

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Centro de Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes
Especialização em Artes
Terminação: Ensino e Percursos Poéticos



Trabalho de Conclusão de Curso

Atlas Mnemosine e Cultura Visual: Oficina de Imagens como proposta pedagógica

Cleison Rafael Goulart da Silva

Pelotas, 2022

Cleison Rafael Goulart da Silva

Atlas Mnemosine e Cultura Visual: Oficina de Imagens como proposta pedagógica

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Artes – Ensino e percursos poéticos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maristani Polidori Zamperetti

Pelotas, 2022

Cleison Rafael Goulart da Silva

Atlas Mnemosine e Cultura Visual: Oficina de Imagens como proposta pedagógica

Trabalho de Conclusão de pós-graduação, como requisito parcial para obtenção do grau de especialização em Artes, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 30/11/2022

Banca examinadora:

.....
Prof.^a Dra. Maristani Polidori Zamperetti (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

.....
Prof.^a Dra. Caroline Leal Bonilha
Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande

.....
Prof.^a Dra. Viviani Rios Kwecko
Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande

Agradecimentos

Meus pais Terezinha e Vilson, pelo apoio, amor e estímulo durante toda a minha caminhada.

Meu marido Paulo, pelas trocas sinceras, abraços confortantes, suporte diário e pelos espaços nos momentos em que não pude estar.

Meus *pets* LaToya, Lil'Kim e Lord pela companhia aquecida de escrita e por me lembrarem de levantar da cama todos dias.

Minhas companheiras de vida Andressa e Carla, pelo real significado de amizade.

Minha orientadora Maristani Zamperetti, pela generosidade, sabedoria e por acreditar no potencial dessa pesquisa.

Equipe diretiva, professores e funcionários da EMEF Admar Corrêa, escola onde trabalho e palco dessa pesquisa, pelo acolhimento, confiança, valorização, incentivo e respeito.

Professoras Viviane Kwecko e Daniela Schneider, por contribuírem com a semente dessa pesquisa.

E aos que, em luz, me guiaram até aqui!

O meu muito obrigado!

Resumo

SILVA, Cleison Rafael Goulart da. **Atlas Mnemosine e Cultura Visual: Oficina de Imagens como proposta pedagógica**. 2022. 88f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

Este trabalho apresenta as bases, a elaboração e os resultados da prática denominada *Oficina de Imagens*, desenvolvida no oitavo ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Admar Corrêa. A prática fundamenta-se no método de historicização do pesquisador alemão Aby Warburg, presente no formato e nas dinâmicas relacionais entre as imagens dos painéis de sua inacabada obra, o *Atlas Mnemosine*. No primeiro momento, foram distribuídas diversas imagens aos estudantes com o objetivo de observação das temáticas em comum entre elas, para posteriormente serem coladas em painéis correspondentes as temáticas encontradas. Na sequência, iniciou-se um ciclo de debates sobre os atravessamentos das imagens apresentadas, revelando sentidos e significados que se formaram a partir das experiências coletivas e individuais pertinentes a cultura visual dos estudantes, campo de estudo também apurado nessa pesquisa. Como prática final, propôs-se um compilado de imagens que compunha a personalidade de cada estudante, chamado *Atlas de Si*, proporcionando uma aproximação com o trabalho de Warburg, bem como um levantamento e análise das próprias referências imagéticas. A presente pesquisa foi realizada pelo método qualitativo, utilizando leituras referenciais, diário de bordo e gravações em áudio durante todo o desenvolvimento das atividades. Esse estudo resultou em apontamentos sobre a contemporaneidade do pensamento de Warburg em pôr a imagem como centro de uma cultura puramente visual, da mesma maneira que irrompe a urgência em abordar as visualidades em práticas pedagógicas, tendo em vista a profusão imagética ao qual estamos imersos. Essa proposta também constatou, através dos relatos, as formas como os estudantes estão vendo/lendo o mundo e a si mesmos, além de revelar uma prática de ensino de arte que auxilia a evidenciar os sentidos das imagens que cercam o cotidiano.

Palavras-chave: Atlas Mnemosine; Cultura Visual; Imagem; Educação; Ensino de arte.

Abstract

SILVA, Cleison Rafael Goulart da. **Mnemosyne Atlas and Visual Culture: Images Workshop as a pedagogical proposal.** 2022. 88f. Course Conclusion Monography (Specialization In Arts). Postgraduate Program in Arts, Arts Center. Federal University of Pelotas, Pelotas, 2022.

This research presents the basis, elaboration and results of the practice called *Images Workshop*, developed in the eighth grade at the Admar Corrêa Elementary School. The practice is based on the historicization method of german researcher Aby Warburg, present in the format and relational dynamics between the images of the panels of his unfinished work, the *Mnemosyne Atlas*. In the first moment, several images were distributed to the students with the objective of observing the common themes among them, to later be pasted in panels corresponding to the themes found. After that, a cycle of debates was started about the crossing of the images presented, revealing senses and meanings that were formed from the collective and individual experiences related to the students visual culture, a field of study also investigated in this research. As a final practice, a compilation of images that composed the personality of each student was proposed, called Self Atlas, providing an approximation with Warburg's work, as well as a survey and analysis of their own imagetic references. The present research was carried out by the qualitative method, using referential readings, logbook, and audio recordings throughout the development of the activities. This study resulted in notes on the contemporaneity of Warburg's thought in placing the image as the center of a purely visual culture, in the same way that the urgency to approach visualities in pedagogical practices, considering the image profusion in which we are immersed. This proposal also verified, through the reports, the ways in which the students are seeing themselves and the world, besides revealing an art teaching practice that helps to evidence the meanings of the images that surround our daily lives.

Keywords: Mnemosyne Atlas; Visual Culture; Image; Education; Art Education.

Lista de Figuras

Figura 1 - Painéis do Atlas Mnemosine	18
Figura 2 - Detalhe de um dos painéis do Atlas Mnemosine	19
Figura 3 - Rinoceronte pintor.....	25
Figura 4 - Vista da janela de Niépce, 1826.....	27
Figura 5 - Muybridge em movimento	29
Figura 6 - A Chegada do trem.....	30
Figura 7 - Painel 39	36
Figura 8 - Imagens selecionadas nos painéis	41
Figura 9 - Imagem do quadro.....	45
Figura 10 - Câmaras escuras.....	46
Figura 11 - A Traição das Imagens, René Magritte, 1928–29	48
Figura 12 - Estudantes analisando as imagens.....	52
Figura 13 - Colagem Selfie.....	55
Figura 14 - Colagem Jogos	57
Figura 15 - Colagem Memes.....	58
Figura 16 - Colagem Cancelamento (Imagens, Geração ou Visualidades).....	59
Figura 17 - Revista Capricho.....	61
Figura 18 - Porcos Tatuados, Wim Delvoye. 2010.....	68
Figura 19 - Retrato de Dr. Gachet, Van Gogh, 1890.....	72
Figura 20 - Painéis do Atlas de Si.....	75

Sumário

Introdução	9
1. Capítulo I	10
1.1 Warburg.....	10
1.2 Atlas Mnemosine	16
2. Capítulo II	23
2.1 Imagem / Cultura	23
2.2 Cultura Visual / Visualidade	32
3. Capítulo III	40
3.1 Oficina de Imagens	40
3.2 Visão, Imagem e Visualidade	44
3.3 Dinâmica com as imagens	51
3.4 Painéis.....	54
4. Capítulo IV	60
4.1 Selfie e Auto-Imagem	60
4.2 Cancelamento	65
4.3 Gameplay e Memes	70
4.4 Atlas de Si.....	74
Considerações Finais	84
Referências	86

Introdução

O presente projeto parte de inquietações geradas na prática docente. Imerso no cotidiano escolar, como professor da disciplina de Arte da rede pública municipal da cidade do Rio Grande/RS, percebi que as imagens representam uma potência modeladora de formas de ser e estar no mundo, que direcionam comportamentos e pensamentos que localizam o sujeito no seu tempo e espaço, sobretudo na pré-adolescência dos anos finais do ensino fundamental, faixa etária no qual leciono. É nessa fase na vida que começam os movimentos de busca por identidade e construção de um universo interno de relações com o mundo externo. Nesse processo, as imagens rondam o imaginário dos jovens sendo parte fundante na construção da personalidade. Cria-se um mapa de referências que representam um lugar de pertencimento.

Diante da potência que a imagem chancela na vida dos estudantes, comecei a estabelecer relações com a prática escolar, sobre formas de abordagem pedagógica. Observei que as imagens apresentadas nas aulas de Arte tinham como propósito, na maior parte das vezes, a função de suporte visual para um conteúdo ou prática, citadas mais pela técnica empregada do que pelas possibilidades que trazem na produção de sentidos.

Partindo dessas observações, sobre as formas e os lugares que a imagem pode ocupar no ensino da Arte na escola, comecei pensar em caminhos que pudessem criar outros significados para o uso e compreensão visual. Caminhos que fossem ao encontro de possibilidades representativas para além de um exemplo imagético, mas que também percorresse acepções diversas e cruzasse diferentes artefatos contemporâneos e sagrados da História da Arte. Calcar as visualidades como propulsores de conhecimentos e questionamentos de si e do mundo. Seguir, na mesma via, a cultura em que o aluno está inserido em paralelo com o ensino de Arte.

Para tal, através do trabalho seguir, busquei responder as seguintes inquietações: diante de uma sociedade guiada pela imagem, que práticas podem oferecer aos estudantes instrumentos que auxiliam na compreensão crítica em um cenário de caos imagético? Quais maneiras possíveis de alfabetizar o olhar

para articular as imagens contemporâneas e históricas? Como esses estudantes estão percebendo o mundo e quais imagens permeiam a cultura na qual estão inserido?

A fim de dissertar e responder a essas questões, as páginas que seguem oscilam entre terceira e primeira pessoa. Nos primeiros dois capítulos, utilizei a linguagem formal acadêmica para a escrita do aporte teórico, diferente dos dois últimos, onde a presença da figura pessoal articula com mais fluidez entre as análises e os relatos.

Segue, portanto, a partilha dessa experiência docente.

1. Capítulo I

O presente capítulo é composto por um breve levantamento da vida e pensamento do historiador alemão Aby Warburg. Através de fonte primária e de autores que se dedicam em estudá-lo, como Georges Didi-Huberman e Leopoldo Waizbort, vão se construindo conceitos que aproximam o legado de Warburg ao cenário contemporâneo. Na sequência, aparece sua mais notável obra chamada *Atlas Mnemosine*, que dá substrato para todo o desenvolvimento da presente pesquisa.

1.1 Warburg

A criação consciente da distância entre si e o mundo exterior pode ser designada como o ato básico da civilização humana.

(Aby Warburg)

Primogênito de um importante banqueiro alemão, Abraham Moritz Warburg mais conhecido como Aby Warburg (1866-1929), transferiu aos irmãos mais novos o seu legado no banco sob a garantia de que os mesmos lhe forneceriam quantos livros fossem necessários aos seus estudos, bem como suporte para seu o sustento. A partir de então, Warburg deu início a carreira acadêmica cursando História da Arte em 1886, concentrando suas pesquisas

nas relações entre a Renascença e a Antiguidade através das obras de Botticelli, com a qual doutorou-se em 1895.

Sua produção não se caracteriza por um vasto número de livros publicados, mas por breves textos apresentados em palestras e conferências, onde já buscava vestígios de formas contidas nas representações. No texto “Imagens da região dos índios pueblós na América do Norte” por exemplo, Warburg destaca aspectos simbólicos dos rituais ancestrais dos índios com relação a um comportamento também simbólico do sujeito moderno. Em “Dürer e a Antiguidade italiana”, fica evidente o seu centro de gravitação, quando pretende rastrear na antiguidade as influências do renascentista Dürer para a criação do desenho “A Morte de Orfeu”, apontando também manifestações da obra em épocas anteriores. Ambos os textos, bem como em grande parte de sua produção, há um movimento de vai e vem que desloca as representações dos seus períodos específicos. Esse movimento é o primeiro ponto a ser percebido, uma vez que suspende a noção de periodização encerrada em si mesma, para dar conta de distintas “modalidades de presença e transformação, que rompem com uma temporalidade linear e dão vazão ao múltiplo e heterogêneo” (WAIZBORT, apud WARBURG, 2010, p. 06). Foi nesse caminho ramificado que Warburg iniciou o percurso perambulando pelo tempo das imagens.

Embora cada época tenha uma produção específica, o legado imagético¹ deixado por um recorte histórico não se encerra em seu tempo ou somente ilustra a legitimação dos fatos ocorridos, mas também, sobretudo, convida ao acesso a inúmeros resquícios que o passado pulveriza no presente, tornando a imagem, apesar de morta, viva e assombrando épocas posteriores (WAIZBORT, apud WARBURG, 2010, p. 06), abrindo espaço para formas de reaparições futuras.

A essa sobrevivência das representações, o historiador cunha o termo em alemão *Nachleben*, traduzido como “Vida póstuma”, que segundo Didi-Huberman (2015, p. 51-52) “tenta fazer justiça à complexa temporalidade das imagens: longas durações e “fissuras de tempo”, latências e sintomas, memórias fugidias e memórias ressurgentes, anacronismos e limiares críticos”, ou seja,

¹ Entende-se por imagem a produção deixada no tempo, como obras de arte (pinturas, esculturas, desenhos), escritos, fotografia, jornal, vídeo etc.

Warburg parte para um diálogo com as imagens, olhando-as como fonte de acesso a múltiplas temporalidades simultâneas.

Na contramão dos seus pares contemporâneos, que mantinham uma ordem cronológica de acontecimentos, Warburg inaugura a abertura da história para um tempo não linear onde a imagem está no “centro da prática histórica e de sua teoria da historicidade; por isso, deduz uma concepção do tempo animada pela noção operatória de anacronismo” (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 51).

Para entendermos o que é um anacronismo na obra de Warburg, - termo proposto pelo filósofo francês e historiador da arte Georges Didi-Huberman - precisamos conceituar a expressão para em seguida colocá-la no conceito *warburguiano*. Ao procurar pela palavra anacrônico, logo encontramos a definição crua: incoerência cronológica. Outras descrições podem ser encontradas, como justaposição de acontecimentos, pessoas e objetos extraviados do seu tempo, sinônimo de anticronologia, aversão a sucessão histórica, forma equivocada de mensurar um determinado tempo, elementos retirados do seu contexto original e passado observado com o olhar míope do presente.

Para formarmos uma imagem disso, pegamos como exemplo qualquer filme da saga *Jurassic Park*. Neles aparecem dinossauros convivendo no mesmo tempo e espaço que os humanos, entretanto não sabemos, de fato, se esses animais resistiriam ao ambiente de hoje em dia, se teriam alimentação adequada ou ainda se as condições atmosféricas, bem diferentes de 200 milhões de anos atrás, seriam suficientes para sua sobrevivência. Outro exemplo está no filme *Interestelar*, quando o protagonista viaja para o espaço e sobrevive aos eventos de um buraco negro, avançando 70 anos no tempo medido por um observador na Terra. Nas cenas finais, ele retorna ao tempo cronológico e reencontra a filha já bem debilitada e bem mais velha que o próprio pai. Em ambos os casos, há uma transposição para o presente, seja passado ou futuro, mesmo não sabendo se esse tempo presente daria conta de elementos tão distintos. No caso dos dinossauros temos os fósseis, no universo os buracos negros, ainda que tenhamos muitas suposições sobre os exemplos, convivemos com eles em um mesmo espaço de tempo através de vestígios.

O anacronismo surge então, como um efeito fílmico para representar um desalinho com o tempo abordado. Entretanto, os exemplos acima trazem uma marca anacrônica costurada pelo fio da construção e sobrevivências encontradas na contemporaneidade. Vale ressaltar que, enquanto sujeitos contemporâneos

não somos apenas estranhos aos homens do passado, somos também seus descendentes, seus semelhantes: aqui se faz ouvir, no elemento do inquietante estranhamento, a harmonia das sobrevivências, este "trans-histórico" do qual o historiador necessita, embora saiba que dele deveria desconfiar (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 40).

Somos sujeitos anacrônicos por natureza, carregando vestígios do passado demonstrados através de imagens. Esses sinais deixados ressaltam o conceito de vida póstuma - *nachleben* - de Warburg, na qual evoca a sobrevivência das formas a partir da perenidade de modelos antigos em manifestações de distintos tempos.

(...) o conhecimento histórico seria um processo às avessas da ordem cronológica, uma "volta no tempo", isto é, estritamente um anacronismo. O anacronismo como "definição a contrário da história" também fornece a definição heurística da história como anamnese cronológica, remontagem do tempo a contrário da ordem dos acontecimentos (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 36).

Numa perspectiva que se conduz pela ordenação histórica tradicional, a abordagem anacrônica é considerada "perigosa" para aqueles que, coloca Didi-Huberman (2015, p. 23), gostariam "que tudo estivesse em seu lugar, de uma vez por todas, na mesma época: figura bastante comum daquele que eu chamarei de "historiador fóbico do tempo", trazendo a história numa concepção ampliada propondo "interrogar essa plasticidade fundamental e, com ela, a mistura, tão difícil de analisar, dos diferenciais de tempo operando em cada imagem".

Nessa pesquisa, o anacronismo não está como um remanejamento de sentidos, mas uma possibilidade de pôr luzes sobre certos elementos, afim de encontrar vestígios temporais, bem como trazer para o campo da arte e da educação a nossa forma natural de ver o mundo, a partir de um método que suspende o tempo cronológico e revela "um modo temporal de exprimir a exuberância, a complexidade, a sobredeterminação das imagens" (2015, p. 22).

Se a sincronização aparece como uma forma legítima de olhar para o processo histórico pelas sucessões ocorridas, o anacronismo surge como uma ferramenta metodológica possível para compreender os tempos. O método anacrônico se conduz por diferenciais de tempo que vão se ajustando, aproximando e justapondo elementos e conceitos, propondo outras configurações de uma mesma complexidade temporal em montagens de tempo heterogêneos (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 29). Está aí a forma como opera o trabalho de Warburg, no momento em que ele mesmo sugere que em seu pensamento há um método empregado na tentativa de fazer uma análise iconológica com épocas conectadas entre si, investigando para além das imagens, mas também

documentos igualmente válidos da expressão, e em todos os casos sem ser onerada com o constrangimento do policiamento das fronteiras, que tal método, na medida em que se dedica de forma cuidadosa ao esclarecimento de determinada zona escura, lança luz sobre o nexos que há entre os grandes processos gerais de desenvolvimento (WARBURG, 2010, p. 109-110).

O anacronismo ultrapassa as fronteiras lineares, estrutura posições distantes arranjando a história em constelação. Uma constelação de representações próprias do desenvolvimento humano, levando em conta os elementos e fenômenos culturais produzidos, aos quais estão subordinadas e que vão se repetindo ao longo das épocas. Quando Warburg vai aos índios e encontra um comportamento simbólico que se expressa tanto na tribo quanto no sujeito urbano, ele se orienta por recortes culturais que perpassam contextos diferentes e

dizem respeito à relação de ser humano e do mundo no qual vive: exprimir sentimentos, ideias, desejos, paixões, temores e angústias, por um lado, e orientar-se em meio ao mundo em que se vive, por outro, está na raiz da vida humana (WAIZBORT, apud WARBURG, 2010, p. 09).

Warburg via a cultura como fonte da produção humana, lugar onde uma memória social é compartilhada, cristalizada nas representações imagéticas. Nelas estão fórmulas que ele chama de *Pathosformeln* ou “Fórmula de *pathos*”, padrões observáveis presentes nas imagens, que se relacionam com a cultura em seu aspecto mnemônico.

A extração de uma Fórmula de *pathos*, observada por Warburg, acontece, na maioria das vezes, através da obra de arte. Giorgio Agamben fundamenta a arte como espaço essencial na busca pelos vestígios em sua dimensão cultural ampla, bem como dos afetos e emoções que caracterizam a expressão dos gestos de um *pathos*. Em Warburg,

o que lhe é peculiar, em sua atitude científica, é, mais do que uma nova maneira de fazer a história da arte, uma tensão voltada para a superação dos limites da própria história da arte, tensão que acompanha logo de início seu interesse por essa disciplina, e assim podemos acreditar que ele a escolheu unicamente para semear o grão que a faria explodir (AGAMBEN, 2009, p. 133).

