

Maria Helena Capelato (História – FFLCH-USP)  
Eduardo Morettin (ECA-USP)  
Marcos Napolitano (História – FFLCH-USP)  
Elias Thomé Saliba (História – FFLCH-USP)

## História e cinema

### Dimensões históricas do audiovisual



Universidade de São Paulo  
Reitora: Suely Vilela  
Vice-Reitor: Franco Maria Lajolo  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas  
Diretor: Gabriel Cohn  
Vice-Diretora: Sandra Margarida Nitirini  
Departamento de História  
Chefe: Modesto Florenzano  
Vice-Chefe: Maria Lígia Coelho Prado  
Programa de pós-graduação em História Social  
Coordenador: Horácio Gutierrez  
Vice-Coordenadora: Marina de Mello e Souza

## As imagens canônicas e a História

Elias Thomé Saliba<sup>1</sup>

Quando é necessário ordenar um discurso sobre o mundo, confusamente desenhado pelos furtores de uma atualidade lançada, sem hierarquia nem recuo, para as telas de televisão, então a história pode ajudar a tomar essa distância, indispensável ao exercício do pensamento livre.

Dominique Borne, *Comunidade de memória e rigor crítico*, 1997.

O riso, sob as suas mais variadas formas, exerce um papel fundamental no ensino de História. O Humor – que originalmente significava *liquido*, em referência às substâncias líquidas que circulavam pelo corpo – pode ser definido como um tipo de estimulação que tende a produzir o reflexo do riso. O riso é um reflexo motor produzido pela contração coordenada de quinze músculos faciais, segundo um padrão estereotipado, acompanhado pela alteração da respiração e alguns ruídos irreprimíveis. O estímulo do zigmático maior, principal músculo que ergue o lábio superior, produz expressões faciais que variam desde o leve sorriso, o riso franco e aberto, até as contorções típicas de uma boa gargalhada. O humor, nesse sentido, é a única forma de comunicação na qual um estímulo de alto nível de complexidade produz uma resposta padronizada, previsível, ao nível do reflexo fisiológico.

O riso, portanto, é um reflexo motor, mas qual a sua utilidade para a sobrevivência humana? Os reflexos motores, como a contração da pupila do olho sob a luz ofuscante, são reações simples a estímulos simples, cujo valor para a sobrevivência humana é óbvio. Mas qual o valor utilitário do riso – essa contração coordenada de quinze músculos faciais, associada a certos ruídos irreprimíveis? O riso é um fenômeno de tipo disparador, no qual um súbito toque no gatilho pode liberar grandes quantidades de emoção armazenada, derivada de várias fontes, freqüentemente inconscientes. O riso, assim, é um reflexo de tipo singular, por não apresentar nenhum propósito biológico aparente, a não ser propiciar alívio de tensão. Assim, as pessoas riem porque suas emoções têm uma inércia

<sup>1</sup> Professor de Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, autor, entre outros livros, de *Ritmos do Riso*, São Paulo, Companhia das Letras, 2002.

e persistência maiores que as dos seus pensamentos. Tal fato é, para a fisiologia, demasiado óbvio, pois as emoções operam através do antigo e pesado sistema nervoso simpático e dos hormônios a ele associados, que atuam no corpo inteiro, ao contrário dos processos do pensamento conceitual, confinados no neocórtex, no topo do cérebro. Pesquisas mais recentes têm apontado, contudo, que a repetição cotidiana dos exercícios de riso desenvolvem no cérebro as “faculdades de criação”, de mobilização e de utilização da energia cerebral (neurotransmissores). Assim, é na maioria das vezes, pelo riso que a criança aprende e que o adulto reforça suas faculdades de raciocínio lógico e de previsão.

Com tudo isto, vocês devem estar se perguntando: será que eu escolhi o texto certo? Anatomia do riso, fisiologia do riso, patologia do riso? Ou, como costuma acontecer com alguns alunos: será que eu entrei na aula errada? Eu mesmo, como autor, estou em dívida: será que apanhei o assunto certo?

