

# Implicações do Uso da Imagem no Ensino de História: Limites e Possibilidades

## Implications of Image Use in History Teaching: Limits and Possibilities

Érica Ramos Moimaz<sup>a\*</sup>

<sup>a</sup>Universidade Norte do Paraná, PR, Brasil

\*E-mail: ericamoimaz@hotmail.com

---

### Resumo

A partir dos anos 1980, a imagem passou a ser utilizada com maior frequência como evidência em relação ao passado. No entanto, no ensino de História, o uso da imagem, dá-se, na maioria das vezes, como mera ilustração de frases e textos, não sendo tomada como objeto portador de significado, ou seja, como documento histórico. No entanto, por meio dela, é possível analisar o conteúdo da obra e o contexto social de sua produção, contribuindo assim para a construção do conhecimento. Dessa forma, este artigo teve como objetivo analisar as implicações do uso da imagem no ensino de história, discutindo limites e possibilidades. Partimos do pressuposto de que a imagem é um objeto portador de significado e, por isso, pode ser tomada para estudo nos diferentes níveis de ensino, pelos docentes de diferentes áreas.

**Palavras-chave:** Imagem. Ensino de História. Construção do Conhecimento.

### Abstract

*Since 1980s, image started to be used more frequently as evidence regarding past. However, in history teaching, the image use, in most cases, happens as mere illustration of sentences and texts, not being taken as an object which carries meaning, i.e., as a historical document. However, the use of the image in history teaching makes it possible to analyze the content of the work and the social context of its production, contributing to the construction of knowledge. Thus, this paper aims to analyze the implications of the use of image in history teaching, discussing limits and possibilities. We assume that an image carries meaning in itself, and so it can be taken to study in different levels of education by teachers from different fields.*

**Keywords:** Image. History Teaching. Construction of Knowledge.

---

## 1 Introdução

O presente artigo analisa questões acerca do uso da imagem no ensino de história, tomando-a como objeto portador de qualidades artísticas, como fonte documental e como objeto de investigação em sala de aula, possibilitando, assim, melhor compreensão histórica das sociedades.

A sociedade contemporânea caracteriza-se entre outros aspectos pelo contato com imagens. O impacto dos cartazes publicitários, *outdoors*, TV, e outros tipos de imagens exigem uma leitura rápida, que contribui para o não desenvolvimento do hábito de observar, refletir, analisar e até mesmo realizar uma leitura crítica. O mesmo acontece quando nos deparamos com a pintura, a fotografia, a arquitetura, pois, raramente sabemos analisá-las, uma vez que não realizamos uma apreciação adequada desses elementos e não os tomamos como documentos portadores de significados. O uso adequado da imagem no ensino pode contribuir para a construção do conhecimento e também para a formação de pessoas capazes de lerem e interpretar as diferentes imagens presentes no cotidiano.

O presente artigo teve como objetivo analisar as implicações do uso da imagem no ensino de história, assim como identificar limites e possibilidades no uso da mesma. Para isso, organizamos

nosso estudo em três partes: primeiramente abordamos o conceito de imagem e o papel do espectador, em um segundo momento, apresentamos a imagem como documento histórico e, em seguida, analisamos o uso da imagem no ensino de história.

Consideramos que o uso da imagem no ensino de história permite inserir os alunos em uma atividade de investigação, análise e reflexão. Nessa perspectiva, professores e alunos adquirem uma nova postura: utilizando a imagem, podem estudar o passado e o presente por meio de reflexão crítica.

## 2 Desenvolvimento

### 2.1 A imagem e o papel do espectador

Em todas as sociedades, a maioria das imagens foi produzida para certos fins, como propaganda, informação, aspectos religiosos ou ideológicos. As imagens são feitas para serem vistas pelo espectador, mas muitas determinações intervêm na relação do espectador com uma imagem, como, por exemplo, o saber, os afetos e as crenças, vinculados, na maioria das vezes, a uma classe social, a uma época e a uma cultura (AUMONT, 1993).

Vivemos hoje em uma sociedade imagética; as imagens estão presentes em nosso cotidiano, como na TV, nos *outdoors*, cartazes de propaganda e na *internet*. Contudo, essas imagens podem receber diferentes interpretações dependendo do observador.