Estando chancelada uma atitude científica oposta aos seus contemporâneos, além de um método próprio de compreender os fenômenos que transcendem as épocas, Warburg inaugura uma “ciência sem nome”², quando pulsa tempos e elementos distintos que vão além das fronteiras da cultura e do tempo. Tal ciência, ainda sem uma terminologia específica, está mais próxima a uma “ciência da cultura”, onde a história da arte tem o papel principal como motor de desenvolvimento, uma vez que a fórmula *warburguiana* é movida pela intemporalidade (WAIZBORT, in WARBURG, 2010, p. 09), operando pelas possibilidades e transversalidades do saber através das produções artísticas. Para Warburg, a arte apresenta sintomas que atravessam a experiência. O que faz sentido numa cultura, coloca Didi-Huberman, “é o sintoma, o não pensado, o anacrônico dessa cultura. Eis-nos já no tempo fantasmal das sobrevivências” (2013, p. 44).

Como já citado, quando falamos de sobrevivência, estamos tratando dos vestígios deixados nas representações ao longo da história, que vão se repetindo cruzando fronteiras culturais e temporais. Para Agamben, esses vestígios são cristalizações “que sobrevivem como herança transmitida pela memória social” (2009, p. 136). Surge aí, portanto, uma potência constante da cultura: a memória. A memória social compartilhada que faz esses sinais reaparecerem em momentos distintos da história. Quando Warburg, por exemplo, identifica em Botticelli o movimento de pernas flexionadas cobertas por um tecido esvoaçante

² Termo cunhado por Giorgio Agamben.

em *A Primavera e no Nascimento de Vênus*, o mesmo movimento também é observado na antiguidade em estátuas gregas, ao mesmo tempo em que, tal qual semelhante aparição, ocorre em moedas da época do pintor renascentista. Independente da escolha pela retratação desse movimento, ambos os exemplos estão conectados por uma forma que se repete: um *pathos*. Independente da intenção do autor em retratar tal forma, ela se faz presente, “assombrando” a imagem.

Com esse exercício de caça pelos *pathos* sobreviventes, Warburg convoca o observador a olhar curiosamente a imagem e retirar dela formas que evocam da memória, nas quais atravessam as espacialidades e temporalidades. Em seus últimos anos de vida, ele se dedicou a materialização de toda essa ideia através de um arsenal mnemônico de imagens: o *Atlas Mnemosine*.

1.2 Atlas Mnemosine

Para a percepção mítica e arcaica, o que na presença se dá como presente opõe-se, à uma, ao passado e ao futuro, os quais, enquanto ausência, estão igualmente excluídos da presença. Assim, passado e futuro, equivalentes na indiferença da exclusão, pertencem do mesmo modo ao reino noturno do Esquecimento até que a Memória de lá os recolha e faça-os presentes pelas vozes das Musas.

(Hesíodo)

Segundo a mitologia grega, Atlas e Mnemosine eram filhos de Gaia e Urano. O destino de Atlas foi selado após, junto a outros titãs, perder a batalha pelo poder supremo do mundo. Como punição, foi condenado a segurar os céus em seus ombros por toda a eternidade. Já Mnemosine uniu-se Zeus e com ele teve nove Musas, nas quais espalhavam pelo mundo áreas específicas das humanidades e das artes, através do canto e da dança, permitindo assim que nenhum desses conhecimentos fossem jamais esquecidos. Por isso, Mnemosine é creditada como deusa da memória, zona fundamental onde esses conhecimentos adquiridos se fixam, e ao serem rememorados dão luz a outros conhecimentos, em diálogo constante entre aprendizados. Mnemosine coloca presente em um mesmo espaço de tempo, saberes que se multiplicam pela

circulação, convivência e vínculos formados entre o passado imutável da memória e o contato com a novidade do presente. Não à toa, a palavra museu faz referência nas Musas de Mnemosine, lugar que combinava templo de adoração a divindades marcadas por uma narrativa temporal pretérita com instituição de estudo e geração de conhecimento através dos descobrimentos filosóficos, científicos e artísticos da época. Dessa forma, carregando o peso da memória e do conhecimento, surge a definição conceitual do *Atlas Mnemosine*.

Em meados de 1924, sua produção ganha outro formato que não somente em livros, artigos ou conferências. Projeta-se para o campo da exposição todo seu método intelectual. Toma forma, então, o *Atlas Mnemosine*, sua maior e mais sobrevivente obra, pulsante até os dias atuais.

O *Atlas Mnemosine* consistia, originalmente, em cerca de 900 imagens distribuídas em 79 painéis de madeira medindo 1,5m x 2m, cobertos por um tecido preto que servia de fundo para essas imagens em primeiro plano. Essas imagens variavam entre selos, moedas, textos, mapas, fotografias do próprio autor e de outros, recortes de jornais, além de uma série de reproduções de obras artísticas, de construções, de monumentos, de gravuras, de iluminaras, de baixo-relevo e de afrescos. Cada prancha versava sobre um tema específico, em um método de montagem na qual cada punhado de imagens aproximavam-se e formavam uma organização própria, concentrando em cada painel as visualidades correspondentes as temáticas.

Figura 1 - Painéis do Atlas Mnemosyne



Fonte: Fotografia da exposição Aby Warburg: Atlas Mnemosyne: Das Original, Alemanha, 2020. <https://kunstkritikk.com/mnemosyne-lost/>

Convém a memória a dinâmica de ordenação dessas imagens, uma vez que os símbolos e os significados atribuídos a elas ganham uma dimensão comum, aparecem como ecos que persistem entre obras, formas que perduram e atravessam culturas, tempos e contextos, elementos inconscientes que se manifestam, se aproximam e se repelem em “uma espécie de função polar própria à memória empática das imagens” (WARBURG, 2010, p. 180).

Nessa dinâmica do movimento, as imagens do *Atlas* se reestruturam a medida em que atuam sob a dinâmica de forças, significando relações de tensão e polarização, que vêm do passado e prosseguem na superfície e/ou no subsolo, consciente e/ou inconscientemente, para além de sua cristalização, para além desse objeto de que estamos falando (WAIZBORT, in WARBURG, 2010, p. 13). A medida em que essas forças vão se intensificando ou enfraquecendo, sempre em relação a outras imagens, elas se deslocam e se reposicionam por toda a obra. Essa eterna reconfiguração visual, dispensa os sentidos fixados em um único recorte delimitado pelos painéis, pelo contrário, instaura o trânsito visual conforme novas significações vão se formando. Aí encontra-se a sobrevivência.

Figura 2 - Detalhe de um dos painéis do Atlas Mnemosine



Fonte: Painel B: Variados graus da transposição do sistema cósmico ao ser humano. Correspondência harmônica. Redução posterior da harmonia à geometria abstrata em vez da geometria condicionada cosmicamente (Leonardo). <https://warburg.library.cornell.edu/image-group/panel-b-sequence-2-1-3?sequence=944>

Na prancha acima, percebe-se uma série de imagens anatômicas que diluem a geometrização rigorosa do Homem Vitruviano, comparando obras com formatos mais naturais. Nas imagens é possível apontar uma forma de retratação corpórea específica, característica da representação de um humano quando analisado a partir da ideia renascentista de proporções ideais. Essa ideia de corpo/proporção adquire novos olhares a medida em que sai da geometria de Da Vinci e surge em outros contextos e tempos, perpassando iluminuras, recortes de livros e jornais. A forma como é apresentado o corpo humano aparece como um gesto comum, a “fórmula de *pathos*”, modelos ou motivos oriundos da Antiguidade, utilizados pelos artistas renascentistas para exprimir formas em movimento e uma espécie de linguagem gestual” (WAIZBORT, apud

WARBURG, 2010, p. 07), fórmulas que mnemonicamente aparecem nas expressões imagéticas, independente do contexto e da espacialidade. Portanto, cabe a memória das impressões carregadas pelas imagens, as sobrevivências apontadas no *Atlas*.

Em passagem por um de seus textos, podemos perceber para onde Warburg conduzia a análise das imagens:

Em minhas investigações sobre o problema da força de sobrevivência da pré- formação à antiga, tal como se expressa na linguagem gestual, busquei de início, por muitos anos, pelo valor expressivo da intensificação mimética, verificando-o entrementes nas “fórmulas de páthos” gregas que sobreviveram. O outro lado, negativo, da expressão em linguagem gestual, ou seja, a postura do homem mergulhado em si, perfila-se então à primeira pergunta, reivindicando ser escrutinada tão a fundo quanto esta (WARBURG, 2010, p. 341).

Partindo daí, o *Atlas Mnemosine* revela um olhar minucioso para os gestos, desvelando o *pathos* que a dimensão iconográfica não se dissocia. Embora tenha se dedicado as aproximações entre Renascimento e Antiguidade clássica, seu método, pela pulsação que carrega, continua dando conta das sobrevivências até os dias atuais e coloca em perspectiva o tempo presente, entendido como reminescente do qual o passado não deve ser nem rejeitado, nem ressuscitado, mas simplesmente do qual retorna como anacronismo (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 274), fornecendo assim, meios de compreender as sedimentações históricas e antropológicas.

Warburg iniciou a construção do *Atlas* em um período em que as imagens rapidamente ganharam força de expansão e determinação de mundo. A massificação da fotografia no século XIX, colocou a imagem parte integrante do sistema cultural. Em um primeiro momento, a fotografia mostra-se experimental, logo em seguida é explorada pela aristocracia, delimitando posições socioeconômicas e políticas. Mais tarde, os estúdios foram montados em paralelo com a circulação dos manuais que condensavam técnicas acerca da produção fotográfica, o que ajudou a expandir cada vez mais a imagem instantânea, democratizando o uso da câmera, transitando o protagonismo entre fotógrafo e fotografado. Entretanto, não só a fotografia foi determinante na pulverização imagética. As demandas de uma sociedade industrial e do consumo, colocaram as imagens em um patamar de direcionamento em massa,

seja por meio de cartazes, outdoors, panfletos, revistas e o mais significativo evento da virada do século XX: o cinema.

Podia-se notar os rumos das visualidades a partir do momento em que os sujeitos passaram a compor uma massa de espectadores que consumiam imagens nas fotografias, nas salas de cinema, em jornais cada vez mais imagéticos, espetáculos, shows, museus de cera, atrações de feiras e exposições etnográficas (SCHIAVINATTO e ZERWES, 2018, p. 65), um público ávido pela cultura visual que estava se formando. O uso de imagens tornou-se condição a modernidade, atendendo as demandas de uma vida urbana, rápida e cada vez mais artificial. Ainda que recortada e manipulada, a imagem assume posição central nas narrativas, validam a experiência humana e exercem influência quando esse espectador tem nas mãos o poder de negociação, resistência, aceitação ou criação das visualidades nelas contidas.

Cada painel do *Atlas* se conduz nessa ideia quando tenta promover sentidos através da relação entre visualidades tão, aparentemente, dispares em termos de conceitos e características, colocando em um mesmo suporte a conversa entre temporalidades e vestígios culturais.

Diante do imperialismo das imagens rapidamente ganhando força, Warburg começa a pensar em uma produção de conhecimento a partir delas, fazendo uso em 1912, pela primeira vez na história, de projeção durante suas palestras, utilizando imagens como recurso pedagógico, ainda que sem a pretensão de voltar-se a práticas educativas propriamente ditas, denotava o olhar de Warburg para um período de regime da visualidade.

Outra significativa mudança foi do século XX para o XXI, quando a tecnologia digital e suas plataformas de disseminação tiraram do anonimato pessoas e cotidianos comuns, além de uma nova camada laboral que influencia modos de ser e estar no mundo, instaurando de vez um novo regime da imagem, agora muito mais profusa, esquizofrênica e pulsante.

O contemporâneo vive submerso por um mar de imagens, mediados pelas tecnologias, que se articulam com a forma como o mundo é conduzido. Se na época de Warburg, a ideia de um mundo-máquina trazia nas visualidades a nova

era, hoje o digital, estando acessível e a mão de todos, assume a posição intrínseca de

estimular e catalisar expectativas, desejos e sonhos de crianças, jovens e adultos suscetíveis e, de certa forma, vulneráveis as influências do capitalismo cultural eletrônico, acionado pelas economias do entretenimento, da experiência e do espetáculo (TOURINHO e MARTINS, 2011, p. 56).

As imagens tornam-se os olhos daquilo que perdura, do que nos olha atentamente no presente e observa curioso as transformações, os fluxos e os rastros da produção humana. No mundo imagético que *Atlas* carrega nas costas, está o peso da memória que capta, pelo olhar na história, as interações, as experiências e toda a subjetividade cultural.

Diante desses novos caminhos, Schiavinatto e Zerwes apontam para um tipo de cultura específica.

Podemos pensar se agora, como antes, a imagem técnica – a fotografia, o cinema – ainda possui essa capacidade de invenção do real. De estabelecer padrões, tanto do normal quanto da exceção, ou seja, tanto do eu quanto do outro. De engendrar esta cultura comum do olhar, que tanto constrói socialmente uma visualidade, quanto agencia visualmente uma esfera do social desde a modernidade e de definimos como cultura visual (2018, p. 87).

A cultura visual incorpora, para além do que é produzido nas artes, uma extensa gama de imagens vernáculas e midiáticas, carregando toda a história imagética utilizada e produzida pelas culturas humanas. Também traz visualidades que revelam representações de mundo real e imaginário, e dissemina-se por associação de uma ideia, tópico, texto etc., para outro. Uma imagem conduz a outra e mais outra (DUNCUM, 2011, p. 21).

Diante de uma cultura visual emaranhada por imagens de todos os tipos, como observá-las com atenção? Quais sentidos podemos extrair do instante imagético? Podemos perceber as visualidades contidas nelas? Face ao nosso olhar anestesiado, conseguimos acordar do torpor que as telas nos imergem? Existem maneiras de cultivar um olhar curioso sobre as imagens?

2. Capítulo II

Neste segundo capítulo, serão percorridas algumas considerações acerca da relevância e dos impactos das imagens ao longo da história, bem como sua movimentação nas transformações culturais, que enseja no campo de estudos da Cultura Visual e das Visualidades, com o suporte teórico de autores de base como Fernando Hernández, Irene Tourinho, Raimundo Martins, Patricia Stuhr, Imanol Aguirre e Ulpiano Bezerra de Meneses, entre outros. O capítulo também articula com o pensamento de Warburg ao apontar as imagens e a cultura como mecanismos de narrativa.

2.1 Imagem / Cultura

As imagens fazem parte do nosso cotidiano e estão presentes em todos os lugares. Praticamente tudo o que aprendemos e sabemos vem da relação que estabelecemos com as imagens, que invadem os meios físicos e digitais, e em ambos constroem visualidades que orientam a nossa vida. Estamos habituados a captar uma ampla gama de referências imagéticas, por isso não nos damos conta da qualidade e da quantidade de imagens que passam pelos nossos olhos todos os dias. No meio digital, segundo dados globais de 2020 do infográfico Data Never Sleeps 8.0³, a cada um minuto são publicadas 47 mil fotos no Facebook, mais de 500 horas de vídeos enviados para o Youtube, no Instagram são 347 mil *stories* postados e quase 140 mil anúncios de perfis comerciais criados. Isso tudo somados aos conteúdos que já estão circulando, além dos que virão no minuto seguinte. Nesse cenário, é quase impossível não nos relacionarmos com elas em algum aspecto, atuando como produtores, reprodutores, compartilhadores ou consumidores. Segundo Annateresa Fabris, a imagem deixa de ser apenas uma captação ótica, aquela relacionada ao sentido físico do olho “para converter-se em *imagerie* (produção de imagens), práxis operacional que insere o sujeito numa situação de experimentação visual inédita” (1998, p. 01). Na nova era das imagens, somos atravessados por elas desde muito cedo. Stuhr (2011) afirma que com apenas seis meses de idade já

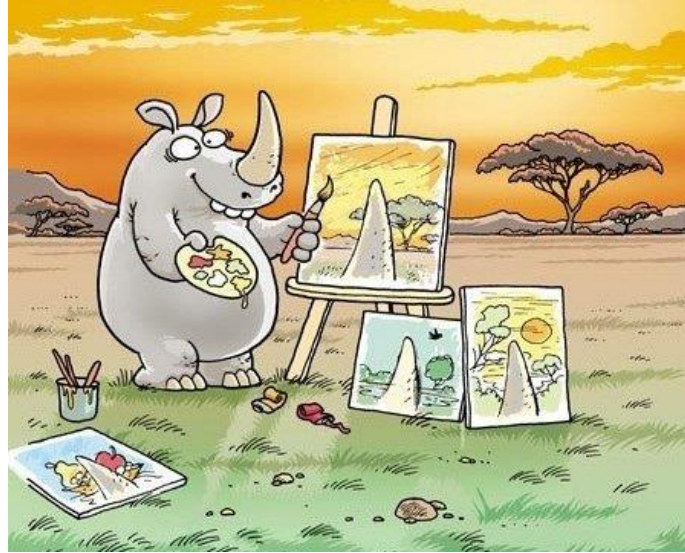
³ Link do site: <https://www.domo.com/learn/infographic/data-never-sleeps-8>

é possível elaborar imagens mentais de logotipos corporativos e que uma em cada quatro crianças balbucia o nome de alguma marca no processo inicial de desenvolvimento da fala. O marketing, as propagandas e as publicidades nos bombardeiam de visualidades que atingem diretamente o desenvolvimento cognitivo de crianças, jovens e adultos. As tecnologias trouxeram novos jeitos de nos relacionarmos com as imagens, colocando-as em um pódio de artefato essencial da experiência com mundo.

A imagem como uma forma de comunicação está presente desde os tempos mais remotos da pré-história, onde as inscrições rupestres já destinavam-se ao diálogo por meio de representações intencionais do real. Sendo assim, compreendemos e explicamos o mundo através da “habilidade de manter uma ilusão visual da realidade, ou seja, daquilo que vemos e como vemos” (MARTINS E TOURINHO, 2011, p. 60). No exercício do ver, a humanidade constituiu sua comunicação assentada nos sentidos e significados que as imagens representavam.

Pensar imagem suscita considerar “o que temos que ver com e nas imagens e o quanto elas nos falam de nós mesmos” (MIRANDA, 2014, p. 311). É colocar-se diante do próprio reflexo, transitando entre sujeitos individuais e sociais. Ambas as perspectivas fazem um percurso entre o mundo da mente/corpo e o mundo externo através dos signos e significados visuais que as imagens apresentam (MARTINS e TOURINHO, 2011). Significamos para compreender a nossa existência, nisso Manguel (2001) aponta que as imagens são símbolos, sinais, mensagens e alegorias que representam um recorte do mundo. Esse recorte constitui uma porção traduzida do real e é identificável a medida em que se reconhece e se interpreta tais símbolos, baseado no repertório visual que nos constitui e para as quais já possuímos imagens identificáveis. A partir daí, acontece um diálogo entre o sujeito e o artefato visual, que para ser correspondente, busca rastrear algum tipo de relação que seja familiar para compreender o que foi visto ou que convenha a categorias visuais conhecidas (MARTINS e TOURINHO, 2011).

Figura 3 - Rinoceronte pintor



Fonte: <https://littlelust.wordpress.com/2011/08/12/rinoceronte-pintor/>

A identificação com a imagem se relativiza conforme consideramos a inserção desse sujeito no contexto em que vive. Por exemplo, um sujeito nascido e criado em países asiáticos não terá as mesmas referências e relações com a imagem do que um sujeito latino-americano. Sequer indivíduos da mesma cidade irão testemunhar uma imagem por lentes iguais. Ainda que convivam em uma mesma estrutura, ambos terão pontos de vista particulares, uma vez que são indivíduos com pensamentos e comportamentos distintos, portanto, dão significados as coisas de formas diferentes.

Vemos o mundo pela lente que absorve os elementos e os interpreta. Os sujeitos vão se constituindo pelas dimensões que os eventos cotidianos tem na sua movimentação pelo mundo. Cada trajetória experienciada se insere dentro de um contexto ponderado pela territorialidade, por preceitos morais, estruturas sociais, gênero, etnia, sexualidade etc. Além do mais, não somente o ponto de vista individual é levado em conta, mas também a perspectiva que é contada sobre determinada situação, pessoa, objeto e, aqui, mais precisamente, o artefato visual. Se atribuímos a imagem como uma porção do real, conseqüentemente entendemos que ela nasce de um recorte extraído de uma origem, nessa lógica, temos o fragmento de um todo enquadrado na superfície da imagem - plano, proporção, sujeitos, localidade - e dentro as simbologias elaboradas pelo sujeito, que varia de acordo com os lugares de abordagem. A medida em que as experiências com a vida acontecem, colocamos mais filtros

na lente por onde enxergamos o mundo. Filtros que, como coloca Martins e Tourinho (2011, p. 60), são

produzidos pelas nossas histórias/trajetórias pessoais e pela cultura. Noções de cor, forma, textura, gesto, movimento, volume, luz, distância ou seja, o modo como reconhecemos e usamos tais especificidades é mediado por relações e categorias construídas, resultantes de nossa imersão da cultura.

