



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS/ DEPARTAMENTO DE ARTES**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROF-ARTES**

**ANNA CAROLINA RABELO COSTA**

**ENTRE IMAGEM E SIGNIFICADO: O Atlas Mnemosyne de Aby Warburg como método de leitura entre a arte e o cotidiano.**

**São Luís – MA**

**2026**

**ANNA CAROLINA RABELO COSTA**

**ENTRE IMAGEM E SIGNIFICADO:** O Atlas Mnemosyne de Aby Warburg como método de leitura entre a arte e o cotidiano.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Artes - PROFARTES da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título em Mestre em Artes.

**Área de concentração:** Artes Visuais.

**Linha de pesquisa:** Processo de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

**Orientador:** Prof. Dr<sup>o</sup> José Almir Costa Valente Filho.

**São Luís - MA**

**2026**

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Carolina Rabelo Costa, Anna.

ENTRE IMAGEM E SIGNIFICADO: : o Atlas Mnemosyne de Aby Warburg como método de leitura entre a arte e o cotidiano / Anna Carolina Rabelo Costa. - 2026.

122 p.

Orientador(a): José Almir Valente Costa Filho.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Prof-artes em Rede Nacional/cch, Universidade Federal do Maranhão, Ufma, 2026.

1. Aby Warburg. 2. Atlas Mnemosyne. 3. Imagem. I. Almir Valente Costa Filho, José. II. Título.

**ANNA CAROLINA RABELO COSTA**

**ENTRE IMAGEM E SIGNIFICADO:** O Atlas Mnemosyne de Aby Warburg como método de leitura entre a arte e o cotidiano.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Artes - PROFARTES da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Artes.

**Linha de pesquisa:** Processo de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Aprovado em: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Banca examinadora

---

Prof. Dr. José Almir Costa Valente Filho (Orientador)

---

Prof. Dr. Marcus Ramusyo de Almeida Brasil (Membro Interno)

---

Prof. Dra. Jane Cleide de Sousa Maciel (Membro Externo)

---

Prof. Dr. Reinaldo Portal Domingo (Suplente)

**São Luís - MA**

**2026**

A Deus, o que seria de mim sem a fé que eu tenho nele, a minha família e aos meus alunos pela colaboração, paciência e incentivo durante a pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por ter me dado essa oportunidade em minha vida.

Agradeço a minha família, em especial minha mãe Rosa Rabelo, irmãs Manuella e Izabela Rabelo e sobrinhos Ícaro e Lucca pelo incentivo e apoio aos meus projetos e a meu pai José de Ribamar Costa (in memoriam) que deve estar feliz pelas minhas conquistas. Agradeço também a minha madrinha, Maria José Rabelo por ser exemplo de determinação e mostrar que com a educação sempre alcançamos novos voos.

Agradeço as amigas da época da universidade Maria de Jesus e Dayana Cutrim que mesmo com a distância não deixaram de me incentivar e apoiar.

Aos colegas do mestrado por todo apoio, incentivo e pela união nos momentos mais difíceis, em especial as meninas de artes visuais, Ticiane Frasso e Nayana Fernanda pelo companheirismo e apoio em todas as atividades que foram propostas ao longo do mestrado e por dividir diversos momentos vividos durante esse percurso.

Agradeço ao meu orientador, prof. Dr. José Almir Filho pela orientação acadêmica, por partilhar seu conhecimento e contribuir na elaboração desta pesquisa.

A todos os professores do mestrado que contribuíram em nossa jornada, dando apoio, conhecimento e incentivo durante nosso percurso acadêmico.

Aos meus amigos do serviço, em especial Alice Cristina e Gabriela Schalcher pela compreensão, apoio e estímulo em diversos momentos durante o percurso acadêmico, pelas trocas das conversas da rotina do qual é desafiador fazer um mestrado sendo professora de escola pública.

Todos foram essenciais nesse processo, então muito obrigada.

Ver é uma arte que precisa ser aprendida.

