



## LUCEM DIFFUNDO

---

Prof. Dr. Eduardo Antonio Bonzatto<sup>1</sup>

<http://lattes.cnpq.br/9031273202384299>

**RESUMO** – Esse texto é parte de um texto maior e trata da relação tensa entre educação escolar, iconografia e história com a intenção de levantar problemas acerca de um referencial teórico capaz de envolver essas três linhas de pesquisa, sugerindo caminhos virtuosos de exploração da imagem histórica de forma a criar possibilidades de ampliação do trabalho docente.

**PALAVRAS-CHAVE** – educação escolar, iconografia e história.

**RESUMO** – This text is part of a higher text and it treats of tense connection among school education, iconography and history that leads to problems about a theoretical referential that is able to involve these three lines of research, suggesting virtuous ways of exploration of historic image about how to create possibilities to extend the staff work. .

**PALAVRAS-CHAVE** – School education, iconography and history.

(...) A obra de arte não é feita de tudo – mas apenas de algumas coisas essenciais. A busca desse essencial expressivo é que constitui o trabalho do artista. Ele poderá dizer a mesma verdade do historiador, porém de outra maneira. Seus caminhos são outros, para atingir a comunicação. (Cecília Meirelles)

A palavra “aluno” é constituída do prefixo “a”, “não”, seguido da palavra “lumine”, “luz”, ou seja, aquele que não tem luz, não carrega luz própria<sup>2</sup>. Assim, caberia à escola a tarefa de inculcar nesses seres “sem luz” o brilho incandescente do conhecimento. Daí que no pátio de muitas escolas inscrevia-se, como uma missão, o “lucem diffundo”, função precípua da docência: “difundir a luz”. Se esse iluminismo ainda vitaliza a prática escolar pela nomenclatura e geometria

---

<sup>1</sup> Doutor em História Social e permacultor.

<sup>2</sup> De resto, convém ressaltar que *discípulo*, oriundo do verbo *discere*, aprender, é aquele que se dispõe a aprender, que reserva uma atitude para a aprendizagem; por sua vez, *escola*, em seu original grego *skolé*, significa *ócio, prazer, divertimento*; *Aula*, que nos deu *Áulico*, significa aqueles que freqüentam a corte do rei e *criança* não tem outra significação senão esta: aquele que cria, que é dotado de criatividade.



das salas, para dizer o mínimo, as tramas de sua constituição não foram favorecidas em seu trabalho de vulgarização.

A rigor, desde a escolástica<sup>3</sup> e sua forte vinculação à *vulgata*<sup>4</sup> canonizava o texto como forma suprema e pura de revelação. Tudo que pudesse, de longe, conspurcar sua sacralidade era evitado. Daí que as imagens não dividiram o mesmo espaço enquanto a erudição permeou sua atividade de um véu quase oracular.

Um verdadeiro trabalho de ourivesaria vinha sendo tramado nos reclusos conventos beneditinos (não exclusivamente, contudo): as iluminuras acabariam por desembocar na chamada “Bíblia dos pobres”, que altera substancialmente esta relação, ainda no séc. XIV, ao visar àqueles que não tinham acesso ao código escrito. Já então a imagem servia de apoio a “iluminar” o traço vigoroso dessas bruxuleantes e cinéticas organelas que chamamos letras. Nos meios acadêmicos foi somente com Vesalius e a publicação do “*De Humani Corporis Fabrica...*”, em 1543, que as ilustrações ganharam estatuto e importância na tarefa educativa. Vesalius era médico em Bruxelas e havia se doutorado no mais importante centro da renascença italiana, a Universidade de Pádua, por volta de 1537. Na obra em questão, cujo objetivo era esgarçar o corpo humano em suas mais recônditas e surpreendentes minúcias, o autor insere diversas ilustrações cujo nível de detalhamento nos permite divisar de um ângulo inusitado os nervos, as veias, as artérias, os ossos e órgãos<sup>5</sup>.

Não demorou muito para que as ilustrações adquirissem aprofundamento funcional, com objetivos muito mais ousados. Tinham início importantes estudos mnemônicos para fixar, com certo grau de confiabilidade, a massa de informações que provocam o aprendizado, instrumentalizado por imagens-chave na construção de verdadeiras “cidades da memória”. O teórico Host Von Romberch publica em Veneza, em 1533, estruturas lógicas de objetos que capacitassem o trabalho da memória. Guglielmo Grataroli publica em Zurique, em 1553, obra que sintetizava a teoria de que “as imagens da memória deviam levar a pessoa ao riso, à compaixão ou à admiração”<sup>6</sup>.

Mas será com Matteo Ricci, um jesuíta que parte da Itália rumo à Índia e à China, em 1577, que a ligação, então extemporânea, entre a utilização das imagens como instrumentos de

<sup>3</sup> Escolástica: ensino, método da Idade Média.

<sup>4</sup> Vulgata: é a tradução latina (São Jerônimo) da Bíblia.

<sup>5</sup> Vesalius, Andréas. “*De Humani Corporis Fabrica...*”. São Paulo, Ateliê-Ed. Unicamp-Imprensa, 2003.

<sup>6</sup> Spence, J.D. *O palácio da memória de Matteo Ricci*. São Paulo, Cia das Letras, 1986, p.151.



memorização assumirá importância pedagógica crescente. Sua estratégia consistia na construção de “palácios da memória” e, para tanto, utilizou-se de quatro imagens dispostas num salão: o “aprendiz” se familiarizaria com os rigores metodológicos e atingiria crescente autonomia, ampliando, de aposento em aposento, cada vez mais complexos ambientes, numa transposição metafórica em expansão permanente.

Numa demonstração de sua poderosa vertente catequista, utiliza-se de quatro imagens sacras para “fixar” nos chineses uma espécie de síntese da cultura ocidental cristã: “Cristo e Pedro no mar da Galiléia, Cristo e os dois discípulos em Emaús, os homens de Sodoma, cegados, caindo ante o anjo do Senhor, e a Virgem Maria segurando o Menino Jesus”<sup>7</sup>.

Mais recentemente, a Sociedade Norte americana Socondy Vacuum Oil Co.<sup>8</sup> realizou pesquisas de que resultaram percentuais de retenção mnemônica que devem ser apresentados:

COMO SE APRENDE	COMO SE RETÉM
1.0% em função do gosto	10% do que se lê
1.5% em função do tato	20% do que se escuta
3.5% em função do olfato	30% do que se vê
11,0% em função da audição	50% do que se vê e se escuta
83,0% em função da visão	70% do que se diz e se discute e 90% do que se diz e logo se faz

Tabela 3 (Fonte: Senai, DN. *Uma introdução à educação a distância*. Rio de Janeiro, 1997, p.107)

Retenção de dados segundo o método de ensino:

MÉTODO DE ENSINO	DADOS RETIDOS DEPOIS DE TRÊS HORAS	DADOS RETIDOS DEPOIS DE TRÊS DIAS
Somente oral	70%	10%
Somente visual	72%	20%
Oral e visual conjuntamente	85%	65%

Tabela 4 (Fonte: Senai, DN. *Uma introdução à educação a distância*. Rio de Janeiro, 1997, p.107)

<sup>7</sup> Spence, J. op.cit. p. 29.

<sup>8</sup> Senai, DN. *Uma introdução à educação a distância*. Rio de Janeiro, 1997, p.107.



Pedagogicamente, a imagem constitui um poderoso instrumento de retenção mnemônica.

Em muitos momentos refiro-me à imagem como “a figura”. Utilizo tal termo na perspectiva de Gilbert Durant, endossada por Mafesolli, de que “a figura é o que vos olha, o que me olha”<sup>9</sup>. Segundo o mesmo autor, a imagem facilita a agregação: é ponto de convergência e rede que aprisiona os olhares.

Que perguntas fazer para as imagens? Existem dois caminhos possíveis, quando a imagem pertence ao livro didático: Maria Teresa Nidelcoff sugere uma leitura interna, do conteúdo da imagem. Assim as perguntas direcionadas a uma imagem egípcia da XVIII dinastia seriam:

Descrever a pintura, observando:

- ✚ A embarcação, suas características;
- ✚ As atividades dos personagens: alguns carregam mercadorias; o que está no ângulo inferior direito parece ser o capataz;
- ✚ Observar o vestuário;
- ✚ Descrever o estereótipo da representação da figura humana observada;
- ✚ Observar os signos que podem ser vistos na parte superior, acrescentando o dado de que se trata de escrita hieroglífica.
- ✚ Observando o mapa, localizar por onde poderia navegar essa pequena embarcação.
- ✚ Formular hipóteses, tais como:
  - ✚ ‘os egípcios navegavam pelo rio Nilo em pequenos barcos de três remos’;
  - ✚ ‘em seus barcos transportavam recipientes com vinho, cerveja, ou...’;
  - ✚ ‘transportavam cereais’;
  - ✚ ‘um capataz com um acoite dirigia o trabalho’;
  - ✚ ‘vestiam sungas’;
  - ✚ ‘pintavam o torso e os olhos de frente e o rosto e as extremidades de perfil’;
- ✚ Introduzir perguntas que não possam ser respondidas através da observação direta da imagem:
  - ✚ Todos os barcos eram como esse?
  - ✚ A que se destinava a carga: à venda, a pagar tributo, à tropa?
- ✚ Estabelecer os passos que devem ser dados para a verificação das hipóteses ou responder às perguntas:
  - ✚ Comparar essa pintura com outras pinturas egípcias nas quais se vejam barcos;
  - ✚ Comparar essa figura com outras representações egípcias e comprovar se era habitual essa maneira de representar a figura humana;

<sup>9</sup> Mafesolli. *Contemplação do mundo*. p.141.



- ✚ Fazer a observação de que, se alguém nos decifrasse o texto, provavelmente teríamos resposta para todas as perguntas.<sup>10</sup>

Tal estratégia funciona como dinâmica de aula, mas para as minhas intenções, procurarei uma leitura da historicidade das imagens aqui apresentadas. O guia seria mais ou menos este, se fosse aplicado à sala de aula:

Observe atentamente esta imagem.

Faça uma descrição o mais detalhadamente possível do seu conteúdo.

Aprofunde sua observação e responda:

- ✚ Como foi produzida?
- ✚ Por quem?
- ✚ Quando foi produzida?
- ✚ Como a imagem está contida no livro didático?
- ✚ Possui legenda?
- ✚ Como está diagramada na página?
- ✚ Qual a relação entre texto e imagem?
- ✚ Você pode lembrar (ou pesquisar) outras imagens que tenham relação com esta em outras temporalidades?
- ✚ Destaque a posição que a imagem reserva aos seus personagens, ou seja, qual sua abordagem desses mesmos personagens?

As imagens que ilustram o texto de Sonia Pacheco carregam a homogeneidade visual, a mesma composição de cores e todas são produzidas por um mesmo ilustrador, Mario Pacheco. Sobretudo elas apresentam um fio condutor imagético e pictórico que pretende “pôr em movimento a imaginação criadora de seus alunos”.

<sup>10</sup> Nidelcoff, Maria Teresa. *As ciências sociais na escola*. São Paulo, Brasiliense, 1987, p.51-52.

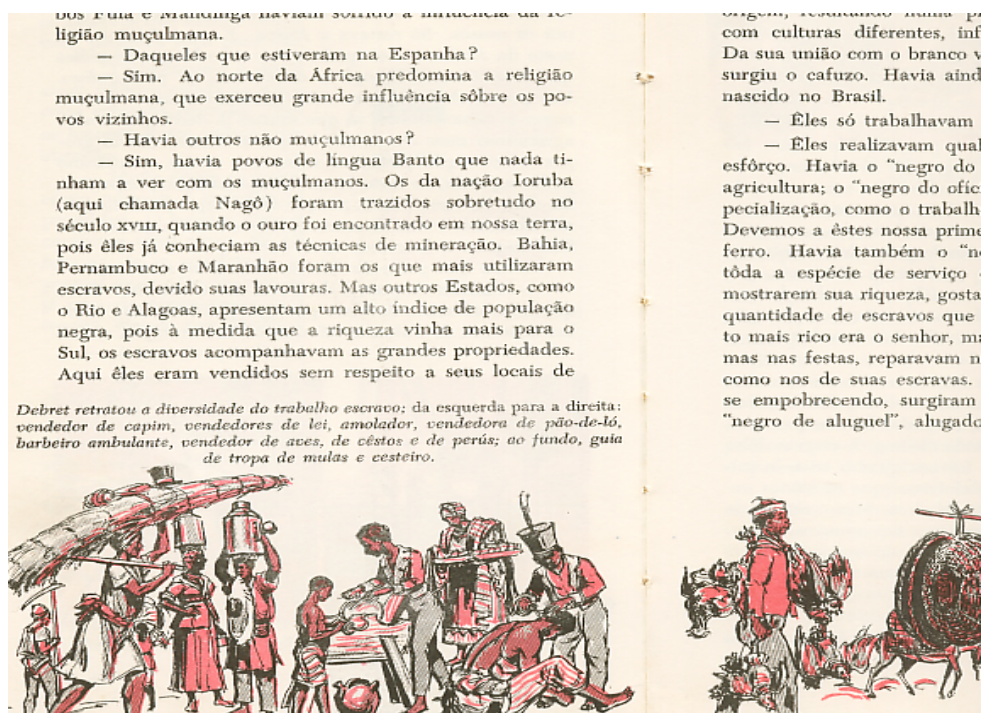


Figura 7 (Fonte: Pacheco, Sonia. *Esta é a nossa história*. São Paulo, Ed.Ouro Preto, 1969, p.98-99)

Para tanto, o ilustrador mescla em sua produção as imagens produzidas no século XIX, de Debret, Rugendas, dentre outros. Tal reprodução, embora receba o crédito de sua inspiração, é igualmente produzida pelo mesmo ilustrador, o que reafirma a intenção de homogeneidade e apaziguamento e ao mesmo tempo esvazia todo o seu potencial de documento. Esse padrão possibilita uma leitura uniforme, sem sobressaltos e sem relevo; o olhar, ágil, transita de uma imagem a outra, impossibilitado de encontrar nuances, de problematizá-la.