Não se preocupem com nenhuma dessas alternativas, pois esta introdução não passa uma brincadeira que tem como objetivo fazer rir... ou, pelo menos... sorrir. Na minha longa vida de professor, procuro seguir sempre, na medida do possível, esta espécie de regra não escrita: toda conferência, aula, encontro, colóquio ou texto deve começar sempre com uma frase espirituosa, uma anedota ou coisa parecida que criará uma atmosfera de simpatia, dando, talvez, a cada ouvinte e leitor, o sentimento de que participa pessoalmente do debate. A ruptura, o desafio lúdico e a interrogação que surgem da anedota, piada ou frase espirituosa obrigam a quem ri, se quiser rir, a ir além do rígido limite das suas concepções habituais ou de suas expectativas já formadas.

Numa aula ou, sob um aspecto mais extenso, em todo processo de comunicação o riso tem o efeito, pelo menos a curto prazo, de transformar um ouvinte frio num parceiro caloroso. É claro que quase sempre tento seguir essa regra mas, nem sempre consigo: ofuscado pelo aspecto sério das questões a tratar, às vezes não encontro nada engraçado para dizer e, acabo por exclamar, com sinceridade: “Infelizmente, sobre este assunto de hoje, não tenho nenhuma anedota...”. E assim só consigo que as pessoas riem dizendo que sou incapaz de fazê-las rir... Em qualquer caso, além de quebrar muitas formalidades dispensáveis, tal artifício de colocar sempre algo engraçado no início, ajuda também a quebrar certos determinismos, reverter expectativas e incentivar a capacidade reversível do pensamento. Esperava-se uma coisa, ocorre outra.

Comecei assim, de propósito, para ilustrar o que eu gostaria de dizer sobre o efeito das *imagens canônicas no ensino de História*. Calculo que todos esperavam, nestes tempos pós-modernos, que eu começasse num tom crítico, subjetivo, *deconstrutivo* mas, com certeza, anti-determinista. Por isso, comecei num tom que, parece-me,

hoje, meio fora de moda: determinista, frio, objetivo, imitando uma enciclopédia.<sup>2</sup> De maneira proposital, *sai fora dos cânones, embora eu tenha feito isto apenas verbalmente*. Gostaria de tê-lo feito com imagens. Gostaria, por exemplo, de ter iniciado com um pequeno filme de um minuto e meio chamado *Explosão de um veículo motorizado (Explosion of a motor car)* feito em 1900. Num plano geral, vemos um calhambeque, daqueles do começo do século, lotado de pessoas amadíssimas, provavelmente recém-saídas de uma grande festa. De repente, uma trucagem rápida substitui toda essa efervescência por uma explosão de fumaça que, ao se dissipar, deixa ver apenas algumas peças do carro, queimadas e retorcidas. No quadro seguinte, um policial, percebendo a explosão, usa uma luneta para observar no céu as partes espalhadas pelo ar. Mas começam a cair lá de cima pedaços de corpos humanos, e o policial tem que se proteger. Por fim, o policial assume a postura da autoridade, apanha seu bloco de papel, remexe partes de pernas, mãos e pedaços de corpos, para fazer um relatório detalhado e cumprir o seu dever. Ou com um outro filme, muito curto, de 1901, intitulado, *A grande engolida (The big swallow)* com apenas dois personagens: um homem que resiste a ser filmado, que é enquadrado na perspectiva do cineasta que o está filmando. O primeiro, resistindo à filmagem, aproxima-se, ameaçador, da câmera e de nós mesmos espectadores – já que a perspectiva do público é a mesma de quem está filmando o homem enraivecido, que afinal, aproxima-se da câmera com a boca aberta para engolir o cinegrafista. Depois de um segundo de tela escura, vemos o mesmo homem mastigando o fotógrafo e sua câmera, rindo com satisfação da sua bela engolida e lançando-nos olhares de cumplicidade.