Aldous Huxley

## RESUMO

A presente pesquisa-ação, de abordagem quali-quantitativa, tem como intuito provocar reflexões fundamentadas sobre a utilização do Atlas Mnemosyne, de Aby Warburg, como recurso metodológico em sala de aula e sua direta relação com o processo de aprendizagem de alunos do 6º ano da Unidade de Ensino Básica Gomes de Sousa. Para tanto, faz-se necessário investigar a trajetória intelectual de Warburg, articulando seus conceitos centrais de *Nachleben* (sobrevivência) e *Pathosformeln* (fórmulas de emoção). Compreende-se o Atlas Mnemosyne como um dispositivo que utiliza a compilação de imagens — abrangendo desde obras de arte canônicas até suportes da cultura visual cotidiana — com o objetivo de produzir novos conhecimentos e inter-relações temporais. É fundamental compreender que, ao longo do percurso trilhado por Warburg, a História da Arte sofreu modificações significativas como disciplina, especialmente no que diz respeito ao uso da imagem e suas reaparições em tempos distintos da história. O trabalho apresenta propostas metodológicas fundamentadas em autores que promovem a leitura crítica e reflexiva da imagem no ensino de artes visuais. A pesquisa utiliza como principais referenciais teóricos: Didi-Huberman (2013), Michaud (2013), Ana Mae Barbosa (2012) e Anamelia Buoro (2003). Conclui-se que o Atlas de Warburg serve como base e recurso pedagógico para o ensino de arte, utilizando a imagem como referência essencial para o conhecimento histórico e para a compreensão das manifestações visuais contemporâneas.

**Palavras-chave:** Aby Warburg. Atlas Mnemosyne. Imagem.

## ABSTRACT

This qualitative-quantitative action research aims to provoke informed reflections on the use of Aby Warburg's Mnemosyne Atlas as a methodological resource in the classroom and its direct relationship with the learning process of 6th grade students at the Gomes de Sousa Basic Education Unit. To this end, it is necessary to investigate Warburg's intellectual trajectory, articulating his central concepts of *Nachleben* (survival) and *Pathosformeln* (formulas of emotion). The Mnemosyne Atlas is understood as a device that uses a compilation of images—ranging from canonical works of art to supports of everyday visual culture—with the aim of producing new knowledge and temporal interrelationships. It is essential to understand that, throughout Warburg's career, art history underwent significant changes as a discipline, especially with regard to the use of images and their reappearances at different times in history. This work presents methodological proposals based on authors who promote critical and reflective reading of images in the teaching of visual arts. The research uses the following as its main theoretical references: Didi-Huberman (2013), Michaud (2013), Ana Mae Barbosa (2012), and Anamelia Buoro (2003). It concludes that Warburg's Atlas serves as a basis and pedagogical resource for teaching art, using the image as an essential reference for historical knowledge and for understanding manifestations.

**Keywords:** Aby Warburg. Mnemosyne Atlas. Image.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O Nascimento de São João Batista, Domenico Ghirlandaio.....	21
Figura 2 – La Giostra, Angelo Poliziano.....	22
Figura 3 – O Nascimento de Vênus, Sandro Botticelli.....	23
Figura 4 - Maria Portinari, compilação da autora.....	24
Figura 5 - Morte de Orfeu, Albrecht Dürer.....	26
Figura 6 - A morte de Orfeu, Mestre anônimo de Ferrara.....	26
Figura 7 - Atlas <i>Mnemosyne</i> - Painel 39.....	34
Figura 8 - Alunos assistindo vídeo “IMAGEM: você sabe o que é?” .....	51
Figura 9 - O Juramento dos Horácios.....	52
Figura 10 - Atrás da estação Saint-Lazare, de Henri Cartier-Bresson, de 1932.....	53
Figura 11 - Brincando de Roda.....	55
Figura 12 - Observação da imagem e das perguntas.....	56
Figura 13 - Resposta da leitura de imagem Brincando de Roda.....	57
Figura 14 - Alunos em sala de aula analisando as obras.....	59
Figura 15 - Análise de obras pelos discentes.....	60
Figura 16 - Análise de obras pelos discentes.....	61
Figura 17 - Equipes dialogando e separando as imagens por gêneros da arte.....	62
Figura 18 - Alunas observando a imagem.....	65
Figura 19 - Análise da obra Os Operários pela equipe.....	65
Figura 20 - Análise analisando a obra de arte.....	66
Figura 21 - Análise da obra Cena de Carnaval.....	67
Figura 22 - Análise da obra Assentamento no Brasil.....	68
Figura 23 - Análise da obra.....	69
Figura 25 - Análise da fotografia Retrato de três indígenas em estúdio.....	70
Figura 26 - Equipe observando a imagem.....	71
Figura 27 - Análise da fotografia da Praça João Lisboa.....	72
Figura 28 - Observação da imagem pela equipe.....	72
Figura 29 - Análise da obra Rei Luís XIV em trajes de sagração.....	74
Figura 30 - Vídeo sobre Memes.....	76
Figura 31 - Alunos pesquisando imagens em sala de aula.....	77

