, um personagem bem conhecido do século XVII: Oliver Cromwell (1599-1658). É provável que todo professor de história conheça o pintor antuerpiano Antoon van Dyck (1599-1641) pelos quadros que pintou de um dos homens mais poderosos de seu tempo, Charles I da Inglaterra. O rei convidou Van Dyck para fazer parte de sua corte em 1632. O pintor produziu, em grandes dimensões, dezenas de quadros de Charles I. São retratos solenes. Peter Burke, tratando de Luís XIV, outro homem poderoso, assim define esse gênero pictórico:

Nesses retratos solenes, a pessoa é geralmente apresentada em tamanho natural ou até maior, de pé, ou sentada num trono. Os olhos do retratado estão acima dos olhos do espectador, para sublinhar sua posição superior. O decoro não permite que ele seja mostrado usando as roupas do dia-a-dia. Usa armadura, como símbolo de coragem, ou roupas ricas, como sinal de posição social elevada, e está cercado por objetos associados ao poder e a magnificência – colunas clássicas, cortinas de veludo etc. A postura e a expressão transmitem dignidade (BURKE, 2009, p. 31).

Pinturas, esculturas e outras expressões visuais tinham imensa importância para o rei e a sua corte. A dignidade aumentava quando o retratado estava a cavalo, pois era algo que remetia às estátuas equestres dos imperadores da antiguidade. Charles I teve uma das mais celebradas representações feita por Van Dick, em 1663 (Imagem 4).

Imagem 4 – Gravura – *Oliver Cromwell* – Van Dick, *invenit* - C. 1650



Fonte: British Museum

Como informa David Howarth (1997, p. 135), o retrato equestre era o favorito na propaganda real inglesa. Gravuras ampliaram a recepção da imagem do rei. Em uma aula sobre monarquia, os símbolos são fundamentais para o entendimento das dinâmicas do poder na corte.

Oliver Cromwell conhecia a imagem, mas quando ascendeu ao poder o pintor já havia morrido. Então, ele ordenou que manipulassem uma gravura: retirou a cabeça do rei, e colocou a sua (Imagem 5).

Imagem 5- Gravura – *Charles I*– Van Dick, invenit – 1635



Fonte: British Museum

O fato de o rei ter sido decapitado após condenação, apenas torna a imagem mais significativa. Duas decapitações, duas formas de apreender o poder. É perceptível que há algo de “errado” na gravura que foi criada. A cabeça de Cromwell é desproporcional ao resto da composição, mas serviu aos propósitos. Mesmo tendo origem pobre, Cromwell foi representado como um senhor do mais alto estrato da sociedade de então. Inversão que expressa o “mundo de ponta-cabeça”, como explícita o título da obra de Christopher Hill (1987) sobre a temática. Essa gravura mostra o quanto imagens eram cruciais na cultura política do período. Cromwell contou com um modelo imagético que considerava eficaz. Uma aula sobre Revolução Inglesa pode ser construída a partir das imagens que retrataram o poder dos atores em disputa. Os oponentes de Cromwell fizeram gravuras suas como usurpador do trono e regicida.

Nas tensões políticas modernas há sempre uma guerra de imagens. Professores e estudantes têm a seu dispor um acervo que permite refletir sobre como os agentes históricos se viam e como representavam seus desafetos. O que foi forjado por Cromwell levanta aspectos importantes para uma aula, afinal imagem também é poder. Nesse sentido vale lembrar que, “para Warburg, as imagens são tanto objetos materiais como formas de

pensamento, modos de conceber, de pensar, de assimilar, de formular (um pensar com imagens)” (WAIZBORT, 2015, p. 19). Ao cotejarem representações visuais, os estudantes refletirão sobre a importância de se fazer representar como nobre no Antigo Regime. Como em todo movimento revolucionário, a apropriação efetuada aponta a relevância do poder simbólico nas disputas políticas. Por conta disso, algumas imagens se tornaram ícones de uma época.

Imagens icônicas

É possível que uma das imagens mais emblemáticas do “breve século XX” seja a de um homem impedindo a passagem de quatro tanques de guerra, na China, no dia 5 de junho de 1989. Ao pensarmos em imagens significativas deste século, é bem provável que uma parte muito grande seja de conflitos e de disputas.

O que se aprende estudando essas imagens consideradas “icônicas” por conta da divulgação maciça? Em primeiro lugar é preciso entender que há processo de seleção quando se pensa em uma fotografia como a da Praça Celestial. Uma pergunta importante em sala de aula: como uma imagem se torna um ícone de determinada época? A trajetória de uma imagem importa tanto quanto a de um indivíduo quando a pensamos como documento. A verdade é que muitas vezes estas trajetórias se confundem.