A fusão de múltiplas imagens, concentrando ações, representa escravos negros sempre em condições específicas: ora trabalhando, em diversas atividades, ora dançando, ora apanhando, sofrendo os castigos de seus desvios.

Tais estratégias simplificam a tal ponto as dimensões da escravidão que o resultado, uma vez mais, é a naturalidade de sua existência, a aridez de seu fechamento em concha e a inutilidade dos questionamentos.

Apresentado de forma tão inocente, não há por que duvidar de sua veracidade.

Comparando o trabalho do ilustrador com o de Debret, notamos que toda historicidade possível foi erradicada, esvaziando seu conteúdo e arremessando-o numa mesmice inócua. O efeito esbarra justamente no inverso da pretensão inicial do livro quanto às suas ilustrações.

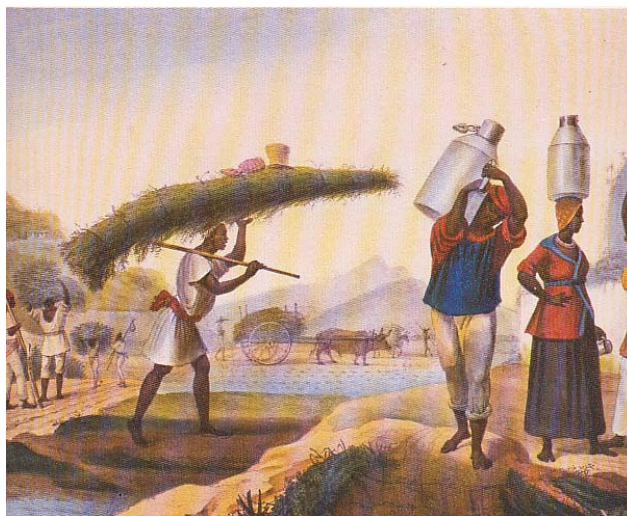


Figura 8 (Fonte: Debret, J.B. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. Belo Horizonte, Itatiaia, 1989, p.21E69)

Para entender esta e outras imagens que aparecem nos livros didáticos e que tenham, ao mesmo tempo, um cunho didático e histórico, necessitamos capturar os rastros, enfim, a historicidade da imagem (construída?) utilizada para este fim.

152

Impressa na sua versão latina em 26 de agosto de 1435 e dedicada ao pintor Brunelleschi, *Da pintura*, de Leon Battista Alberti foi uma das primeiras obras a tratar da pintura histórica, gênero que passaria a ter importância crescente.

Seu autor, nascido em 14 de fevereiro de 1404, em Gênova, teve uma experiência variada, como era próprio dos homens de letras daquele momento. Alberti morreu em Roma em abril de 1472.

Sua pequena obra não deve ter sua importância negligenciada. Consistente teórica e historicamente, seu autor percebe importante mudança nos conceitos de “artista” e de “pintura”. Ao anexar as artes representativas da cultura humanística, Alberti transforma o artesão da pintura num “culto imitador e recriador da natureza”<sup>11</sup>.

Seu salto mais importante para o interesse deste estudo reside em sua concepção de “pintura histórica”:

A grande obra do pintor é a história; os membros são partes desses corpos; as superfícies são partes dos membros.

<sup>11</sup> Grayson, Cecil. Introdução. In Alberti, Leon Battista. *Da pintura*. Campinas. Ed. Unicamp. 1999, p.52.



(...) Composição é o processo de pintar pelo qual as partes das coisas vistas se ajustam na pintura. A maior obra do pintor não é um colosso, mas uma história. A história proporciona maior glória ao engenho do que o colosso.<sup>12</sup>

Antes de Alberti, tanto o pintor tinha o status de artesão, embora Brunelleschi e seus coetâneos já tivessem subvertido grandemente este conceito, quanto a pintura. Suas considerações acerca da luminosidade e do cuidado com a forma, a metodologia que deve melhor ser observada atingem seu ápice com o renascimento.

O autor entende que os pintores, além de conhecimento da natureza, devem saber geometria, ler poesia, enfim, ter percepção ampla, verdadeiramente humanista do mundo.

Difícil é apontar quantos de seu tempo o leram, embora como homem da renascença, todos os seus princípios a contenham. Esta sua obra está em Paolo Uccello, Pietro della Francesca e em Botticelli.

É a história que lhe interessa, com toda sua datação e especificidade, enaltecendo os patronos e os mecenas que alimentariam a circulação da produção.

Pintar membros e corpos é o mesmo que pintar a história, já que de suas leis singulares dependem as leis genéricas. Vejamos suas premissas:

153

Mas, como esta aprendizagem talvez possa parecer aos jovens coisa penosa, achei que devia mostrar aqui como a pintura não é indigna de que lhe consagremos todo nosso trabalho e dedicação. Contém em si a pintura – tanto quanto se diz da amizade – a força divina de fazer presentes os ausentes; mais ainda, de fazer dos mortos, depois de muitos séculos, seres quase vivos, reconhecidos com grande prazer e admiração para com os artífices. Diz Plutarco que Cassandro, um dos generais de Alexandre, tremeu com todo o corpo ao ver a imagem de seu rei.<sup>13</sup>

Devemos notar como a pintura pode ser utilizada pela história: como um poder quase divinatório, a perenidade de um poder que pode, a qualquer momento, ser reinvestido pela apresentação da imagem.

Está sendo gestada a relação espaço-tempo próprio do renascimento. A imagem deixa paulatinamente de se mostrar absoluta para tornar-se referência, conhecimento e reconhecimento. A perspectiva inclui não somente uma falsa dimensão no quadro, mas o familiar, o datado, o existencial. Alberti, homem de seu tempo, aproxima ainda mais a arte da pintura da história, justamente naquilo que possibilita a passagem do artesão a humanista: a

<sup>12</sup> Idem, ibidem. p. 112-114.

<sup>13</sup> Alberti, L.B. op cit. Livro segundo, p. 101.





manifestação do poder temporal, sua visibilidade, seu reconhecimento, conseguindo sua adesão e seus aportes. É a história dos grandes feitos e mais, dos grandes homens que ele propõe e materializa. Doravante a imagem de poder terá um rosto, uma definição.

Como Alberti escreve *Da Pintura* como um guia de método para pintores, seu vaticínio se completa:

Tem, pois, a pintura como seu título de glória o fato de que qualquer grande pintor verá suas obras adoradas e se sentirá considerado quase como um outro deus. Quem pode duvidar, então, que a pintura seja mestra ou, ao menos, não pequeno ornamento de tudo?<sup>14</sup>

Assim, não somente ao retratado é dada a condição de perenidade, mas o pintor compartilha dos destinos de sua obra, eternizando-se.

O caminho da impressão de imagens com objetivos pedagógicos passa pela história da gravura em madeira que, embora conhecida na Ásia, antes da era cristã, é produzida na chamada Alta Idade Média como uma forma de satisfazer o sentimento religioso da numerosa população pobre, impossibilitada de adquirir manuscritos ou miniaturas produzidas nos conventos<sup>15</sup>.

154

A partir de 1454, com a invenção da imprensa de tipos móveis, os processos foram enormemente facilitados e aparecem os livros ilustrados.

Afirma Maria Helena Silveira sobre este período:

As oficinas que preparavam gravadores, especialmente nos Países Baixos e na Alemanha, tiveram um enorme desenvolvimento e, antes do fim do século, se firmaram na gravura artística. Albrecht Dürer, Lucas Cranach e Albertch Aldorfer. Logo depois, seu uso foi mais utilitário. O prestígio da gravura cresce com Rembrandt, Gustave Dore e Daumier, continuando a existir a de fins industriais.

A gravura em madeira tem origem nas classes populares e foi usada no Ocidente, desde seus começos, para veicular mensagens que buscavam persuadir ou indispor os receptores quanto a algumas idéias. Na época da Contra-Reforma, a Europa foi invadida por imagens compreensíveis por todos, que buscavam afastar os católicos dos poderes de Satanás e de seu séquito de reformadores.<sup>16</sup>

Assim, a utilização da imagem para fins políticos e doutrinadores está intimamente associada ao seu desenvolvimento técnico de reprodução, ou seja, à sua própria historicidade.

<sup>14</sup> Idem, ibidem, p. 102.

<sup>15</sup> A chamada Bíblia dos Pobres era um outro meio informativo, embora ficasse restrita às igrejas. Ver Manglers, *História da Leitura*. Cia. das letras, São Paulo, 1997.

<sup>16</sup> Silveira, Maria Helena. *Educação do Olhar*. vol 1. Brasília, MEC. 1998, p.53-54.



Quem percebeu o poder da imagem para usos e abusos foi Jan Amos Komenski, também conhecido por Comenius, nascido em 1592, na Moravia. Pastor protestante e educador *avant-la-lettre*, teve suas preocupações voltadas para o ensino e para um alargamento do acesso a uma escola que, mais do que nunca, era restrita a uma ínfima parcela da população.

Comenius escreve a *Didática Magna*, na qual os preceitos do “ensinar tudo a todos” são formulados. No entanto, suas ações não se restringiram a esta obra. Para termos uma idéia de seu vanguardismo, propunha, ainda no séc. XVII, uma Sociedade das Nações com o objetivo de manter a paz entre elas, além de elaborar um novo método para o ensino de línguas.

Quanto ao trabalho com imagens voltado para o ensino, além dos princípios que veiculou na *Didática Magna*, publicou o livro *Orbis pictus – O mundo em imagens*, com ilustrações.

Já na *Didática Magna* suas preocupações com a utilização dos sentidos no aprender estão bem definidas:

Ora, para que o espelho capte bem os objetos é preciso que estes sejam consistentes e evidentes, e também que sejam apresentados aos sentidos; a névoa ou coisas análogas, de pouca consistência, filtram pouco os raios e se refletem debilmente no espelho; as coisas que sequer estão presentes não se refletem de forma alguma. Portanto, aquilo que os jovens deverão conhecer devem ser coisas, e não sombras, coisas sólidas, verdadeiras, úteis, que se imprimam fortemente nos sentidos e na faculdade imaginativa, a ponto de poder aniquilá-los, caso se aproximem demais.<sup>17</sup>

Têm os sentidos a primazia do aprendizado e a experiência sensória deve se dar ao espetáculo do mundo.

Comenius detalha sua proposta em termos mais precisos.

Então a regra áurea dos que ensinam deve ser: todas as coisas, na medida do possível, devem ser postas diante dos sentidos.  
As visíveis ao alcance dos olhos; as sonoras, dos ouvidos; as que têm cheiro, do olfato; as sápidas, do paladar; as tangíveis do tato. E se alguma houver que possa, ao mesmo tempo, ser percebida por vários sentidos, deverá ser posta simultaneamente ao alcance dos vários sentidos.

Eis suas razões:

O conhecimento tem sempre início necessariamente nos sentidos (pois nada há no intelecto que não tenha passado antes pelos sentidos): por que, então, a instrução deveria começar pela explicação verbal das coisas e não por sua observação direta? Só depois que o objeto foi mostrado é que pode ser explicado melhor com palavras.

<sup>17</sup> Comenius. *Didática Magna*. São Paulo, Martins Fontes, 1997. p.232-233.



Em segundo lugar, a verdade e a certeza da ciência não derivam senão do testemunho dos sentidos. As coisas, primeiro e imediatamente, imprimem-se nos sentidos, para depois, graças aos sentidos, se imprimirem no intelecto. Isto é provado pelo fato de se dar crédito ao conhecimento sensível por si mesmo; já, diante de um raciocínio ou de um testemunho alheio, recorre-se aos sentidos para se obter certeza. Na verdade não acreditamos na razão, a não ser no que é possível provar com uma indução específica de exemplos (cuja veracidade seja comprovada através dos sentidos). Quanto ao testemunho alheio, que ninguém se deixe convencer com o que contraria a experiência de seus próprios sentidos. Em suma, a ciência será tão mais certa quanto mais se basear nos sentidos, e por isso quem quiser dar aos alunos uma ciência verdadeira e certa deverá ensinar tudo sempre por meio da observação direta e da demonstração sensível.