Percebe-se então, uma ampla e complexa rede de considerações quando tratamos do sujeito incluído em um contexto. A esse contexto imersivo chamamos de cultura, que como bem pontua Stuhr (2011), é constituída por aquilo que fazemos e valorizamos, e contribui para a nossa acepção e ação, caracterizando o que se conceitua por construções e práticas culturais. Cada realidade cultural revela peculiaridades próprias de seus sistemas de significação, gerando produtos da cultura que podem ser concretos como pessoa, objeto e estrutura ou abstratos como crenças, tradições, técnicas e comportamentos. Nossa própria identidade sociocultural é influenciada por aspectos relativos a forma como vivemos (STUHR, 2011). Independente do formato, todos nós temos vínculos culturais porque existimos no mundo. Tanto a cultura que nos cerca, quanto a identidade que nos caracteriza são fenômenos dinâmicos, ou seja, não são configurações estáticas e estão sempre em constante mudança.

Nesse processo, as imagens tiveram um papel fundamental nas transformações históricas e culturais. Entretanto, é no Renascimento que se organizam e se acentuam os desejos de narratividade através da imagem. Ainda que a influência imagética sempre fora uma constante na história, o século XV trouxe outras perspectivas para a representação. A temática e a estética mudavam, trazendo um rigor naturalista e o cotidiano como motivos de pinturas, retratos, autorretratos e cenas da vida real, bem como “a abundante iconografia que vai ilustrar os relatos de viagens a plagas exóticas” (MENEZES, 2003, p. 13), isso tudo dentro de um apurado estudo da ilusão de perspectiva em três dimensões e variações de tons mais esfumados na passagem da luz para a sombra. Começa a se engendrar um aparato imagético que expõe os significados de uma cultura que coloca o homem, a razão, o individualismo e a natureza no centro das atuações. Organiza-se, portanto, um sistema visual

artístico por onde se desenvolve um pensamento sobre determinado recorte espacial.

O primeiro campo do conhecimento em que se terá um reconhecimento sistemático do potencial cognitivo da imagem visual é a História da Arte, que se consolida no século XVIII — e não por acaso, já que se trata de seu objeto referencial específico (MENEZES, 2003, p. 13).

É a História da Arte que, mais tarde ao Renascimento, vai se ocupar de coletar, catalogar e decodificar as imagens produzidas. Cabe ao território da arte historicizar acerca dos artefatos imagéticos que a cultura elabora, orienta os reflexos do tempo, dos seus autores, dos contextos e dos movimentos artísticos, adquirindo diferentes formatos, estilos, ideias, materiais e suportes.

Adiante na história, a fotografia, como um dos mais significativos formatos, surgida no século XIX, revolucionou as relações culturais, os modos como lidamos com a imagem e, logo em seguida, a Arte. Com o advento da criação através da exposição luminosa em uma superfície fotossensível, é que a imagem ganha aspectos de legitimação da realidade.

Figura 4 - Vista da janela de Niépce, 1826



Fonte: <https://alcalde.texasexes.org/2013/03/the-way-back-the-first-photograph/>

Pela primeira vez um determinado instante em um determinado lugar era transformado em algo material, preservado sempre o mesmo e para sempre. Esta fotografia até hoje tem grande importância, pois representa a nova forma de imagem que nascia decalcada do real (SCHIAVINATTO e ZERWES, 2018, p. 32).

O imediatismo também passa a ser uma característica bastante presente nas primeiras manifestações fotográficas. Apesar da primeira fotografia da

história, tirada por Joseph Nicéphore Niépce em 1826, ter levado cerca de oito horas de exposição a luz e banhos em soluções químicas, o tempo era bem menor do que um pintor ou escultor levava para escolher o motivo e realizar a sua obra. Se por um lado as outras técnicas de reprodução contavam com materiais mais acessíveis para execução, a fotografia tinha um custo alto com o equipamento e acessórios para produção, o que já denotava quem poderia produzir e consumir essas imagens. Somente as elites conseguiam pagar pelos registros, momento em que se revela uma marca de classe muito presente através das poses e das vestimentas características da época, signos sociais que mostram como, porque e para quem essas imagens eram feitas dentro de um sistema cultural. Isso perdurou até meados de 1850, quando inicia a industrialização da fotografia com a criação do estúdio do francês Nadar, um dos maiores de Paris do século XIX. Ali foi um lugar de experimentação fotográfica, onde exploravam cenários, situações, poses e ilusões de ótica. Assim, a fotografia abriu um leque de possibilidades e encontrou na Arte um território onde explorar a sua potencialidade. Com a ampliação e acesso a fotografia, os estúdios foram criando raízes em várias partes do mundo, e em

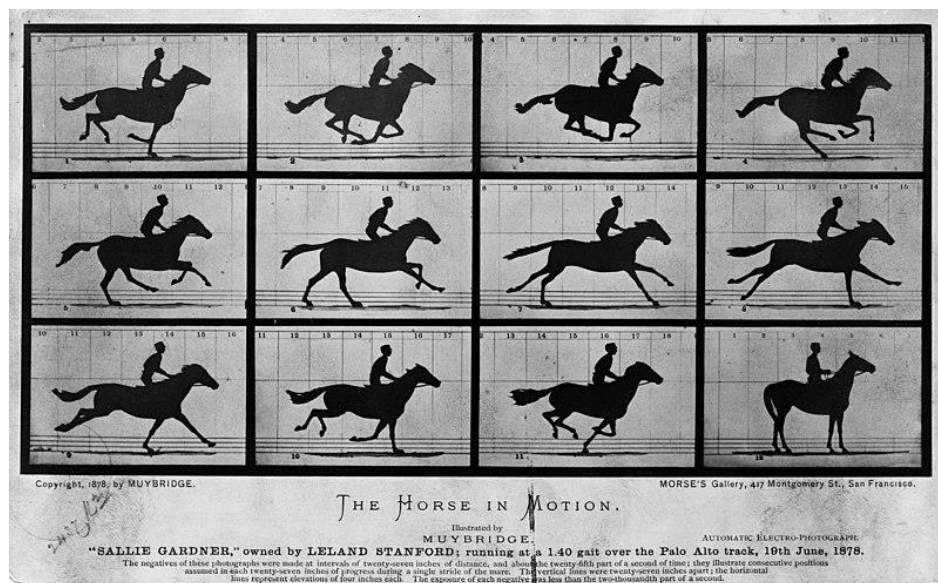
simultâneo, disseminaram-se a escrita, a edição e a publicação dos manuais de fotografia, o que formou, pela primeira vez uma cultura impressa a detalhar o fazer fotográfico. Além de estabelecimento e da expansão de um novo circuito das imagens, o fotográfico proporcionou a ampliação do mundo visível, porque gerou um novo repertório de imagens, seja sobre o mundo colonial, seja sobre o universo científico. Logo, a imagem fotográfica molda-se, no século XIX, num jogo de relações sociais técnicas e econômicas (SCHIAVINATTO e ZERWES, 2018, p. 19).

Em um mundo onde o capitalismo e a industrialização maculavam profundas transformações culturais, as consequências da Revolução Industrial enfim cimentaram suas bases na vida laboral e privada. Antes, o humano do campo lidava com os fenômenos naturais de forma mais próxima, já o sujeito do final do século XIX e início do XX, adentra com força sob a fé de que as máquinas auxiliariam nas demandas cotidianas, como coloca Duarte Júnior (2004, p. 49):

um futuro em que os homens não precisarão mais despende energia e saúde na realização de tarefas brutas e pesadas, a serem então executadas por máquinas e equipamentos constantemente aperfeiçoados, os quais haverão ainda de libertá-los das pequenas, porém maçantes atividades cotidianas.

A fotografia contribui para a ideia de uma temporalidade que é caracterizada pela rapidez com que as máquinas executavam as tarefas. A ideia de reprodução instantânea ganhou espaço através da propagação das câmeras portáteis. Qualquer um que possuísse uma câmera poderia ser um produtor de imagens. Com isso, as imagens afixaram espaço no cotidiano por meio da reprodução em massa, disseminando e desenvolvendo técnicas e suportes cada vez mais aperfeiçoados.

Figura 5 - Muybridge em movimento



https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:The_Horse_in_Motion_high_res.jpg

Já no final do século XIX, Eadweard Muybridge queria dar um veredito para uma antiga questão: os cavalos, quando galopam, tocam o chão com as quatro patas ao mesmo tempo? Para solucionar problema, o fotógrafo elabora uma sucessão de captações de um cavalo correndo com o mínimo de intervalo entre uma e outra imagem. Com isso foi possível constatar que, além do cavalo não tocar com as quatro patas no chão quando está em movimento, as imagens em movimento foram dando os primeiros passos. Observa-se uma sequência de imagens que, postas lado a lado, dão a sensação de estarem animadas. Logo, os irmãos Lumière surgiram trazendo a experiência da imagem em movimento com "A Chegada do Trem na Estação" em 1895. Se no Renascimento as noções de perspectiva trouxeram um olhar incorporado na imagem e a fotografia produziu o registro simultâneo como prova do real, o cinema criava uma ilusão semelhante, porém em movimento. Essa inovação ajudava na ideia de

modernidade e velocidade em um mundo que beirava a entrada de um novo século.

Figura 6 - A Chegada do trem



Fonte: <https://catalogue-lumiere.com/arrivee-train-a-la-ciotat/>

Warburg percebe a dimensão das imagens no século XX, momento em que começa a reunir uma base de dados imagéticas que o auxilia no desenvolvimento de um pensamento visual da cultura, base que, poucos anos mais tarde, se chamará *Atlas Mnemosine*.

Não havia mais como livrar-se da imagem, uma nova época chegava para ficar e moldar a vida das pessoas em todos os sentidos. A expressão das transformações humanas agora assume substancialmente a forma de imagem. Nota-se um rápido desenvolvimento, ascensão e elaboração cultural ao longo do século XIX, pautado pelas representações imagéticas, que no XX se intensifica com a entrada da publicidade e da propaganda, carregando o olhar através de outdoors, folders, revistas, cartões-postais, jornais e, quase na metade do século, a televisão. O surgimento da TV colocou dentro de casa toda essa uma galeria visual: a fotografia, o cinema e a publicidade.

Se entendemos a cultura como um sistema imersivo que se constitui por aquilo que experienciamos e valorizamos, podemos dizer que desde o século passado vivemos massivamente submersos pelas experiências trazidas com e pelas imagens. Quanto mais nos aproximamos do contemporâneo, mais

evidenciadas ficam as relações com a integração de outro importante advento trazido junto a virada para o século XXI: as tecnologias digitais. Acerca disso, Stuart Hall (1997, p. 02) comenta que a cultura

tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação.

A contemporaneidade é marcada pelas relações que se estabelecem no meio digital. A sociedade do conhecimento e a sociedade de informação, configura-se pela produção, comunicação e consumo online, tendo como suporte principal os smartphones e neles as redes sociais e os aplicativos. A imagem aparece como mediação desse sistema, é por ela que os vínculos acontecem. A democratização do custo dos aparelhos, o acesso à internet e as câmeras de foto e vídeo, proporcionaram uma nova compreensão e representação das experiências dos seres humanos (HERNÁNDEZ, 2013). Com dinâmicas cada vez mais curtas e a frequente necessidade de novidade que caracteriza a sociedade contemporânea, as imagens são constantes e em números cada vez maiores. Passam a ser voláteis a medida em que há grandes quantidades, impulsionada também tanto pela sua comercialização, quanto pela vida banal transformada em espetáculo. Criam-se realidades adicionando filtros e fazendo recortes de experiências vividas em telas, para que outras telas experienciem, em uma rede que estetiza a vida. No que se refere, Aguirre (2011, p. 79) pontua que

entre as peculiaridades da estetização da vida contemporânea caberia destacar a importância que adquiriu a imagem como veículo para a produção cultural, ou seja, como um aparato representacional que não apenas reflete o real, mas que pode ser utilizada para produzir realidades alternativas e novas práticas sociais.

Novas práticas que produzem novos significados, modelam estilos de vida e formam e/ou desinformam uma sociedade. Além das imagens produzidas na contemporaneidade, incluem-se também as que rondam do passado. Dentro do nosso olhar atual, estão os respingos de visualidades anteriores que se ressignificam em relação a outras imagens, o que desencadeiam mais camadas visuais.

Diante desse inchaço visual, percebido até aqui tanto pela repetição da palavra imagem no texto, quanto pela sua presença na vida cotidiana, fica evidente que a cultura contemporânea além de digital é puramente imagética. Sendo assim, podemos considerar que a cultura possui uma especificidade que se debruça nas dinâmicas sobre e para as imagens?

2.2 Cultura Visual / Visualidade

Considerando a cultura contemporânea um período em que as imagens são prioritariamente um artefato de criação e orientação de costumes e hábitos, surge uma ramificação da cultura que se dedica em revelar os fenômenos que operam nas visualidades contidas nas representações, denominada cultura visual. Delimitar o conceito do termo cultura visual não é uma tarefa simples. Logo, é necessário fazer algumas considerações acerca do termo.

Nos últimos anos houve a expansão do campo da cultura visual para diversas orientações teóricas e metodológicas, ganhando cada vez mais estudiosos com abordagens em distintos pontos de vista. Credita-se a autora estadunidense Svetlana Alpers a primeira aparição do termo em seu livro chamado *A arte de descrever* (*The Art of describing*) de 1983, na qual aborda a pintura holandesa a partir de aspectos culturais técnicos, relacionados a produção, observação e dispositivo. Embora Alpers tenha usado o termo, a mesma reconhece no livro que o retirou dos escritos de Michael Baxandall, que já em 1972 propunha associar as obras italianas do século XV às percepções cognitivas e aos hábitos sociais e visuais dos pintores da época.

Essa dinâmica de aproximações também pode ser percebida quando Warburg, tenta aproximar gestos que perpassam a memória de artistas da Antiguidade, Renascimento e Modernidade, em referências que se conectam pelo fio cotidiano incrustados em artefatos de diferentes períodos, como quando percebe a retratação das Três Graças da mitologia grega em moedas do século XVI e em medalhas do início do XIV.

Nota-se uma tendência dos autores em explorar as produções do Renascimento. Esse período histórico, como já abordado, oferece as primeiras

bases para pensarmos na imagem como um sistema simbólico de significados que vai além da ingerência política e autoritarismo canônico. As obras bebem diretamente da fonte grega, fato que produz sucessivos episódios iconoclastas que contrariam os usos ideológicos eclesiásticos da época, bem como conduz a um movimento de resgate de influências outrora escanteadas. Menezes (2003, p. 13), em seu texto referencial, explica que o

Renascimento, por sua vez, deixa-se inundar de imagens, contemporâneas, assim como antigas, criando um lastro em que a Revolução Científica logo mais vai assentar as bases do “oculocentrismo” do mundo moderno, particularmente no que diz respeito à representação do espaço e às teorias ópticas — que não negam seus débitos para com a Antigüidade clássica. Certamente imagens cartográficas ou de anatomia, entre outras, apontam para novos usos, embora, como padrão social, a função cognitiva seja tênue.

E segue afirmando que essas imagens foram incluídas na formação da ideia de uma História da Arte e encontraram nesse campo um potencial individual e coletivo de conhecimento. Contudo, é somente durante o século XIX e início do XX, “que a História da Arte, em várias frentes, começa a encaminhar-se para a aceitação dos direitos de cidadania da fonte iconográfica, sobretudo mais tarde, nos domínios da História Cultural” (MENEZES, 2003, p. 13). É época em que a cultura era modelada pelas demandas de uma sociedade industrial em contínua expansão (SCHIAVINATTO e ZERWES, 2018), onde as imagens eram direcionadas para as massas a todo o vapor e mecanização, atendendo aos interesses de um sistema econômico que perdura, com mais força, até os dias atuais. Se nas primeiras manifestações o capitalismo tinha como cenário a urbanização, a produtividade, o lucro, a mercantilização, o consumo e a ideia de humano/máquina, o contemporâneo acentua essas características adicionando o digital.

As tecnologias digitais elaboram estratégias capitalistas que criam necessidades de bens e serviços para satisfazer desejos produzidos por um ciclo em constante movimento. O capitalismo, reconhecido por sua maleabilidade, incorpora elementos da própria cultura, ressignificando em forma de novas demandas, através do apelo que se expressa pela imagem.

O olhar pode se excitar e se encher de expectativa diante de mercadorias – visíveis e visualizadas – que prometem satisfazer o desejo, mas o que de fato excita é a promessa de satisfação que, em princípio se realiza através da aquisição da mercadoria. Esses

exemplos nos ajuda entender a força e vitalidade do capitalismo cultural eletrônico (MARTINS e TOURINHO, 2011, p. 65).

O capitalismo cultural eletrônico apoia-se nas tecnologias digitais como potência para a criação, persuasão e consumo de produção simbólica, sobretudo pelas redes, território aberto onde as imagens encontram circulação impulsionada e acesso irrestrito, além da viabilidade de custo em relação ao suporte de publicação, reproduzindo-se em quantidades cada vez maiores.

Dentro dessa imagética, a cultura visual entra como um campo que traz uma maneira de pensar e abordar as imagens e artefatos que instituem sentidos e significados para e com esse mundo cultural-eletrônico-digital” (MARTINS e TOURINHO, 2011, p. 57). Stuhr costuma definir cultura visual como a “totalidade de imagens e artefatos produzidos que moldam nossa existência” (2011, p. 137), completado por Aguirre, que considera explorar “os sentidos e os significados, as relações de aprendizagem, as práticas de distribuição e as formas de construção de subjetividade e identidade que sua atividade criadora gera” (2014, p. 249), ao passo que Hernández (2007, p. 22) abraça esses últimos conceitos e infla a expressão como

uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. Desse ponto de vista, quando me refiro a cultura visual estou falando do movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me as maneiras subjetivas e intrasubjetivas de ver o mundo e a si mesmo.

Percebe-se que além das dinâmicas relativas a própria existência, o campo de estudos relacionados as visualidades da cultura engloba outras esferas do conhecimento e que, portanto, não se define por uma unicidade na organização de um conceito, e sim, por vertentes que concordam com os elementos constituintes, mas que analisam com diferentes enfoques. Mirzoeff (2016), por exemplo, refere-se às imagens como elementos de produção de sentidos, que se articulam com os processos de modelação da vida, ou seja, artefatos que configuram a nossa existência. Hernández caracteriza a ideia de cultura visual como uma “diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar” (2007, p. 22), que provoca o pensamento crítico sobre as visualidades do ponto de vista contextual do próprio sujeito. Menezes (2003) ainda propõe um

descolamento da expressão definindo cada uma das vertentes, a cultura referente a valores e identidades, construídas e comunicadas por mediação das imagens e o visual pertinente a gama de sentidos produzidos e consumidos. Em todo caso, o conceito deriva de uma atenta observação ao regime de visualidades imersiva, “abrindo espaço para um estudo muito mais detalhado que dá conta das especificidades circunstanciais e contextuais de seu objeto de estudo” (AGUIRRE, 2011, p. 70). Dias (2013) utiliza como objeto as camadas de gênero e sexualidade, centrado em pedagogias que abordam noções de poder e conhecimento, afim de discutir criticamente as questões de representação. Na mesma esteira crítica está Kellner (1995), que pela leitura de imagens à luz da pós-modernidade, permite revelar as maneiras como as nossas experiências e nossos eus são construídos socialmente. Já Leonardo Charréu (2011) e Paul Duncum (2011) se dedicam em procurar caminhos para uma aprendizagem que utilize artefatos visuais em práticas educativas, concernentes não somente as artes visuais, mas em uma perspectiva ampla de conhecimentos.