Figura 32 - Me segura ou Et revoltado e L'amour Désarmé.....	78
Figura 33 - Equipes organizando seus atlas.....	79
Figura 34 - Montagem do atlas pelas equipes.....	80
Figura 35 - Montagem do atlas pelas equipes.....	81
Figura 36 - Montagem do atlas pelas equipes.....	82
Figura 37 - Montagem do atlas pelas equipes.....	83
Figura 38 - Montagem do atlas pelas equipes.....	85
Figura 39 - Imagens sobre elementos da linguagem visual disponibilizadas.....	86
Figura 40 - Descrição dos alunos sobre a montagem do atlas.....	86
Figura 41 - Alunos fazendo a montagem do atlas no quadro.....	87
Figura 42 - Montagem final do atlas no quadro.....	88

## **LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS**

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular.

**PCN** – Parâmetro Curricular Nacional.

**DBAE** – Discipline Based Art Education.

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	11
<b>1. VIDA, PENSAMENTO E IMAGENS SOBREVIVENTES: Aby Warburg e o Atlas Mnemosyne</b> .....	18
1.1 Aby Warburg: uma nova perspectiva para a História da Arte.....	28
1.2 Atlas Mnemosyne.....	33
<b>2. ARTE E EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO ENSINO DE IMAGENS</b> .....	36
2.1 Breve Panorama do Ensino de Arte no Brasil .....	37
2.2 A imagem em sala de aula: considerações de Ana Mae Barbosa e Anamelia Bueno Buoro.....	40
2.3 Relação Do Atlas Mnemosyne com as propostas metodológicas de Ana Mae Barbosa e Anamelia Bueno Buoro.....	46
<b>3. O ATLAS MENMOSYNE COMO FERRAMENTA DE LEITURA VISUAL</b> .....	49
3.1 A Oficina com alunos do 6º ano: processos e percursos.....	49
3.2 A Produção Imagética dos Alunos: análise e reflexões.....	74
3.3 O Atlas em sala de aula: desafios e potências da prática.....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	91
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	95
<b>ANEXOS</b>	

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O mundo contemporâneo está caracterizado pela disseminação de imagens em sua diversidade de manifestações visuais, e a partir desse contexto surge inquietações quanto à necessidade de uma educação que esteja pautada no fato de saber ver e perceber as relações e reflexões críticas quanto ao uso da imagem na contemporaneidade dentro do ensino de arte. Nesse sentido, surge esta pesquisa, do qual emergem questionamentos fundamentais como: o que as imagens querem dizer? Elas, de fato, desejam comunicar algo ou apenas se reproduzem? É perceptível o quanto estamos imersos em um ambiente imagético, seja por meio das mídias sociais, da publicidade, da propaganda ou de outros meios de comunicação que nos expõe a um fluxo contínuo de imagens muitas vezes consumidas sem reflexão crítica.

Dentro desse contexto, a presente pesquisa tem início na pós-graduação, a partir do momento que adentro ao universo de Aby Warburg (1866–1929), historiador da arte alemão, e seu atlas de imagens, o *Atlas Mnemosyne*. Ao entrar em contato essa obra, foi percebido como sua metodologia propõe uma abordagem das imagens artísticas — pinturas, esculturas, desenhos, gravuras — em diálogo com imagens do cotidiano — jornais, revistas, selos — por meio da montagem de painéis. Nesses painéis, Warburg organizava reproduções fotográficas que não eram fixas, possibilitando diferentes associações entre obras de arte e imagens populares como moedas, selos e ilustrações jornalísticas. Nesse sentido de pensar a imagem como referência dentro da história da arte, Aby Warburg apresenta um novo viés metodológico. Em vez de tratar a história da arte como uma sucessão linear de períodos com começo, meio e fim, Warburg propõe um olhar que valoriza a associação e a recorrência de gestos, símbolos e expressões ao longo do tempo. Sua abordagem evidencia o potencial das imagens para o ensino de arte, ao propor uma leitura que articula passado e presente, arte erudita e cultura visual cotidiana, promovendo uma compreensão mais ampla, dinâmica e crítica da experiência estética.