Como os sentidos são fiéis colaboradores da memória, aquele que chega a saber graças à demonstração sensível sabe para sempre. Por certo, se já experimentei açúcar, vi um camelo, ouvi o canto de um rouxinol, estive em Roma e a visitei (com atenção), tudo isso terá sido fixado em minha memória, de onde não poderá mais desaparecer. Por esses exemplos podemos notar que será fácil imprimir na mente das crianças, por meio de imagens sensíveis, trechos bíblicos e outras histórias. Está claro que poderá imaginar um rinoceronte com mais facilidade e segurança quem o tenha visto nem que uma só vez (ou pelo menos em imagem), e por certo terá mais lembrança e conhecimento dos acontecimentos quem deles tenha participado do que alguém que, estando ausente, tenha ouvido contá-los, mesmo que seiscentas vezes; dondo a máxima de Plutarco: *merece mais confiança um só testemunho ocular do que dez que testemunhem por ouvir dizer*.<sup>18</sup>

Essa citação traz a síntese do pensamento de Comênio para as questões sensoriais e revela a importância do olhar e das imagens para as relações de aprendizagem.

156

Os sentidos carregam uma “verdade” em suas apreensões e que se imprimirá mais fortemente na memória, dando longevidade ao apreendido e consistência ao percebido.

Dentre os sentidos é a visão que ganha preponderância, daí a necessidade de que a sala de aula tenha nas paredes “quer sejam teoremas e regras, quer imagens ou emblemas da disciplina que se estuda” e, mesmo, ir além, pois “as coisas superiores podem muito bem ser representadas pelas inferiores, as distantes pelas presentes, as invisíveis pelas visíveis”<sup>19</sup>.

Percebe-se quão importante é a apresentação das imagens nos processos de ensino e como, a partir de então, as imagens alçarão vôo no imaginário ocidental, marcando sua presença na construção e na representação de mundos.

Demiúrgicas, as imagens serão, para a história das regiões que delas se valerem, o alimento combustível, o diafragma do poder<sup>20</sup>.

Jacques-Louis David (1748-1825) é grande impulsionador da arte neoclássica. Aluno de Boucher, David volta-se contra a arte barroca, abraçando os valores greco-romanos. O *Juramento dos Horácios*, *Regulus e sua filha*, *Os lictores trazendo a Brutus os corpos de seus filhos*; em todos

<sup>18</sup> Comenius. *Didática Magna*, op.cit. p. 233-234.

<sup>19</sup> Idem, *ibidem*, p. 236.

<sup>20</sup> Em *O Retrato do Rei*, de Ana Miranda, apenas a imagem do rei é suficiente para encerrar hostilidades a milhares de quilômetros de distância.



esses quadros há uma valorização do apolíneo em detrimento da sensualidade subjetiva, uma ética que se coaduna com a doação integral do cidadão, colocado acima de quaisquer interesses particulares.

Segundo esse ideário, pelo exemplo, vincula-se um ideal de pátria a uma doação completa do cidadão, que se compraz em anular todas as suas paixões pelo devotamento à pátria. Não sem razão é à Roma clássica que retornam os temas, como se pudessem evocar novamente a história, repetindo ciclicamente seu encantamento.

Uma frase de David nos dá a dimensão desse objetivo:

(...) não foi apenas encantando os olhos que os monumentos artísticos atingiram seu objetivo, mas penetrando a alma, causando no espírito uma impressão profunda, semelhante à da realidade. É, então, que os traços de heroísmo, das virtudes cívicas, oferecidos ao olhar do povo eletrizarão a sua alma e farão germinar nele todas as paixões da glória, de devotamento a sua pátria.<sup>21</sup>

A arte assume plenamente sua função política e, de certo modo, submete seus princípios a um objetivo comum: contar a História...mais do que isso, criar a História.

157

Jean Baptiste Debret, vinte anos mais novo que o ilustre primo David, que vinha de uma família de artistas, chega a ser assistente e diretor do ateliê de David, por 15 anos. Sua vinda para o Brasil nada tem de casual: implantar aqui os princípios de uma arte que ambicionava a “alma”, mais do que os olhos.

Quando a Missão Francesa aqui chegou, o embate para sua institucionalização como projeto acadêmico sofreu inúmeros reveses, principalmente pela oposição da escola portuguesa e, durante alguns anos, teve que adiar suas proposições.

Estabelecida sua hegemonia, a escola neoclássica francesa fincou raízes na pintura histórica brasileira.

Após a abertura dos portos em 1808, um Brasil até então misterioso para a grande maioria dos europeus passou a ser retratado avidamente, como se o atraso temporal tivesse a capacidade de represar um enorme potencial de desejos. Uma segunda descoberta seria pintada em todas as suas nuances e caprichos.

<sup>21</sup> Jacques-Louis David, apud Naves, Rodrigo. *A forma difícil – ensaios sobre a arte brasileira*. São Paulo. Ed. Ática, 1997



A lista daqueles que participaram desta enorme rede pictórica de captura daquela realidade é bastante extensa. Em apenas dois trabalhos recentes<sup>22</sup> a grande maioria das imagens catalogadas pertence ao século XIX: quase sete mil imagens apenas destas duas categorias – imagens do Rio de Janeiro e imagens de negros.

Embora os livros didáticos de história produzidos em fins do século XIX agregassem as imagens, paulatinamente, com o avançar do século seguinte, foram escasseando seus conteúdos imagéticos, principalmente nas séries destinadas aos alunos mais avançados.

Algumas exceções serão os livros de Rocha Pombo, uma *Pequena História do Brasil com variadíssimas estampas*<sup>23</sup>, da coleção F.T.D. publicada em 1918, na qual surpreendemos algumas preciosidades, como a figura 9 que apresenta a vitória de Taquerembó, ocorrida a 22 de janeiro de 1820, episódio da guerra contra a Argentina. O detalhe é a bandeira republicana que tremula entre canhões e tropas.

---

<sup>22</sup> Trata-se de Moura, Carlos Eugênio Marcondes de. *A travessia da calunga grande*. São Paulo, Edusp, 2000 e Ferrez, Gilberto. *Iconografia do Rio de Janeiro: 1530-1880* 2 vol. Rio de Janeiro, Casa Jorge Editorial, 2001; enquanto no primeiro temos catalogadas 2593 imagens, sendo que apenas do séc. XIX totalizam mais de 2400 e no segundo serão mais de 4494 imagens do Rio de Janeiro, em sua grande maioria do séc. XIX.

<sup>23</sup> Coleção FTD. *Pequena história do Brasil*. São Paulo, Livraria Francisco Alves & Co. 4ª Ed. 1918.



Figura 9 (Fonte: Coleção FTD. *Pequena historia do Brasil*. São Paulo, Livraria Francisco Alves & Co. 4ª Ed. 1918, p.78)

*História da Civilização*, de Oliveira Lima, *Contos Pátrios*, de Olavo Bilac, *Através do Brasil*, de Bilac e de Manoel Bonfim, dentre tantos outros, privilegiaram o texto escrito em detrimento da observação, ou seja, a memorização, via leitura textual, mais que outras habilidades mentais.

Era um percurso que não condizia com os métodos propostos e incentivados como caminho pedagógico para o aprendizado.

Em 1886, é publicado um dos mais importantes livros no sentido inverso à tendência que os tutores de história preconizavam: *Primary object lessons for training the senses and developing the faculties of children. A manual of elementary instructions for parents and teachers* ou, na tradução de Rui Barbosa, *Lição de Coisas*, de N.A Calkins, um método para a prática docente.



Publicado no Brasil no bojo da chamada “Reforma do ensino primário e várias instituições complementares de instrução pública”, em que Rui Barbosa tecia feroz crítica à educação patrocinada nas escolas. Rui Barbosa, indicado como relator da Comissão de Instrução Pública da Câmara, em 1880, na cidade do Rio de Janeiro, então capital do império, afirmava no documento:

Reforma dos métodos e reforma do mestre: eis, numa expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas, - a rotina pedagógica.<sup>24</sup>

Como ponto fulcral da mudança, Rui Barbosa traduzia “Lição de Coisas”, encarado muito mais como metodologia para “paes e mestres”, como nova forma de enfrentar os desafios da relação ensino-aprendizagem.

O objetivo era “apresentar ao menino antes dos vocábulos as coisas, antes dos nomes as idéias. Indústria-lo em observar, executar e dizer”, aplicando por essa prática o chamado “método intuitivo”. O órgão privilegiado era a visão; “Lição de Coisas” instigava a utilização de imagens e a ordem da aprendizagem: primeiro o conceito, primeiro o abstrato, depois a prática concreta, deveria ser invertida.

160

Para tanto, “as lições não podem ser entendidas como mais uma disciplina, mas sim, e sobretudo, como uma forma de ensinar todo e qualquer conteúdo da escola primária”<sup>25</sup>.

O mesmo Rui Barbosa, escrevendo em 1882, afirmava:

O fruto desse processo irracional é digno do método, que sistematiza assim a mecanização da palavra, descendo-a da sua natural dignidade, para a converter em idolatria automática do fraseado. A criança, ao deixar a escola, descarta-se quase sempre, e para sempre, ‘dessa bagagem’.<sup>26</sup>

Caetano de Campos, nove anos depois, em 1891, diria:

O povo não podia conhecer a vantagem de aprender, porque via que seus filhos, apesar de andarem pela escola, nenhum desenvolvimento mental adquiriam. Esse vício, esse erro, esse non sense, provinha dos métodos empregados no ensino. As crianças decoravam tudo para em breve esquecer.<sup>27</sup>

<sup>24</sup> Barbosa, Rui. Apud Filho, Luciano Mendes de Faria. *A tradução como negócio: Rui Barbosa, tradutor do livro “Lição de Coisas”, de N.A. Calkins*, in Abreu, Marcia (org.) *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo, Fapesp e Mercado de Letras, 2000, p.604.

<sup>25</sup> Idem ibidem, p.605.

<sup>26</sup> Barbosa, Rui. *Obras Completas*, Vol X, Tomo II, 1981, p.227.

<sup>27</sup> Campos, Caetano de. 1891, p.4



Tais eram os apelos a que a introdução do método veiculado pelo “Lição de coisas” vinha dar respostas. Sua adoção não estava descolada de mudanças desejáveis já sinalizadas na época:

É preciso ver nas *Lição de coisas* mais que um simples método pedagógico e vê-lo como a condensação de algumas mudanças culturais que se consolidaram no séc. XIX: uma nova concepção de infância, a generalização da ciência como uma forma de ‘mentalidade’ e o processo de racionalização do ensino.<sup>28</sup>

Embora este não tenha sido o primeiro “lição de coisas” publicado no Brasil<sup>29</sup>, seu tipo iria se multiplicar tanto em variedade quanto em quantidade e reedições, a tal ponto que autores brasileiros iriam produzir tais materiais até próximos da década de 1960, disseminando a imagem como fonte privilegiada do aprendizado e hierarquizando sua função na prática escolar e didática.

Ao final do séc. XIX e inícios do XX, o método intuitivo privilegia a observação. Por esse período, os museus ainda estão associados ao ensino das ciências naturais. Contudo, com a emergência do movimento escolanovista, acrescenta-se à observação a experimentação e surgem os museus pedagógicos escolares, arremessando a imagem a uma outra dimensão.

Quando acontece maior democratização de acesso à educação por volta da década de 1960, a presença em maior número das imagens históricas no livro didático de história captura, embora de forma meramente ilustrativa, a importância da imagem na construção de uma identidade coletiva.

As imagens que estão a serviço dessa permanente invenção-reinvenção são imediatistas, e não alegóricas, já que não pretendem atingir o abstrato do pensamento pela sua concretude mas tão somente sua repetição, contrariando a afirmação de Walter Benjamin, em *O Trabalho das Passagens*, de que “a imagem (deveria estar) a serviço do pensamento”<sup>30</sup>.

<sup>28</sup> Souza, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo* (1890-1910). São Paulo, Fundação Ed. Unesp, 1998, 162.

<sup>29</sup> Jules Paroz, Plan d’études et leçons de choses pour les enfants de six à neuf ans e o do Dr. Saffray: Lições de coisas. De fato, já na década de 1890, publicaram-se nas páginas da Revista Pedagógica propagandas dos seguintes livros: “Lição de cousas animadas e inanimadas por Zaluar”; “Lição de Cusas, guia prático para uso de professores e aspirantes ao magistério, contendo os preceitos e regras do método intuitivo e acompanhado de lições e exercícios de aplicação, pelo Dr. João Barbalho Uchoa Cavalcante, inspetor-geral da instrução pública de Pernambuco”; “Lições de Cousas – Noções de Ciências físicas e História Natural – B.A Carneiro (trad.), de Saffray”; “Lição de Cousas, do Editor Garnier”.