A cultura visual cruza diversos objetos que considera como produção de narrativas visuais, entre eles podemos citar: fotografias, vídeos, filmes, séries, teatro, folclore, moda, novelas, redes sociais, publicidades e propagandas, além de uma porção de artefatos históricos já produzidos pela humanidade. Sendo assim, percebe-se que oriunda das artes visuais grande parte dos artefatos que estão dentro do termo cultura visual, mas não limita-se somente a esse território. Aqui, mais um ponto que converge com a obra de Warburg. O *Atlas Mnemosine* congrega itens visuais de várias vertentes para além das artes. Uma nova forma de observar os rastros das culturas emerge a partir das visualidades presentes na cotidianidade, levando a representações que vão desde retratos até moedas. A imagem começa a invadir todos os âmbitos da vida.

Figura 7 - Painel 39



Fonte: mobile.twitter.com/Warburg_Library/status/1536292111464771584/photo/2

O surgimento da cultura visual coincide com profundas transformações no mundo da arte (AGUIRRE, 2011), num período de debate que “cruza e transcende diferentes disciplinas e produz uma relação entre saberes vinculados à história da arte, aos estudos dos meios, aos estudos, cinematográficos, à linguística, à literatura comparada com as teorias pós-estruturalistas e os estudos culturais” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 21). A arte alargou suas fronteiras para além das belas-artes, considerando uma gama extensa de imagens midiáticas, produções culturais e toda a história imagética, incorporando não somente outras formas, mas também uma complexa dinâmica de relação por livre associação, rompendo as barreiras do tempo, da cultura e das espacialidades, caracterizando, dessa maneira, uma rede contemporânea na

qual estamos enredados. Se, como bem argumenta Charréu (2012), a cultura visual reúne um conjunto de materiais visuais capazes de se constituírem como espelho das interações e significações sociais, é através das telas dos smartphones que adultos, jovens e crianças estão refletidos, ainda que não necessariamente sua própria imagem, mas atuando em um mundo contemporâneo puramente constituído por referenciais imagéticos.

A cultura visual aparece como um viés que abraça todas manifestações artísticas contemporâneas, as imagens e os artefatos que se relacionam com a cultura, “apresentando-se como uma alternativa emancipadora e igualitária, indiferente a todo posicionamento ideológico” (AGUIRRE, 2011 p. 75) que transcende os territórios e circulam por todos os meios, em uma estrutura que incorpora as belas-artes como parte do escopo. Esses deslocamentos de sentidos e significados que se estabelecem, fundamentada nas relações criadas com as imagens, é o que chamamos de visualidade. A socialização carregada de interações que levam em conta como nós “olhamos, vemos, contemplamos, fitamos, miramos, observamos, testemunhamos, examinamos, vislumbramos, olhamos de relance, espiamos, espreitamos e entrevemos o mundo, é particularmente relevante para a construção da representação do conhecimento” (DIAS, 2011, p. 66). Na visualidade temos um sujeito que observa e um objeto observado, dessa troca saem as percepções do ponto de vista físico (visão) e da dimensão cultural que operam a partir do registro visual que um suporte oferece. Esses suportes podem ser paredes das cavernas, construções urbanas, telas, imagens em movimento, fotografia e mais precisamente, a partir do último século, as mídias digitais com as redes sociais e os aplicativos de reprodução de vídeo. Por meio desses suportes as imagens operam os seus significados, considerando o sujeito parte de uma dimensão contextual e histórica do olhar.

Entretanto as visualidades não são experiências que partem somente em terceira pessoa, nem são genéricas e iguais para todos. A experiência visual baseia-se também naquilo que cada sujeito vive, portanto, além de individual é subjetiva. Cada indivíduo carrega consigo “informações, conhecimento, hábitos e referências para estruturar seus significados de acordo com o contexto, sua trajetória cultural e seus interesses” (TOURINHO e MARTINS, 2011, p. 55), o que configura um repertório que abarca contatos visuais que se acumulam ao

longo da vida. Nesse sentido, as visualidades se misturam e são postas em um mesmo nível, uma vez que são componentes de um balaio misto, sem linearidade e atravessando

o tempo histórico em que são produzidas e reclamam por novos momentos interpretativos que provoquem novos efeitos e novos impactos sobre seus observadores, o visual assume, conseqüentemente, uma dimensão e uma importância crucial para a compreensão e intervenção no mundo contemporâneo (CHARRÉU, 2011, p. 123).

Levando em conta todas as imagens que um sujeito se depara ao longo da vida, adquire-se, portanto, uma ampla rede de narrativas que pendem entre o passado, o presente e projeta o futuro, confrontando-se entre si. As visualidades criam camadas de sentidos e se organizam em constelação, forma na qual uma imagem influencia a outra e que, por sua vez, está conectada a outra, disseminando-se infinitamente por vínculo de uma ideia, imagem, tópico etc., para outro (DUNCUM, 2011). As imagens permitem o acesso a demais imagens, situações, tempos e sujeitos, abrindo caminhos heterogêneos.

Esse movimento de abertura e diálogo pode ser percebido também quando observamos o *Atlas Mnemosine*. Por não possuir uma estrutura fixa, as imagens dos painéis são móveis e vão se realocando a medida em que novos sentidos vão sendo formados. As imagens deixam-se reportar a outras imagens, sem a rigidez da horizontalidade dos acontecimentos em ordem de sucessão, dando lugar ao múltiplo simultâneo, surgindo diferentes dimensões simbólicas que se reconfiguram infinitamente, processando novos e velhos sentidos, e com isso transformando-se. A obra de Warburg traz o sentido dos estudos em cultura visual, quando põe em diálogo as visualidades, convidando a tensionar um conjunto ampliado e correlato de fontes e de circuitos visuais.

Sendo assim, o pensamento “warburgiano” parece evocar uma espécie de paradigma que conflui com as visibilidades contemporâneas do nosso *imago mundi*: uma imagem expressa seus sentidos em relação a outras imagens, o que implica um *modus operandi* para entender e mesmo ter uma experiência com as dinâmicas imagéticas (MACIEL, 2018, p. 02).

Essas dinâmicas imagéticas configuram um regime de visualidade que contribui para a criação de ideologias e identidades dentro da cultura. Em sua contemporaneidade, Warburg percebe o regime visual que perdura até os dias atuais. O *imago mundi* do século XXI, está estabelecido por uma complexa teia

de conexões através de algoritmos de plataformas digitais. Na nossa visualidade estão as telas como suporte de reprodução, por onde ejetam imagens que conduzem as maneiras de ser e estar no mundo.

Face às novas realidades sociais mediadas pela imagem, forma-se uma cultura visualmente orientada (BARBOSA, 1991), em que o número cada vez mais volumoso de artefatos e imagens produzidas nos contamina desde cedo, desenvolvendo habilidades não somente nos modos de pensar e atuar, mas também nos mecanismos de ensino e aprendizagem. Os processos de aprendizado a partir de uma abordagem da cultura visual baseiam-se na investigação “de múltiplas perspectivas, ambiguidades, nuances, conflitos e complexidades da vida” (STUHR, 2011 p. 135), atuando como um forma de intervenção social, reconstruindo a si mesmo e ao seu entorno. A leitura visual da contemporaneidade implica em aprendizados que auxiliam a decodificar e interpretar imagens, analisando, conforme Kellner (2011), tanto as construções quanto as operações em nossas vidas, em trânsito direto com situações concretas as quais estamos vivenciando.

Vimos até aqui, um breve percurso sobre a importância das imagens na produção e orientação histórica e cultural, que deságua conseqüentemente no campo denominado cultura visual, formado a partir das visualidades elaboradas nas relações com as imagens. Articulamos também o *Atlas Mnemosine* de Aby Warburg como uma das primeiras corporificações dessa gama de narrativas visuais. No entanto, de que forma podemos utilizar esses conhecimentos como possibilidades práticas? Quais meios podem auxiliar na compreensão dessa cultura de imagéticas caóticas e múltiplas?

3. Capítulo III

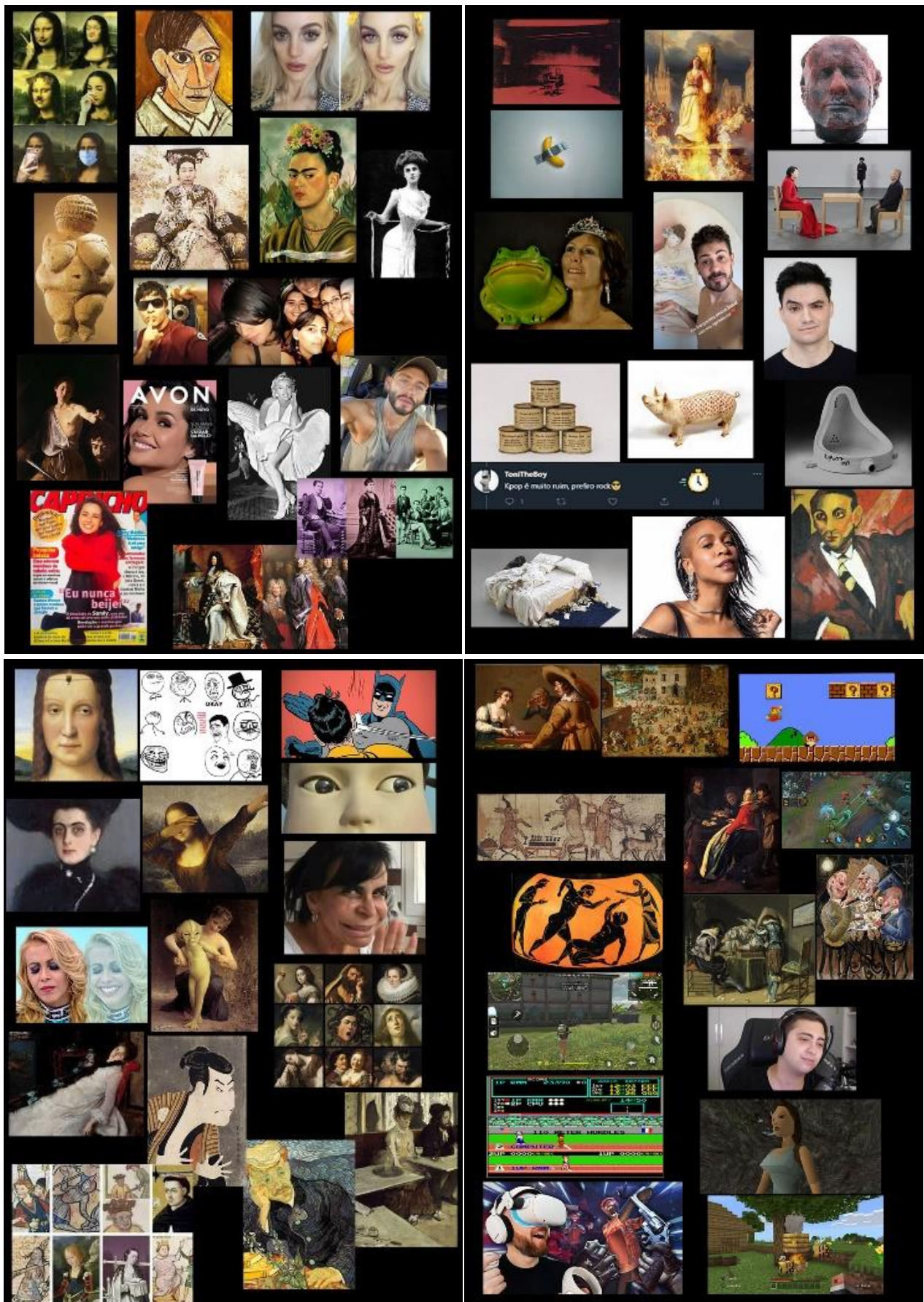
O terceiro capítulo irá abordar a prática central da presente pesquisa, denominada Oficina de Imagens, começando pela configuração do cenário e do processo de desenvolvimento da atividade. Na sequência, o registro dos primeiros dois encontros, sobre apontamentos acerca da visão, imagem e visualidade e a dinâmica de análise de imagens, que resultou na colagem dos painéis também aqui observado.

3.1 Oficina de Imagens

Oficina de Imagens é a denominação dada a uma série de cinco encontros e um trabalho final, desenvolvidos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Admar Corrêa, na cidade do Rio Grande/RS, lugares em que trabalho e moro. Os encontros ocorreram durante os meses de abril e maio de 2022, às sextas-feiras das 8h às 9h50, período que corresponde a duas aulas. Escolhi o oitavo ano para o desenvolvimento da pesquisa pelo fato de ser uma turma relativamente numerosa – 24 no total da chamada – e também por caracterizar um adiantamento participativo e empenhado nas atividades, o que me daria um território seguro onde pudesse ter resultados diversos e expressivos.

A oficina contou com quatro temas geradores: *selfie e auto-imagem / cancelamentos e polêmicas da arte / memes / gameplay e jogos*. Para esses temas, escolhi quinze imagens sobre cada um, contendo representações contemporâneas e antigas, sem restrição de período histórico nem origem, havia obras artísticas, *prints*, imagens de objetos e pessoas. As imagens foram selecionadas como disparadoras pelo que elas representam em relação a sua interpretação ou pelas características presentes em sua superfície, mas, sobretudo, pela mescla de Arte, cultura e o universo de interesse dos alunos deslocado para dentro da escola.

Figura 8 - Imagens selecionadas nos painéis



Trazer as visualidades que acontecem fora do ambiente escolar é reconhecer o potencial pedagógico que existe no cotidiano. Incorporar elementos identitários da cultura e da dinâmica de vida pressupõe que, como inserem Irene Tourinho e Raymundo Martins,

qualquer aluno, independente ou, talvez, em função da sua condição e trajetória, pode sugerir uma percepção, uma visão inusitada a partir de experiências com imagens. Ao mesmo tempo, os estudantes precisam compreender como e porque são seduzidos por um imaginário do cotidiano e de que forma eles podem mediar essa relação como sujeitos agentes (2011, p. 64).

As propostas que trabalham com esses aspectos colocam o aluno como protagonista de um aprendizado que ele reconhece e mapeia, desenvolvendo o que Fernando Hernández chama de “alfabetismo crítico visual”, que, nas palavras do autor, permite

aos aprendizes analisar, interpretar, avaliar e criar a partir da relação entre os saberes que circulam pelos “textos” orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e especialmente pelos vinculados as imagens que saturam as representações tecnologizadas nas sociedades contemporâneas (2007, p. 24).

A escola recebe de maneira inevitável os impactos dessas tecnologias em que a imagem opera como meio principal, por isso a importância de trabalhar, nos espaços educativos, as visualidades que elas impõem. Os desafios da educação diante de um mundo digital convoca estudantes e professores a construir uma relação que torne adequado o desenvolvimento de estratégias de ensino que façam face as novas demandas.

Aliás, a forma e o peso crescente das imagens digitais no cotidiano infanto-juvenil, que circulam nos mais diversos aparatos tecnológicos (ipods, videogames, computadores, televisão digital e a cabo etc.) faz com que nos apercebamos facilmente na inocuidade contemporânea dessas práticas formalistas analógicas, deslocadas já do seu tempo históricos e completamente incapazes de responder aos desafios de um mundo que se tornou, definitivamente numa enorme e complexa iconosfera, crescentemente digital, e certo, mas também polifocal e polissêmica a necessitar, portanto, de novas pautas de compreensão e análise crítica (CHARREÚ, 2011, p. 117).

A crescente profusão imagética faz com que não percebamos os seus impactos, nem quais delas nos atravessam de forma constitutiva. Trazer essas imagens em uma abordagem pedagógica visual, pode despertar o reconhecimento de mecanismos e influências de agentes de dano e manipulação, tal qual permite o estudante “a aprender com sentido e construir experiências de saber que lhes permitam não somente interpretar o mundo, mas

também atuar nele” (HERNÁNDEZ, 2013, p. 92) de forma crítica e atenta. Pensar numa prática educativa que coloque os artefatos visuais como um veículo de acesso a determinados assuntos, possibilita uma educação emancipadora, oferecendo ferramentas para analisar criticamente as imagens que os cercam.

Imagens que escapam ao momento da sala de aula. Essa prática se enquadra em uma “metodologia viva”, que avança os limites da escola e auxilia o estudante a decodificar aspectos concernentes a vida, a medida em que as transformações “políticas, dilemas estéticos, documentos históricos, viradas conceituais e novos objetos, artefatos e mídias, assim como ambientes de cultura visual e perguntas colocadas pela cultura visual, afetam nossos modos de visão (visualidade)” (HERNÁNDEZ, 2013, p. 78). Metodologia que se assemelha a proposta de Warburg, quando o mesmo cunha a expressão vida-póstuma, relativo a sobrevivência de elementos visuais que se ligam as narrativas e as subjetividades de uma cultura em constante transformação.

Transformações que também ocorrem durante o processo de pesquisa. A ideia inicial era apresentar e discutir, em quatro etapas, as imagens correspondentes a cada assunto de forma direta e, a partir dos relatos desse debate, retirar os apontamentos mais relevantes para os resultados desse trabalho. Contudo, notei que seria interessante os estudantes terem algum tipo de familiaridade com essas imagens, estabelecerem um primeiro contato a fim de desenvolver um olhar atento para o que elas poderiam comunicar, bem como entender alguns conceitos que os ajudassem por quais caminhos poderiam seguir na observação do montante de imagens que viria na sequência. Foi então que, primeiramente, elaborei um encontro introdutório, que abordou questões simples sobre a visão, a imagem e a visualidade, pensando em conceitos direcionados para o uso durante a oficina, dando enfoque sobre vertentes que os alunos iriam usar para analisar as imagens.

Ademais, faltava uma aproximação sistemática e estética com as pranchas do *Atlas Mnemosine*, uma vez que se a disposição das imagens dos painéis era baseada na percepção de Warburg, seria legítimo que houvesse similarmente uma montagem dos painéis de acordo com a observação dos alunos. Assim, em um segundo momento, uma dinâmica onde os alunos, separados por grupos, observaram as imagens selecionadas e, baseados no

conteúdo do encontro anterior, tentaram descobrir os temas geradores e a quais cada imagem pertencia. Ao final da análise, os estudantes colaram as mesmas em painéis de cartona preta, correspondentes a cada tema, o que visualmente, lembrou a formatação das pranchas do *Atlas*.

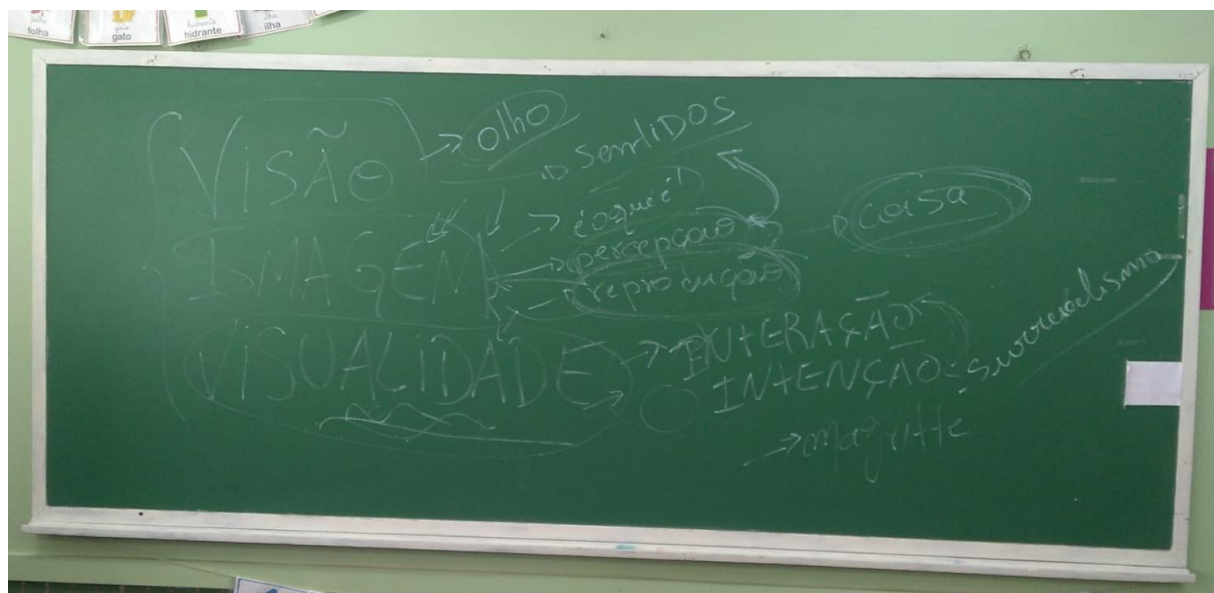
Após essas duas ideias acrescentadas no roteiro das oficinas, partiu-se então para a revelação dos temas e das imagens relativas com as discussões pretendidas desde o início. Ao final do ciclo de debates, propus que cada estudante fizesse um compilado de 10 imagens, denominado *Atlas de Si*, representações que definissem, com a maior fidelidade possível, a personalidade de cada aluno.