São dois raros exemplos de imagens *do contra*, ou seja, de imagens não-canônicas, de filmes cujas características eram a brevidade, a anarquia, as trucagens e um incrível senso de humor. As duas seqüências de imagens não duram mais do que um minuto e meio, não contam nenhuma história, apenas mostram o efeito hilariante e fantástico de uma explosão ou de uma grande mordida. São dois, entre os muitos exemplos de microcomédias, do tempo dos quinetoscópios e cinematógrafos, que possuíam uma lógica e um projeto que nada tem a ver com aquela arte domesticada na qual o cinema se transformaria posteriormente...<sup>3</sup>

Meu propósito neste trabalho é mostrar a importância do professor de história no seu esforço de desmistificar as chamadas imagens canônicas, que nos são im-

<sup>2</sup> O tom “enciclopédico” não é, aí, mera coincidência, pois foi inspirado no verbete notável sobre o riso, contido na 15ª edição da *Encyclopaedia Britannica* (Londres, Viking Books, 1961), escrito pelo húngaro Arthur Koestler. Tratei desse tema do cômico cinematográfico e seus desdobramentos didáticos no texto “Dimensões da comicidade no cinema e na História”, in *Livres com Cinema*, n.6, São Paulo, FDE (ho prelo).

<sup>3</sup> O melhor trabalho sobre o tema é o de Flávia Cesarino Costa, *O Primeiro Cinema: espetáculo, narração, domesticação*, São Paulo, Scritta, 1995.

postas coercitivamente, daí também serem chamadas imagens coercivas. *Ícones canônicos seriam aquelas imagens-padão ligadas a conceitos-chaves de nossa vida social e intelectual.* Tais imagens constituem pontos de referência inconscientes, sendo, portanto, decisivas em seus efeitos subliminares de identificação coletiva. São imagens de tal forma incorporadas em nosso imaginário coletivo, que as identificamos rapidamente.

Todos nós lidamos, a todo momento, com imagens canônicas. Os livros didáticos são quase que infinitamente ilustrados com imagens canônicas. Na história brasileira, a imagem de Tiradentes com barba é uma daquelas imagens *canônicas*, com as quais nos acostumamos tanto que sequer imaginariamos outra possibilidade. A imagem de Tiradentes sem barba, veiculada em alguns raros quadros que tentam quebrar um pouco da imagem do mártir – ou, em filmes como *Os Inconfidentes*, de Joaquim Pedro de Andrade, de 1972 – já é desmistificadora, pois sabemos que a barba de Tiradentes foi uma criação bem mais tardia, da república brasileira, na época de sua fundação. Lembra também aquela figura de Jesus Cristo, que às vezes aparece na arte bizantina, totalmente imberbe. Uma vez, há muitos anos, projetei um *slide*, com a figura do Cristo bizantino, sem barba, numa sala de 7ª série – o que provocou um certo alvoroço... achei que foi um alvoroço passageiro, resultado de uma imagem rara. Mas depois, percebi que tudo o que os alunos lembravam do Império Bizantino, ou seja, quase tudo o que lhes havia ensinado nas aulas, era associado àquela imagem. Depois dessa experiência didática, passei a chamar tais imagens de *canônicas*, até porque elas sempre exigiram, de forma inconsciente, uma atitude mais de fé e de crença, do que qualquer outra coisa mais racional. O choque ante uma imagem não-estereotipada pode ser revelador: às vezes, de imediato começamos a perceber como a imagem com a qual nos acostumamos – a *imagem canônica* – é coercitiva. Coercitiva porque nos impunha uma figura reproduzida infinitamente em série, tão infinitamente repetitiva que não mais nos provocava nenhuma estranheza, bloqueava nossa possibilidade de uma representação alternativa, ou seja, não nos levava mais a distinguir, a comparar – em suma, não nos levava mais a *pensar*.<sup>4</sup>

O paleontólogo Stephen J. Gould examinou a força de uma imagem canônica das mais difundidas, pelo menos em nossa cultura ocidental: a *marcha linear ou escada da evolução da vida*. A forma padrão dessa imagem é muito conhecida: mostra uma seqüência linear de formas progressivas, geralmente dispostas da esquerda para a direita, quase sempre indo de um macaco encurvado para um

homem ereto. Há inúmeras variações, mas a matriz básica é esta. É uma concepção absolutamente errônea da história biológica, pois é equacionada com a noção de progresso – um progresso inerente e previsível, que conduz ao pináculo da humanidade. Identifica totalmente evolução (natural) com progresso (humano). Essa falsa equação entre evolução e progresso reflete uma tendência cultural, uma invenção imaginária e não uma conclusão biológica. A fonte básica dessa tendência é um difuso etnocentrismo, aquele entranhado desejo humano de nos vermos como ponto alto da história da vida, governantes da terra por direito e destino biológico.<sup>5</sup>