<sup>30</sup> Benjamin, Walter. *O trabalho das passagens*. Apud Rouanet, Sergio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo. Cia. Das Letras, 1998, p. 114.





Tratemos agora mais especificamente da imagem.

Julio Cortazar nos oferece algumas “instruções para entender três quadros famosos”, das quais transcrevo aqui a terceira, “Retrato de Henrique VIII da Inglaterra, de Holbein”:

Pretendeu-se ver nesse quadro uma caçada de elefantes, um mapa da Rússia, a constelação de Lira, o retrato de um papa disfarçado de Henrique VIII, um temporal no mar dos Sargaços ou esse pólipó dourado que cresce nas latitudes de Java e que, sob a influência do limão, espirra ligeiramente e perece com um pequeno sopra.

Cada uma dessas interpretações é exata em relação à configuração geral do quadro, tanto se o observarmos na ordem em que está dependurado, como de cabeça para baixo ou de lado. As diferenças são redutíveis a detalhes; resta o centro que é ouro, o número sete, a ostra visível nas partes chapéu-corda, com a pérola-cabeça (centro do qual irradiam as pérolas do traje ou país central) e o grito geral absolutamente verde que brota do conjunto.

Faça-se simples experiência de viajar até Roma e encostar a mão no coração do rei, e compreender-se-á a gênese do mar. Menos difícil ainda é aproximar-lhe uma vela acesa à altura dos olhos; então, se perceberá que aquilo não é um rosto e que a lua, enceguedida de simultaneidade, corre por um fundo de rodinhas e almofadas transparentes, decapitada na lembrança das hagiografias. Não erra quem vê nessa petrificação tempestuosa um combate de leopardos. Mas há também lentas adagas de marfim, pajens que se consomem de tédio em longas galerias e um diálogo sinuoso entre a lepra e as alabardas. O reino do homem é uma página de história, mas ele não sabe e brinca displicentemente com luvas e pequenos cervos. Este homem que está olhando você volta do inferno; afaste-se do quadro e o verá sorrir pouco a pouco, porque ele é oco, está recheado de ar, umas mãos secas o sustentam por trás, como uma figura do baralho quando começa a se erguer o castelo e tudo treme. E seu ensinamento é este: ‘Não há terceira dimensão, a terra é plana, o homem rasteja. Aleluia!’ Talvez seja o diabo quem diz essas coisas, e talvez você acredite nelas porque quem as diz é um rei.<sup>31</sup>

A descrição que faz Cortazar do famoso quadro de Holbein pode, à primeira vista, nos parecer singular, estranha e fantástica, mas se inscreve numa linha interpretativa perfeitamente plausível, ainda que sob os caprichos do virtuosismo literário.

O quadro de Holbein, por vezes, à tarde, quando uma luminosidade oblíqua lhe expande uma franja, deixa vislumbrar a morte, inclinada sobre um moço de algum país gelado e, muito embora qualquer pessoa interprete qualquer quadro segundo sua lógica peculiar, precisamos compreender que é a capacidade de representar, tanto quanto a de interpretar, que segue uma certa lógica interna e externa. Mas, para que esse exercício não se torne demasiado

<sup>31</sup> Júlio Cortazar. *Histórias de cronópios e de famas*. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1983, p.13-14



difuso, cabe ao observador domar a imagem, no sentido de domesticá-la, de torná-la própria para seu universo referencial. Vejamos:

Os pontos, linhas e massas não seriam outra coisa que rabiscos e borrões, o que de fato se dá, pois de princípio são indiferentes e nada indicam. Donde viria sua capacidade de representar? O conjunto de elementos internos (ponto, linhas, figuras) e externos (referente, objetos, o meio social, a cultura) forma o contexto. A possibilidade de relacionar estes elementos está na capacidade perceptiva e lógica de cada um. Daí a necessidade de um aprendizado para a leitura da imagem, um *savoir*, para entender a figura, ou para ligá-la a algum referente ou objeto conhecido. Este *savoir* tem, na sua aquisição, vários níveis de dificuldade, exige um aprendizado maior ou menor.<sup>32</sup>

Seguindo essa linha de raciocínio, é sobre a construção de um saber que se eleva a percepção imagética e sua interpretação, aquisição essa que deveria compor e integrar a escolaridade, embora a anteceda em muitos aspectos.

Sua complexidade é realçada, quando nos damos conta de sua natureza peculiar, de sua condição de signo. Tomemos emprestada a definição de Antoine Arnauld e Pierre Nicole:

Quando se considera um objeto nele mesmo e no seu próprio ser, sem elevar a visão do espírito àquilo que ele pode representar, a idéia que se tem dele é uma idéia de coisa, como a idéia da terra, do sol. Mas, quando se vê um objeto somente enquanto representação de um outro, a idéia que se tem dele é uma idéia de signo, e esse primeiro objeto se chama signo. É assim, normalmente, que se olha para as cartas e os quadros. Assim, o signo encerra duas idéias, uma da coisa que representa, outra da coisa representada, e sua natureza consiste em excitar a segunda através da primeira.<sup>33</sup>

Tal definição implica uma decorrência surpreendente:

Pode-se concluir que, já que a natureza do signo consiste em excitar os sentidos através da idéia da coisa figurante a da coisa figurada, enquanto tal efeito subsistir, ou seja, enquanto essa dupla idéia permanece excitada, o signo subsiste, mesmo que essa coisa seja destruída em sua própria natureza.<sup>34</sup>

A hermenêutica passa a ser uma importante ferramenta para surpreender essa estranha forma de permanência que caracteriza o signo.

A Imagem. Se há algo que predomina neste século é a imagem televisiva, vigilante dos olhares humanos, ansiosa por capturar a atenção, que paulatinamente se transformou no veículo preferencial da existência, num mundo de visibilidades e de virtualidades.

<sup>32</sup> Antonio Luiz Gagnin. *Os quarsinhos*. São Paulo, Ed. Ática, 1975, p.51

<sup>33</sup> Apud Rama, Angel. *A cidade das letras*. São Paulo, Brasiliense, 1985, p. 31.

<sup>34</sup> Idem, *ibidem*.



Assim se expressa William Burroughs: *Imagens, milhões de imagens, eis o que devoro... Você já tentou abandonar esse vício com apomorfina?*

Mas, se este é o século da imagem, é também e inegavelmente o século da banalização da imagem. Eduardo Neiva afirma:

Um jovem que esteja às portas da Universidade terá aprendido as artes do cálculo e da expressão verbal. É muito provável que esse jovem só tenha conhecimento de preconceitos românticos e espontaneístas que definiriam a produção de imagens. Diante de imagens, ele é um consumidor, mas não terá adquirido, na escola, um saber que explique o que fez dele objeto da ação de imagens. Por imagens ele opta quanto ao que escolherá para compra; as fotos de jornal parecem-lhe expressão testemunhal definitiva da qual ele não duvida. Surpreendentemente, a imagem é encanto e enigma.<sup>35</sup>

Imagem, registro iconográfico, espelho, ícone, ídolo, simulacro, projeção, espectro, representação, perenidade, produto, conducto, constructo, constricto... Não são poucos os atributos que podem ser considerados diante das seqüelas de luzes que o olho contempla.

A imagem, chamemo-la assim, exige comprometimento, cumplicidade, sob o risco de desaparecer nas sombras do armário: um quadro oculto não tem história, não irradia dúvidas nem constrangimentos, não provoca o riso nem o choro. O mundo lhe é indiferente e esta parece ser a pior condenação de uma imagem: a indiferença do mundo. Um quadrinho, um outdoor, uma divindade grega aspiram a uma corja de súditos. Um televisor desligado está morto em sua funcionalidade, objeto estranho de si, vazio.

Desde as pinturas rupestres, onde o homem primevo decididamente se comunicou com o futuro, até a fluidez intangível e cibernética do espaço virtual, circulam dados pelo mundo, pela história, dignos de interpretação e cada ser que os toca com seu olhar também se apropria de uma vasta rede de peregrinos olhares e de sensações impossíveis de serem mensuradas.

Mediante essas imagens, o homem vem seduzindo o homem, libertando o homem, ensinando o homem, escravizando o homem...

No filme *Laranja Mecânica* de Stanley Kubric, um delinqüente tem as pálpebras esgarçadas, imobilizado diante de um fabuloso telão doutrinador por onde as imagens massacram o cérebro ao som de Beethoven. Outro filme, *Koyaanisqatsi*, musicado por Phillip Glass, expõe as imagens que escorrem a impossíveis 50 quadros por segundo, oferecendo a impressão de um universo inteiro em desequilíbrio. Em *Guernica*, Pablo Picasso misturou os corpos sob o imperativo do canhão e construiu um libelo do horror observado pelo “grito”, xilogravura de

<sup>35</sup> Eduardo Neiva. *Imagem, história e semiótica*. in: Anais do Museu Paulista. Nova série, nº 1, 1993. p.12



Munch. Monet, nas pontes sobre o jardim japonês, fixou um ideal de felicidade que hoje nos parece impregnar nosso atavismo. Na gravura, Gustave Doré foi ao inferno retratar Dante. Nos quadrinhos, Winsor McCay escancarou as fronteiras do sonho. A coca-cola deixou de ser uma marca para se tornar um ícone por sua logomarca cósmica. Sebastião Salgado fotografou as imagens de um outro mundo que estranhamente está dentro do nosso, embora pareça estar fora.

A imagem se sobrepõe a todos os outros códigos de mediação. Sedução, consumo do olho, é pela imagem que primeiro se vincula o ser ao mundo social, seduzido pelo timbre das cores, pela poética das luzes. A imagem é representação por excelência. Mas é igualmente “ruído”, na percepção de Umberto Eco.

Louis Marin escreveu que o prazer da mimese pictórica se realiza na representação. Dito de outra maneira, este prazer se encontra entre duas “proposições contrárias e simultâneas da mesma lógica: entre uma mimética que se excede na potência dos duplos e uma mimética que trabalha as semelhanças e dessemelhanças através de suas figuras”. As aparências da iconografia não iludem o olhar: “a própria coisa acontece na representação, ela se introduz na imagem para transpor os limites do imaginário e do real”<sup>36</sup>.

Representar pode significar substituir. Algo ausente é substituído por algo presente, operação regulada e autorizada por uma similaridade suposta entre ambos. Pode significar também exhibir, revelar uma presença. Assim, o próprio ato de apresentar constrói a identidade daquilo que é representado. Como sublinhou Marin, toda representação contém uma dupla dimensão: reflexiva que está contida no apresentar-se, e transitiva que é representar alguma coisa<sup>37</sup>.

Assim se expressa Gombrich:

Alguém pode gostar de uma paisagem porque ela lhe recorda seu berço natal, ou de um retrato porque lhe lembra um amigo. Nada há de errado nisso. Todos nós, quando vemos um quadro, estamos fadados a recordar mil e uma coisas que influenciam o nosso agrado ou desagrado. Na medida em que essas lembranças nos ajudam a fruir do que vemos, não temos por que nos preocupar. Somente quando alguma recordação irrelevante nos torna parciais e preconceituosos, quando instintivamente voltamos as costas a um quadro magnífico de uma cena alpina porque não gostamos de praticar o alpinismo, é que devemos perscrutar o nosso íntimo para desvendar as razões da aversão que estraga um prazer que de outro

<sup>36</sup> Louis Marin. *De la représentation*. Paris, Senil/Gallimard, 1994, p.198.

<sup>37</sup> Idem, *op.cit.*, p.205.



modo poderíamos ter. Há razões erradas para não se gostar de uma obra de arte.<sup>38</sup>

Segundo Francastel, que trata especificamente da imagem da obra de arte, há um papel fundamental da arte nas diversas sociedades, existindo mesmo um “pensamento plástico”, ou seja, uma linguagem própria das artes. E o que esse “pensamento plástico” informa, em última instância, é “mais sobre os modos de pensamento de um grupo social que sobre os acontecimentos e sobre o quadro material da vida de um artista e seu ambiente. A obra está no imaginário”<sup>39</sup>.

Para Panofsky, a obra de arte é “um objeto feito pelo homem que pede para ser experimentado esteticamente”<sup>40</sup>. Nesse sentido, é passível tanto de subjetividade quanto de interpretação, já que essa experiência pessoal, íntima, quase secreta, se comunica, por meio de vasos, artérias, túneis e uma vasta rede de conexões com a grande platéia de uma era. A reprodutibilidade técnica da obra de arte arranca-lhe a instrução de olhares privilegiados (não é a toa que no mesmo sentido em que se desenvolvem as técnicas de reprodução ocorre a supervalorização dos originais, uma vez que somente dessa forma pode-se conferir um nicho de privilégio compatível com o grau de desenvolvimento dos padrões de consumo, muito embora não deva ser desconsiderado todo sentido de autenticidade e de tradição que Walther Benjamin apontou<sup>41</sup>. Ao contrário, quando alguém se apropria de um quadro de Van Gogh e lhe paga quarenta, cinquenta milhões de dólares, imagina trazer consigo toda tradição e singularidade que o original parece transportar); a experiência estética se comunica com outras formas de experiências sociais, como a rebeldia ou a prática da dominação.