3.2 Visão, Imagem e Visualidade

Iniciei a oficina com breves apontamentos, diferenças e discussões acerca do que pode ser considerado visão, imagem e visualidade.

Sem que os alunos precisassem copiar nada no caderno, escrevi no quadro em letras grandes, uma abaixo da outra, as três palavras que iriam guiar as nossas discussões naquela aula: VISÃO, IMAGEM e VISUALIDADE. Refletindo hoje, penso teria ficado mais fluido se tivesse invertido a ordem para IMAGEM, VISÃO e VISUALIDADE, já que primeiro viria o objeto e em seguida as suas formas de relação.

Figura 9 - Imagem do quadro



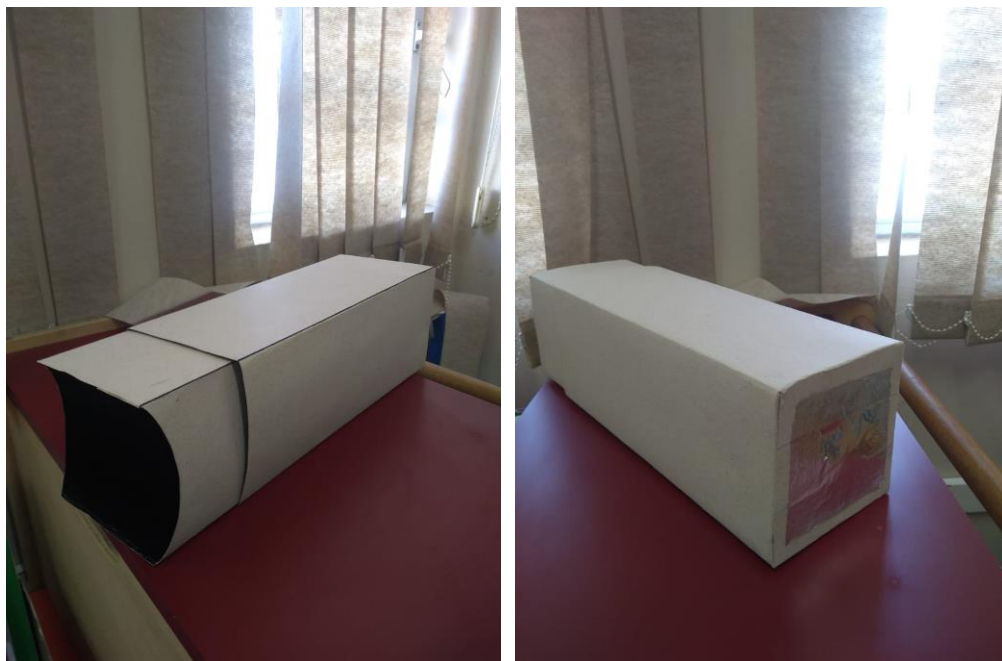
Fui elaborando esquemas e anotações no quadro. Círculos em torno das palavras, contornos, setas e traços iam se desenhando enquanto explicava sobre o que seria a visão, que, no ponto de vista abordado, se restringiu a faculdade do sentido, ao olho físico e aos processos de ver.

Embora autores como Martin Jay (2003) e W.J.T. Mitchell (2017) apontem que a visão é muito mais do que uma operação física, precisaria reformular o conteúdo e de algumas aulas a mais para dar conta de alguns conceitos sobre a visão, o que poderia soar confuso para os alunos e não serviria ao propósito direto destinado a prática.

Então, expliquei que a visão compõe um dos nossos sentidos e por ela percebemos o mundo através dos mecanismos de captação de imagem, feito pelo órgão chamado olho. Em fração de milésimos de segundos, a luz que incide sobre os objetos e pessoas entra em nossos olhos pela córnea, passando pelo cristalino até ser focada de forma nítida sobre a retina, que elabora uma imagem invertida, a partir daí, o nervo óptico transmite ao cérebro uma carga de impulsos elétricos, o cérebro recebe a mensagem, interpreta e desvira a imagem, formando o que vemos. Relacionei aos princípios de propagação retilínea e o de independência dos raios de luz, o primeiro referindo-se a trajetória da luz em linha reta e o segundo a não interferência dos raios no caminho que a luz percorre. Mostrei também a câmara escura que havia feito no mês anterior para

Semana da Matemática, na qual teve como tema as Leis de Newton, feita com papel manteiga, papel alumínio, cola e cartona com a face interna preta.

Figura 10 - Câmaras escuras



Enquanto os estudantes observavam a câmara escura, um deles, sentado do fundo da sala, questionou em voz alta: *Mas professor, e um cego forma imagem? Como ele vê?* Confesso que não estava preparado para essa pergunta, nem mesmo imaginava que ela pudesse ser feita. Contudo, por mais que fique surpreso e tente não aparentar, gosto quando as perguntas inesperadas surgem, porque causa uma espécie de frenesi interno, que mistura o desafio de tentar responder a questão, com um contentamento em saber que os alunos estão com o corpo e a mente presentes em sala de aula, ouvindo e elaborando pensamentos e dúvidas nas quais se sentem confortáveis em explicitar.

Respondi – ou tentei – a dúvida dizendo que a visão era um dos sentidos e que junto haviam os demais. Nesse momento coloco a mão aberta atrás da orelha, num gesto de querer ouvir em coro quais são os outros quatro principais sentidos e de maneira arrítmica eles respondem em voz alta: *Gosto, escutar, toque, cheiro, ouvido, nariz, tato, língua...* a partir das respostas, completei dizendo que também podemos formar imagens através dos outros sentidos, como quando, por exemplo, tocamos em um cão e escutamos o seu latido agudo e curto, logo associamos tato e audição, e imaginamos um cão de porte

pequeno. Como também quando levamos a boca algum alimento, consequentemente sentimos o cheiro e o paladar, assim imaginamos as texturas e as dimensões do que estamos comendo. Nisso, pedi que quando fossem ao refeitório, fizessem a experiência de fecharem os olhos e comer, prestando a atenção nos sabores e características do alimento. Perto da hora do intervalo, foram chamados para a merenda, minutos depois um grupo de alunos voltou para a sala rindo e limpando a boca com as mangas do uniforme, olhei e prontamente disseram: *Não acertei o garfo na boca, professor!* E em seguida: *Não consegui! Abri o olho, fiquei nervosa!*

Aproveitando o ensejo da formação de imagens, logo passei para o segundo tópico. Comecei com a pergunta que soou estranha: *Para vocês, o que é imagem?* Pontuo aqui que deixo os estudantes a vontade para falarem o que pensam, acredito que assim, criando um espaço de diálogo livre, é que se pode construir trocas e elaborar conhecimentos.

Ao final da pergunta, o silêncio. O olhar furtivo dos alunos quando encontravam os meus olhos não resultou em uma única palavra, ninguém sabia responder ou pareceu muito ampla e confusa essa questão. Continuei indagando a fim de extrair qualquer fio condutor. Desdobrei a pergunta em outras: *O que vocês pensam que seja imagem? Quando eu falo a palavra imagem, o que vem primeiro na cabeça de vocês?* Alguém grita: *E ação!* - em referência ao jogo de adivinhação feito com cartas - a turma ri e eu também. Continuei, dizendo que era uma boa resposta e assim começaram a surgir algumas contribuições: *foto, print, google, stories, retrato...* achei que a palavra *selfie* também estaria dentro do vocabulário, mas descobri nas aulas seguintes, mais precisamente na discussão sobre o painel *Selfie e auto-imagem*, que essa expressão já caíra em desuso entre eles.

A partir das respostas, fui conduzindo à noções mais elaboradas sobre imagem. Da mesma forma como os estudos relacionados à visão, falar de imagem abre um amplo campo de vertentes por onde podemos seguir um rumo. Me reportei as aulas de fotografia e cinema que tive na faculdade e guiei conteúdo pautado pelos estudos de autores como Martine Joly, Philippe Dubois e Lucia Santaella.

Figura 11 - A Traição das Imagens, René Magritte, 1928–29



Fonte: https://stringfixer.com/pt/Treachery_of_Images

Mostrei a obra de René Magritte e, pondo em xeque o que o próprio autor afirma na pintura, fiz a clássica pergunta, parafraseado as próprias palavras traduzidas do francês: *Isso é ou não um cachimbo?* Grande parte da turma afirmou se tratar de um cachimbo, outros disseram que parecia o símbolo da *Nike* e teve quem associou a um fone de ouvido – nesse caso, a imaginação fluiu ou foi influenciada pela baixa qualidade da projeção no quadro por cima dos rabiscos em giz - contudo, parecendo ou não um cachimbo, todos concordaram que aquilo era alguma coisa. Em seguida, desmembrei os elementos da imagem retirando “a coisa” de dentro dela. Disse que Magritte está certo, isso não é um cachimbo. Uma nuvem de negativas e dúvidas pairou sobre a sala: *Não pode! Que isso? Ué!? Não entendi! Não é, mas parece! Ele pintou o que então? Que desenho é esse? Tá de cabeça para baixo? O professor gosta de fazer essas coisas! Se virar parece outra coisa!* Deixei que a turma ficasse cada vez mais curiosa até que o suspense se esgotasse e então expliquei que não era um cachimbo, mas sim sua representação. Nesse momento *mind-blowing*, a turma se manifestou com um coletivo *aaaah, ééé!*, seguido de batidas afirmativas com a mão na classe e exclamações exaltadas nas quais consegui pescar algumas: *O cara é louco! É óbvio! Ah, para!* Após o breve momento de euforia pós revelação, fomos lapidando a afirmação escrita na pintura. Qualquer imagem no que se refere pintura, escultura, fotografia, desenho ou vídeo não é a coisa em si, é a interpretação de quem está vendo a coisa. Apontei para o ventilador da sala e perguntei como eles me descreveriam aquele objeto: *Cinza! Quebrado!*

Não funciona direito! Vai cair a qualquer momento! Eu tenho medo! Eu não colocaria isso na escola! Interrompi reforçando que a pergunta foi sobre a descrição do objeto a partir dos aspectos físicos e não das sensações ou do juízo de gosto, assim retomaram: *Quatro hélices, duas delas tortas. Deve medir mais ou menos um metro de ponta a ponta. Feito de metal. Tem pontos enferrujados. No meio tem tipo uma cumbuca redonda virada pra cima com um parafuso no centro. Tem um tom de cinza mais escuro. Está preso no meio da sala de aula.* Eu, em pé, encostado no marco da porta, posição estratégica onde ninguém estava sentado próximo a mim, elucidei: *Viram? Esse é o objeto, é a coisa!* Revezando entre apontar para o ventilador e para mim, ao mesmo tempo simulando com os dedos um clique de uma câmera fotográfica analógica, continuei: *Se eu pegar o celular e fotografar daqui de onde eu estou, esse vai ser o meu ponto de vista, a minha perspectiva, a minha interpretação sobre o objeto, sobre a coisa. Eu vou representar o ventilador com uma fotografia tirada desse ângulo aqui.* Direciono o dedo indicador direito para um aluno do lado posto ao meu: *Se ele fotografar o ventilador da posição que está, vai ser do ângulo dele. É a representação do ventilador a partir de onde ele está e isso vale tanto para uma fotografia, quanto uma pintura ou um desenho. O que ele fizer não vai ser a coisa, mas a representação da coisa. A coisa vai ser aquilo ali.* Volto o dedo novamente para o teto e concluo: *O ventilador!*

Minha intenção com essa explicação era fazer com que os alunos percebessem que na superfície da imagem estão os elementos constituintes que a compõem e que é possível, antes de estabelecer um julgamento, observar primeiramente o que tem na imagem, podendo, a partir disso, estabelecer pontos semelhantes em outras imagens. Esse era um dos caminhos possíveis para a prática de análise de imagem que viria na aula seguinte. A primeira estratégia estava dada e o próximo tópico começava.

Iniciei novamente com uma pergunta: *Agora que vocês já entenderam como funciona a visão e que a partir da visão representamos as coisas através de desenhos, fotografias, vídeos etc. O que pode ser então a visualidade?* Silêncio absoluto e expressões perdidas. A partir daqui, perto das 9h20, comecei a notar que estava perdendo para o cansaço, as discussões já tinham extrapolado o limite de atenção que eles poderiam oferecer. Mesmo assim, segui

indagando: *No WhatsApp, quando vocês visualizam uma mensagem e não respondem. O que acontece? Por que vocês fazem isso?* De prontidão alguém responde: *Depende, professor! Quando é da escola eu respondo, mas quando é alguém que eu não quero falar daí eu só vejo e volto.* Outra aluna completa: *Às vezes não tem o que falar! Só visualizo mesmo.* Desse fio solto amarro com algumas considerações sobre a relação que estabelecemos com a imagem. Na visualidade temos, aí sim, mais do que a coisa em si, mas o que aquela coisa nos causa, o modo como interagimos, o que cada um pensa e sente quando se depara com uma imagem. Posicionado do lado contrário ao da porta, voltei a atenção novamente para o ventilador e disse: *Se eu aqui, agora desse ângulo, fotografar o ventilador, vão aparecer as ferrugens e as pás tortas, ou seja, quase todos os defeitos vão ficar aparentes, conseqüentemente a minha fotografia vai passar o que para vocês?* Uma estudante, da mesma direção em que estava, se pronunciou: *Vai passar o que o ventilador é! Essa porcaria!* A amiga ao lado, passando a mão no queixo e revirando os olhos ao final da frase, completa: *E se ligar não faz vento nenhum! Pior ainda!*

Em maio a temperatura é amena, portanto não era necessário ligar o ventilador para refrescar a sala. Toda a indignação daquela aluna vinha das sofridas manhãs de verão, o objeto que deveria oferecer acalento para os dias abafados de calor, servia mais como uma tragédia iminente. Percebi esse sentimento e sinalizei que ela havia acabado de relatar uma forma de relação estabelecida com o ventilador. Apontei o dedo para o lado inverso ao meu e sugeri que outro aluno retratasse de um ângulo em que não mostre as imperfeições e ainda adicionasse filtros⁴. Com a imagem agora manipulada, repeti a pergunta: *O que aquela imagem quer passar?* A mesma aluna indignada esbraveja: *Uma mentira!* Ao passo que propus pensar: *E se uma pessoa que não conhece o funcionamento desse ventilador, alguém que não tenha relação nenhuma, que não saiba nada sobre ele, o que iria pensar dessa foto feita com um bom ângulo e com filtro?* Alguém responde: *Que é lindo! Uma maravilha!* Utilizando os adjetivos, completei: *Mentira e maravilha, conseguimos descrever isso ou é uma percepção, um sentimento, um julgamento que nós fazemos*

⁴ São ferramentas de edição de fotografias e vídeos que utilizam manipulação, como a retirada de marcas de pele e a adição de elementos.

quando vemos uma imagem? Um estudante diz: *Aí tu já tá julgando alguma coisa!* Respondi que sim, e que esse julgamento ou valor, é o que integra uma das possibilidades da visualidade.

De repente a luz da sala de aula apaga e acende, é a merendeira com a mão no interruptor. Essa foi a forma que ela encontrou de chamar a minha atenção quando é hora dos alunos comerem. Enquanto estão no refeitório, anoto na agenda todas as percepções dessa aula. Fico com uma sensação agridoce de que fiz algo diferente do que esperavam que seria a disciplina de Artes, entretanto, não arrematei como gostaria a parte final, ficando um vazio que planejei retomar na próxima semana.

Minutos mais tarde, na sala dos professores durante o intervalo, a professora da sala muito próxima a que eu estava, chega até a mim e diz: *Agora eu entendi que a imagem não é “a coisa”!*

3.3 Dinâmica com as imagens

Mais uma sexta-feira, faço a chamada enquanto os alunos chegam e se acomodam em suas classes. Passados cerca de 15 minutos peço para que se organizem em cinco grupos. Num total de 18 presenças, eles se dividiram em dois grupos de 05 estudantes, outros dois grupos de 03 e um com 02 alunos.

Distribuí para cada grupo um montante de 60 imagens já recortadas, as mesmas para todos, explicando que ali haviam quatro diferentes assuntos e exatamente 15 imagens para cada um dos temas. Pedi que, baseados na aula anterior, tentassem identificar quais assuntos eram e quais imagens faziam parte de cada um deles. Para a análise, poderiam ir pelos caminhos da visão, da imagem e da visualidade, ou seja, observando os elementos contidos em cada representação e no que aquela figura representaria em termos de valores e simbologias. Deixei claro que não se tratava de uma competição ou haveria penalização com nota baixa caso o tema não fosse descoberto ou atribuíssem alguma imagem a categoria errada. A intenção era sobre a atenção em cada imagem, no que elas revelariam de temática e pra onde cada uma se encaminharia.

Ao receberem as imagens, acharam estranhas: *O que o Felipe Neto está fazendo aqui? E essa mulher com um sapo? Essa aqui parece a minha cama! Meu Deus, a boneca do Round 6!* Dentre outras inúmeras reações nas quais certamente não esperavam ver em qualquer outra disciplina. Ainda nos primeiros instantes, alguns expuseram: *Professor, tem sentido isso aqui? Esse cara bombado e a Karol Conka, o que tem a ver isso?* O colega sentado em frente complementa, já buscando as aproximações: *Parece que eles estão com a mesma expressão no rosto, mas não sei!* Um outro estudante, sacudindo a figura da obra chamada *O Comediante* de Maurizio Cattelan, argumenta: *Isso é Arte professor? Não! Isso aqui não dá!* Voltando a imagem para a classe, seguida de uma inquietação que o leva a pôr as mãos na cabeça.

Pouco tempo depois de se familiarizarem com as figuras, todos os grupos estavam empenhados em tentar decifrar aquele enigma. As imagens espalhadas em cima das classes juntas, muita discussão sobre cada uma delas e movimentos quase simultâneos: pegar uma imagem, aproximar dos olhos, cerrar a vista em atenção focada, indagar mostrando ao colega, colocar na classe, outro segura a mesma imagem, também olha de perto, pergunta aos outros em qual monte deveria colocar e posiciona na pilha sendo formada. Com o tempo, as imagens começavam a trocar de lugar, percorrendo diferentes pilhas ou ficando escanteadas até que fosse decidido o seu destino.

Figura 12 - Estudantes analisando as imagens



Não esperava um envolvimento tão grande nessa parte da oficina. Atribuo isso ao fato de ter parecido um desafio para eles tentarem identificar as imagens e também porque muitas delas eram conhecidas, gerando identificação instantânea.

De repente alguém grita: *É meme! Um dos temas é meme! Olha a Mona Lisa!* Um dos grupos pergunta se esse é um dos temas e eu confirmo. O primeiro é descoberto, porém, ainda faltam os outros três e as figuras correspondentes. Ninguém parava de discutir um instante sequer. O áudio dessa aula, gravado pelo celular, capta conversas simultâneas, onde consigo identificar palavras referentes as imagens, comentários, perguntas, discordâncias e vozes mais exaltadas quando supõem o tema: *Games! É jogos professor?* Afirmo que haviam revelado mais um assunto. Um dos alunos, aliviado, expira: *Tá! Um já foi, esse agora é games!* E a aula segue.

Uma voz se destaca: *Eu nunca beijei!* (em referência ao título, realçado em rosa, da revista Capricho) *Isso só pode ser meme! Com quem estão as imagens dos memes?* E o colega brada: *Está contigo! Na tua mão!* Eu, observando a cena, comento: *Será que essa imagem é meme? Eu acho que não, mas...!* E saio deixando a dúvida pairando. Um estudante de outro grupo pergunta: *Professor, nós acertamos aqui? Só tem imagens antigas nesse monte!* Digo que “imagens antigas” não é uma das categorias. *Então é sobre evoluções?* Faço sinal de negação com a cabeça. *São coisas históricas?* Nego novamente e sugiro que continue analisando em grupo ao invés de arriscar temas aleatoriamente. Essa situação aconteceu algumas vezes com outros grupos, aconselhei o mesmo para todos os que tentaram essa tática.