O fotógrafo cubano Alberto Korda (1928-2001) não aparece em livros didáticos e dificilmente tem seu nome proferido em aulas de história, mas foi responsável por uma imagem icônica do século XX. A fotografia que Korda tirou de Ernesto Che Guevara, em 5 de março de 1960, estampa camisas, canecas, cuecas, botons, cadernos, posters, cervejas e toda uma sorte de objetos. A trajetória dessa imagem foi contada por Luís Lopez e Trisha Ziff, em documentário de 2008. Che foi clicado por Korda enquanto estava com autoridades políticas em um palanque homenageando vítimas da explosão de um barco (Imagem 6). Korda, fotógrafo de moda, trabalhava para um jornal da revolução. Essa foto foi recusada. Anos depois, ela virou pôster e parou nas mãos dos estudantes que enchiam as ruas de Paris, em maio de

1968. A partir daí, as apropriações foram as mais diversas, incluindo pinturas de Pop Art. A foto virou símbolo de lutas sociais. É preciso notar que para Roland Barthes (2012, p. 21), “a foto-retrato é um campo cerrado de forças. Quatro imaginários aí se cruzam, aí se afrontam, aí se deformam. Diante da objetiva, sou ao mesmo tempo: aquele que eu me julgo, aquele que eu gostaria que me julgassem, aquele que o fotógrafo me julga e aquele que de que ele serve para exibir sua arte”.

Imagem 6 – Foto – “Che”– Havana – 5 de março de 1960



Fonte: Fotografia de Alberto Korda

A trajetória da foto de Che salienta aspectos do processo de iconização de uma imagem. Ela ajudou a cunhar um mito contemporâneo. Usando o documentário, ou mesmo trechos dele, o professor pode elaborar uma aula sobre Revolução Cubana, tecendo uma reflexão de como uma imagem “entra para a história” e faz a História. Acompanhar o percurso de uma imagem é também seguir a trajetória de um indivíduo e de suas ideias, é uma maneira de pensar toda uma situação histórica. O interesse será grande, pois essa imagem faz parte da “cultura *pop*”. Entender como ela se espalhou pelo mundo possibilita uma entrada para acompanhar alguns dos principais conflitos deflagrados na segunda metade do século XX.

Nem sempre é possível acompanhar a história de uma imagem. Poucas são consagradas como as de Che. Algumas possuem um percurso que não foi programado. Já outras foram pensadas para ser um símbolo, e tiveram todo um investimento institucional em sua produção.

Conclusão em forma de proposta de atividade

Em entrevista para Mosé, o educador Celso Antunes declarou que um estudante com bom preparo “não é aquele que conhece o nome do rio mais comprido, da montanha mais alta, é aquele que sabe pesquisar, que sabe argumentar, que tem uma visão sistêmica, que sabe ligar-se ao mundo, ele é cidadão do momento em que vive” (MOSÉ, 2015, p. 187). No entanto, de que forma, na contemporaneidade, pode-se lidar com a formação de um estudante que se encontra imerso em subjetividades midiáticas e hiperconectado em redes, como recentemente apontou Paula Sibilia (2012) e Flavia Eloisa Caimi (2014, p. 165-183)? Estudantes acostumados ao *zapping* ficam entediados diante de práticas escolares que tentam fixar a atenção. Sibilia chega a reconhecer que esse estudante está mais a vontade com informações visuais do que com livros.

Acreditamos que uma abordagem conhecida no campo da história da arte pode contribuir para a reflexão e a prática em uma formação que privilegie a pesquisa e a visão multifacetada de experiências com o passado, indo assim ao encontro do que aponta Antunes e sanando, em parte, o mal-estar da dispersão constatado por Sibilia e Caimi. Trata-se da operação de “montagem”. Aby Warburg, em seu *Atlas Mnemosyne* (Imagem 7), ao elencar diferentes fórmulas de *pathos*, foi pioneiro ao propor uma espécie de montagem usando reproduções fotográficas:

Que faz, em geral, quem pratica essa disciplina? Primeiro, viaja pela diversidade mais desnorteadora, mais contrastante: passa de uma cultura a outra, de uma época a outra, do conhecido ao estranho, de um museu a outro, de uma igreja a uma biblioteca, de uma miniatura a um ciclo de afrescos, ou de um rosário a uma catedral... Seu denominador comum é a escala fotográfica. Ela lhe permite pôr tudo isso na mesa de trabalho, depois ordená-lo de acordo com suas hipóteses, a fim de produzir uma série comparativa desses objetos tão distantes no espaço e tempo reais (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 385).