Segundo Aumont (1993), podemos atribuir três valores a imagem em sua relação com o real: 1) valor de representação, pois a imagem representa coisas concretas ou menos abstratas que ela própria; 2) valor de símbolo, ao representar coisas abstratas, ou seja, mais abstrata que a própria imagem - o valor simbólico de uma imagem é definido pela aceitabilidade social dos símbolos nela contidos; e 3) valor de signo, quando representa um conteúdo cujos caracteres não são visualmente refletidos por ela. Entretanto, como a imagem é complexa, a maioria delas possui, simultaneamente, esses três valores.

Aumont (1993) enfatiza ainda que a imagem pode estabelecer relação com o mundo por meio de três modos: 1) modo simbólico - serviram inicialmente de símbolos religiosos e, mais tarde, de símbolos que veicularam valores, como a democracia e o progresso sempre associados às novas formas políticas; 2) modo epistêmico - a imagem permite conhecer o mundo, pois traz informações visuais; e 3) modo estético - a imagem é destinada a agradar seu espectador.

Vemos, então, que a imagem como símbolo é objeto mediador entre o espectador e a realidade e tem como função estabelecer relação com o mundo. O papel do espectador é

extremamente ativo: construção visual do 'reconhecimento', emprego dos esquemas da 'memoração', junção de um com a outra para a construção de uma visão coerente do conjunto de imagem. [...] é ele quem faz a imagem (GOMBRICH *apud* AUMONT, 1993, p.90).

O reconhecimento é o momento em que o espectador identifica alguma coisa em uma imagem com alguma coisa que se pode ver no real. O ato de reconhecer apóia-se na memória e nas funções do raciocínio. O espectador é capaz de reconhecer e de identificar os objetos, apesar das distorções as quais estes podem sofrer ao serem produzidos, como, por exemplo, a presença de estereótipos. Para reconhecer, é importante ter também referências sobre o contexto. Além disso, o reconhecimento proporcionado pela imagem faz parte do conhecimento, mas também está ligado à memoração, a qual está associada à apreensão do visível, às funções mais sensoriais.

A imagem é uma prática humana extremamente antiga. Durante quase todo o tempo, o homem utilizou imagem alegórica definida por Sorlin (1994) como aquela feita pela mão e pelo espírito do homem. Para este autor a imagem alegórica recria, inventa a partir da observação de todo um mundo e é pouco informativa, tornando difícil confiar nas imagens para compreender um fato. No entanto, quando se tem várias imagens sobre um mesmo acontecimento, mesmo sendo diferentes, utiliza-se de estereótipos, ou melhor, métodos de comunicação os quais permitem reconhecer o que representam. Sendo assim, as imagens alegóricas narram. A imagem alegórica, como a pintura, por exemplo, permaneceu dominante até os anos de 1890; depois deste período, predominou a imagem analógica.

Segundo Sorlin (1994), atualmente predomina a imagem

analógica, ou fotográfica, produzida por uma mecânica que pode ser regulada, constituindo, então, um filtro entre o fotógrafo e o que se quer representar, resultando em um "reflexo do mundo". A imagem analógica não tem imaginação, visto que não é produzida pela mão do homem, não narra os acontecimentos, mas os mostra, mesmo que seja do começo ao fim. Dessa maneira, condiciona nossa abordagem do mundo.

Sorlin (1994, p.85) explica que a imagem não fala:

Sem comentários, uma imagem não significa rigorosamente nada, e podemos imaginar qualquer coisa, dependendo da nossa fantasia, quando a vemos. [...] A imagem pode impressionar, interessar, comover, apaixonar, mas a imagem nunca informa. O que informa é a palavra.

Concordamos com as ideias de Sorlin na medida em que a ausência de informações sobre uma obra impossibilita a compreensão do tema retratado. Nesse sentido, o título dado a uma obra, assim como a identificação da mesma com data, local e onde foi feita ou está exposta são dados essenciais para que o espectador compreenda o tema e o contexto.