Os campos de estudo que anseiam pelos mais diferentes meios visuais de expressão (a pintura, o desenho, a gravura, a escultura, a fotografia, a computação gráfica, entre outras) mergulham cada vez mais profundamente nesses despojos, como vorazes animais carniceiros, assegurando-se, cada qual, de metodologias próprias e de uma inventividade que faz da pesquisa um saboroso banquete.

A utilização da iconografia nas obras impressas e nos livros das ciências humanas não é recente, sendo uma prática bastante comum e que vem se repetindo há muito tempo. Quase

<sup>38</sup> E.H.Gombrich. *A história da arte*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Zahar Editores s/d.

<sup>39</sup> Pierre Francastel. *A realidade figurativa*. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1993, introdução.

<sup>40</sup> Erwin Panofsky. *Significado nas artes visuais*. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1991, p.33-34

<sup>41</sup> Benjamin, Walter. *Obras escolhidas*. São Paulo, Brasiliense, pp. 165-196.



sempre funcionam como ilustração e aporte ao texto principal, como se lhe pudesse conferir alguma legitimidade extra, enfim, um ponto importante na retórica da escrita.

A questão da imagem como objeto de estudo enfrenta ainda inúmeros obstáculos. O mais importante deles é, sem dúvida, o problema de sua “autenticidade”, entre aspas, pois implica entender o objeto observado como expressão da “verdade”. Claro que a imagem implica muitos aspectos de subjetividade: a realidade do autor da obra; a realidade da obra; a realidade do observador; as circunstâncias que inserem tal obra em determinado livro e, assim, sucessivamente uma miríade de relações que extraem qualquer possibilidade de “verdade” como fundamento absoluto.

Aqui nos encontramos diante de uma complexidade: os problemas parecem de perspectiva, uma vez que a bidimensionalidade de um quadro admite muito mais que os quatro ângulos retos que o limitam. De fato, múltiplos são os ângulos de uma obra iconográfica.

Diz-nos Gadamer:

A relação mímica originária inclui não somente o fato de que o representado está aí, mas também, mais propriamente, que tenha chegado no aí. A imitação e a representação não são apenas uma repetição figurativa, mas conhecimento da natureza. Como não são mera repetição, mas extração, o espectador também está nelas subentendido. Contêm em si a vinculação essencial com cada pessoa, para qual a representação se faz.<sup>42</sup>

Assim, são múltiplos os aspectos simbólicos que interferem na compreensão da imagem, como se de uma só vez se chocassem realidades, num vórtice, caprichosamente diferente segundo as circunstâncias e os atores, uma luminosidade ou uma sombra.

Apesar de uma imagem muitas vezes valer muito mais do que mil palavras, muitas vezes mais confundem do que esclarecem, justamente porque um novo observador pode interpretá-la de um modo completamente insuspeito, contraditório, subvertendo a intenção do autor. Afinal, interpretar também é fazer uma leitura temporal.

Numa passagem saborosa, Roland Barthes sintetiza seu paradoxo diante da imagem, no caso a imagem fotográfica:

Os livros que tratam dela (a fotografia), aliás muito menos numerosos que os relativos a qualquer outra arte, padecem dessa dificuldade. Uns são técnicos; para ‘ver’ o significante fotográfico, são obrigados a acomodar a vista muito perto. Outros são históricos ou sociológicos; para observar o fenômeno global da fotografia, estes são obrigados a acomodar a vista muito longe. Eu constatava que nenhum me falava com justeza das

<sup>42</sup> Hans-Georg Gadamer. *Verdade e método*. Petrópolis, Ed.Vozes, 1997, p.193.



fotos que me interessam, as que me dão prazer ou emoção. Que tinha eu a ver com regras de composição da paisagem fotográfica, ou, no outro extremo, com a fotografia como rito familiar?<sup>43</sup>

Onde inscrevê-la, então? Como estudá-la?

Maria Sylvania Porto Alegre<sup>44</sup> nos oferece algumas pistas:

A pesquisa iconográfica implica estabelecer classificações e tipologias, identificando diferentes gêneros de produção e seus conteúdos. No caso da iconografia gráfica, é preciso diferenciar a pintura, o desenho, a gravura, a fotografia e, agora, a computação gráfica, como formas distintas de expressão, bem como definir os critérios de classificação dos conteúdos temáticos, que podem ser de natureza estética, histórica, científica, jornalística e publicitária, procurando principalmente distinguir o valor de documento da pura ficção<sup>45</sup>

Cabe ao pesquisador, como a autora ressalta, uma certa familiaridade quanto às escolas e aos estilos, enfim, com a história da arte, além das técnicas de produção das diferentes linguagens visuais estudadas. Além disso, conhecer profundamente o período em que a obra foi produzida, suas correlações com outros eventos e a sua autoria, compreendendo a experiência pessoal de seu autor, amplia significativamente nossa compreensão do fenômeno estudado, relacionando idéias e valores com estética e expressão artística. Porém, a imagem e seu sentido sempre superam o seu autor. Sua substância mesma está no fato de ser um acontecer. Como sublinhou Gadamer, ela pertence ao mundo, possui uma validade trans-epocal. “A compreensão nunca é apenas um comportamento reprodutivo, mas é sempre produtivo”<sup>46</sup>

Impõem-se algumas indagações: a iconografia, esse arco dialógico de imagens, aspira a um estatuto de arte? Seria possível apreciá-la segundo critérios racionais e científicos? Quais motivações determinam sua escolha? Como documento, o valor que lhe é atribuído seria diferente daquele atribuído aos documentos escritos? Como a história deve articular perguntas às obras de arte? Quais as metodologias? A imagem, manipulada por tantos eventos, teria validade pedagógica? Ou, ainda, parodiando Louis Marin<sup>47</sup>: a obra de arte produz um duplo tão fiel e tão semelhante que é a própria coisa, ali, de tal modo que seu caráter operatório e pedagógico

<sup>43</sup> Roland Barthes. *A câmara clara*. Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 1984, p.17.

<sup>44</sup> Maria Sylvania Porto Alegre. *Reflexões sobre a iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual*, in Feldman-Bianco, Bela & Miriam L. Moreira Leite, (orgs.). *Desafios da imagem fotográfica: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas, Papirus, 1998, p.75-112

<sup>45</sup> Idem, *ibidem*, p.80-81

<sup>46</sup> H.G.Gadamer. *Verdade e método*, op. cit, p.200

<sup>47</sup> Louis Marin, “*Ler um quadro. Uma carta de Poussin em 1639*”, in Roger Chartier (org.) *Práticas da leitura*. São Paulo, Estação Liberdade, 1996.



prescinda de uma leitura pictórica interpretativa? Pode-se deixá-la à margem ou submetê-la ao texto escrito? Como “ler” uma imagem? Como entrecruzar autor, espectador e temporalidade?

Num sábado de 1969 em Woodstock, diante de 500 mil pessoas, aconteceu talvez o mais prosaico fenômeno imagético de que se tem notícia. Felizmente a televisão estava lá, registrando tudo e por isso podemos recuperar aquele instante. Joe Cooker subiu ao palco de madeira e o conjunto que o acompanhava iniciou os acordes de uma música dos Beatles, já então famosa. Quando sua voz começou a percorrer os fios e cabos elétricos até explodirem numa guturalidade impressionante nos watts das caixas acústicas, a platéia se calou. Isso, contudo, não representa, em si, um fenômeno senão musical. O que estarreceu aquelas 500 mil pessoas foi a imagem que acompanhava tudo, o corpo do cantor: ele se contorcia horrivelmente, como se espasmos de dor o dobrassem em mil pedaços; as mãos, tortas, parecia imprimirem notas em instrumentos de ar. Impossível descrever completamente a associação de imagem e som. Impossível a indiferença.

Entendê-la pressupõe entender, primeiramente, sua relação fundamental: o espaço e o tempo que a impregnam.

169

*A condição humana*, de René Magritte, é uma obra perturbadora não no sentido puramente estético ou artístico, mas em seu desafio de colocar em diálogo os dois termos cruciais da condição humana: o espaço e o tempo.

Segundo alguns autores<sup>48</sup>, reside justamente na disrupção desses dois termos as grandes transformações da sociedade e da história.

Homero, que demarca a civilização que se encerra na Ásia e a que se inicia na Europa proporciona uma primeira ruptura nos antigos modelos de espaço e de tempo. O tempo cíclico, tão caro ao mito houvera caracterizado as civilizações da Ásia.

Shakespeare promove, por sua vez, uma nova relação espaço-temporal. A Revolução Francesa e os princípios do Iluminismo promovem rupturas múltiplas. 1848, outras ainda. A primeira guerra. São termos de uma pretensa modernidade, com conceitos como o espaço virtual ou o átmo, o espaço entre o núcleo e os elétrons do átomo e as diversas e múltiplas ilhas de temporalidades.

---

<sup>48</sup> Fulchignoni, E. *La civilisation de l'image*. Paris, 1969; Tardy, M. *Iconologie ou sciences des images*. Paris, 1971.





Seguindo a interpretação histórica que herdamos do século XIX, podemos centrar o foco em três momentos distintos: Homero e a emergência da Europa, Shakespeare e os mapas e o Iluminismo e a invenção dos relógios.

É o espaço da Ásia que primeiro invade a cultura ocidental. Uruk e as pradarias da Mongólia, num tempo mítico povoado exclusivamente por deuses cruéis e por arranjos florais. O homem dança sob as luzes primordiais.

É com *a Ilíada e a Odisseia* de Homero que o homem ganha status geográfico e temporal. Desloca-se da Ásia para a Europa a geografia, a paisagem e o tempo de Ulisses, diferente do de Penélope, lembrança e esquecimento e lembrança. A concretude humana sobrepuja a vontade divina.

“Aquilo que era velho ficou há muito tempo atrás”, lembra Edith Hamilton

Algo semelhante aconteceu na Grécia. Por que razão ou em que momento assim aconteceu é que não fazemos a menor idéia. Sabemos apenas que os mais antigos poetas gregos deixam já transparecer o despertar de uma nova visão nunca antes sonhada no mundo e que, a partir dessa altura, nunca mais o abandonaria. Com o aparecimento da Grécia, a humanidade tornou-se o centro do universo, aquilo que mais importante nele existia. Foi na Grécia que o homem tomou consciência, pela primeira vez, do que era a humanidade. Os gregos moldaram os deuses à sua imagem – algo que ainda não tinha penetrado no espírito do homem. Anteriormente, os deuses não possuíam quaisquer semelhanças com os seres do mundo real, eram diferentes de tudo o que existia. No Egito, por exemplo, um colosso imponente, imóvel, impossível de imaginar, dotado de capacidade de movimento, tão fixo na pedra como as formidáveis colunas de um templo, uma representação de formas humanas deliberadamente tornadas humanas; ou então uma figura rígida, uma mulher com cabeça de gato, sugerindo crueldade inflexível e desumana; ou ainda uma esfinge descomunal e misteriosa, alheia a tudo o que vive. Na Mesopotâmia, por seu turno, baixos-relevos representando formas animais diferentes de toda e qualquer espécie jamais conhecida, homens com cabeça de ave, leões com cabeça de touro, e tanto uns como outros com asas de águia, todos eles obras de artistas cuja intenção era criar algo nunca visto, tão-só imaginado, a própria consumação da irrealidade. Assim eram os deuses adorados pelo mundo pré-grego. Basta imaginá-los lado a lado com qualquer estátua grega de um deus, tão perfeita e natural em toda a sua beleza, para nos apercebermos de que surgira uma nova visão do mundo. E com o seu advento o Universo tornou-se racional. São Paulo, quando afirmou que o invisível tem de ser compreendido através do visível, dava expressão não a uma idéia hebraica, mas grega. No mundo antigo, só na Grécia é que o homem se preocupou com o visível.<sup>49</sup>

Outro exemplo dessa ruptura do conceito de espaço e de tempo é a Índia.

O CALENDÁRIO DOS DEUSES BRÂMANES É UM POEMA: Para a cultura védico-bramânica, a potência criadora do universo era a palavra ou

<sup>49</sup> Hamilton, Edith. *A mitologia*. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1983, p.13-14.



verbo, proferida pelo progenitor supremo, o Brama-Prajapati, e recolhida pelo Veda, o saber primeiro. O progenitor, em sua atividade no espaço de um ano, está presente em várias subdivisões temporais, como os 'Momentos' (muhurta), os meses, as quinzenas, os dias e noites. Os textos sagrados do Veda, escritos em versos, possuem, por sua vez, subdivisões idênticas. Isto esclarece a razão de as subdivisões astronômicas referentes à atividade de Brama-Prajapati, durante um ano, não corresponderem às já calculadas pelos sábios hindus. Ligavam-se, em vez disso, ao ano divino, com intervalos de tempo simétricos, iguais aos intervalos de espaço dos versos do Veda.<sup>50</sup>

São exemplos notáveis de representações tanto do espaço quanto do tempo. Seguindo a grade de práticas espaciais de Lefebvre<sup>51</sup>, podemos considerá-los como “espaços de representação (imaginado)” no qual o meio é a mensagem. Correspondem aos espaços familiares, aos locais de espetáculo, a iconografia, a publicidade, isso quanto a seus usos; quanto ao controle e domínio, são os espaços de ritual, a construção da tradição e espaços de repressão. Quanto à produção do espaço, são os planos utópicos, as paisagens imaginárias, ontologias e a ficção científica, mitologias e poética, os espaços do desejo.