Ao fundo, no grupo composto por 05 estudantes, algumas palavras em tom mais alto começavam a serem proferidas: *É pessoa! É sobre gente tirando foto. Pessoa fazendo alguma coisa. Tipo assim: uma pose! Sensualizando!* Me aproximo e digo que estão no caminho certo. Alguns se descolavam dos seus grupos e percorriam a sala perguntando sobre a próxima categoria quase a ponto de ser descoberta. Também havia os que debatiam sobre o assunto e os que separavam as imagens a ver com os temas que já revelados: *Tira o Batman daí! Isso é meme, é daquele monte ali!* Os que contabilizavam já queriam ter opções a menos: *Aqui tem 12, 13, 14... falta uma aqui nessa, vê aí qual encaixa!* E eu,

que circulava pela sala, era constantemente interpelado pela dúvida sobre a imagem que carregavam nas mãos naquele instante.

Demorou até que alguém matasse a charada: *Aqui ó! Selfie!* Baixei o olhar fingindo não ouvir e deixei que entrassem em um consenso. Levanto a cabeça e a turma está dividida entre mim e o aluno proponente. Para inflar ainda mais a discussão, dissimuladamente perguntei: *O que? Não entendi! Sobre o que vocês acham que é?* Vozes simultâneas e barulhentas ecoam pela sala, a ponto de precisar pedir silêncio para que apenas um fale: *A categoria é selfie, professor?* Confirmo, advertindo que havia mais alguma coisa além desse título. Eles festejam e imediatamente voltam a procurar as imagens referentes a nova categoria descoberta.

Até aqui tinham revelado: memes, jogos e selfie. Faltava um tema, justamente o que imaginei que seria o mais identificável e a dinâmica continuou a mesma até o final da aula: *Tem a categoria aleatória, professor? Pinturas e esculturas? É sobre Artes no geral? O que sobrar a gente vê depois! E se a gente não conseguir chegar no tema?* Nego as possibilidades e acrescento que na aula seguinte daria a primeira hora para que terminarem de analisar as imagens que sobraram.

Havia planejado para essa mesma aula a colagem das imagens nas cartonas pretas. Fazendo alusão ao *Atlas Mnemosine*, onde cada painel, de fundo preto, reunia as imagens fixadas sobre determinado assunto. Cada grupo também iria colar as imagens reunidas por tema nessa cartona. Entretanto, passadas quase 1h30 de aula, os grupos não haviam terminado de discutir e nem entrado em consenso na separação das figuras. Recolhi as imagens e compilei por conjuntos, indicando a quais grupos pertenciam. Para a aula seguinte, reservei um período para finalização dessa parte da oficina.

3.4 Painéis

Depois de finalizado o momento de desvendar as possíveis temáticas através da análise de imagens, os estudantes teriam que colar essas imagens, correspondentes a cada assunto, em painéis medindo 50x35cm. Os grupos

receberam quatro painéis, cada um deveria ter 15 imagens coladas, totalizando as 60 figuras distribuídas por grupo. As imagens foram impressas em folha de ofício simples de tamanhos variados, em média 10x09cm. Ao todo foram 20 painéis com diferentes percepções sobre as imagens.

Farei uma breve análise desse material de forma comparativa e analítica, pondo em relação as diferentes percepções que cada grupo teve na disposição dessas imagens. Observei quais imagens predominam em cada painel e quais destoam, estabelecendo possíveis conclusões sobre o que levou a cada posicionamento imagético.

Denominei os grupos como A, B, C, D e E. Para facilitar a leitura, fotografei os painéis juntos por temas.

Figura 13 - Colagem Selfie



Percebe-se que os estudantes colaram nesse painel a maior parte das imagens que retratavam algum rosto em plano de expressão ou qualquer figura humana que sugerisse pose para uma fotografia.

O grupo A colocou a imagem da obra *Porcos Tatuados* nesse painel, talvez por ironia ou por considerar uma forma de autorretrato, ainda que seja de um animal.

O meme da mulher segurando a representação de um imaginário extraterrestre, apareceu no painel do grupo E. Essa imagem foi tão bem manipulada e difundida nos meios digitais, que duvidei de sua original, chamada *Amor desarmado* do pintor francês William-Adolphe Bouguereau.

O grupo E não considerou a revista *Capricho*, com a cantora Sandy estampada, como pertencente a categoria de *selfie e auto-imagem*, muito provavelmente pelos escritos decorando as laterais da capa, lidos de forma cômica hoje em dia.

Após o tema ser descoberto, não havia mais a necessidade de pensar sobre o que significariam algumas imagens, então todas as que pareciam ser, por exemplo, *selfie*, foram postas nessa categoria. Por isso, na maior parte das colagens desse painel há mais uma análise imagética de sua superfície, ou seja, do elementos que a compõe, do que pela visualidade. Fato que também acontece no painel dos jogos.

Figura 14 - Colagem Jogos



As figuras ficaram bastante evidentes com relação ao que se tratava. Praticamente todos os grupos colaram as mesmas imagens que tinha a ver com algum tipo de jogo, seja físico, console, digital ou realidade virtual.

Destaque para o grupo C, único que posicionou na vertical a orientação das colagens no painel.

Ênfase também para o grupo E que analisou uma figura pela sua representação. A imagem da série *Round 6*, em plano detalhe, é uma boneca em tamanho gigante, que detecta o movimento das pessoas através de sensores colocados em seus olhos, destacados na figura. A série conta a história de pessoas falidas que são cooptadas a participarem um jogo de sobrevivência. Dentro do jogo os desafios são brincadeiras infantis, quem perde paga com a vida. O participante que restar, leva o prêmio equivalente a R\$ 200 milhões. Apesar de não estar enquadrada na categoria dos jogos, os estudantes fizeram uma conexão com a série que trata sobre o assunto.

Aqui começa um movimento de analisar as imagens em um campo aprofundado. Fato que vai se acentuar na próxima categoria.

Figura 15 - Colagem Memes



A visualidade ganha contornos. As referências do que é considerado meme ficam difusas pelo que a imagem passa de expressividade acentuada no elemento, na ação ou na estética. Felipe Neto, por exemplo, aparece aqui como alguém que produz memes pelo modo como fala e age em seus vídeos. O autorretrato de Caravaggio foi posto nessa categoria porque a pintura do artista, retratado com a cabeça decepada, é considerada absurda demais para não ser um meme. A imagem esmaecida e o modo como os animais estão sentados jogando uma espécie de dama, foi visto como meme pelo grupo E. Entretanto, de acordo com a minha categorização, esses três exemplos não são considerados memes.

Uma imagem para ser um meme, tem que ser uma representação genérica e coletiva, sugerindo a identificação com alguma situação vivida que

aquela imagem cabe representar, seja pela expressão, pelas palavras escritas ou pela manipulação dos elementos.

Acredito que produzir um meme é uma prática de visualidade, uma vez que se está contextualizando uma imagem a partir das expressões e do que ela pode significar, sem levar em conta o âmbito em que foi produzida, mas sim, o que ela pode representar nas mais variadas situações.

Figura 16 - Colagem Cancelamento (Imagens, Geração ou Visualidades)



Nesse painel ficou evidente a dificuldade em achar pontos de conexão entre as imagens. O que não foi consenso, nem encaixe nos painéis anteriores, sobraram nessa categoria.

Os grupos A e D, sequer arriscaram um tema que pudesse ser, colocando como um conjunto de “aleatoriedades”. Já o grupo E denominou como “Imagens”, mas sem uma definição clara de algum possível tema. “Visualidade” foi o nome dado pelo grupo B, talvez por indução da Aula 02. A pluralidade do

conceito de visualidade refletiu múltiplos caminhos, o que também não especifica o assunto, mas evidencia uma compreensão sobre as noções abordadas nessa aula. Arriscando um tema, o grupo C propôs “Geração”, acharam que tivesse a ver com tempos diferentes, já que havia uma foto em preto e branco da *Fonte* de Marcel Duchamp, pinturas barrocas mostrando a moda da época, uma herege sendo queimada, a banana na parede de Maurizio Cattelan dentre outras imagens conflituosas no tempo e em sua representação visual.

Apesar de não ter sido um tema que os estudantes identificaram, as imagens posicionadas nesse painel evidenciam uma percepção muito mais para os elementos superficiais do que para a representação relacional desses elementos. O fato dos alunos não terem chegado a um tema, observando as imagens, é o que acontece também quando diariamente passamos por diversas imagens desconexas na tela do nosso smartphone, que se tornam referências sem ao menos passar por uma avaliação crítica. Nossos olhos desatentos e cansados já não mais desvendam o que há dentro dessas visualidades. Não mergulhamos na imagem e de lá tiramos o que ela significa em sua profundidade. Ficamos no raso e ali boiamos em uma densa camada que nos impede de atingir regiões abissais.

4. Capítulo IV

Esta parte inteira é composta pelos diálogos ocorridos entre os estudantes e eu, durante a explanação das imagens e dos temas, assim como reflexões acerca do processo de pesquisa, retiradas do diário de registro dos encontros ou surgidas durante a escrita do trabalho.

4.1 Selfie e Auto-Imagem

Chuveiro e neblina lá fora. Como se um pano cinza e úmido estivesse cobrindo a cidade. Clima que não favorece o comparecimento dos alunos à escola. Aguardei alguns minutos na esperança que chegassem, mas não

aconteceu. Dou início à aula às 8h30, com apenas 06 estudantes presentes. Com esse pequeno número não conseguiria dar continuidade a análise das imagens e a colagem nos painéis. Decidi deixar o término da parte anterior para a aula seguinte, torcendo para que nenhuma intempérie atravessasse o caminho. Começo então, o ciclo de aulas referentes as temáticas dos painéis. Pontuei aqui diálogos e discussões que achei mais relevantes para a pesquisa, uma vez que fazer a transcrição de 1h20 de aula não caberia em uma monografia, portanto, seguem alguns trechos misturados as minhas reflexões.

Mostro as imagens referentes ao painel sobre *Selfie e Auto-Imagem*, um dos alunos logo pergunta se o homem, em uma das figuras, era o jogador Neymar. Nego, dizendo que é um sujeito desconhecido e que essa imagem era para ser analisada pela ação, a pose e as expressões desse sujeito na *selfie*. O mesmo aluno desconversa: *Gosto de acompanhar o Neymar no Instagram*. Pergunto o porquê e ele responde: *Porque ele compra uns tênis “daora” e vai pra uns lugares chiques. Muito legal de ver!* A colega completa: *Ele mostra que tem mais dinheiro do que joga futebol!* Fico curioso por esse interesse deles: *E vocês gostam de ver gente que ostenta? Famosos que mostram o tanto de dinheiro que tem?* Outra estudante se adianta: *Eu não! Eu só vejo site de fofoca.*

Figura 17 - Revista Capricho



Fonte: <https://capricho.abril.com.br/entretenimento/10-momentos-marcantes-de-sandy-junior-na-historia-da-capricho/>

Nesse momento o projetor reproduzia no quadro uma capa antiga da revista Capricho. Aponto supondo que se ela tivesse sido adolescente nos anos 90, provavelmente seria consumidora dessa revista. Ela cochicha com o colega ao lado e ele pergunta: *Ela quer saber porquê a Sandy não beija*. Ela ri envergonhada e retruca: *Eu nem disse isso. Que mentira!* Aviso que já iríamos falar sobre o destaque maior da revista, antes leríamos os escritos menores. Pergunto se conhecem a revista Capricho e todos afirmam que nunca haviam ouvido falar, começo a ler as pérolas impressas por toda a margem da capa. Dentre as frases, destaco: *Ricky Martin: Madonna é só uma amiga - Como é a vida dos atores que ainda vão à escola - Orelha de abano: Suzana Werner e outras meninas que fizeram a cirurgia - Polêmica! Os meninos que ficam com uma garota por causa de uma aposta - Pesquisa beleza: Eles adoram meninas de cabelo solto*. Uma das alunas interrompe: *Se ele não gosta, o problema é dele!* Sigo lendo a última: *O que os meninos amam e odeiam no nosso visual*. Termino a leitura dos destaques da revista e peço para que olhem com atenção a pessoa estampada na capa. Repito a última frase de forma interrogativa: *O que os meninos amam e odeiam no nosso visual?* Os três alunos mais participativos respondem a praticamente a mesma coisa de formas diferentes: *A Sandy! Eles amam a Sandy. Todo mundo que não parece a Sandy eles não amam*.

Abro um parênteses aqui duas divagações: A primeira relacionada a associação das frases da revista aos *Clickbaits*⁵ que, do mesmo jeito que as revistas usavam dizeres chamativos para o seu conteúdo, os vídeos do *Youtube* costumam colocar frases apelativas e enganosas em suas *Thumbnails*⁶ para atrair a atenção e assim “caçar cliques”, gerando mais visualizações naquele conteúdo.

Também tive a ideia de elaborar uma aula analisando as capas de revistas dedicadas ao público adolescente dos anos 90/00. Creio que seria interessante

⁵ Estratégia usada na internet em forma de palavras ou frases enganosas ou sensacionalistas para atrair cliques.

⁶ Imagem em miniatura utilizada em vídeos, lives, sites, notícias etc. que serve para exemplificar o conteúdo antes do clique.

abordar alguns temas geracionais, como as fotografias e as manchetes. Fecho aqui o parêntesis.

O grande destaque dessa edição da revista, era o da cantora Sandy, dizendo que aos 16 ainda não havia beijado e logo abaixo um subtítulo tratando a frase como um desabafo. Um dos estudantes diz: *Com 25 anos, isso seria muito estranho!* Outra discorda: *Acho que não seria estranho. Nada a ver!* Aqueço a discussão: *E se ela dissesse que não tem vontade e não quer beijar? Seria uma coisa estranha?* Os estudantes param um momento e uma resposta surge, pretendendo encerrar o assunto: *É curioso! Eu iria querer saber só o porquê. Mas isso não muda nada na minha vida, nem na dela.* Tento fazer uma conexão com outra imagem, mas o projetor para de funcionar. Reinício pausando em outra imagem, prossigo a partir daí e encerro esse tópico. Talvez a trava do projetor fora um sinal de que aquele assunto estava sendo constrangedor demais para eles. Em uma fase de descoberta da própria sexualidade, expor essas vivências de forma sincera e coletiva em sala aula, ainda é um passo muito largo. Por mais que essa geração tenha dinâmicas mais tranquilas com relação ao corpo e aos relacionamentos, toca no íntimo falar de um assunto em que uns estão mais esclarecidos do que outros, que ainda reprimem os desejos ou estão inseguros com a aparência.

Percebendo o desconforto, passei para outro ponto da discussão mostrando uma imagem da Juliette (ganhadora da 21ª edição do *reality show Big Brother Brasil*) em uma revista da Avon. O rosto dela domina quase toda a página, sendo interferido, no canto inferior direito, por um pequeno tubo de base com as cores disponíveis ao lado. Pergunto o que essa imagem está querendo vender e os estudantes respondem, unanimemente, que é maquiagem, mais especificamente uma base. Questiono se é só a maquiagem e escuto uma ótima observação: *Não é só a base, tem o rímel, o lápis de olho, o blush, o batom e...* Nesse instante a aluna faz uma pausa, cerra os olhos, inclina levemente o pescoço pra frente em sinal de atenção crítica e conclui: *colocaram filtro na pele dela, né professor? Ninguém tem essa pele, nem com base!*

Aproveito o ensejo e mostro outra imagem de uma pessoa com filtro ao lado da mesma sem filtro e indago: *Quando vocês tiram uma selfie, vocês usam filtro pra disfarçar as imperfeições da pele?* Para a minha surpresa, uma

estudante me atualiza: *Selfie, professor? Nem se usa mais essa palavra.* Interrogo sobre qual palavra é usada agora: *Foto, professor! Por exemplo, vamos ali tirar uma foto e pronto!* Outra completa em tom sarcástico: *Minha mãe tira selfie!* Pergunto a idade de sua mãe e ela diz: 37. E foi assim, como uma bigorna de desenho animado caindo sobre minha cabeça, que descobri o mar geracional que há entre os estudantes e eu.

Três anos de diferença me separam da mãe dela e cerca de quinze da maior parte dos professores da minha escola. O barco que nos carrega é o mesmo, o dos alunos é outro, bem distante. Talvez a diferença não esteja na idade, mas no interesse em subir na proa, colocar a mão em forma de aba acima dos olhos e gritar em direção ao outro barco: *Como estão as ondas aí? A vela de vocês está soprando pra onde? Estão conseguindo pescar?* Esse olhar atento para as novas gerações é o que me move na educação. Um campo em constante movimento. Trazer essa oficina possibilita um diálogo em que, tanto estudantes quanto professor, se posicionam em um mesmo nível de interlocução do aprendizado. Sobre isso, trago um trecho do livro de Fernando Hernández (2007), no qual define o que considero ser professor:

Ser, na atualidade, um professor quer dizer desenvolver as capacidades de ensinar, de comunicar-se com e de ser compreendido por crianças e jovens de diferentes origens culturais e sociais que, muitas vezes, têm interesses, crenças e valores específicos que representam diferentes grupos e microcomunidades. Com frequência, o professorado deve aprender a ser (multi)alfabetizado junto a seus estudantes. Este fato coloca em situação de risco muitos docentes acostumados com sua posição de especialistas do conhecimento. Esta situação requer que o professor crie condições apropriadas para a aprendizagem e leve em conta o universo de experiências dos estudantes. Levantamos o fato de que os repertórios para o ensino do passado são insuficientes e, com frequência inapropriados para trabalhar com os estudantes do presente e do futuro. Por esse motivo, os docentes devem expandir seus repertórios (2007, p. 59).

Essa oficina com imagens permite uma constante renovação e expansão do repertório. As imagens podem ser reconfiguradas, ressignificadas e substituídas por atuais ou de temporalidades distintas, assim como o “método warburgiano”, em que as imagens do *Atlas* não são fixas e se deslocam pelos painéis. A prática tem sentido de descoberta, de observação, de olhos atentos e curiosos pelo que a imagem pode mostrar a partir do repertório cultural do outro. Cabe ao professor estar sempre aberto ao que constitui o aluno dentro e fora da escola, usando essas experiências em práticas que reconheçam o aluno como

potência também de ensino. Talvez assim, os nossos barcos se aproximem, e, de vez em quando, possam ancorar em um mesmo lugar, nem que seja por alguns instantes.

Passado o choque geracional que impactou mais a mim do que aos alunos, continuamos abordando assuntos relacionados aos padrões de beleza e as estéticas antigas e contemporâneas. Notei, ouvindo a gravação, que praticamente todas as imagens apresentadas e as discussões, tinham principalmente a mulher como exemplo. Em poucos momentos a figura do homem foi referenciada. O clichê da beleza associada somente a mulher, sintoma de um machismo estrutural e que no momento da oficina não percebi. Uma nova ideia de aula é tratar as diferenças de socialização entre homens e mulheres a partir de imagens comparativas, mostrando as mesmas ações desempenhadas por papéis distintos.

Outra reverberação latente foi sobre o fato de que, por mais que planejemos uma aula, nem sempre ela acontece do jeito que esperávamos, por diversos motivos. Por vezes não estamos bem emocionalmente, não dominamos o conteúdo com propriedade suficiente, alguma interferência externa ou simplesmente a aula toma outras vias. Aqui nesse caso, não tratei com maior tenacidade sobre os temas propostos inicialmente. Fui reposicionando a pauta, a medida em que os retornos aconteciam, deixando que os estudantes guiassem a discussão com as percepções sendo elaboradas. Dinâmica que também aconteceu na aula seguinte.

4.2 Cancelamento

Mais alunos em sala de aula, 14 no total. Aproveitei para finalizar a etapa da colagem. Os painéis medindo 50x35cm de cartona preta em uma das faces, serviram de suporte para a colagem das imagens referentes a prática da Aula 02. Cada painel era sobre um tema, com imagens correspondentes que os alunos julgaram pertencer. Ao todo foram 20 painéis montados. Essa atividade durou quase um período inteiro, até que entramos no segundo tema, na qual os alunos não haviam descoberto e eu ainda não revelado.