Fabris (1998) repensa a imagem hoje, a partir das novas técnicas, e recorre a Alain Rénaud para explicar que

A imagem deixa de ser o antigo objeto óptico do olhar para converter-se em *imagerie* (produção de imagens), práxis operacional que insere o sujeito numa 'situação de experimentação visual inédita', acrescida pela possibilidade de integrar outros registros da sensibilidade corporal, sobretudo o tato (FABRIS, 1998, p.2).

Na era da informática, temos imagens-objeto (fotogramas), imagens-efeito (planos televisivos) e imagens-projeto (computacionais ou virtuais). As novas tecnologias podem ser usadas de forma criativa. Entretanto, é necessário considerarmos que os diferentes sistemas de produção da imagem relacionados com as estruturas técnicas vão alterar os modos de ver essa imagem.

Não se trata, portanto, de fazer a apologia das novas tecnologias e desacreditar o que as antecede, mas de perceber como os diferentes sistemas de produção da imagem estão vinculados às estruturas técnicas e culturais particulares, que determinam sua relação com a realidade e os modos de configuração dessa mesma realidade (FABRIS, 1998, p.4).

Fabris (1998) comenta os perigos que podem resultar de um encontro acríptico entre cultura e tecnologia e aponta como pontos negativos o esgotamento da fantasia em consequência do deslumbramento com as potencialidades manipuladoras dos novos meios e a falta de uma experiência vivida.

As questões acima apresentadas sobre imagem e tecnologia são fundamentais para pensarmos o uso da imagem como documento e fonte histórica na sala de aula. Isso porque alunos e professores não têm contato com a obra original, como no caso da pintura, mas sim com reproduções as quais, atualmente, devido à presença das novas tecnologias na escola, podem ser apresentadas aos alunos e estudadas através do computador ou da TV e DVD. Veremos, a seguir, a importância de se terem claros os limites e possibilidades quanto ao uso das imagens em sala de aula.

## 2.2 A imagem como documento histórico

Para refletir sobre a imagem como documento histórico, dois autores são tomados como referência, Burke (2004) e Meneses (2003), considerando que as questões apontadas por eles contribuem para conhecer melhor nosso objeto de estudo. Concordamos com os autores, principalmente no que diz respeito ao fato de que poucos historiadores trabalham com documentos imagéticos; grande parte deles dá preferência aos documentos escritos. Na maioria das vezes, quando os historiadores utilizam imagens, é apenas para ilustrar conclusões a que o autor já havia chegado por outros meios, em vez de oferecer novas respostas ou suscitar novas questões.

Segundo Meneses (2003, p.7),

Exemplo altamente sintomático da persistência dessa inclinação para usos ilustrativos da imagem são estudos de altíssima qualidade e ornados de farta e bela documentação visual, às vezes até em grande parte inédita, e que dizem respeito à história do cotidiano, da vida doméstica, das relações de gênero, das crianças, etc. As imagens, contudo, não têm relação documental com o texto, no qual nada de essencial deriva da análise dessas fontes visuais; ao contrário, muitas vezes algumas delas poderiam mesmo contestar o que vem dito e escrito ou, ao menos, obrigar a certas recalibrações. O pior, entretanto, é contemplar o desperdício de um generoso potencial documental.

Há algumas exceções no que diz respeito ao uso da imagem fotográfica e do cinema como documentos. O restante da iconografia, incluindo as pinturas históricas, continua sendo pouco estudada pelos historiadores.

De acordo com Burke (2004), o uso da imagem por uma minoria de historiadores iniciou no século XVII, quando as pinturas nas catacumbas romanas foram estudadas como evidência para a história do cristianismo.

É antiga a tradição de representar acontecimentos históricos em imagens. No entanto, no Ocidente, o interesse dos pintores na reconstrução do passado aumentou no período entre a Revolução Francesa (1789) e a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). A pintura histórica exigia um trabalho de pesquisa para tentar descrever o modo de vida na época.

Esses pintores podem ser vistos como historiadores de pleno direito. Eles aprenderam a partir do trabalho dos historiadores profissionais [...] mas fizeram também suas contribuições para a interpretação do passado. A história que eles, frequentemente, representavam era a história nacional, movida pelo nacionalismo (BURKE, 2004, p.198).