Quanto ao tempo<sup>52</sup>, é de tipo cíclico, ao nível das uniões místicas, cuja forma é ter o passado, presente e futuro projetados uns nos outros, acentuando a continuidade dentro da mudança; há diminuição da contingência.

171

A Grécia rompe com esta representação tanto do espaço quanto do tempo. Opera com representações do espaço, com o percebido e não mais com o imaginado. Absorve a “fricção da distância”, ou seja, do princípio do menor esforço, construindo mapas mentais do espaço ocupado, estabelecendo imperativos territoriais, que favorecem o espírito de comunidades e a cultura regional. Novos discursos artísticos e arquitetônicos são elaborados.

Quanto ao conceito de tempo, será de tipo errático, com papéis sociais definidos e atitudes coletivas, cuja forma será de um tempo de incertezas e de contingência acentuada em que o presente prevalece sobre o passado e o futuro. Favorece a formação de movimentos sociais e seguidores de padrões.

Roma irá compartilhar dessa nova textura espaço-temporal, submetendo a divindade a seu gosto de conquista. Na arte, aspirante à perfeição, aos volumes sensuais, ao mármore de carne alva. Multiplicar-se-ão os Antínoos de Ariano como um último esforço de humanidade, última resistência diante do monoteísmo que avança e que estabelece uma outra

<sup>50</sup> *A descoberta do mundo*. Editora Abril, 1971, Vol 1, p.43.

<sup>51</sup> Ver Harvey, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo, Loyola, 1994, p.203.

<sup>52</sup> Utilizarei a tipologia dos tempos sociais de Gurvitch, in Harvey, David. *Condição Pós-moderna*. São Paulo, Edições Loyola, 1994, p. 205-206.



relação entre o espaço e o tempo. Diante da divindade unívoca e absoluta, o tempo e o espaço absolutizam-se.

Os retratos de Fayoum<sup>53</sup> parecem prenunciar estes novos tempos e estes espaços absolutos. Quando forem encontrados 1700 anos depois, parecerão tão atuais, como se houvessem sido feitos em plena modernidade do século XIX.

Retornam os espaços de representação, do aconchego familiar e dos espetáculos populares nos mercados. Monumentalidade e espaços construídos de ritual. Mas agora associados a um tempo de tipo retardado, com fortes símbolos sociais. O futuro se torna presente tão tarde que é superado, assim que se cristaliza. É o tempo da comunidade e de produção de seus símbolos sociais; das guildas, das profissões, do feudalismo, enfim.

Agora é tempo de orar. O espaço e o tempo assumem sua fisionomia de eternidade. Os homens retiram-se, cabisbaixos, do mundo.

A Renascença virá romper com tais posturas e com os conceitos da representação do espaço e do tempo.

Diz-nos Marx: “Economia de tempo: a isso se resume, em última instância, toda economia”<sup>54</sup>.

E Le Goff: “o alargamento da esfera monetária da circulação e a organização das redes comerciais no espaço no fim do período medieval forçaram o mercador a construir uma medida de tempo mais adequada e previsível para a conduta organizada dos negócios”<sup>55</sup>.

E Harvey:

Os mercadores medievais ao construírem uma melhor medida do tempo ‘para a conduta organizada dos negócios’ promoveram uma ‘modificação fundamental na medida do tempo que representou uma mudança do próprio tempo’. Simbolizados pelos negócios e sinos que chamavam os trabalhadores para trabalhar e os mercadores para comerciar, afastados dos ritmos ‘naturais’ da vida agrária e divorciados das significações religiosas, os mercadores e mestres criaram uma nova rede cronológica em que a vida cotidiana foi aprisionada. A nova definição do tempo não deixou de ser contestada pela autoridade religiosa nem pelos trabalhadores convocados a aceitar as novas regras de disciplina temporal. Diz LeGoff, ‘Essas estruturas mentais em evolução e sua expressão material estavam profundamente implicadas nos mecanismos da luta de classes’. Ironicamente, as explicações do

<sup>53</sup> Retratos pintados nos últimos séculos das dinastias egípcias (séc. II), quando a mumificação já se tornara inviável. Sua função era preservar a imagem do morto. Foram encontrados no século XIX e pareceram estranhamente atuais. Ver Belvès, Pierre. *Maravilha das artes*. São Paulo, Ed. Van Grei Ltda, 1971, p.82-83. Eram executadas em encáustica sobre painéis de madeira de tília e de sicômoro, sendo as cores misturadas com cera de abelha e trabalhadas com pincéis e espátula.

<sup>54</sup> Marx, K. *O capital*. São Paulo, Abril cultural, 1984, vol. II, *o tempo de circulação*, p.89-91.

<sup>55</sup> Le Goff, Jacques. *História e memória*. Campinas, Ed. Unicamp, 1996, p. 235.



calendário e da medida do tempo, que tinham sido promovidas pelas ordens monásticas para impor a disciplina religiosa, foram apropriadas pela burguesia nascente como um recurso para organizar e disciplinar as populações das cidades medievais em termos de uma disciplina de trabalho bem secular recém-descoberta.<sup>56</sup>

O mapeamento do mundo foi a contrapartida espacial com vistas a uma apropriação para usos privados.

Nesse ponto, permitam-me um salto. Brasil, meados do séc. XIX. Manoel de Araújo Porto Alegre é convidado para assumir a Academia Real de Belas Artes e de seu discurso de posse extraímos esta fala:

Os três factos que se acabão de realizar devem ser correspondidos por esta Academia. O fio elétrico, o mensageiro mais veloz da velocidade do pensamento, o que leva a palavra pelos ares, pelas profundidades do mar e da terra, foi seguido pela nova luz do gaz, e pela velocidade da locomotiva: as trevas desaparecerão, e o tempo e o espaço se encontrarão: a nossa vida duplicou-se porque vamos d'ora avante contar os dias do passado por horas e as horas por minutos. Em um ano tão fecundo como o de 1854, não devemos ficar estacionários. Não venho com desejos infundados, nem com a vaidade de ostentar exposições públicas em um país novo, no qual a riqueza e a aristocracia ainda não chamaram as belas artes para adornarem seus brasões e suas liberalidades. Todos nós sabemos que as exposições artísticas só brilham naqueles países em que se compram estátuas e painéis originais, e onde continuamente o arquiteto planeja edifícios que se executa na praça pública. Todos sabem que unicamente Suas Majestades são as que compram objetos de arte nas exposições... A nossa missão será de uma ordem mais modesta porém mais útil e mais necessária à atualidade: ...antes do artista deve-se preparar o bom artífice, assim como antes deste já deve existir o necessário artesão.<sup>57</sup>

O discurso evidencia uma nova relação com os conceitos de espaço e de tempo, apontando uma inversão nas questões artísticas do Império.

Como parte desse preparatório de bons artífices, Porto Alegre irá sugerir para um bolsista em Paris a produção de uma obra fundadora da nacionalidade. Recomenda a Victor Meirelles a leitura da Carta de Caminha e o resultado é a obra *A Primeira Missa no Brasil*. Mas isso veremos a seu tempo.

A gênese dessa conceituação é apontada por Francastel:

O mero exercício dos sentidos, por parte de uma criança, não lhe dá a possibilidade de organizar as suas sensações; pode repetir-se mil vezes o mesmo gesto diante dela, que só servirá para alguma coisa se o relacionarmos com outros gestos, o que significa que a tomada de contacto com o espaço não é significativa sem o tempo. Quanto ao mais, é

<sup>56</sup> Harvey. op.citada, p.208-209.

<sup>57</sup> Porto-Alegre, M. A. Discurso de Posse. Apud Galvão, A. Manuel Araújo Porto Alegre. Sua influência na Academia Imperial de Belas Artes e no meio artístico da Rio. Revista do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional, 1957, n.o 41, p.19-119.



abusivo atribuir aos homens do passado conhecimentos e formas de pensar idênticos aos nossos. Não se pode acreditar que a visão, que registra apenas informações, e nunca espetáculos, tenha operado, ao longo dos séculos, sempre da mesma maneira.<sup>58</sup>

Há que se procurar o momento histórico em que tanto o tempo, quanto o espaço assumiram sua postura, digamos, moderna, ou seja, o tempo como um acúmulo da tradição, uma “historicidade” imagética e o espaço como o lugar próprio da experiência, o reconhecível.

Mais uma vez Francastel nos aponta esse momento. Antes das experiências da Renascença, a imagem era produzida com valores absolutos. Remetiam o observador ao intangível da divindade.

O que nos preocupa não é o problema em si do espaço-tempo no universo, mas apenas o modo que ele tem, ao nível das sociedades e das culturas, de informar as obras acessíveis à nossa visão e à nossa imaginação.<sup>59</sup>

E segue com o conceito de tempo e de espaço:

O tempo aparece-nos, assim, como apreensível, apenas na medida em que certos fenômenos são afetados de qualidades mais ou menos estáveis e mais ou menos associadas a outras séries de fatos.<sup>60</sup>

Apenas quando se insere na tradição, o conceito de tempo histórico, integrado a uma série, rompe com o tempo absoluto que a escolástica conferia à imagem.

O lugar é o presente, o tempo é a memória; o tempo é diferencial, o espaço é unificante; o tempo são as ocasiões, os acontecimentos, a problemática; o espaço é o acto e o tempo, a causalidade; o tempo é a colocação no passado ou o virtual, o espaço é a colocação no real e no instantâneo.<sup>61</sup>

Mais adiante, um esclarecimento sobre essa relação:

Formada por elementos, a imagem toma um sentido logo que estabelecemos uma relação combinada entre os signos materiais: quando pressupomos que esses elementos refletem conjuntos vulgarmente interpretados, enquanto objetos, por um determinado grupo de indivíduos, estamos no domínio das configurações, ou seja, do espaço. Por outro lado, a

<sup>58</sup> Francastel, P. Valores Sócio-psicológicos do espaço-tempo figurativos. In: *A imagem, a visão e a imaginação*. Ed. 70, Lisboa, 1998. P.94

<sup>59</sup> Francaste, P. op.cit. p. 96

<sup>60</sup> Idem, ibidem.

<sup>61</sup> Idem, ibidem.



imagem também toma um sentido, quando consideramos que os elementos espaciais assim constituídos, só possuem realidade, na medida em que refletem conhecimentos e valores que a aprendizagem imediata dos sentidos é insuficiente para criar; estamos então no domínio da memória ou do imaginário, isto é, do tempo.<sup>62</sup>

A historiadora Tereza Aline Pereira de Queiroz vinculou às imagens de Sebastião Salgado uma “memória” cultural imagética, estabelecendo com algumas de suas fotografias sua, digamos, “matriz” cultural. Em “A narrativa do olhar”, a autora elabora um superlativo e aparentemente desprezioso (e poético) estudo das relações do tempo e do espaço.

Talvez as convenções tenham obstado de tal forma nosso olhar, reduzindo-os a pequenas esferas turvas, quase opacas, incapazes de encontrar as pistas sinuosas de uma fenda. E esse fato grosseiro, tão impregnado de sutileza que seu peso torna disforme sua aparência, talvez seja um exemplo de nossa dependência e limites.

No final do séc. XIX, Paul Valéry afirmava que “a história é o produto mais danoso que a química do intelecto elaborou. Suas propriedades são bem conhecidas. Faz sonhar, inebria os povos, engendra-lhes falsas recordações, exagera seus reflexos, conserva suas velhas chagas, tormenta-os no descanso, os conduz ao delírio das grandezas ou ao da perseguição e torna as nações amargas, insuportáveis e vãs”<sup>63</sup>.

O registro iconográfico cria, por si só, fundamentos de verdade. Sua projeção, plena de ramificações, é construtora de enigmas que o textual desconhece e não sacia. Uma película de vertigem, uma janela suficiente para todos os olhares do mundo espreitarem um outro tempo, como se fora daquela forma concebido. Não supomos demiurgos por detrás das fotos ou das figurações, mas máquinas frias, pincéis autônomos, papéis sofistas e, sobretudo, inumanidade e generalidade.

O que está em causa não é somente a visão, mas todos os sentidos; não somente a percepção, mas todos os modos de relação do indivíduo com o mundo; enfim, não é somente o indivíduo, mas tudo aquilo pelo qual a sociedade o condiciona e o supera, isto é, ela situa os indivíduos no seio de uma cultura, dando com isso um sentido à sua relação com o mundo (sentido que, naturalmente, nunca é exatamente o mesmo para cada indivíduo).<sup>64</sup>

<sup>62</sup> Idem, *ibidem*, p.97.