A imagem está presente de forma constante em nosso cotidiano. Somos expostos e consumimos imagens a todo o momento, seja nas redes sociais, na publicidade ou em outros meios de comunicação, e essa realidade também se reflete no ambiente escolar, especialmente quando propomos a apreciação e a análise crítica de imagens em sala de aula. Historicamente, a imagem nos acompanha desde a pré-história, com os desenhos rupestres nas cavernas, até os

dias atuais, nos quais estamos imersos em um mundo intensamente imagético. Vivemos cercados por uma infinidade de imagens que consumimos diariamente, muitas vezes sem ao menos compreender plenamente seus significados ou intenções.

Sob essa perspectiva, a imagem oferece ao nosso olhar múltiplas possibilidades de interpretação, que variam de acordo com o repertório cultural, social e pessoal de cada indivíduo. A forma como se percebe uma imagem está diretamente relacionada ao contexto no qual estamos inseridos e ao nosso conhecimento prévio sobre o que está sendo observado. O que se pretende destacar aqui é como o nosso olhar é constantemente influenciado por esses fatores. Assim, a interpretação de uma imagem depende não apenas de sua forma visual a partir dos elementos básicos da comunicação visual (ponto, linha, texturas, cor etc.), mas também do momento em que foi produzida (no tempo e no espaço) e das significações históricas, simbólicas e subjetivas que ela carrega.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objeto de estudo a imagem a partir da perspectiva da utilização do *Atlas Mnemosyne* concebido por Aby Warburg e dos conceitos de Iconografia e Iconologia como referência para aprendizagem em sala de aula dentro das artes visuais. Seu atlas propõe uma abordagem visual por meio da justaposição de imagens artísticas — como pinturas, esculturas e gravuras — com imagens do cotidiano — como recortes de jornais, selos e ilustrações. A montagem dos painéis, com reproduções fotográficas não fixas, permitia múltiplas associações e leituras, revelando a complexidade das imagens e seus significados recorrentes ao longo do tempo. Em vez de compreender a história da arte como uma narrativa linear, Warburg propôs uma abordagem anacrônica, baseada em recorrências simbólicas e gestuais, que ele denominou de *Nachleben*<sup>1</sup> e *Pathosformeln*<sup>2</sup>.

A imagem foi um objeto de estudo de Aby Warburg, que buscou compreender como elas se comportavam na história da arte, em épocas e culturas distintas, especialmente quando estudou o Renascimento, marcado pelo retorno aos ideais da arte da Antiguidade Clássica, no qual Warburg conseguiu estabelecer relações entre imagens que “sobreviviam” ou tinham um

---

<sup>1</sup> *Nachleben* diz respeito à questão da sobrevivência ou pós-vida da imagem.

<sup>2</sup> *Pathosformeln* se relaciona com a busca através de modelos antigos para ampliar o movimento representado em elementos acessórios como cabelos e vestes.

“pós-vida” que foram identificadas nas figuras das ninfas, personagem mitológico presente na arte da Antiguidade Clássica que se revelavam através do movimento de uma veste ou do cabelo e através de gestos, como uma forma patética, através da *Nachleben e Pathosformeln*, respectivamente.

A partir dessas relações estabelecidas, Warburg conseguiu apresentar para o campo da arte uma proposta de conhecimento a respeito das relações existentes entre a imagem e a história da arte, até então dividida em período em que a arte apresentava sua origem ou nascimento, desenvolvimento, se modificava até chegar a sua decadência, como acreditava o historiador da arte alemão Johann Joachim Winckelmann (1717 -1768). Para Warburg, as imagens se relacionavam entre períodos distintos da arte, estabeleciam conexões entre épocas e culturas e não somente através das obras de arte (pinturas, esculturas), mas também com imagens que conseguia relacionar do cotidiano. A melhor definição do trabalho que Warburg nos deixou é o *Atlas Mnemosyne*, que ficou incompleto, mas apresenta a forma como era estabelecida seu pensamento acerca das imagens e sua relação com a memória, tempo e espaço.

Em um panorama de descobertas e mudanças que aconteciam na história da arte, o crítico e historiador da arte alemão Erwin Panofsky (1892 – 1968), discípulo de Aby Warburg, se apropria de conceitos da Iconografia e Iconologia, ramos estruturados na história da arte, na qual a primeira, de forma resumida, se relaciona com a descrição do tema ou assunto da imagem, enquanto a segunda se encarrega do estudo do significado.