O problema dessa imagem canônica da evolução é a sua associação intrínseca com a idéia de progresso: *para mais, para melhor e para mais adiante* que, como sabemos, possui fortes desdobramentos na compreensão da história. Na marcha linear da escada, a sugestão das imagens é clara: cada época serve de degrau para a época seguinte, como no desenho de Steiner que começa com uma ameba, quase imperceptível, depois um lagarto, até chegar ao cume da escada onde temos um homem branco em trajes de executivo. Os livros didáticos estão cheios dessas iconografias da escada; e mesmo as crianças, quando solicitadas, costumam desenhar dessa maneira, simplesmente identificando *evolução* com *progresso*.

Claro que, a cultura de massas, particularmente a publicidade, também se utiliza dessas imagens canônicas. Parodiando, como no caso da publicidade de computadores da Toshiba, mostrando como seus produtos se tornaram menores e mais baratos, *evoluindo* de um chimpanzé vergado ao peso de um jurássico “cérebro eletrônico” para um empinado executivo com seu *laptop*. Noutro exemplo, através da caricatura, como no caso da sátira ao terrorismo mundial, ou na comparação entre a “evolução do homem e... da mulher”, para terror da historiografia feminista e dos estudos de gênero. Em determinadas situações didáticas podemos utilizar tais imagens, sobretudo para provocar e sugerir uma leitura alternativa às imagens canônicas. Mas, sem esquecer que as inúmeras paródias revelam a força e a aceitação da imagem canônica original – já que a própria compreensão da paródia supõe o conhecimento geral da imagem parodiada. Noutros termos, é preciso não esquecer que a paródia também pode reforçar o estereótipo, enfatizar o cânone, repetir o mesmo significado. Ora, a força e a popularidade da imagem da “escada do progresso” apenas reforça um imaginário coletivo – uma ideologia, no sentido mais vasto do termo – que identifica falsamente evolução com progresso.

O esforço deve ser no sentido de quebrar um pouco do determinismo das imagens estereotipadas, mas isso sem nenhum exagero. Porque, por outro lado, há que

<sup>4</sup> Para o filme *Os Inconfidentes*, consultar o catálogo que escrevi para a série Apontamentos, São Paulo, FIDE 1998; Para uma síntese da ambigüidade de Tiradentes como herói, ver Carvalho, José Murilo de. *A Formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

<sup>5</sup> Cf. Gould, Stephen Jay. “Escadas e Cones: coagindo a evolução por meio de ícones canônicos” in Silvers, Robert B. (org.) *Histórias Esquecidas da Ciência*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

se reconhecer a força das imagens, mesmo as mais estereotipadas na compreensão de certos mecanismos lingüísticos, processos lógicos e mesmo situações históricas – sobretudo nos alunos das faixas etárias menores. Vivemos hoje uma intoxicação pelas imagens e o papel do professor, particularmente ao ensinar história, é operar, em primeiro lugar, um ordenamento temporal de tais imagens. Este propósito não é estranho ao objetivo mais vasto do ensino de História, que é, no geral um ordenamento do tempo – pois, da mesma maneira que o historiador, mas no nível que lhe é próprio, o aluno deve observar, classificar, analisar, descobrir, em síntese, operar um ordenamento no tempo. As imagens constituem apenas mais um destes elementos e, como tais, devem ser incluídas nesse ordenamento no tempo, característico da História. Lembre-se que quando falo em ordenamento no tempo, estou supondo uma *operação crítica*, exercícios de aproximação, identificação e *distanciamento* das imagens e dos seus significados. Operar criticamente as imagens significa sobretudo começar a quebrar com o *efeito de real* que elas provocam; pois, hoje, as chamadas “transmissões em tempo real” acabam por provocar, sobretudo nas crianças, a mudança de uma atitude do “isto acontece” para uma atitude do tipo “é isso mesmo”. Ver as coisas-em-ato-de-acontecerem dá-nos o sentimento de ler o mundo correntemente. A coincidência entre um acontecimento e a sua imagem leva-nos a confundir o mapa com o território real.