A partir dos anos de 1980 a imagem passou a ser utilizada com maior frequência como evidência em relação ao passado. Em 1990, Ciro Flamarion Cardoso pensou no uso da imagem tanto de forma qualitativa como quantitativa. Na primeira, cada unidade, como uma pintura, vale por si, mesmo quando, por processos de comparação e generalização, for possível trabalhar um grande número dessas unidades e chegar a conclusões amplas. Já no segundo caso, utilização quantitativa, cada unidade, como um quadro, relevo ou escultura, passa a ser unicamente um elemento no interior de uma série. É a

série, e não cada elemento iconográfico individual, que se constitui no foco da análise.

Para Burke (2004, p.17),

O uso de imagens por historiadores não pode e não deve ser limitado à ‘evidência’ no sentido estrito do termo [...] Pinturas, estátuas, publicações e assim por diante permitem a nós, posteridade, compartilhar as experiências não verbais ou o conhecimento de culturas passadas [...] imagens nos permitem ‘imaginar’ o passado de forma mais vívida. [...] Embora os textos também ofereçam indícios valiosos, imagens constituem-se no melhor guia para o poder de representações visuais na vida religiosa e na política de culturas passadas.

Existe uma variedade de imagens a qual, assim como textos e testemunhos orais, pode ser utilizada como evidência histórica. Do mesmo modo que Sorlin (1994), Burke (2004) também enfocam que as imagens não falam, ou seja, “são testemunhas mudas” e, para utilizá-las, é necessário reconhecer suas fragilidades. Muitas vezes, algumas imagens oferecem mais evidências que outras e o significado da imagem depende do seu contexto social, cultural e político, bem como as circunstâncias nas quais a imagem foi encomendada e o lugar físico onde se pretendia exibi-la. Burke (2004) utiliza como exemplo o caso de alguns esboços os quais, desenhados a partir de cenas reais da vida, são mais confiáveis como testemunhos do que as pinturas trabalhadas posteriormente no estúdio do artista.

Como uma forma de evidência, a maioria das imagens não foi criada para uso dos historiadores; seus criadores tinham suas próprias mensagens. A interpretação dessas mensagens é conhecida como iconografia ou iconologia. Segundo Meneses (2003), a iconografia preocupa-se em estabelecer parâmetros e métodos para decodificar os sentidos originais da imagem, culminando com sua inserção numa visão de mundo de que ela seria sintoma (iconologia).

Os iconografistas enfatizam o conteúdo intelectual da obra de arte; para eles, as pinturas não são feitas simplesmente para serem observadas, mas também para serem lidas.

Erwin Panofsky pertence a um grupo de iconografistas denominado de “Escola de Warburg”. Conforme esse grupo, para analisar uma imagem eram necessários três níveis de interpretação:

O primeiro desses níveis era a descrição pré-iconográfica, voltada para o ‘significado natural’, consistindo na identificação de objetos (tais como árvores, prédios, animais e pessoas) e eventos (refeições, batalhas, procissões, etc.). O segundo nível era a análise iconográfica no sentido estrito, voltado para o ‘significado convencional’ (reconhecer uma ceia como a Última Ceia ou uma batalha como a Batalha de Waterloo). O terceiro e principal nível, era o da interpretação iconológica, distinguia-se da iconografia pelo fato de se voltar para o ‘significado intrínseco’, em outras palavras, ‘os princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, um período, uma classe, uma crença religiosa ou filosófica’. É nesse nível que as imagens oferecem evidência útil, de fato indispensável, para os historiadores culturais (BURKE, 2004, p.45).

Zerner (1988) explica que a ambição de Panofsky é o nível iconológico, mas tanto ele quanto seus discípulos

perderam de vista suas preocupações teóricas e a disciplina que estabeleceram transformou-se numa técnica isolada de decifração.

Consoante Burke (2004), a escola de Warburg adotou um método para leitura das imagens baseado em três pontos: aproximar imagens que os acontecimentos separaram, como pinturas que foram originalmente realizadas para serem lidas em conjunto, mas estão dispersas em museus; prestar atenção aos detalhes, não só para identificar artistas, mas também para identificar significados culturais e justapor textos e outras imagens à imagem que se deseja analisar numa tentativa de compreender o significado dela.