Dentro desse contexto, da relação entre a iconografia e iconologia e o *Atlas Mnemosyne* e o papel da imagem dentro dessa abordagem, emergem os seguintes questionamentos: como a história da arte foi influenciada a partir da metodologia desenvolvida por Aby Warburg e o *Atlas Mnemosyne*? Outro questionamento importante é como o ensino das artes visuais pode contribuir para o processo de aprendizagem a fim de possibilitar uma leitura crítica das imagens que cercam os estudantes na contemporaneidade? E ainda como uma questão norteadora, como o *Atlas Mnemosyne* pode ser trabalhado em sala de aula como recurso metodológico no ensino de arte visuais? Esses questionamentos darão direcionamento e embasamento à pesquisa proposta.

Por conseguinte, com o objetivo de utilizar o *Atlas Mnemosyne* como proposta metodológica em sala de aula, estabelecendo relação entre o ensino de arte e as imagens do cotidiano dos discentes, tem-se como questão norteadora dessa pesquisa: como o *Atlas Mnemosyne* de Aby Warburg pode ser trabalhado em sala de aula como uma proposta metodológica, possibilitando aos discentes a aprendizagem no ensino de artes visuais? A partir desse questionamento, a presente pesquisa visa abordar os conceitos de iconologia e iconografia atrelados ao uso do *Atlas Mnemosyne* e as imagens do cotidiano dos discentes com intuito de ser uma ferramenta de aprendizagem dentro ensino de arte.

Em seguida, temos como justificativa desta pesquisa o fato de que a presença massiva da imagem no cotidiano dos discentes é uma realidade e que estes não estão preparados para refletir criticamente quanto ao que aquela imagem quer comunicar ou se de fato ela quer comunicar algo. Nesse sentido, no cenário atual, entender ou compreender o que uma imagem quer nos dizer é um fator importante para questão da aprendizagem, como é citado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (PCN), que tem como um dos objetivos da apreciação em artes visuais o “conhecimento e competência de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, design, desenho animado etc.” (Brasil, 1998, p. 67). Nesse sentido, é necessário que os estudantes sejam capazes de identificar/compreender/analisar mensagens que atravessam as imagens que os cercam para que não sejam apenas meros consumidores, mas sim conhecedores e apreciadores dessas imagens construindo aprendizagem de forma crítica e reflexiva.

A proposta de investigação se insere da linha de pesquisa de Processo de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes, do programa de Pós-Graduação em Artes (PROF-ARTES). Nessa perspectiva, no decorrer desta pesquisa foram feitos levantamentos bibliográficos acerca de Aby Warburg e o *Atlas Mnemosyne*, associando com a questão da imagem que é o elemento central do atlas e relacionando com a Iconografia e a Iconologia e a história da arte. Foram também levantadas propostas metodológicas no ensino de arte que se relacionam com a questão da leitura de imagens e o processo de aprendizagem no ensino de arte.

Nessa perspectiva, esta proposta de pesquisa apresenta como **Objetivo Geral:** Propor a aplicação do *Atlas Mnemosyne* de Aby Warburg como recurso metodológico no ensino de

artes visuais, articulando imagens da história da arte e do cotidiano discente de modo a potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura de imagens.

E como **Objetivos Específicos** se propõem: Conhecer e destacar a importância do trabalho desenvolvido por Aby Warburg e sua contribuição para a história da arte através do *Atlas Mnemosyne*; apresentar propostas metodológicas que promovam a leitura crítica e reflexiva da imagem no ensino de Artes Visuais; e usar o *Atlas Mnemosyne* como recurso metodológico em sala de aula a fim de contribuir no processo de aprendizagem dos discentes.

Com intuito de compreender como a imagem aparece em épocas e culturas distintas na história da arte, será utilizado o historiador da arte Aby Warburg, que através de seus estudos apresenta imagens, que segundo o filósofo, historiador e crítico da arte francês Georges Didi-Huberman (1953 -) as chama de sobreviventes ou que apresentam um pós-vida. Essas imagens que foram observadas a partir de gestos, movimentos que são apresentadas em contextos e épocas distintos na história da arte, no qual Warburg considera como elementos de uma memória social, memórias que sobrevivem ao longo do tempo.

Para compreender melhor esse processo da memória, de imagens que sobrevivem, Warburg deu ao seu atlas o nome de *Mnemosyne*, que na mitologia grega era a mãe das nove musas filhas de Zeus e seu nome faz referência à memória. O atlas era um painel com fundo preto no qual eram colocadas reproduções fotográficas de imagens de obras de arte, gravuras, recortes de jornais, selos entre outros materiais, no qual as imagens estavam dispostas de maneira que não ficasse fixo em um só lugar, o intuito era fazer com que as imagens pudessem ser movidas e refixadas, era como se estivesse se relacionando com as suas memórias e que se mantivessem em um fluxo de deslocamentos.