Por que comecei falando hoje das imagens não-canônicas? Porque, como educador, preocupa-me a verdadeira intoxicação de imagens que nossa sociedade já vive e acho que a escola não deve repetir esse círculo vicioso e desgastante – *mas capturar o interesse pelas imagens – interesse cada vez mais disseminado – utilizando-o para suas finalidades educacionais*. Como sabemos, no século XVI, Lutero já temia que a proliferação desmedida do impresso acabasse por se voltar contra as verdades emanadas dos livros, pela incitação a uma leitura superficial. Nossa preocupação deve ser a mesma com as imagens: as imagens em excesso, parece, acabam matando ou banalizando aquilo que poderíamos chamar de *nos-sa inteligência da imagem*.

Nesse sentido, planejar um curso inteiro com uma quantidade enorme de filmes pode ser muito sedutor, mas pouco crítico. Apenas *vai repetir o que a sociedade já vive*: uma intoxicação de imagens. As crianças vivem uma sobrecarga tão forte de imagens que acabam por perder aquela *atenção discriminatória*, fundamental para qualquer aprendizagem. Temos que nos esforçar para introduzir novos pontos de referência e outras grades de leitura neste oceano de imagens não-hierarquizadas.

No que se refere, portanto, à recepção das imagens canônicas, não há como ignorar as diferenças de efeito entre as imagens da TV e as imagens do cinema,

por exemplo. As imagens dos filmes flutuam durante muito tempo em nós, como certas músicas que, sem conhecê-las de cor, reconhecemos imediatamente a melodia. Ao passo que as imagens que nos chegam da atualidade televisada cintilam em nós como um caleidoscópio, uma crônica sem cronologia, um mosaico sem forma, fragmentos sem autor.... Vivemos uma espécie de intoxicação visual, na qual o conhecer se reduziu ao ver, o *estou vivendo*, substituiu o *eu compreendo* – e quando não há nada a acrescentar, as pessoas dizem: *está tudo visto*.<sup>6</sup>

O mesmo ocorre com a informação no mundo atual. Como em sua grande parte essa informação nos é transmitida pela televisão – é amplamente reconhecida a hegemonia da TV sobre a mídia impressa – ela é crivada de lugares-comuns e, conseqüentemente, de imagens canônicas. Todo o objetivo dos telejornais, por exemplo, consiste em atrair a atenção para fatos que são de natureza a interessar todo mundo, dos quais se pode dizer que são *omnibus* – isto é, para todo mundo. São fatos sem asperezas, sem rebarbas, tão superficiais que não dividem e nem polemizam. Os fatos-ônibus (chamemo-los assim, adaptando da palavra latina *omnibus*) são como as imagens-ônibus – com a diferença que o efeito dessas últimas é menos perceptível, portanto, mais eficiente: não devem chocar ninguém, não envolvem disputa, não dividem, formam um consenso difuso, que interessa a todo mundo, *mas de um modo tal que não tocam em nada de importante*.

Da mesma forma, as notícias de variedades ou os *talk-shows* constituem uma espécie elementar e rudimentar de informação que é muito importante porque interessa a todo mundo sem ter conseqüências e, sobretudo, porque ocupa tempo... tempo que, diga-se, a bem da verdade, poderia ser empregado para dizer outra coisa. Fixamos um quadro luminoso que nos vomita milhares de coisas que se anulam mutuamente como numa espiral infinita: tagarelces insignificantes, descoberta de um novo remédio miraculoso, escândalos variados, ginástica passiva para cães, monstruosidades diversas, brigas de casais; e mais entortadores de colheres, anões, pegadinhas e uma infinidade de outros personagens *tutólogos*. (Apresento aqui, como sugestão pessoal, uma definição não-canônica de um personagem típico da atual moda televisiva – um *tutólogo*: é aquele que “está disposto a tudo, isto é, a todas as concessões, a todos os comprometimentos para participar da mídia e granjear prestígio e notoriedade na TV e nos talk-shows”.)<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Tratei desse tema, mais amplamente a partir das questões da experiência dos receptores em “Experiências e Representações Sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens”, in *O saber histórico na sala de aula*, organizado por Circe Bittencourt, 2. ed., São Paulo, Contexto, 1988.