Os iconografistas estudam a imagem para conhecer a realidade. Para eles, a imagem veicula informações confiáveis sobre o mundo exterior.

O método iconográfico há pouco descrito tem sido criticado por sua indiferença ao contexto social, por seus praticantes não prestarem atenção à variedade de imagens. Também há perigos em assumir a ideia de que imagens expressam a “atitude básica da época”, pois não é prudente adotar a ideia da homogeneidade cultural de uma época. Os historiadores precisam da iconografia, porém devem ir além dela, praticando a iconologia de forma mais sistemática, incluindo o enfoque estruturalista e a teoria da recepção (BURKE, 2004).

O enfoque estruturalista está relacionado à semiologia ou à semiótica e toma a imagem ou texto como um sistema de signos, atentando para a realidade externa que ele parece representar e também para seu contexto social. O enfoque estruturalista não se preocupa apenas com as fórmulas visuais e temáticas, mas analisa os elementos da imagem, sua organização interna, a relação entre suas partes e entre uma imagem e outras do mesmo gênero, atentando ainda para o que não é escolhido, o que é excluído.

Em uma das críticas mais conhecidas e mais duras, o antropólogo americano Clifford Geertz conclui que, para ser de uso efetivo no estudo da arte, a semiótica precisa ir além da consideração dos signos como meio de comunicação, como código a ser decifrado; ela precisa avançar em direção à consideração dos signos como maneiras de pensar, como idiomas a serem interpretados (BURKE, 2004, p.221).

Contra o enfoque estruturalista, desenvolveu-se um movimento conhecido como pós-estruturalista, preocupado com a instabilidade ou a multiplicidade de significados e com as tentativas dos produtores de imagens de controlar essa multiplicidade por meio de rótulos ou outros iconotextos.

Em relação à teoria da recepção, os historiadores e críticos examinam de que forma a imagem opera para persuadir ou obrigar os espectadores a fazer determinadas interpretações, colocando o espectador na posição de testemunha ocular do acontecimento representado. Essa teoria mostra que diferentes interpretações do mesmo objeto são normais. Burke (2004) afirma que, em nossos dias, os produtores de imagens não podem fixar ou controlar seus significados, embora tentem por meio de inscrições, inserindo legendas ou dando ênfase a um

personagem em detrimento de outro.

Para Burke (2004, p.232),

as imagens não são nem um reflexo da realidade social nem um sistema de signos sem relação com a realidade social, mas ocupam uma variedade de posições entre estes extremos. Elas são testemunhas dos estereótipos, mas também das mudanças graduais, pelas quais indivíduos ou grupos vêm o mundo social, incluindo o mundo de sua imaginação.

Existe um conflito entre os iconografistas “positivistas”, os quais acreditam que as imagens veiculam informações confiáveis sobre o mundo exterior e os estruturalistas, os quais afirmam que não.

Contudo, o historiador tem uma terceira alternativa:

Em vez de descrever imagens como confiáveis ou não confiáveis, adeptos da terceira via estão preocupados com graus ou formas de confiabilidade e com confiabilidade para propósitos diferentes. Eles rejeitam a simples oposição entre a visão da imagem como ‘espelho’ ou ‘fotografia instantânea’, por um lado, e a visão da imagem como nada mais do que um sistema de signos ou convenções, por outro. Eles alegam que no caso das imagens – como no caso dos textos – as convenções filtram informações sobre o mundo exterior, mas não excluem. Somente em casos raros, [...] é que os estereótipos [...] excluem toda a informação (BURKE, 2004, p.233).

Muitas vezes, a imagem que uma cultura tem da outra é estereotipada, exagerando alguns traços da realidade e omitindo outros. “Muitos pintores podem ser descritos como historiadores sociais pelo fato de que suas imagens registram formas de comportamento social, cotidianas ou de eventos festivos” (BURKE, 2004, p.127).