Com devidos limites, podemos constatar que a prática estabelecida por Warburg muito se aproxima das operações de *zapping* a que estão

acostumados os estudantes. Um historiador alemão, que produziu suas mais significativas reflexões na década de 1920, pode trazer um aporte ao ensino de história, pois trabalhou a função memorativa das imagens. Ainda, como explica Didi-Huberman:

A montagem – pelo menos no sentido que nos interessa aqui – não é a criação artificial de uma continuidade temporal a partir de “planos” descontínuos, dispostos em sequências. Ao contrário, é um modo de expor visualmente as descontinuidades do tempo que atuam em todas as sequências da história (DIDI-HUBERMAN, 2013, p.400).

Imagem 7 – Aby Warburg, *Mnemosyne Atlas*, Panel 45 (“Superlatives of the language of gestures”), 1927-29



Fonte: <http://thenewinquiry.com/blogs/dtake/the-atlas-of-affect/>

O uso de uma montagem vai ao encontro de três aspectos da atual formulação do conhecimento entre jovens: simultaneidade, interatividade e partilha. Nesse sentido, vale mencionar como funcionava o dispositivo metodológico de Warburg:

O atlas *Mnemosyne* se apresentaria mais como uma ferramenta destinada a manter as intricacões e, portanto, a fazer perceber as sobredeterminacões em açao na história das imagens: permitia comparar com uma só olhadela, numa mesma prancha, porém, dez, vinte ou trinta imagens (DIDI-HUBERMAN, 2013 p. 387).

Uma montagem de imagens sobre o tema “Quilombo dos Palmares”, para incentivar o interesse de estudantes que se apropriam de referências da cultura *pop*, pode partir de uma linguagem muito ao gosto da “geraçao *nerd/geek*” (BICCA; CUNHA, 2013, p. 87-104). As histórias em quadrinhos

do artista Marcelo D'Salete, que fez uma apurada pesquisa sobre o mais famoso foco de resistência negra do período colonial, possui excelentes imagens para uso em sala de aula. O professor pode propor o uso da imagem do quadrinho “Angola Janga” (Imagem 8), e solicitar ao aluno uma pesquisa sobre possíveis documentos visuais ou escritos que se relacionem a ela, por exemplo, imagens da arte africana, pinturas de europeus como as de Albert Eckhout e de Zacharias Wagener ou o monumento de Zumbi apresentado no início deste ensaio.

Imagem 8 – Página da HQ “Angola Janga”



Fonte: D'SALETE, Marcelo. *Angola Janga*. Uma história de Palmares. São Paulo: Veneta, 2017. p. 185

O importante é que o estudante faça sua própria montagem, encontrando e produzindo sentidos. É preciso usar um computador para tal e buscar as imagens nos diversos bancos de dados existentes. Como é recomendado por Paula Sibilia (2012, p. 91), não devemos temer ou negligenciar as relações que os estudantes estabelecem com a tecnologia digital, mas fazemos uso destas para criar novos sentidos e estímulos, pois é preciso: “tecer redes, já que estas multiplicam as conexões e permitem habitar de modo conjunto a torrente informacional, produzindo uma densidade capaz de desacelerar essa avalanche e captar de algum modo o que se sucede tão rapidamente, transformando-o em experiência”. Acreditamos que o conhecimento com imagens se dê justamente nesta

operação apontada pela pesquisadora. Entretanto, vale o alerta efetuado por Flavia Caimi (2014, p. 175) para usarmos a internet no ensino de história além de um mero depósito de informações, pois desta forma ela teria a mesma função de enciclopédias, daí uma das relevâncias da metodologia que propomos. Além disso, devemos levar em consideração a existência da desigualdade ao acesso às redes digitais nas escolas do país.⁴ Nas casas também não há amplo acesso às redes, embora haja um significativo aumento do uso de celulares como meio de acesso, como apontam dados do IBGE – 94,6% dos acessos, em 2016, foram feitos desta forma.⁵ Destarte, o professor precisa sempre ter em conta os limites da infraestrutura ao propor um exercício com pesquisa digital.