<sup>7</sup> O tratamento mais recente desse tema é, sem dúvida, o mais lúcido e o de Pierre Boudieu. *Sobre a Televisão*. Trad. Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1997.



Brincadeiras à parte, digo isto para discordar de tantos analistas que já disseram, por várias vezes, que a televisão é um meio que, por si mesmo, não veicula significados, sendo quase que um *processo sem sujeito*. Não. *A televisão tem uma forma de representar o mundo e por trás dela uma (frágil) filosofia da história*. Para ilustrar isto, basta verificar a difusa teoria da história por trás dos telejornais: apresentam-nos um mundo cheio de violência e crime, uma sucessão absurda de desastres sobre os quais não se compreende nada, um mundo cheio de imagens triviais e dramas individuais – um mundo de ameaças incompreensíveis e inquietantes do qual é preciso, antes de tudo, se retirar e se proteger... se possível, ainda se divertindo com o infinito e banalizado *show de imagens*.

O profissional de história deve esforçar-se por quebrar com essa espécie de an-néxia estrutural, cada vez mais favorecida pela lógica do pensamento cotidiano. Uma das formas para se buscar essa espécie de contra-discurso visual é procurar mostrar, ao máximo, como essas imagens são produzidas. Eu sei que o professor de história, um profissional já malformado no mundo da grafosfera (ou seja, da escrita) tem dificuldades enormes para trabalhar no mundo da *videoesfera*.

Ainda assim, todo o esforço didático do professor, mesmo no primeiro ciclo, deve ser no sentido de mostrar que o mais importante no visual, seja por que meio for, é o *fato de que as imagens na tela tenham sido colocadas lá por alguém...* As imagens não são feitas gratuitamente, mas *por alguém que ganha a vida fazendo imagens e que obedece a um certo número de regras e limitações*. Assim, em quaisquer situações, temos de mostrar *como os filmes (ou imagens) são produzidos*. Claro, que nas faixas etárias menores temos de trabalhar com as compreensões mínimas. Nesse sentido, roteiro, movimentos de câmera, enquadramentos, trucagens, montagens... enfim, tudo o que diga respeito à linguagem cinematográfica ou da TV, ou ao contexto no qual a imagem foi produzida são dados imprescindíveis. Claro que a forma não é tudo. Nesse caso, o professor deve selecionar, dentre tais elementos “técnicos”, aquilo que é indispensável para a compreensão do próprio conteúdo das imagens. O ideal é que no planejamento, as imagens e os filmes sejam incluídos não apenas em função do seu conteúdo mas também colocados numa certa sequência que ob-jetive ensinar, desde o seu nível mais elementar, algo da linguagem e das técnicas de produção da imagem. Filmes sobre a história da “invenção do cinema”, desde os tempos de Lumiere, por exemplo, são essenciais. Entre os exemplos que eu citei, há inúmeros, que se prestam inclusive a um uso didático, dado o seu caráter lúdico e a sua extrema brevidade. É cada vez mais necessário questionar as imagens canô-nicas mostrando, ao máximo, *por que e como elas foram inventadas*, que necessidades coletivas elas atenderam e, sobretudo, perguntar, juntamente com os alunos: *por que, afinal, as imagens alternativas não chegaram até nós?*

No caso mais específico da disciplina histórica, vale a pena refletir um pouco sobre a fértil distinção entre o *documento*, produzido voluntária ou involuntariamente pela sociedade segundo determinadas relações de força, e o *monumento*, voluntariamente produzido pelo poder, ou seja, por quem detém o poder de perpetuação dos próprios registros, no caso o poder de perpetuação das imagens. O que transforma o documento em monumento é, no fim das contas, a sua utilização pelo poder. Entenda-se: *o poder de produção, difusão, edição, manipulação, conservação, reciclagem ou descarte das imagens*. Não sejamos ingênuos: embora exista uma predisposição no nosso imaginário coletivo para aceitar as imagens canônicas, sabemos que aqueles que as produzem, reciclam ou descartam são, afinal, aqueles que dispõem desse *poder*.