Os pintores apresentam seu olhar sobre a sociedade, por isso, para compreender o conteúdo de uma obra, como uma pintura histórica, é necessário analisá-la dentro do contexto cultural, político, material, incluindo os interesses do artista e do patrocinador e a pretendida função da imagem. O historiador também precisa ler nas entrelinhas, observando não apenas os detalhes, mas também refletindo sobre aquilo que não foi mostrado pelo pintor, ou seja, as ausências. Uma série de imagens oferece testemunho mais confiável do que imagens individuais.

O visual é uma evidência histórica a qual pode ser usada como recurso pelos historiadores. Apesar disso, “[...] certas narrativas visuais podem também ser consideradas como a própria história [...] recriando o passado por meio de imagens e interpretando-o de diferentes maneiras [...]” (BURKE, 2004, p.197). Muitas vezes, o autor da imagem tenta controlar as interpretações da imagem pelo público, dando ênfase a uma pessoa e não a outra por diferenças em tamanho ou cor.

Meneses (2003) esforça-se para entender as imagens como “coisas que participam das relações sociais e, mais do que isso, como práticas materiais.” Conforme o autor, é necessário passar do visível para o visual integrando três modalidades de tratamento da imagem: o documento visual como registro produzido pelo observador; o documento visual como registro ou parte do observável e a interação entre observador e observado.

As principais dificuldades encontradas pelo historiador ao trabalhar com o visual são:

Desconhecimento da problemática teórico-conceitual relativa ao fenômeno da representação [...]; utilização preponderante da fonte visual ainda como mero repositório especular de informação empírica [...]; dependência de técnicas de leitura derivadas de uma submissão mecânica à Iconografia/Iconologia de Panofsky ou de uma semiótica a-historicizada, que impede estudar sejam os enunciados da imagem, sejam suas trajetórias; ênfase dada à tipologia documental e não aos problemas históricos; teto limitado às questões das mentalidades, do imaginário e da ideologia (MENESES, 2003, p.8).

As imagens devem ser estudadas para que se consiga um entendimento maior da sociedade. Para estudá-las, é preciso conhecer o ciclo completo de sua produção, circulação e consumo, analisando sua interação e inserção social. No entanto, a necessidade de situar as imagens em um contexto histórico não é fácil.

Mas os caminhos começam a abrir-se quando se materializa o documento, quando nele se reconhece também sua condição de objeto material e não de mero vetor semiótico. O problema agudo que se apresenta aí é a constituição de um corpo mínimo de informações controladas, que permitam estudar as imagens como objetos materiais, nas diversas formas e contingências de uso e apropriação. [...] A rigor, a distinção entre imagem-signo-documento e imagem-coisa-ingrediente-da-vida-social tem pouca consistência — mas continua a ser repetida, pois chama a atenção, justificadamente, para o caráter discursivo da imagem (MENESES, 2003, p.12).

Meneses contribui de forma significativa para nossos estudos, pois enfatiza que é necessário ir além da ideia do uso da imagem ou “coisas visuais” como documento; é imprescindível considerar a imagem como parte de nossa realidade, visto que está presente em nosso cotidiano em várias dimensões, usos e funções.

Sendo assim, quando nos propomos a analisar o uso da imagem no ensino, comprometemo-nos também a refletir sobre a importância do uso adequado da imagem na sala de aula como forma de preparar nossos alunos a lerem e a compreenderem as diferentes imagens presentes no cotidiano.

### 2.3 O uso da imagem no ensino de história

Há muito, no ensino de História, o uso de imagens, dá-se, na maioria das vezes, como mera ilustração de frases e textos, não sendo tomada como documento histórico. Porém, o uso da imagem, permite analisar o conteúdo da obra e o contexto social de sua produção. A imagem, como a pintura, a fotografia, permite ao aluno imaginar e reconstruir o não vivido, o tema estudado.

Segundo Calado (1994) a utilização da imagem, como documento e fonte histórica escolar, deve levar em consideração alguns princípios pedagógicos: fornecer pontos de referência, com os quais as imagens possam ser relacionadas; limitar os aspectos apresentados àquilo que é essencial; realizar uma apresentação gradual dos diversos elementos que a compõem e adicionar chaves de leitura, como, por exemplo, indicações verbais. Em razão de a imagem ser influenciada pelo contexto

histórico do período de sua produção, a atenção do aluno deve ser direcionada para aquilo que é relacionado ao conteúdo estudado.