Por ser um tema de grande repercussão nos últimos tempos, que os alunos vivenciam nas redes sociais, achei que seria o primeiro que descobririam, associando as imagens da cantora Karol Conká, do *youtuber* Felipe Neto, o porco tatuado de Wim Delvoye ou a banana de Maurizio Cattelan presa na parede com *silver tape*. Muitas foram as tentativas: *celebridades, veganismo, capitalismo, humor*. As que chegaram mais próximo foram *internet, confusão e ódio*. Tentei direcionar para que cruzassem os termos, mas sem sucesso. Falei então do que se tratava e a primeira devolutiva que recebi foi: *Ah professor, como a gente iria saber?*

Cancelamento é o ato online de xingar, repudiar, ameaçar, banir ou boicotar uma marca ou pessoa, sobretudo famosa, em consequência de ações, posicionamentos ou falas consideradas questionáveis. Geralmente acontece coletivamente, os “canceladores” interagem de forma adversa através de comentários, *dislikes*, fotos, vídeos e denúncias ao perfil da rede social do cancelado. A chamada cultura do cancelamento trouxe uma espécie de tribunal da internet, onde qualquer atitude duvidosa é julgada por milhares de pessoas. Esse tipo de comportamento tornou-se cada vez mais comum, a ponto de marcas usarem conteúdos passíveis de cancelamento como estratégia de engajamento. A vida cotidiana sendo registrada o tempo inteiro - ou a encenação dela - traz o ser humano comum lidando com suas incoerências gravadas por câmeras em todos os lugares. Sendo marca ou pessoa, o zumbido do cancelamento resulta no principal elemento que os algoritmos precisam para funcionar e gerar renda: visualização. Do outro lado, os canceladores sentem uma espécie de prazer no ato de cancelar, porque detém a razão absoluta e a integridade, por esse motivo, o cancelado deve aprender a lição, pagando com o ódio alheio pelo seu desvio de conduta.

Quis saber se em algum momento já fizeram parte da cultura do ódio, interagindo de forma hostil em algum na internet. Os que responderam, afirmaram que nunca tiveram esse costume, quando não gostam de alguma atitude ou conteúdo, simplesmente param de assistir, dão *unfollow* ou desabilitam a inscrição. Aqueles que ficaram em silêncio, não quiseram se expor de imediato, exceto um, contrariando os primeiros que se manifestaram: *Quando eu não gosto de alguma coisa, aperto no dedinho pra baixo* (em referência ao

ícone do *dislike*) e se for muito, muito ruim, eu comento que é muito ruim. Questionei o que o motivava a agir assim e ele respondeu: *Ué! Se tem a opção de comentar é porque pode comentar. O youtuber está se expondo, se não quisesse receber 'hate' não faria conteúdo pra internet.* Algumas vezes concordaram em tom baixo, talvez com medo da minha represália. Fiquei interessado por essa dinâmica e fui mais fundo: *Isso serve só pra conteúdos polêmicos ou sempre que vocês não gostam de alguma coisa?* O mesmo, balançando a cabeça pra direita e esquerda, pondera: *Depende! Quando o assunto é polêmico eu comento várias vezes ou só dou dislike mesmo. Mas depende muito do que é.* Pergunto sobre alguma situação em torno disso e exemplifica: *Tipo, quando o Felipe Neto falava bobagem no Youtube eu ia lá e comentava, xingava ele. Hoje em dia ele é legal! Só o irmão dele que é chato!* Argumento então porque ele assiste também o irmão, já que considera chato: *Porque eu gosto de falar mal dele!* A sala ri e alguns complementam dizendo que falar mal de alguém na internet é normal. Relembro dos 10 minutos anteriores em que uma parte da turma disse que não costumam falar de ninguém e sou interrompido: *Nos comentários não, professor! Mas no privado, tipo, no whats ou na DM (mensagem direta no Instagram) a gente fala mal, sim!*

Passo então para a ilustração de uma mulher sendo queimada viva⁷ em, o que parece, um auto de fé. Na época do Santo Ofício, entre os séculos XII e XVIII, os considerados hereges eram punidos com castigos severos praticados muitas vezes em praça pública. Qualquer transeunte poderia atuar nas condenações, xingando, cuspiendo, jogando pedras, dentre outros. Esses eventos reuniam famílias inteiras e as crianças também participavam. Portanto, o linchamento, desde muito tempo, é uma prática social humana, quase como função recreativa. Sou interrompido novamente: *Às vezes não é um cancelamento, é mais um comentário para a pessoa melhorar. É meio que uma dica!* Proponho a esse aluno, incluindo também os demais, imaginar milhares de pessoas dando dicas para ele melhorar em algo e indago: *Todas as dicas seriam iguais? Você iria agradar todo mundo a ponto de não desapontar ninguém?* E ele prontamente responde: *Professor, quanto mais falarem de mim, melhor, não*

⁷ As imagens distribuídas na oficina, selecionadas e dispostas por mim nos painéis, podem ser conferidas na ilustração Figura 8 – Imagens selecionadas nos painéis.

importa como! O próximo discorda: *Ai não! Que saco seria todo mundo falando de mim.*

Coloco eles então na posição de cancelados. Sugeri que pensassem em um cenário onde cada um, em algum momento ou motivo, fosse cancelado por milhares de pessoas, qual seria o sentimento e a reação. A maioria responde que nada faria. Refaço o cenário aproximando os exemplos: *Imaginem que você fizessem um comentário infeliz, alguém gravasse e distribuísse. No dia seguinte a escola inteira cancela vocês, como seria?* Uma resposta empolgada: *Seria ótimo! Não viria mais a aula e ficaria em casa dormindo!* Todos riem, inclusive eu. Pergunto se seria justo a escola inteira cancelar um aluno, eles relativizam com um *depende* e vão apontando qual tipo de comentário depende o cancelamento: *Racismo, homofobia e machismo.*

Noto, nesses alunos, uma consciência muito maior sobre os problemas estruturais. Se por um lado a internet pasteuriza as informações, por outro orienta questões sociais. Reconhecem o racismo, homofobia e machismo como atitudes erradas, e identificam os mecanismos que reproduzem esses comportamentos. Seja pelas redes, por consciência ou medo do cancelamento, essa porção é esclarecida, pelo menos, em relação a essas pontuais falhas sociais.

Figura 18 - Porcos Tatuados, Wim Delvoye. 2010



Fonte: <http://meganakas.blogspot.com/2011/04/tatoo-em-porc0s.html>

Passamos então para a parte das polêmicas da arte. Explico brevemente que as obras pertencentes a Arte Contemporânea, se valem mais pelo conceito ou por um ideia do que por aquela noção contemplativa tradicional dos clássicos

museus. Peço para que escolham uma das obras do painel e eles apontam para o Porcos Tatuados de Wim Delvoye. O porco empalhado com o dorso tatuado de símbolos da *Louis Vuitton* é uma crítica as marcas que ainda usam pele animal na confecção de bolsas, calçados e casacos. De repente alguém expõe: *Ah professor, a gente come porco! Isso é hipocrisia nossa!* Concordo, engrossando a discussão: *Mas e se fosse outro animal no lugar no porco? Um cachorro, por exemplo?* Diante das exclamações negativas, provoco: *Quer dizer que porco pode e cachorro não!?* Eles hesitam e eu sigo: *Isso depende da cultura e do sistema na qual estamos inseridos. Em alguns países é habitual e em outros não, como também o modo como se produz carne é bastante questionável. Então, é isso que a obra quer discutir. Notem novamente, temos aqui uma obra de arte contemporânea que pode despertar toda uma discussão sobre o uso de animais na indústria da moda e no sistema de produção. Olhem o conceito e a ideia!*

Discutimos praticamente todas as obras desse painel através dos conceitos e das propostas dos artistas. Falar de Arte Contemporânea, mais especificamente para alunos dos anos finais do ensino fundamental, é tocar em assuntos muitas vezes complexos e delicados. Procuro começar a abordagem de maneira analítica, deixando fluir as significações do primeiro impacto com a obra, para em seguida, de forma simples e direta, aprofundar o assunto. Nisso, os próprios alunos vão escolhendo os caminhos e tecendo considerações que mesclam entre admiração pela ideia e estranhamento. A Arte Contemporânea passa, constantemente, por julgamentos e cancelamentos, porque não é acessível. Ainda há uma barreira grande entre o público e a obras produzidas, por exemplo, em bienais. Quando se trata de Arte, ainda não saímos do olhar contemplativo comum atribuído as belas-artes, o que nos distancia de qualquer tipo de obra que vá além do quadro na parede da sala. Dentro da Arte Contemporânea não há um descolamento da contemplação, mas a incorporação com obras conceituais, que disparam uma riqueza de conceitos e ideias que estão em qualquer lugar, inclusive em nós mesmos.

4.3 Gameplay e Memes

Novamente o tempo não contribuiu. Haviam 08 alunos em sala. Como já estava com prazo curto para a finalização da oficina, decidi falar dos dois últimos temas geradores, um em cada período de aula.

Comecei mostrando uma imagem do primeiro console de videogame chamado *Magnavox Odyssey*, criado em 1972, que, apesar de não fazer parte das imagens selecionadas para a oficina, entrou como motor para iniciarmos a conversa. Com a projeção no quadro, indaguei sobre o que eles imaginavam ser aquela imagem: *Um componente técnico. Um troço quadrado com uma cerca embaixo. Uma casa com muro na frente.* Pelas respostas, dá pra notar que a qualidade da imagem projetada estava bem prejudicada.

Em quase todas as aulas, uso o projetor para compartilhar imagens. Há a opção pelo livro didático, porém os alunos esquecem de levá-lo quando solicitado. Posso também solicitar folhas xerocadas, mas só em preto e branco, e com ilegível resolução. Então, para que todos os estudantes observem ao mesmo tempo, costumo utilizar o projetor disponível na escola, recurso que começava a dar sinais de cansaço, funcionando de maneira precária, projetando uma imagem próxima a estética da primeira fotografia de Niépce: sem foco e quase incompreensível, não por ser uma inovação que precisava ser aprimorada, mas por sinais de desgaste do tempo.

Mesmo com a projeção em qualidade duvidosa, fui mostrando as imagens e falando sobre a evolução dos consoles até hoje, assunto que eles dominam bastante. Também voltei no tempo e apresentei algumas ânforas gregas com cenas de jogos olímpicos. Os jogos são práticas comuns retratadas desde muito tempo, os olímpicos sobrevivem até hoje, ao menos com a mesma nomenclatura. Apontei outros jogos retratados em pinturas como os de tabuleiro e carta, bem como a obra de Pieter Bruegel denominada *Children's Game* de 1560, onde retrata cerca de 230 crianças em uma pintura de visão panorâmica, jogando aproximadamente 83 jogos diferentes. Essas imagens mostram os diferentes sentidos e interações com dos jogos, podendo ser de forma física ou digital.

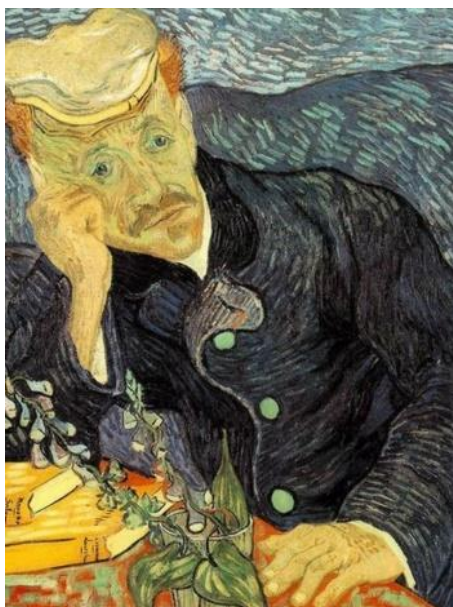
Nisso, entramos em jogos que simulam a vida em tempo real, os chamados RPs (sigla para *roleplay*, que significa interpretação de papéis). O mais comum nesse tipo de modalidade é o GTA V (Grand Theft Auto V), na qual um grupo de jogadores entram em um espaço ambientado, geralmente, em centros urbanos. Cada um cria o seu personagem, personalizando desde o tipo físico até a profissão. Em seguida é inserido nesse ambiente, desempenhando um papel naquela sociedade virtual, formando relações, estilos de vida e personalidade, tudo vivenciado em simultâneo com outros jogadores. Perguntei aos estudantes se esse tipo de jogo seria o futuro da humanidade e um deles respondeu: *Não sei se tudo vai ser assim, mas dá pra criar até uma sala de aula virtual.* O colega sentado atrás diverge: *Acho que não porque é menos prático!* Pontuo que iremos nos relacionar cada vez mais virtualmente do que pessoalmente, uma aluna interpela: *Ah que bom! Já não gosto de sair de casa mesmo.* E eu digo: *E se sala de aula for online, com todo mundo em casa usando óculos de realidade virtual, isso seria bom ou ruim para as relações entre as pessoas?* Um se posiciona: *Bom, porque a escola é mais para aprender!* Confirmo, porém ressalto que uma das funções da aula ser presencial é a socialização, aprender a se comunicar e lidar com pessoas diferentes não só na sala de aula, mas também no trabalho ou em uma festa, seja em qualquer ambiente que tenha relações interpessoais, precisamos de condutas e traquejos sociais.

Supus que no futuro próximo, a maior parte das coisas acontecerá online e lancei a questão se isso irá atrapalhar ou não a convivência. Um dos mais participantes dessa aula afirma: *Acho que não! Tudo já é online.* Reforço a questão perguntando o que ele preferiria, jogar online ou com todos os amigos reunidos jogando, por exemplo, RPG⁸ ao vivo, e ele escolhe: *É, eu prefiro o RPG de mesa porque é muito mais imersivo. Tem muito da imaginação e da espontaneidade ali na hora. É mais engraçado!* O espaço online é um meio que existe e deve ser utilizado, mas o contato pessoal também é necessário para desenvolver o convívio humano. Ainda é possível conciliar uma socialização física e também online.

⁸ Role-Playing Game, gênero de jogo, normalmente jogado presencialmente, no qual os jogadores assumem o papel improvisando personagens, em um cenário imaginário.

Sobre o online, passo para o tópic: memes. A expressão vem da palavra grega *mimesis*, que significa imitação, e tem a ver com aquilo que pode ser imitado ou reproduzido. No caso dos memes como conhecemos hoje, essa imitação se traduz como a representação usada em diferentes contextos. Os memes, usualmente, são expressões imagéticas de ideias, frases ou sentimentos popularizados no contexto digital. Os primeiros memes foram amplamente difundidos no extinto site chamado Orkut e foi migrando pelas redes sociais seguintes, sendo na atualidade a principal categoria de imagem compartilhada nas redes sociais. Os memes podem vir de qualquer produto midiático como séries, TVs, filmes, vídeos do Youtube e também de representações expressivas da arte, desde os clássicos até o contemporâneo, ou seja, qualquer artefato visual expressivo pode virar um meme, que pode vir acompanhado de alguma frase representativa ou efeito que altera a forma original.

Figura 19 - Retrato de Dr. Gachet, Van Gogh, 1890



Fonte: <http://www.artenarede.com/van-gogh-e-o-dr-gachet-2/>

Na projeção a obra *Retrato de Dr. Gachet* de Van Gogh, peço para que olhem com atenção e digam o que esse homem com a mão fechada apoiando a face pode expressar: *Tristeza, solidão, cansaço, desilusão*. Sugiro que agreguem frases em forma de meme para expressar essas características. Surgem as seguintes pérolas: *Quando lembro que amanhã é segunda-feira! / Quando eu digo 'te amo' e ela diz 'obrigada'. / Lembrando que não estudei pra*

prova de amanhã. / Quando minha mãe me tira o celular. Com esse exercício, penso que seria interessante propor uma atividade que fosse elaborar memes a partir de obras clássicas, com o intuito de estimular a criatividade, observação da expressão e o contato com obras clássicas por meio de incorporações contemporâneas.

Após a breve prática, faço uma curta viagem geracional. Foi com a idade que esses estudantes tem hoje em dia, que a minha geração começou a ter contato com a internet e com os memes, lá por volta de 2002. Faço uma ressalva aqui no que tange as diferenças sociais. Nessa época já existiam os computadores com internet há pelo 10 anos, porém, falo da perspectiva enquanto alguém que cresceu na classe D, onde as tecnologias chegam quando os preços e as condições de pagamento tornam-se mais acessíveis e flexíveis. Enquanto alguns poucos já disfrutavam do novíssimo mundo virtual, a grande parte dos brasileiros ainda demoraria um tempo para entrar nesse universo, o que foi o meu caso. Eu tinha a idade dos alunos quando a internet surgiu na minha vida. Minha geração viveu analógica a infância e o começo da adolescência. Eles, ao contrário, nasceram com o meio digital já consolidado. Para eles é difícil imaginar um mundo sem que o virtual seja um meio de mediação com do mundo e as imagens. Em sala de aula, cito a fala de Sthur (2011) quando diz que somos expostos as telas desde recém nascidos e que por isso, crianças na fase do desenvolvimento da fala, reconhecem e balbuciam marcas como as primeiras palavras compreensíveis. Um aluno pergunta: *Então pode ser que um bebê fale Lacoste antes de pai e mãe?* Afirmo que é possível caso a criança tenha contato direto ou por mídia.

O sinal bate e assim finalizo as discussões com algumas questões latentes sobre esse processo até aqui. Enquanto professor de Artes, a minha maior busca foi sempre expandir o conteúdo para caminhos diferentes dos que ainda vemos hoje em dia, como uma parte etérea do conhecimento ou uma disciplina sem importância. A metodologia de Warburg, que põe as imagens em diálogo, faz expandir os limites do que é trivialmente pré-conceituado em Arte, utilizando mais especificamente o principal meio por onde crianças, jovens e adultos produzem novos tipos de construções de conhecimento e formas de laços sociais. A cultura formada pelo visual impacta pelo seu poder de

comunicação em massa, e diante dessa sobrecarga imagética não percebemos os mecanismos de controle e poder contidos na maior parte delas, porque não nos sobra espaço para a observação crítica das nossas referências visuais diárias. As imagens e os artefatos visuais da cultura trazem a Arte para um lugar de pertencimento no cotidiano, nos espaços onde o aluno identifica em sua trajetória, aproximando a Arte de volta a vida. Tentei, com esses temas, revelar o potencial pedagógico do diálogo com e entre as imagens, a diversidade de possibilidades de práticas e a urgência em desenvolver olhos atentos para as visualidades que os cercam.

4.4 Atlas de Si

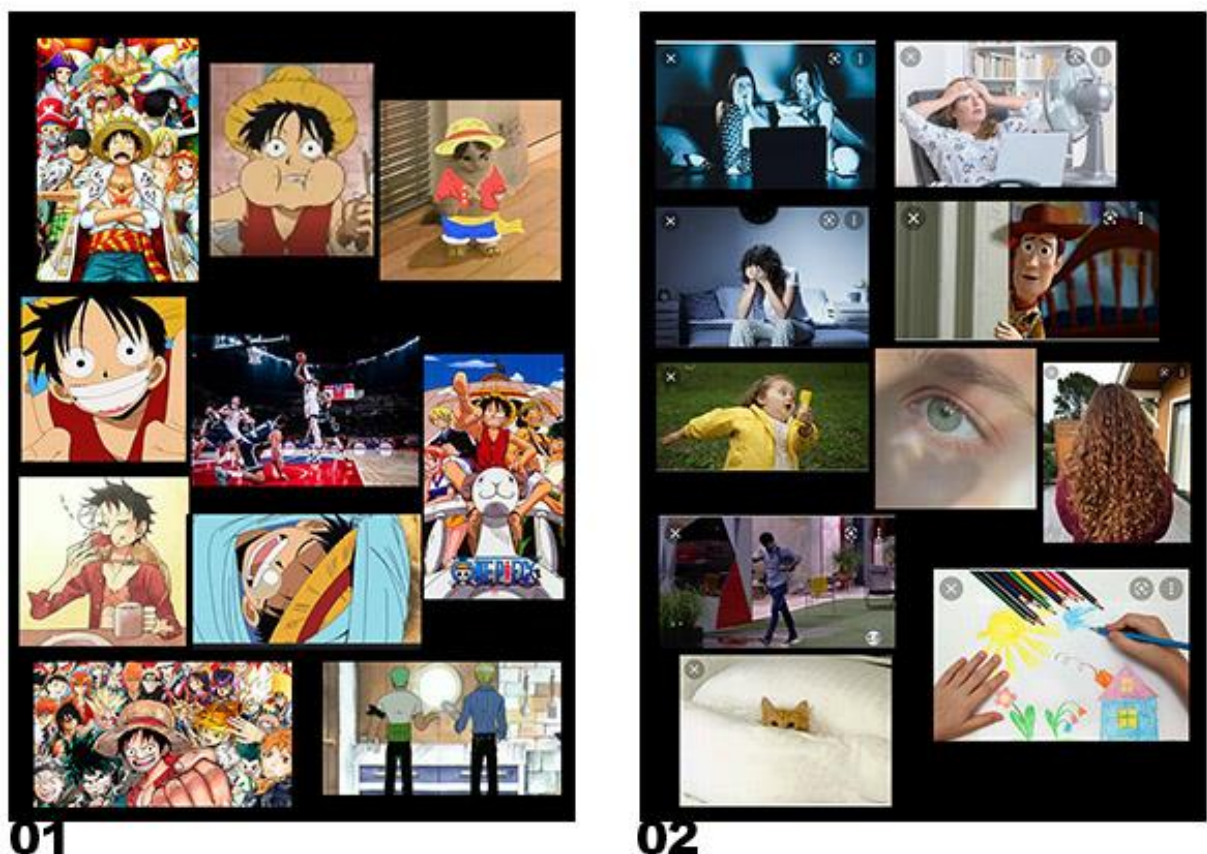
A atividade que finalizou o projeto *Oficina de imagens*, foi a elaboração do que denominei de *Atlas de Si*. Nesse, cada aluno fez um compilado de 10 imagens que deveria definir a própria personalidade. Não fiz restrição de forma ou conteúdo, podendo serem retiradas na internet, *prints*, fotografias, vídeos, emojis etc., afinal tratava-se da marca de cada aluno, portanto a liberdade de expressão.