Vou citar apenas um exemplo, entre os inúmeros que já utilizei nas aulas. *Diretas Ontem*, um vídeo da ABVP, produzido em 1985, já trabalha com o que poderíamos chamar de “crítica de monumentos” ou, nos termos da distinção que fizemos anteriormente, de *crítica à canonização das imagens*, possuindo um aspecto externo à sua produção, talvez mais importante ou decisivo do que sua qualidade técnica. Ele aborda a Campanha das Diretas Já para presidente, que vai de novembro de 1983 até a eleição de Tancredo Neves pelo colégio eleitoral. É um filme que dura quase trinta minutos, mas, de imagens originais ele tem apenas uns dez minutos. Já trabalhei algumas vezes com esse pequeno filme, e o que é mais injustado para os alunos que o assistem é: *por que a pobreza de imagens?* A montagem foi realizada quase que somente com cenas marginais ao comício de São Paulo, compondo seqüências bastante limitadas e repetidas até a exaustão. Esse aspecto, por si mesmo é revelador, pois sintomático da atitude ambígua da cobertura jornalística da campanha das Diretas Já, completamente omissa, principalmente por parte das grandes redes de TV. A repetição exaustiva das imagens foi, parece, a única solução encontrada para driblar a censura que acabou por produzir a raridade das imagens.

Nesse pequeno filme, o diagnóstico mais lúcido, anti-canônico por excelência, num filme onde proliferam discursos da hipocrisia e da frivolidade – é dado surpreendentemente, por um lixeiro, que colocado, como sempre, num estado de inferioridade emocional frente à câmera, e pensando sempre no futebol, acaba por dizer com seu sorriso desdentado: “Tudo isto é um jogo, né?”. É a *imagem anti-canônica por excelência, de um excluído da sociedade. Excluído da sociedade porque também excluído das imagens que essa sociedade fabrica*. Assim, a repetição exaustiva das imagens foi o único caminho encontrado para suprir a falta das imagens “televisivas” – mostrando, indiretamente, como os *meia*, no caso específico a

televisão, trabalharam para *empobrecer a própria dimensão do acontecimento*, ignorando-o e, no limite, chegando a *negar a própria existência do evento*.<sup>8</sup>

Claro que nem sempre os exemplos se referem à produção propriamente dita das imagens. Às vezes é necessário sugerir mesmo uma pesquisa a respeito de imagens alternativas da história, no campo da vida cotidiana. O melhor exemplo de tal imagem não-canônica pode ser dado pelos escravos brasileiros logo após a emancipação, que logo que puderam, correram para comprar sapatos, já que estes eram sinal de *status* social. Mas como não conseguiam calçá-los, devido ao hábito de andar descalços, carregavam os sapatos na mão ou dependurados nas costas, como sinal de dignidade. Tais imagens – preciosas – devem ser articuladas com textos da época, como, por exemplo as descrições do viajante L. Gaffre.<sup>9</sup>

A articulação das imagens não-canônicas com os textos é fundamental. Sobre tudo porque as legendas que acompanham as imagens, principalmente a dos livros didáticos, são, descontadas raríssimas exceções, também estereotipadas e canônicas. Aliás, não é por coincidência que a palavra *legenda*, vinda de *legendum*, originalmente, *lenda*, *invenção*. Noutros termos, *acredito que as imagens não canônicas são estratégias para o conhecimento da história mas não substituem o suporte escrito*. Ao contrário do que se costuma dizer, a “imagem não fala... por si só”. *Penso aqui, nas imagens cruas, sem nenhum comentário ou legenda. Tais imagens podem interessar, impressionar, seduzir, comover e apaixonar, mas não podem informar. O que nos informa são as palavras*. Os historiadores sabem disso quando lidam com arquivos audiovisuais e encontram uma imagem sem data, sem menção de local ou de autor – é uma imagem absolutamente inútil...

A solução prática é saber dosar as imagens e os livros: há diferentes procedimentos de linguagem na tela e na página; as imagens são capazes de provocar uma *impressão de realidade* desconhecida no mundo verbal, pois, ao contrário dos verbos, não podemos “conjugá-las” as imagens – já foi dito muitas vezes, o único tempo que o cinema e a TV têm à sua disposição é o presente.