A imagem pode ser utilizada como meio para estruturar o pensamento em relação ao tema estudado. Desse modo, os princípios pedagógicos apontados, quando empregados pelo professor na sala de aula, contribuem para que o aluno compreenda o tema da obra apresentada. Esse tipo de trabalho permite que o aluno construa sua interpretação a respeito do tema estudado.

Knauss (2005, p.280) explica que:

A dificuldade que os alunos têm para aceitar a perspectiva científica de entendimento do mundo frequentemente não impede a reprodução de informações e interpretações prévias ao ensino formal [...] é recorrente a interpretação do desconhecido pelo conhecido, fazendo com que os valores e padrões do meio social modelem a forma de abordar a realidade. É assim que, apesar do processo formal de ensino, certas respostas e visões acerca das coisas do mundo persistem.

Knauss (2005) esclarece que a teoria do conhecimento contemporânea está marcada pela afirmação de que o conhecimento científico contradiz o conhecimento comum. O aluno geralmente possui um conhecimento comum aplicado em diferentes situações. Este conhecimento comum se estabelece e não conhece seus limites, não percebe a variedade de interpretações. O conhecimento científico busca superar esses limites. Para isso, entretanto, é necessário desconstruir o conhecimento comum e reconstruí-lo. Faz parte do trabalho do professor construir uma narrativa para explicar um fato em um determinado contexto.

O conhecimento científico possui caráter cada vez menos absoluto. O que é próprio da ciência não é o dado apresentado, mas sim as formas de ler e interpretar os fatos e abordar os objetos de conhecimento.

Enquanto nas universidades os profissionais caracterizam sua produção pela defesa de um modelo explicativo, na educação básica, professores e alunos utilizam interpretações historiográficas de caráter distinto. Considerando que “[...] a ciência se caracteriza pela atitude de pesquisa, o que não a reduz à dimensão empírica, mas a define antes como procedimento metodológico e teórico [...]” (KNAUSS, 2005, p.292), seria válido, na educação básica, usar diferentes explicações históricas, demonstrar como se realiza o exercício interpretativo e confrontar tais explicações. Ademais, seria interessante iniciar os alunos em atividades de pesquisa e análise de documentos históricos, superando assim a dependência em relação aos fatos e versões sobre um conteúdo.

A escola, atualmente, já não tem o objetivo de transformar os alunos em reprodutores de saberes; ela visa a fornecer condições que lhes permitam pensar e refletir. É importante que professores e alunos, utilizando diferentes meios e linguagens, não se limitem a reproduzir verdades, mas estudem o passado e o presente por meio de reflexão crítica.

Encerrando as reflexões acima apresentadas, podemos dizer que o profissional da área de História pode trabalhar

a imagem como documento e, para isso, pode contar com variados enfoques e métodos disponíveis. Vale lembrar que “não são, pois documentos os objetos da pesquisa, mas instrumentos dela: o objeto é sempre a sociedade” (MENESES, 2003, p.5). É necessário ter em mente o tema a pesquisar, as hipóteses de trabalho formuladas, conhecer as características do documento e confrontá-lo com outros tipos de documentação, além de repensar as metodologias relacionadas ao trabalho com a imagem, analisando-a em sua complexidade, considerando a especificidade de cada objeto, seus significados e estabelecendo relações com a situação histórica de cada época.

O uso da imagem como documento e fonte histórica não deve ser restrito aos profissionais da academia. É importante que alunos da educação básica também aprendam desde cedo a trabalhar com documentos históricos, analisando-os e interrogando-os, com a presença e mediação do professor, o qual deve ajudar o aluno a construir a “destreza” ou o procedimento para utilizar esses objetos de forma adequada.

Sabemos que, principalmente no ensino, o trabalho do professor de História com a documentação visual enfrenta algumas dificuldades e uma delas é o acesso ao material. Na maioria das vezes, não é possível ter contato com a obra original; então, o aluno não percebe sua escala original e torna-se difícil analisar a materialidade do trabalho, como a tinta utilizada e outros materiais, além das operações desenvolvidas pelo artista sobre esses recursos. Analisar os diferentes elementos como a cor, o traço, os efeitos de luz e sombra usados pelo artista na construção de um determinado conjunto de significações permite melhor compreender a obra.