Como mostramos, imagens são ótimos dispositivos para tecer redes. O ato de concatenar representações visuais sobre um mesmo tema é próximo ao que curadores realizam em museus de todo o mundo. Nessa montagem entram: a seleção de imagens, a formulação de relações entre elas, a pesquisa das diversas condições de produção, as informações básicas, como datas, a escrita de um texto de apresentação. Tudo isto constitui um esforço de pensar com imagens, a partir de imagens, sendo, portanto, valioso recurso no ensino, podendo contar com diálogo interdisciplinar ao envolver outras áreas do saber. Uma exposição na escola é um tanto comum. Entretanto, o que propomos é realizá-la explorando as montagens realizadas e trazendo um elemento fundamental: a investigação imagética.

Investigação é relevante no ensino, pois a busca por indícios é motivadora para o estudante, e é mesmo uma operação que faz parte da construção histórica, como bem mostrou Carlo Ginzburg. Este “paradigma indiciário” desperta interesse, pois o estudante é convidado a decifrar imagens, colocando em ação elementos importantes para a cognição: “Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição” (GINZBURG, 1990, p. 179).

⁴ Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/30852/48-das-escolas-publicas-brasileiras-nao-tem-computadores-para-os-alunos/> Acesso em: 10 de set. de 2018, às 17:00hs.

⁵ Disponível em: <https://www.valor.com.br/brasil/5337837/ibge-942-dos-brasileiros-usam-internet-para-trocar-textos-e-imagens>. Acesso em: 10 de set. de 2018, às 18:27min.

Portanto, é prática fundamental, pois atua em diálogo com o cabedal trazido pelo estudante. Quando se trata de tornar o ensino prazeroso é necessário pensar o aprendizado muito além da mera transferência de conhecimento, respeitando a autonomia e a estimulando, por conta disto a pesquisa por meio destas montagens pode trazer contributo ao ensino de história.

Outro ponto positivo que a operação de montagem traz ao processo de ensino-aprendizagem é o pensar com imagens que escapam das que comumente formam um cânone. Imagens de Debret e de Rugendas aparecem nos livros didáticos como se fossem as únicas a representar a escravidão nos trópicos, e de tão repetidas, acabaram formando um clichê sobre o tema (Costa, 2005). Por questões editoriais e comerciais são sempre as mesmas imagens apresentadas nas páginas, e isso reforça estereótipos, como explicou Circe Bittencourt (1998) ao estudar outro caso – a representação de índios em livros didáticos.

Concluimos que imagens tratadas enquanto documentos propiciam ao estudante competências para refletir historicamente, inclusive as que compõem seu cotidiano, uma verdadeira floresta de representações em diversos suportes. No momento em que dispositivos midiáticos digitais ditam a formação da opinião pública com mais veemência do que no passado, por conta da capacidade de compartilhamento de informações e da imediaticidade ao acesso, a aptidão de olhar criticamente uma imagem, incluindo sua historicidade, é algo imprescindível na educação voltada para autonomia dos cidadãos, pois como declarou Warburg (2015, p. 276): “tudo o que vivenciamos é metamorfose”.

Referências

ALBERTI, L. B. Da pintura. In: LICHTENSTEIN, J. *A pintura – Textos essenciais*. vol. 6: A figura humana. São Paulo: Editora 34, 2008.

ARAÚJO SOUZA, J. V. ; BORGES, S. B. G. Espelho da fê. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, ano 2, Nº 13. p. 62-67. Rio de Janeiro: Sociedade de Amigos da Biblioteca Nacional, Out. 2006.

ARRUDA, E. P. Aprender história com jogos digitais em rede: possibilidades e desafios para os professores. In: MAGALHÃES, M. ; ROCHA, H. ; RIBEIRO, J. F. ; CIAMBARELLA, A. (Orgs.). *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. p. 239-254.

BARTHES, R. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BAXANDALL, M. *Padrões de intenção*. A explicação histórica dos quadros. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BICCA, Angela Dilmann Nunes; CUNHA, Ana Paula de Araújo *et alli*. Identidades Nerd/Geek na web: um estudo sobre pedagogias e culturas juvenis. *Conjectura*. Filos. Educ, Caxias do Sul, v. 18, n°1, p. 87-104, jan/abr. 2013.

BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

BLUTEAU, Raphael. *Vocabulario portuguez & latino: aulico, anatomico, architectonico ...* v. 4. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesu, 1712 - 1728.

BUENO, João Baptista Gonçalves; PINTO JUNIOR, Arnaldo; GUIMARÃES, Maria de Fátima. Livros didáticos de História: Entrecruzando leituras de imagens e orientações editoriais. *Tempo e Argumento*. Revista do Programa de Pós-graduação em História. Florianópolis, v.4, n.2, p. 24-45. jul/dez. 2012.