<sup>63</sup> André Malraux. *Introdução ao método de Paulo Valéry*. Campinas. Pontes Editores. 1990, p. 34.

<sup>64</sup> Berque, Augustin. *Paisagem-marco, paisagem-matriz: elementos da problemática para uma Geografia Cultural*, in Correa, Roberto Lobato e Rosendahl, Zeny. *Paisagem, tempo e cultura*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998, p. 87. Apud Yázigi, Eduardo. “A Alma do Lugar, Turismo, planejamento e cotidiano”. São Paulo: Contexto, 2001, p. 21.



Está na nossa natureza essa reverência diante da imagem, ansiosos que estamos em compreender (“Está vendo? Eu não disse? Nega-se ao óbvio? Ah! as imagens, quase sempre valem mais do que as palavras, mais até do que mil palavras!”). Evidencial! Como questioná-la? Estamos adestrados na ilusão, ansiosos por sua concretude. Os segundos aí estão a confirmar nossa imersão, provisionando nossa imensa sede de conexões.

O olho se transformou num prostíbulo, ingresso fácil a qualquer vadio. Não se pede mais carteirinha! Sequer há porteiro decente. Qualquer troquinho de imagem serve como ingresso a deitar com nossas meninas dos olhos. E as tolas crêem em suas juras eternas.

Mas terá havido um tempo realmente diferente?

Chacinas ao jantar, nudez nas cavidades oculares, postes com suas intrincadas geometrias de fiações clandestinas, outdoors nos banheiros. O consumo, meta a que nem todo ser humano parece ter direito, ampliou ao infinito as sugestões, os convites, a sedução, construindo uma rede que procura abrigar o maior número possível de retinas. Há para todas!

“Toda consciência é consciência de algo”<sup>65</sup>. Kant, Merleau-Ponty parecem concordar com tal postulado e, se o recupero, é para carregá-lo com sua permanência, a intencionalidade.

Embora as discussões acerca da intencionalidade pareçam extrapolar os cânones da filosofia, é imprescindível aclará-la nesse instante, uma vez que é dessa definição que depende toda a lógica que deveremos percorrer a partir de agora.

Não são poucos os historiadores que vêm sendo seduzidos pelo séc. XIX. Não é para menos. Sua urdidura, suas temporalidades, sua fartura para todos os sentidos, seus personagens... todos esses são fatores de um século que pode muito bem ser conhecido como o solo ideal para todos os reconhecimentos, no qual foram plantadas as sementes mais enérgicas de nossa história; em que, afinal, foi criada nossa idéia de história, de nação, de nacionalidade, de pertencimento, de exclusão, de reconhecimento e de estranhamento. Mas também no qual germinaram outras sementes e eclodiram uma exuberante e destacada história que navegara pelos séculos anteriores. Nesse sentido, podemos cometer o atrevimento de entendê-lo como um rizoma categórico.

O século dos símbolos, o séc. XIX, ecoa em nosso presente com uma força assustadora, como se nos arrastasse à sua imperiosa e demiúrgica onipresença.

Serão tantos os débitos, tantas as fontes, que parece improvável equacioná-lo a qualquer outro período de nossa existência. Embora alguns historiadores delimitem seu

<sup>65</sup> Maurice Merleau-Ponty. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo, Martins Fontes, 1999, p.15.



derradeiro momento em 1914, ainda estamos sob sua influência, sob a força de seus símbolos, presentes nos nossos livros didáticos, soterrados em argumentos de que seriam apenas aquelas imagens as disponíveis para o estudo de todos os períodos de nossa história.

Todo o nosso conhecimento daquele período não repercute nem esgota seus mistérios. Continuamos amordaçados diante de sua magnitude, embora carreguemos em nossa indumentária os postigos secretos de sua iniciação.

A historicidade da imagem nos remete a muito mais longe.

Imagem, do latim, imago, máscara feita para preservar a memória das pessoas mortas no mundo romano<sup>66</sup>. Fayoum nos legou inúmeros retratos de mortos que atestam essa afirmação.

*L'Historien et les images* é o título de um livro de Francis Haskell<sup>67</sup> que me serve para levantar o problema da relação, nem sempre tranqüila (pior, nem sempre complexa!), do historiador com esse evento dúbio, que é a imagem.

As imagens nos falam de distintas maneiras, mas igualmente criam enormes sombras de silêncios. Tais silêncios podem muito bem criar contingências:

Para que uma imagem exista, é fundamental que seu objeto não seja percebido só em sua individualidade, mas no contexto. Por isso a arquitetura, gerando urbanismo, desempenha um importante papel no que as imagens coletivas produzem como intervenções de mudança (ledrut). Na linha de Auguste Comte, Maurice Halbwachs (1990) lembra que o equilíbrio mental depende, em primeiro lugar, da estabilidade dos objetos materiais de nossa vida diária, que proporcionam uma imagem de permanência. Eles trazem nossa marca e a dos outros. O grupo transforma seu espaço à sua imagem e a ele se adapta. “Assim se explica como as imagens espaciais desempenham um papel na memória coletiva” (1990:33). Diz ainda que “quando um grupo vive por longo tempo num lugar adaptado a seus hábitos, não somente os seus movimentos, mas também seus pensamentos se regulam pela sucessão das imagens que lhe representam os objetos exteriores.”<sup>68</sup>

Para percebermos os inúmeros canais de sua comunicação é fundamental historicizá-las. Este trabalho de historicidade da imagem já seria suficiente para ultrapassar a barreira da mera ilustração e do aporte que as secundarizam em sua relação com o texto. Perceber a historicidade que engendra cada uma das imagens é tarefa necessária para inscrevê-las definitivamente no universo dos documentos e aceitar sua relevância.

<sup>66</sup> *Educação do olhar*. Vol. 1. Brasília, MEC, 1998.

<sup>67</sup> Haskell, Francis. *L'historien et les images*. Gallimard. Paris. 1995.

<sup>68</sup> Yáziqi, Eduardo. *A alma do lugar*, São Paulo: Contexto, 2001, p.36.





A produção iconográfica do século XIX emerge como um profícuo centro de indagações, uma vez que se materializa nos livros didáticos com uma insistência desconcertante, a tal ponto de criar a falsa impressão de que fora somente esta a produção de imagens de nossa história.

O século XVI fora marcado por dois tipos bastante distintos: a produção de imagens realizada a partir de relatos de viajantes que por aqui aportaram, como Jean de Lery, e pela produção de mapas de vilas, cidades, rios, caminhos, devido à necessidade de reconhecimento do território. O século XVII é assombrado pela produção holandesa, em que se destaca Franz Post. No entanto, aprimora-se a produção cartográfica e estratégica e já principia uma determinada produção de arte realizada por indígenas e negros, patrocinada e incentivada pelas ordens religiosas. O século seguinte verá o auge dessa produção com o barroco<sup>69</sup>. O século XIX nos apresenta a profunda hegemonia da pintura neoclássica, de cunho institucional, que procura “fundar” um país<sup>70</sup>. Nesse momento, há uma profunda desqualificação de toda arte produzida por negros, índios e pobres em prol de uma supremacia conquistada com patrocínio e investimentos nunca dantes vistos. Não é à toa que o termo “folclore” aparece por essa época, cunhado na Inglaterra.

178

É impossível pensar na produção artística do século XIX, sem recorrermos às questões de nação e nacionalidade.

Hernest Gombrich, em uma conferência<sup>71</sup> sobre as relações entre Hegel e Jacob Burckhardt fala de outra aproximação, a da obra de arte e da emergência dos nacionalismos e do Estado. O caso europeu, alemão mais especificamente, possibilita considerar a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e da Academia Imperial de Belas-Artes como parte de um esforço enorme de criar, no plano da cultura, um ethos e uma estética “nacionais”.

Segundo Burckhardt:

<sup>69</sup> Sobre essa influência no Brasil, Ana Mae Barbosa, em uma entrevista à revista do Sesc, afirma, por sua vez: “Invasão cultural foi a francesa, quando criou uma escola de Belas Artes, estabelecendo uma ruptura na cultura barroca que se estava produzindo aqui” (Revista do Sesc, Março de 2000, no. 9 ano VI, p.11). A iconografia neoclássica produzida pela Escola de Belas Artes juntamente com o IHGB a partir de meados do séc. XIX veio soterrar, com seu padrão europeizante, uma arte que já tinha muito de ressignificação, o Barroco.

<sup>70</sup> Segundo Luis Costa Lima, “desde o início do séc. XIX (...) a arte passou a ser reconhecida como expressão do eu ou de um coletivo em que o eu se incluíria, a alma nacional ou ainda de um estágio de uma certa sociedade” (Luis Costa Lima, *Vida e Mimesis*, p.203).

<sup>71</sup> Palestra proferida em Londres, no Lady Margaret Hall em 19 de novembro de 1967. In: Gombrich, E. H. *Para uma história cultural*. Trajectos. Gradiva, Lisboa, 1994.



Todas as épocas culturais que se apresentam como um todo completo e articulado não se exprimem apenas na vida do Estado, na religião, na arte e na ciência, pois também comunicam as suas características próprias à vida social.<sup>72</sup>

As “características próprias” de nossa vida social representavam um fardo para um Império que mantinha profundas ligações com o cotidiano europeu. Era preciso construir uma “imagem” do Brasil que expurgasse toda e qualquer memória colonial, negra, índia, artesã, substituindo-a por outra “memória”, que olhasse e construísse determinados fatos históricos e ocultasse e fizesse desaparecer outros.

O Renascimento não seria a tão cantada necessidade histórica mundial que foi, se se pudesse ignorar esse revivalismo. Contudo, uma das principais conclusões deste livro, na qual importa insistir, é a de que não foi só o revivalismo, mas a sua estreita *aliança com um espírito nacional italiano* com existência própria que realizou a conquista do mundo ocidental.<sup>73</sup> (grifo meu)

Trata-se do revivalismo da cultura greco-romana que o Renascimento tomou emprestado. Mais uma vez, enfatizo o profundo imbricamento do projeto nacional do século XIX com a sua produção iconográfica, também buscou em outro lugar e em outra época a inspiração para a construção de todo um imaginário que já prenunciava o branqueamento que o final do século XIX promoveu.

Esse estabelecimento não esteve isento de embates. A vinda da missão francesa sofreu forte reação de uma “missão portuguesa”<sup>74</sup>, que acabou institucionalizada em fins da década de 1810, atrasando consideravelmente o projeto europeizante aos moldes napoleônicos, que somente voltaria a ser retomado com a fundação da Academia Imperial de Belas-Artes, sob a inspiração e devoção de Manoel de Araújo Porto Alegre, já então com um forte patrocínio real, traduzido em viagens preparatórias dos pintores à França, Itália e outros países e em dinheiro e status social<sup>75</sup>.

Nossa linhagem historiográfica tem início com Von Martius e seu *Como se deve escrever a história do Brasil*, e segue com Varnhagen, Capistrano de Abreu, Manoel Bonfim, Euclides da

<sup>72</sup> Buckhardt, Jacob. *Gesamtausgabe*. Apud Gombrich, E.H. *Para uma história cultural*. Trajectos. Gradiva. Lisboa. 1994. p.45

<sup>73</sup> Idem, ibidem, p. 46.

<sup>74</sup> O livro clássico de Gonzaga Duque Estrada, *A arte brasileira, pintura e escultura*, de 1888, faz uma pequena referência ao evento.

<sup>75</sup> Para a inauguração do quadro *Independência ou Morte!*, Pedro Américo, a lista de convidados incluía, além dos imperadores do Brasil, a rainha da Sérvia e a rainha da Inglaterra. Ver de Cecília Helena de Salles Oliveira e Claudia Valladão de Mattos. *O brado do Ipiranga*. Edusp. São Paulo. 1999.



Cunha, Paulo Prado, Oliveira Lima, e tantos historiadores que elaboraram um esforço não simplesmente de “contar” a nossa história, mas de participar da construção de um conceito de nação, de uma trama de nacionalidade. Os pintores, no século 20, procuraram outros caminhos para nossa visualidade e nosso imaginário. Nos materiais didáticos ainda prevalece o mesmo modelo de nação, poderoso, mas embrionário, forjado no século XIX, do qual não fazem parte os negros e os índios como integrantes de nossa rede etno-cultural, o que causa perplexidade e estranhamento. Por mais que o texto didático incorpore a contribuição de tantos historiadores e pesquisadores, a imagem, em sua teia subliminar, teima em criar outras possibilidades e outras redes, aprisionando o olhar numa homogeneidade clássica assustadora, demonstrando que ainda se busca alguma determinada nação, talvez diante da consciência de sua incompletude. É, sem dúvida, esse o conceito que perpassa toda a espinha dorsal desta pesquisa.

Para isso, uma ferramenta importante é o conceito de documento e de monumento que serve para problematizar as imagens que “formam” (formação involuntária, é bem verdade!) nossa juventude.