Deixei para o final, a observação que vim omitindo até aqui, mas que talvez seja a mais importante: como já disse tão bem Pierre Sorlin, nossa relação com as imagens, canônicas ou não canônicas, é sempre uma relação emocional.<sup>10</sup> Há, em primeiro lugar, *a emoção que experimentamos ou não ao ver uma imagem*; em

<sup>8</sup> Para uma explanação mais detalhada e sugestões didáticas para uso desse documentário, ver o texto que escrevi para o catálogo *Dirctas Orient*, na série Aparentamentos da FDE, São Paulo, 1992.

<sup>9</sup> Para o texto de Gaffre, ver Wissenbach, M. Cristina C. “Da escravidão à liberdade: dimensões de uma privatidade possível”, in *História da Vida Privada no Brasil*, volume III, São Paulo, Companhia das Letras, 1988, p. 49-128.

<sup>10</sup> Pierre Sorlin em “Indispensáveis e enganosos as imagens, testemunhas da história”, in *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, CPDOC-FGV, n. 13, 1994, pp. 82-95; para um exame bem mais profundo e detalhado, ver, do mesmo autor, *The film in History: restaging the past*, Oxford, Basil Blackwell, 1980.

segundo lugar, *a emoção daquele que faz a imagem*; e, por último, mas não menos importante, *a reação emocional daquele que é objeto da imagem*. Este é um tema muito vasto, com férteis desdobramentos didáticos, impossível de tratarmos aqui em todos os seus detalhes. Farei apenas uma observação prática. Quando me perguntam que critérios prévios utilizar para escolher filmes ou imagens, canônicas ou não canônicas, simplesmente respondo que tais critérios não existem. É óbvio que, como todos sabemos, o professor deve subordinar a escolha das imagens ou filmes àquilo que ele pretende ensinar e não escolher previamente um filme só porque ele é unanimemente considerado “bom”, “imperdível” ou “clássico”.

Agora, eu, pessoalmente, começo pelos filmes “clássicos”, em primeiro lugar, pois eles ainda mostram-se capazes de me emocionar... Além disso, esses filmes criaram os formatos básicos do patrimônio visual da nossa cultura, isto é, um sistema de imagens, de referências, de valores; noutros termos, eles também se tornaram matrizes das inúmeras séries de imagens canônicas que conhecemos. Tais imagens, ainda que canônicas, são essenciais para reconhecer algumas grandes referências cronológicas ou os tempos fortes da história das sociedades. Nesse sentido, são imagens que podem ajudar a integrar criticamente o aluno numa comunidade de significados – o que se chama hoje de *imaginário* da sociedade.

Quando falei que alguns filmes “clássicos” ainda são capazes de me emocionar, não falei gratuitamente. Repito, não há critérios objetivos para a escolha, porque nossa relação com as imagens em movimento é uma *relação emocional*. Ora, se 95% das imagens que a televisão nos mostra são feitas de forma a que *não tenham nenhuma reação* diante delas (para que tenhamos tempo de “ver” ao mesmo tempo que a TV está ligada) talvez um “critério” seja este: os melhores filmes e as melhores imagens são aqueles capazes de nos provocar uma reação emocional, fugindo à banalização e à serialização das imagens canônicas. Quando vi, pela primeira vez, a imagem do Cristo bizantino imberbe, ela me provocou uma reação emocional de espanto que me fez perguntar – afinal, por que não partilhar tal reação com os alunos? Por que não fazer desta imagem não canônica, o eixo para se organizar o conteúdo não apenas do mundo bizantino, mas da compreensão, por exemplo, de todo o impacto do cristianismo na história?

Por tudo isso, gostaria de concluir dizendo agora, e com especial ênfase, que nada substitui a escolha, que deve ser do próprio professor. Pois considerando que, aquilo que é válido para todo o processo educacional, também funciona na utilização das imagens. Apesar de vivermos uma civilização da imagem, é sempre bom dizer que a equação-chave da educação continua sendo o professor e o aluno; tudo será inútil, ilusório, diversionista, alienante

e equívoco ser desprezarmos essa equação. Pois como dizia um historiador e militante do começo do século, chamado Jean Jaurès, e que foi sobretudo um grande professor: *não se ensina apenas aquilo que se sabe mas também, e sobretudo, aquilo que se é...*