Contudo, ponderei três colocações que julguei importante salientar. Na primeira, as imagens teriam que ser específicas, ou seja, que não fossem imagens genéricas, mas que houvesse uma pesquisa na escolha da imagem que fosse mais próxima do quisessem comunicar. Por exemplo, a imagem de uma cena que caracteriza o gosto pela série ou um quadrinho de alguma página de HQ que representa o que aproxima da narrativa. A outra observação, diz respeito ao veto de selfies ou imagens antigas deles mesmos, bem como de pessoas próximas, parentes, amigos ou conhecidos. Embora tenha advertido, alguns enviaram imagens de si mesmos, nesse caso solicitei a substituição por outra de conteúdo diferente. O *Atlas de Si* trata-se de imagens individuais mas com caráter de domínio público. Pessoas que não sejam amplamente reconhecidas pela fama, não fazem parte do escopo de imagens possíveis, uma vez que envolve direitos autorais da pessoa física, além da exposição e julgamento. A

nossa própria imagem já é inerente a nós mesmos, o que mudam são as referências externas que vão se acoplando a nossa maneira de movimento pelo mundo, seja no pensamento ou no comportamento, é sobre essas referências que a Oficina de Imagens se propõe a abordar. Com isso, fiz a última ressalva de maneira sucinta e clara: *tenham bom senso!*

Solicitei que enviassem as imagens pelo *WhatsApp* diretamente para mim, facilitando a dinâmica e buscando as referências através do elemento onde eles mais consomem imagens, pelo smartphone. Ao todo, 16 estudantes concluíram a atividade, distribui as 160 imagens em painéis digitais, também próximo a estética do *Atlas Mnemosine*. Cada painel representa um conjunto enviado pelo aluno, nos quais seguem abaixo.

Figura 20 - Painéis do Atlas de Si





03



04



05



06

07



08



09



10

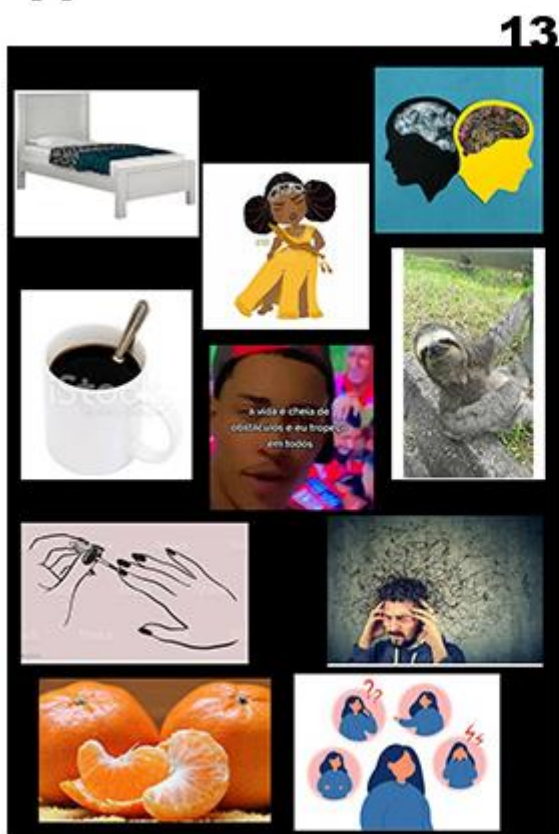




11



12



13



14

15



16



Um dos caminhos na observação das imagens são as referências que aparecem em comum. A primeira é a presença da cultura asiática, evidenciada nos painéis 01, 08, 09 e 12, mais precisamente do mangá One Piece. A história em quadrinhos japonesa, que também ganhou anime no streaming Netflix, narra a história de um grupo de piratas liderado por um adolescente em busca do One Piece, um tesouro misterioso que promete poderes invencíveis que o tornará Rei dos Piratas. O personagem principal, Luffy, é um garoto alegre, despreocupado, esperto e glutão, que conquista os seus objetivos com garra e otimismo, e um toque desjeitoso, próprio desse tipo de segmento. Esses quatro painéis contam com as mesmas características em relação as situações que caracterizam o personagem, onde aparece comendo, liderando ou em tom de humor. Nota-se que são atributos que os alunos se identificam, além dos acontecimentos da história que se tornam pautas de debates e partilhas.

Outra partilha em comum são os jogos. Seja pelo celular, console ou PC, o universo dos games é um ponto que cruza uma boa parte do painéis. Em diversos momentos de sala de aula, presencio a clássica linguagem corporal do

estudante *gamer*: olhar baixo, punhos do moletom cobrindo as mãos pousadas sobre o colo tentando esconder embaixo da classe o jogo aberto no celular. Diante dessa situação, peço que guarde o aparelho na mochila e dirijo a seguinte frase: *vem pra aula!*

O contexto dos estudantes, na atualidade, é marcado pelas tecnologias digitais que estão por toda e de fácil acesso. Os jogos, além da qualidade recreativa, tornaram-se um meio por onde muitas vezes as interações acontecem. Os multiusuários trocam mensagens instantâneas elaborando estratégias, vivendo personagens ou simplesmente conversando enquanto jogam uma partida. De um lado, a comunicação remota aproxima jovens de diferentes realidades e locais, por outro retira a presença física das relações, tão importante no desenvolvimento do convívio social.

Jogos que exigem a presença corpórea pouco aparecem nas imagens, exceto o futebol e o skate. No painel 15, deduz-se que há um gosto por basquete, vôlei, tênis e sinuca, exemplificado pelas distintas bolas usadas em cada jogo.

Não somente a ação de jogar faz parte da referência, o ato de assistir também desponta como uma recorrente nas imagens. As *gameplays* são um fenômeno entre os jovens e consiste em acompanhar transmissões ao vivo de outros jogadores. Os chamados *streamers*, jogam online através das plataformas de *streaming*, como Facebook Gaming e Twitch, além do conteúdo em vídeo retirados das próprias lives e postados no YouTube, transformando-os também em *youtubers*.

Desde o surgimento da plataforma de vídeo, os *youtubers* se tornaram os principais comunicadores dessa geração. Transformaram em profissão a divulgação de vídeos sobre a rotina, desafios, opiniões e uma série de conteúdos distintos, usando uma câmera, luz, enquadramento em primeiro plano e um fundo temático ou substituído por *chroma key*. Esse cenário é motivo de desejo de muitos dos estudantes, que sonham com uma carreira possível onde disfrutem de todas as tendências que esse universo possa oferecer. Os meios digitais são, de fato, o lugar por onde esses estudantes consomem todo tipo de conteúdo. A internet oferece autonomia na busca por material que vira referência demonstrados inteiramente no painel 04 com fragmentos de séries, filmes e

vídeos acessados pelos serviços de transmissão onde a própria pessoa escolhe o que ver e na hora que quiser, diferente da TV aberta, evidenciada timidamente no painel 02, na imagem de um participante do Big Brother Brasil sendo eliminado do programa.

Outro ponto, são as imagens que atravessaram o tempo, como Homem-Aranha, Pokémon, Bob Esponja e Toy Story, que ainda povoam o imaginário mesmo após mais de 20 anos do primeiro lançamento. Em contraponto, novos desenhos surgem, como o Irmão do Jorel no painel 05. Na história, um garoto tímido, imaginativo e criativo vive à sombra do popular irmão, por isso é sempre reconhecido como irmão do Jorel. Sua jornada é em busca da própria personalidade e lugar de importância na família. No mesmo painel, percebe-se repetidas vezes a presença da campeã dos jogos olímpicos Rayssa Leal, na modalidade Street Skate, junto a outras referências de mulheres como a jogadora de futebol Marta e a apresentadora Maisa Silva. As imagens desse painel são muito significativas no que tange uma busca por construção e reforço de identidade.

Os alunos dessa turma tem entre 13 e 15 anos, período da adolescência que compreende o ciclo de passagem do infantil para o adulto. Nessa transição, os referenciais oscilam entre a manutenção de uma vida ainda pueril, com a construção de uma identidade que se modifica biológica e socialmente. As temáticas vão de um extremo ao outro, como no painel 02, onde aparece a imagem de um desenho infantil e a elaboração de um sentimento de tristeza, com a representação em tons de azul escuro de uma mulher sentada na beira da cama com as mãos no rosto. A característica de orientações conflitantes também é uma recorrente na fase adulta, somos todos fundamentados por contradições, entretanto, na adolescência essa particularidade pode ser percebida acentuadamente através das imagens, como mostra o painel 03 com o *Minecraft*, jogo feito para o público infantil, ao mesmo tempo em que revela uma rotina de afazeres domésticos.

Uma observação relevante é com relação ao contexto em que a pesquisa foi desenvolvida. A E.M.E.F. Admar Corrêa localiza-se no bairro Santa Tereza, zona periférica da cidade de Rio Grande/RS. Não podemos deixar de considerar que as referências, os desejos, os consumos e os olhares estão condicionados

ao contexto social em que vivem esses jovens. Portanto, talvez outras imagens comporiam os painéis.

Outro ponto importante é que as imagens enviadas pelos alunos passaram por um filtro, seja ele moral ou intencional, na relação de poder entre aluno e professor, mesmo que houvesse ressaltado a fidedignidade com que deveriam selecionar as imagens. Portanto, nem todas as imagens enviadas fazem parte, de fato, do espectro visual do estudante, contudo compõe, em alguma medida, uma visualidade do seu imaginário.

Vale ressaltar também a não presença significativa de algumas representações que, alinhado com as minhas expectativas em relação aos conteúdos das imagens, aparecem poucas vezes. Como ocorre com a música, por exemplo, que nos conjuntos 06 e 10, estão representadas pela logotipo da banda Now United e os integrantes do Racionais MC's. Os painéis 02, 06 e 10 mostram animais que denotam serem de estimação, tema que julgava que se repetiria. Alguma menção a rotina de estudos ou a escola estão presentes no 02, 16 e, mais de uma vez, no 06. Essa observação revela que o cotidiano escolar, ainda que seja parte da rotina, não se faz presente como parte constituinte do aluno. A escola ainda está longe do estudante.

Há outros tantos caminhos de observação desse conjunto de imagens. Gostaria de apontar também os que se relacionam ao contexto, expressão, subjetividade, interpretação e analogias.

A expressão das representações nos abrem caminhos para pensarmos, por exemplo, em angústias e dúvidas desses estudantes. No painel 04, os *prints* de fragmentos de séries são bem significativos, carregados de dramaticidade que envolvem dualidades opostas como confiança e traição, amor e ódio, conquistas e perdas, liberdade e prisão. Nos conjuntos 02 e 03 temos expressões inseridas na rotina como um espelho da vida cotidiana. Já os painéis 01 e 09 trazem o traço característico dos mangas, que dão ênfase as feições das ações dos personagens.

Estabelecemos relações com as imagens a partir dos efeitos que elas nos provocam. Os discursos subjetivos que produzem o sujeito visualizador atravessado pelas imagens vão configurando os significados e valores. O painel

07 é composto basicamente por veículos e o 15 por bolas de diferentes esportes. Ambos os painéis destoam dos demais por apresentar semelhantes imagens do mesmo artefato. A repetição dos mesmos elementos nos faz pensar a medida do quão particular é para esses estudantes, respectivamente, o veículo e a bola, como um desejo, sonho ou conquista. Já a 05 nos mostra uma sequência de imagens da skatista em diferentes ações, revelando identificação e admiração enquanto fã da atleta.

O desenvolvimento dessa atividade permitiu que cada aluno se interpretasse em relação as imagens externas e com as visualidades operadas em cada uma delas. Da mesma forma, puderam traçar um perfil imagético sem que precisassem, necessariamente, de uma foto sua. Em conjunto, os painéis funcionam como uma constelação de caracteriza a turma. Ainda que convivam todos os dias, tenham idades próximas e venham de realidades semelhantes, as referências pouco se repetem e cada painel é um universo visual. Observando hoje, consigo saber exatamente o conjunto de imagens ao qual pertence cada aluno, não somente por ter acompanhado o processo e por conviver com eles toda a semana, mas também porque a especificidade da imagem se revela nos gestos, na fala, na escrita e no comportamento, como se as imagens reunidas compusessem um todo e elas em separado se dissipassem em pequenos vestígios de quem são esses jovens.

Cada painel contém um imaginário visual definido por 10 representações. Essa pequena coletânea propõe extrair alguns fragmentos associados as práticas culturais e as formas como esses estudantes se relacionam com suas referências.

Tratar sobre visualidade é se aprofundar nas múltiplas possibilidades que essa relação pode nos revelar. As imagens dispostas nos painéis convidam a decifrar, refletir, construir, relacionar e, sobretudo, olhar. Aquele olhar que constrói inesgotáveis narrativas em diferentes caminhos. O olhar que não exige fugacidade, mas que evoca o seu próprio tempo.

Considerações Finais

Didi-Huberman fala que a imagem necessita de “um tempo para olhar as coisas que se afastam até perder de vista” (1998, p. 254), como uma linha do horizonte infinita. O processo entre eu e a imagem é o percurso. Não falo só sobre as imagens, mas também a partir delas, num trajeto de pontes, nexos e interpretações (HERNÁNDEZ, 2013) que se dão pelo caminho.

Desde pequeno – mesmo depois da alfabetização – as imagens me devolvem mais do que as palavras. Até hoje a forma como estruturo um pensamento é por esquemas imagéticos caóticos, onde vou relacionando interpretações que me auxiliam a entender determinado assunto. Talvez por isso a organização formal da escrita sempre me foi mais custosa do que acessar a infinitude do imaginário visual.

Em Warburg, pude perceber essas relações visuais sendo construídas. Foi através do contato com a obra *Atlas Mnemosine* que os caminhos dessa pesquisa foram trilhados. No *Atlas*, a dinâmica de relação entre as imagens abre terreno para uma forma de compreensão e narrativa que dissolve uma lógica ilustrativa ou sequencial, deixando-se levar por sensações, associações e impressões que levam a diferentes elaborações a partir dos elementos que elas mesmas emergem, tanto em sua superfície quanto nas visualidades dos pontos de vista, relativizados pela inserção na cultura.

Uma cultura que se manifesta pelo visual e que, por isso, uma pedagogia em Cultura Visual torna-se relevante, uma vez que a comunicação, a representação e, conseqüentemente, o aprendizado se dão através da imagem que Warburg, lá no início do século XX, percebe e organiza na forma de *Atlas*.

Dentro dessas ideias que se cruzam, foi possível nessa pesquisa elaborar e desenvolver uma prática que traz o método de elaboração de Warburg como uma possibilidade de pedagogia em Cultura Visual, a fim de discutir as visualidades que atravessam os estudantes.

A pesquisa também trouxe à tona as imagens com que se identifica essa porção estudantil, bem como revela continuamente um arsenal imagético que

reflete além dos anseios, desejos e gostos, a cultura visual hegemônica de um determinado período, estruturando um painel do tempo. Nesse sentido, me permitiu estabelecer um contato mais profundo com o universo dos estudantes e utilizar dessas referências para a construção de aulas em que essas imagens aparecem novamente em relação a outros conteúdos abordados em sala de aula.

Além disso, a pesquisa revelou que há muitos estudos sobre as relações entre Warburg e a Cultural Visual, mas ainda pouco voltado a educação. A operação metodológica que oferece o *Atlas Mnemosine*, tem pesquisas pontais mais voltadas ao trabalho artístico, a cultura midiática e ao contemporâneo imagético do que as práticas pedagógicas que utilizam o *Atlas* como base.

Foi singular perceber o envolvimento dos estudantes durante a etapa da separação das imagens, concretizando em mim o quão é importante e atrativo levar imagens em que os alunos possam ter a liberdade de se relacionar com elas, seja analisando, manipulando, criticando ou vinculando a outras, evidenciado também pela riqueza das discussões em torno dos assuntos abordados.

Por fim, a presente escrita, ajudou a sistematizar por associações de temas e tópicos um conteúdo disperso pelo excesso em números e pela pluralidade de informações que carregam esses artefatos, bem como, a colocar em prática um dos principais objetivos que acredito para a educação: estimular a reflexão, disparada por um olhar atento para o ambiente imagético que produzimos, consumimos e nos cerca.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Aby Warburg e a ciência sem nome**. In.: Dossiê Aby Warburg. Organização Cezar Bartholomeu. Revista Arte e Ensaios. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – EBA, UFRJ, ano XVI, número 19, 2009.

AGUIRRE, Imanol. **Cultura Visual, política da estética e educação emancipadora**. In.: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p. 69-112.

AGUIRRE, Imanol. **Entornos da aprendizagem entre jovens produtores da Cultura Visual: traços e características**. In.: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). Pedagogias culturais. Santa Maria: Editora UFSM, 2014. p. 247-274.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva/lochpe, 1991.

CHARRÉU, Leonardo. **Cultura visual: rupturas com inércias e ignorâncias curriculares**. In.: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p. 113-128.

CHARRÉU, Leonardo. **Imagens globais, cultura visual e educação artística: impacto, poder e mudança**. In.: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2012. p. 39-54.

DIAS, Belidson. **Derivações: práticas investigativas entre Teoria Queer e pesquisas baseadas em arte na educação da cultura visual**. In.: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

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

DIDI HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo: História da Arte e anacronismo das imagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2004.

DUNCUM, Paul. **Porque a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer**. In.: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p. 15-30.

FABRIS, A. **Redefinindo o conceito de imagem**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.18, n.35, p. 217-224, 1998.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. **¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 9-34, jul./dez. 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual.** In.: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 77-96.

JAY, Martin. **Relativismo Cultural e a Virada Visual.** Aletria: Revista de Estudos de Literatura, v. 10, n.11, p. 14 - 28, 2003.

KELLNER, Douglas. **Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. 101-128.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio.** São Paulo: Cia. Das Letras, 2001.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). **Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação.** Santa Maria: Editora UFSM, 2012.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos.** Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). **Pedagogias culturais.** Santa Maria: Editora UFSM, 2014.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação.** Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

MENEZES, Ulpiano. **Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares.** Revista Brasileira de História. v. 23, n. 45, jul. 2003.

MIRANDA, Fernando. **Pedagogia das imagens: de artes visuais e shopping centers.** In.: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). Pedagogias culturais. Santa Maria: Editora UFSM, 2014. p. 293-314.

MIRZOEFF, Nicholas. **O direito a olhar.** ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745-768, nov. 2016.

MITCHELL, W. J. T. **O que as imagens realmente querem?** In: ALLOA, E. (Org.) Pensar a Imagem. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2017.

Panel C. **Mnemosyne: Meanderings through Aby Warburg's Atlas,** 2013. Disponível em:<https://warburg.library.cornell.edu/image-group/panel-b-sequence-2-1-3?sequence=944>. Acesso em: 27 de março de 2022.

SCHIAVINATTO, Iara; ZERWES, Erika. **Cultura visual: imagens na modernidade**. São Paulo: Cortez, 2018.

STUHR, Patrícia. **Cultura Visual na arte-educação crítica multicultural**. In.: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p. 131-152.

WARBURG, Aby. **Atlas Mnemosyne**. Madri: Akal, 2010.

WARBURG, Aby. **Histórias de fantasma para gente grande**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.