Em material produzido para o trato dos historiadores com produção heurística de filmes, o professor Elias Tomé Saliba convida-nos a

...refletir um pouco sobre a fértil distinção, trabalhada pela historiografia recente, entre o *documento*, produzido voluntária ou involuntariamente pela sociedade segundo determinadas relações de força, e o *monumento*, voluntariamente produzido pelo poder, sobretudo por quem detém o poder de perpetuação dos próprios registros, no caso o poder de perpetuação das imagens. O que transforma o documento em monumento é, no fim das contas, a sua utilização pelo poder; não existem, a rigor, documentos ou ‘registros puros’ – são as perguntas que fazemos ao documento que o transformam em tal condição, ou seja, tudo depende da nossa construção, da forma como recortamos nosso objeto. Isto pode ser talvez ainda mais válido no caso do material fílmico, que trabalha com imagens capazes de provocar um efeito de realidade quem sabe mais ou menos forte, mas certamente desconhecido nos signos verbais.<sup>76</sup>

Da mesma forma, as imagens iconográficas aspiram à condição de “verdades” que traduzem a realidade. São, geralmente, aportadas ao material escrito como confirmação daquilo que se está dizendo, amparadas, talvez, na máxima de Heráclito: “Os olhos são melhores testemunhas que os ouvidos”<sup>77</sup>.

<sup>76</sup> Saliba, Elias Tomé. *A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica*. FDE. São Paulo, 1993. p.20-21. Jacques Le Goff trabalhou essa distinção no texto *Documento/Monumento*, In Enciclopédia Einaudi. Vol. Memória-História. Porto, Imprensa Nacional, 1984, p.85-105.

<sup>77</sup> Heráclito, fragmento 10 in: Buber, Martin. *Eu e tu*. São Paulo, Centauro, 2001, p.LXXIV.



No caso específico das imagens produzidas de forma institucional no século XIX, há um componente que as transformam em *monumentos*. Carregados de toda uma aura de oficialidade, tais monumentos acabam por se revestirem de uma fina, transparente e quase invisível película de proteção contra a investigação. Cabe aos pesquisadores a tarefa de trabalhá-las não como tal, reproduzindo a ideologia que as gerou, mas esforçando-se para enquadrá-las no estatuto de *documentos*, produção de um tempo próprio e que nos remete às problemáticas desse período, afastando-nos da panacéia que tudo explica e tudo ilustra.

O livro didático possui, entre nós como já visto, uma forte conotação ideológica, em parte justificada por nossa experiência particular que fez convergir dois vetores históricos de magnitude inesperada: de um lado um alargamento da base educacional, favorecida pela industrialização e urbanização vertiginosa de fins da década de 1950. De outro, um golpe militar que estancou um itinerário popular e democrático em nome de elites que passaram a exercer intenso controle sobre as informações e suas mídias<sup>78</sup>. Isso num modelo capitalista já de forte controle sobre a informação, que arrefeceria juntamente com o modelo soviético por volta de 1989.

A interferência ultrapassou as aceitáveis manipulações entre o que deveria ser “lembrado” e o que deveria ser “esquecido”, manipulações que justificam que olhar se deve ter sobre o passado. Em nosso caso, a interferência atingiu a própria concepção de currículo, com a alteração do curso de história num suave compartimento diluidor denominado Estudos Sociais.

Nesse mesmo período, a imagem ganhava enorme impulso prático, estabelecendo uma aliança sólida com nosso cotidiano. A fotografia, solicitada como imperativo ardiloso de um aquecido suporte de vendas, ganha notável atenção.

A íris está impregnada de apelos, porém, circularizada de espelhos, corre o risco de se acomodar entre a anestesia e a amnésia.

Pascal afirmava: “Diversidade. Uma cidade, um campo, de longe é uma cidade e um campo, mas, à medida que alguém se aproxima deles, são casas, árvores, telhas, folhas, ervas, formigas, patas de formigas, até o infinito”<sup>79</sup>. Ao historiador deste nosso tempo compete observar um código postural que, ao mesmo tempo, o afaste e o aproxime, num movimento de generosidade com o fato que quer tornar visível. Sitiá-lo em alguma região familiar, seguro de que a evasão é impossível ou de que se queira conter suas irradiações, tem sido a forma escolhida

<sup>78</sup> Veja, por exemplo, R. Ortiz, *A moderna tradição brasileira*. São Paulo, Brasiliense.

<sup>79</sup> Mauriac, François. *O pensamento vivo de Pascal*. São Paulo, Martins, s/d, p. 26.



pelos autores de livros didáticos ou pelos que se responsabilizam por dar à iconografia sua linearidade ilustrativa.

A educação é, por si mesma, conformadora de uma determinada ideologia e a escola, um espaço de restrições e limites. Grande parte dos apelos para uma postura crítica são discursos vazios que a realidade hierarquizada do ambiente escolar jamais admitiria.

Rubem Alves se pergunta:

(...) A arquitetura das escolas. Todas as escolas têm corredores e salas de aula. As salas servem para separar as crianças em grupos, segregando-as umas das outras. Por que é assim? Tem de ser assim? Haverá uma outra forma de organizar o espaço, que permita interação e cooperação entre crianças de idades diferentes, tal como acontece na vida? A escola não deveria imitar a vida?

Programas. Um programa é uma organização de saberes numa determinada seqüência. Quem determinou que esses são os saberes e que eles devem ser aprendidos na ordem prescrita? Que uso fazem as crianças desses saberes na sua vida de cada dia? As crianças escolheriam esses saberes? Os programas servem igualmente para crianças que vivem nas praias de Alagoas, nas favelas das cidades, nas montanhas de Minas, nas florestas da Amazônia, nas cidadezinhas do interior?

Os programas são dados em unidades de tempo chamadas 'aulas'. As aulas têm horários definidos. Ao final, toca-se uma campainha. A criança tem de parar de pensar o que estava pensando e passar a pensar o que o programa diz que deve ser pensado naquele tempo. O pensamento obedece às ordens das campainhas? Por que é necessário que todas as crianças pensem as mesmas coisas, na mesma hora, no mesmo ritmo? As crianças são todas iguais? O objetivo da escola é fazer com que as crianças sejam todas iguais?<sup>80</sup>

A história, como disciplina escolar, deve dar sua contribuição no sentido de harmonizar o indivíduo com seu passado coletivo, daí a aceitação de certas revelações e ocultamentos, naquilo que alguns autores chamam de plebiscito do dia-a-dia. O livro didático possui essa função, limitante, é bem verdade, mas adequada aos propósitos de uma escola institucionalizada segundo determinados padrões sócio-comportamentais.

Isso explicaria, até certo ponto, o fato de a grande maioria das escolhas recaírem sobre os livros que não atualizaram minimamente as transposições didáticas, os mais conservadores, portanto.

Considerar esse objeto de coerção como ferramenta de uma máquina de ideologia, é na perder de vista a sua peculiar inserção no sistema de dominação em que a própria escola está inserida. Escolas democráticas subverteram não somente as disciplinas, mas qualquer espécie de seriação.

<sup>80</sup> Alves, Rubens. *Não esqueça as perguntas fundamentais*. [www.redepitagoras.com.br](http://www.redepitagoras.com.br)



O termo latino “repraesentatio”, significa representação, “que supre o outro para o outro”, “que torna presente outra vez”. Quanto ao livro didático, mais especificamente, à imagem, podemos nos reportar àquilo que Paul Ricoeur chama de “recherche”, rememoração, impregnada da cognição ativa de uma memória que é individual e coletiva, ambas irrigadas de interconexões permanentes.

As imagens estabelecem elos com uma mitologia que, em certo sentido, possuem a capacidade de oposição à ideologia do texto. Nesses termos, fornecem uma rara oportunidade de equilibrar a síndrome de uma escola impermeável às fissuras que permitem a fuga e o vislumbre da liberdade. Esses elos funcionam como linhagens imagéticas que circulam no tempo diacrônico, aliadas de outras imagens, confeccionando atavismos inesperados no olhar e na íris.

Como exemplo, tome a imagem seguinte. Ela trata da seletividade do ensino brasileiro. Embora se refira à década de 1980, conserva uma atualidade constrangedora.

Toda crítica que possa conter está suavizada pelo dado, pela diluição que sua inevitabilidade informacional, causal e relacional carregam.

Mas essa intrincada composição de fato, desejo e denúncia completam um arco cuja dinâmica se reduziu à mera observação e ao capricho de seu arquivamento involuntário.

Não foi suficiente para transformar em ação aquilo que carrega como pulsão, como energia potencial que se desdobra em percepção e consciência prática. Quando completa se ciclo não é mais do que dado, número, quantificação.

Se havia alguma sugestão implícita no sentido de produzir movimento, ao final de seu exercício imagético há o vazio, que é aquisição e posse, que pode ser incorporado a um discurso que é conhecimento instituído ampliado, agregado desta nova informação.

Estes elos operam diretamente no imaginário, construindo uma teia de significados subjetiva. Isso nos leva a outro enunciado:

...a imagem tem sempre tido uma reputação de facilidade. Na nossa cultura judaico-cristã, a leitura tinha um papel nobre, e a imagem um papel de superficialidade. É verdade que admitimos que a imagem seja polissêmica, mas há muito pouca gente que conheça realmente a natureza da imagem. Na realidade, apesar de a imagem ser mais antiga que a escrita, e a comunicação pela imagem ser igualmente anterior à escrita, sempre se valorizou a transmissão cultural pela escrita.

...Tem-se uma relação muito ambígua com a imagem. Isso se deve, em parte, ao fato de que é preciso muito esforço para conhecer o alfabeto e ser capaz de decifrar uma página (aliás, trata-se de uma atividade mensurável – consegue-se ou não decifrar uma página), enquanto a leitura de uma imagem é muito complexa e não existe uma ‘boa’ leitura que ultrapasse as outras. Além disso, esquecemos – justamente porque não reconhecemos a utilidade de ensinar imagens – que uma imagem pode sempre esconder um aspecto que nos escapa. Diria que, de alguma maneira, a imagem é um instrumento de manipulação



mais sutil do que a escrita. Pois tem ou pode facilmente ter uma dimensão que escapa àquele que quer transmitir a imagem.<sup>81</sup>

Por vezes, a imagem se aproxima tanto do texto que se confundem. O potencial de fanopéia (poesia imagético-visual) se amplia consideravelmente, se observado em ideogramas candy. É para ser visto, visualizado, “visibilizado” com toda sua carga de justaposição de conceitos. Forma e conteúdo terão como seu imperativo não unicamente a iridescente superfície do olho ou a onírica e permeável impostura do papel de arroz sobre o qual depositamos o pigmento delicado, cauteloso, de nossa intenção.

As tatuagens, as cartas de baralho, o tarô, e, mais recentemente, a pichação, o grafite, as figurinhas colecionáveis e todas as inscrições rasteiras, as garatujas, desenho do mistério, estabelecem um diálogo impertinente com outras modalidades imagéticas, como arranjos cuja imprevisibilidade acentua a tônica de investidura de todos os sortilégios num mundo no qual todos os olhares de alguma forma dialogam, mediatizados por instrumentos mágicos, dentre os quais a televisão funciona apenas como a ponta de um insidioso iceberg, vasto como a percepção do mundo que gira por detrás de sua tela de lítio, de cristal, de sonho.

Em 2002, João Jardim e Walter Carvalho dirigiram o documentário *Janela da Alma*, no qual o físico Luiz Alberto Oliveira, ao tratar da importância da luz para a visão, explica como as pessoas da Europa Medieval “acreditavam que os olhos possuíam tentáculos para pegar as coisas, tornando-as visíveis”<sup>82</sup>. A passagem desse solipsismo para o representacionismo<sup>83</sup> abrange enorme gama de significados cuja expressão mais contundente será o enraizamento de uma determinada concepção de verdade: a mimese.

Mas essa verdade, a mimese, não é mais que a rerepresentação de um evento único, esmigalhado pelas fraturas dos dias, concentrado num presente eterno, acrônico, atópico, agônico. Contra sua prosaica afirmação, contra seu determinismo positivo, apenas a historicidade, a tarefa de deslindar suas tramas, seus vórtices, suas rugas.

O Haikai pode complementar essa reflexão com seu colapso para o infinito:

Fogos de artifício terminaram  
Os espectadores se foram  
Ah! O vasto espaço!<sup>84</sup>

<sup>81</sup>Lazar, Judith. *Mídia e aprendizagem*. In: *Mediaticamente*, série de estudos, MEC, Brasília, 1999, p.96/97.

<sup>82</sup> *O Estado de São Paulo*, Caderno 2, quarta-feira, 18 de junho de 2003, p. D6.

<sup>83</sup> Maturana, Humberto R. & Varela, Francisco J. *A árvore do conhecimento*. São Paulo, Palas Athena, 2001.

<sup>84</sup> HAIKAI – *Antologia da poesia clássica japonesa*. Trad. Alberto Marsicano, Kensuke Tamai e Shizuko Takenaga. Ed. Oriente – Japan Foundation. São Paulo, 1989.