A partir das reflexões expostas, é possível afirmar que as imagens, podem ser tomadas para estudo nos diferentes níveis de ensino, pelos docentes de diferentes áreas. Todavia, é necessário que o professor considere as especificidades da obra e conduza os alunos na leitura da mesma. O uso da imagem permite ao aluno refletir e construir interpretações a respeito do tema estudado. Quando o professor chama a atenção dos alunos para os principais elementos da obra contribui para que haja uma melhor compreensão do tema em questão.

### 3 Conclusão

No decorrer deste artigo discutimos questões que permitem pensar sobre o uso adequado da imagem no ensino, assim como seus limites e possibilidades. A partir das questões discutidas é possível identificar alguns fatores que podem limitar ou dificultar o trabalho com a imagem, tais como: a ausência de informação sobre uma imagem impossibilita a compreensão do tema retratado; na maioria das vezes professores e alunos não têm contato com a obra original, mas sim com reproduções; deve-se considerar que muitas vezes o autor da imagem tenta controlar as interpretações da imagem pelo público, dando ênfase a um elemento e não a outro; muitas vezes a imagem é tomada como mero repositório de informação empírica. A

presença desses fatores não impossibilita o uso da imagem por docentes de diferentes áreas, em especial, pelos docentes de história, em diferentes níveis de ensino. No entanto, cabe aos docentes que se propõem a trabalhar com imagens buscar enfoques e métodos que permitam trabalhar de forma adequada.

São inúmeras as possibilidades de uso da imagem em sala de aula, e no decorrer desse artigo podemos identificar algumas delas: análise da imagem dentro do contexto cultural, político, material, incluindo os interesses do artista e do patrocinador e a pretendida função da imagem; o estudo das imagens considerando o ciclo completo de sua produção, circulação e consumo; análise da imagem refletindo sobre aquilo que não foi mostrado pelo autor da mesma, ou seja, as ausências; o trabalho com uma série de imagens acerca de um tema e não com imagens individuais; o estudo da imagem considerando-a como parte da nossa realidade.

As imagens, quando utilizadas no ensino, podem contribuir para induzir o aluno ao conhecimento, podem ser estudadas como fonte de informação e de respostas para hipóteses ou problemas.

É importante que o professor busque utilizar a imagem para conhecer uma determinada sociedade no período em que a obra foi produzida. Para isso é necessário realizar devidamente uma análise, contextualização e reflexão sobre a imagem, o autor e o período em que foi produzida. Este procedimento contribui para a construção do conhecimento sobre o tema estudado a partir do uso da imagem e estimula os alunos, dos diferentes níveis de ensino, a desenvolverem o hábito de leitura reflexiva das imagens. Contribui assim, de forma significativa para a formação de pessoas capazes de lerem, interpretar e criticarem as diversas imagens e mensagens presentes em seu cotidiano.

### Referências

- AUMONT, J. *A imagem*. São Paulo: Papyrus, 1993.
- BURKE, P. *Testemunha ocular: história e imagem*. São Paulo: EDUSC, 2004.
- CALADO, I. *A utilização educativa das imagens*. Portugal: Porto, 1994.
- CARDOSO, C.F.S. Iconografia e história. *Resgate – Revista Interdisciplinar de Cultura do Centro de Memória*, Campinas, v.1, p.9-17, 1990.
- FABRIS, A. Redefinindo o conceito de imagem. *Revista Brasileira de História*, v.18, n.35, São Paulo, 1998.
- KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. *Caderno Cedes*, Campinas, v.25, n.67, p.279-295, set./dez. 2005.
- MENESES, U.T.B. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.23, n.45, p.11-36, jul. 2003
- SORLIN, P. Indispensáveis e enganosas, as imagens, testemunhas da história. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.7, n.13, p.81-95, 1994.
- ZERNER, H. A arte. In: LE GOFF, J.; NORA, P. *História: novas abordagens*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p. 144-159.