BURKE, Peter. *A fabricação do Rei*. A construção da imagem pública de Luís XIV. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BUSTAMANTE, Regina Maria da Cunha. Uma imagem vale mais que mil palavras! in: MONTEIRO, Marcelo de Souza; MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros (Orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro. Maud X, 2007. p. 239-250.

CAIMI, Flávia Eloisa. Geração *homo zappiens* na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. p.165-183. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra (Orgs.). *Ensino de história: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. p. 165-183.

CONDURU, Roberto. *Pérolas negras – Primeiros fios: Experiências artísticas e culturais nos fluxos entre África e Brasil*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

COSTA, Warley. Olhares sobre as imagens da escravidão africana. Dos pintores viajantes aos livros didáticos de história do ensino fundamental. *Acervo*. Rio de Janeiro, v. 18, n°1-2, p. 147-160. jan/dez 2005.

D'SALETE, Marcelo. *Angola Janga*. Uma história de Palmares. São Paulo: Veneta, 2017.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *A imagem sobrevivente*. história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GRUZINSKI, Serge. O historiador, o macaco e a centaura: a “história cultural” no novo milênio. *Estudos Avançados*. São Paulo, vol.17 no. 49. p. 321-342. sept./dec. 2003.

Guia de livros didáticos: PNLD 2015: história: ensino médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

Guia de livros didáticos: PNLD 2018: história: ensino médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

HILL, Christopher. *O mundo de ponta-cabeça: Idéias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HOWART, David. *Images of Rule. Art and politics in the English Renaissance, 1485-1649*. California: University of California Press, 1997.

LEVI STRAUSS, David. Sob controle. In: *ZUM – Revista de fotografia*. vol. 9. p. 74-89. Rio de Janeiro: Editora do IMS, out. 2015.

MAUAD, Ana Maria. *Poses e flagrantes*. Ensaios sobre histórias e fotografias. Niterói: EDUFF, 2008.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.23, n°45, p. 11-36. 2003.

MOIMAZ, Érica Ramos. *O uso da imagem no ensino médio: uma avaliação sobre essa contribuição para a aprendizagem dos conteúdos em história*. Dissertação de mestrado, Londrina, 2009.

MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de História e imagens: possibilidades de pesquisa. *Domínios da Imagem*, Londrina, v.1, n°1, Nov. 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de História: das dificuldades e possibilidades de um fazer*. ACCESS, 2001, p. 18-19.

MOSÉ, Viviane (Org.). *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

PÔRTO, Ângela; PONTE, Carlos Fidelis. Vacinas e campanhas: as imagens de uma história a ser contada. *Hist. cienc. saude-Manguinhos*. Rio de Janeiro, vol.10, suppl.2, p.725-742. 2003.

QUADRAT, Samantha Viz. O Pasquim na sala de aula. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira. *História e Imagem*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. p. 357-363.

RANCIÈRE, Jacques. *O destino das imagens*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SAHLINS, Marshall. *História e Cultura: apologia a tucídides*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SANTOS, Eduardo Natalino. *Deuses do México Indígena*. São Paulo: Palas Athena, 2002.

SCHWARCZ, Lilia M. *Lendo e agenciando imagens: o rei, a natureza e seus belos naturais*. *Sociologia e antropologia*. Rio de Janeiro, v.04, nº02, p. 391-423, julho-dezembro, 2014.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes. A escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto: 2012.

SILVA, Edlene Oliveira. Relações entre imagens e textos no ensino de história. *SAECULUM – Revista de História*, João Pessoa, nº. 22, p. 173-188, jan./jun. 2010.

SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thais Nivia de Lima e (Orgs.). *Inaugurando a história e construindo a nação – Discursos e imagens no ensino de história*. Autêntica, 2007.

TEIXEIRA, Felipe Charbel. Aby warburg e a pós-vida das Pathosformeln antigas. *História da historiografia*, Mariana, nº5, p. 134-147. set. 2010.

WAIZBORT, Leopoldo. Apresentação. In: WARBURG, Aby. *Histórias de fantasmas para gente grande*. escritos, esboços e conferências. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

WARBURG, Aby. *Renovação da Antiguidade pagã: Contribuições científico-culturais para a história do Renascimento europeu*. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2013.

WARBURG, Aby. *Histórias de fantasmas para gente grande*. escritos, esboços e conferências. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

WIND, Edgar. *A eloquência dos símbolos*. Estudos sobre arte humanista. São Paulo: EDUSP, 1997.