Para embasar a pesquisa se faz necessário conhecer e compreender sobre o *Atlas Mnemosyne* de Aby Warburg e qual sua relação existente com a história da arte. Nesse sentido, será utilizado Georges Didi-Huberman (2013), no qual o autor apresenta sua posição quanto à história da arte ser vivenciada em etapas, em ciclos e estabelece uma relação entre como a história da arte é vista por alguns autores e como Warburg pensava a história da arte.

Ainda referente à obra de Warburg, será utilizado o crítico e historiador da arte francês Philippe-Alain Michaud (1961 -) que reflete sobre a questão da imagem em movimento, a relação com a história da arte e sobre o *Atlas Mnemosyne*, no qual Michaud (2013) acredita

que Warburg pôs a história da arte em movimento, o que possibilitou uma variedade de análises, interpretações dentro da história da arte e que culmina na produção do atlas de imagens que estabelecem relações anacrônicas

A pesquisa articula também os conceitos de Iconografia e Iconologia, formulados por Erwin Panofsky, crítico e historiador da arte. A Iconografia se refere à identificação dos temas e motivos representados em uma imagem; já a Iconologia busca compreender o seu significado intrínseco, inserido em um contexto histórico e cultural mais amplo. Ao integrar esses conceitos com o *Atlas Mnemosyne*, a pesquisa propõe uma reflexão metodológica sobre o uso das imagens no ensino de artes visuais.

Será necessário também utilizar as propostas das arte-educadoras Ana Mae Barbosa (1936 -) e Anamelia Bueno Buoro. A primeira trata da questão do ensino de arte e a utilização das imagens em sala de aula a partir da abordagem triangular, relacionando o fazer artístico, a apreciação e a contextualização no ensino da arte dentro do contexto escolar no processo de ensino-aprendizagem. A segunda aborda questões relevantes sobre a leitura e interpretação de imagens do cotidiano dentro do ensino de arte a partir de signos visuais.

A metodologia desenvolvida é uma pesquisa-ação, quali-quantitativa, realizada de forma bibliográfica e com objetivos exploratórios. Segundo Gerhardt e Silveira (apud FONSECA, 2009, p. 40), na pesquisa-ação pressupõe-se a participação de forma planejada do pesquisador para transformar o que está sendo observado. Nesse sentido, a pesquisa é “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Gerhardt e Silveira apud THIOLENT, 2009, p. 40).

Os objetivos exploratórios da pesquisa tinham como possibilidade “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gerhardt e Silveira apud GIL, 2009, p. 35). Atrelado aos objetivos, a pesquisa tem caráter bibliográfico, no qual fez-se levantamento teórico de referências em diversos meios como livros, artigos científicos, meios eletrônicos para que pudesse observar o que já foi estudado e pesquisado sobre o tema abordado.

O público-alvo da pesquisa foram discentes do 6º ano do Ensino Fundamental II, da Unidade de Ensino Básico Gomes de Sousa, que fica localizada no bairro Vila Maranhão, na Zona Rural de São Luís – MA, bairro este que apresenta em seu entorno diversas indústrias, portos, ferrovias, além de apresentar nas suas proximidades elementos da cultura local, como barracão de bumba-meu-boi e áreas de preservação ambiental.

Baseado nos autores citados anteriormente, os discentes puderam demonstrar o conhecimento adquirido durante o processo da oficina realizada, podendo experimentar e colocar em prática conceitos aprendidos durante a pesquisa, fazendo associações, relacionando imagens dentro do contexto histórico, social, cultural e do seu cotidiano.

Em seguida, após a conclusão da oficina e da produção dos atlas propostos aos discentes, fez-se uma análise na montagem dos atlas, tanto de forma coletiva quanto de forma individual. Esse momento serviu para refletir, analisar e observar se os discentes conseguiram construir conhecimentos e aprendizagens a partir do que foi proposto para eles em sala de aula.

Esta pesquisa estará estruturada em introdução e três capítulos. O **primeiro capítulo** trata inicialmente, sobre história de vida de Aby Warburg, sendo necessária para compreendermos melhor sobre sua forma de pensamento e como se desenvolveu a estruturação do seu trabalho. Em seguida, será necessário tratar sobre dois termos muito utilizados em suas pesquisas: *Nachleben* e *Pathosformeln*, conceitos que estabelecem ligação quanto à presença ou sobrevivência das imagens a partir da questão do movimento ou dos gestos percebidos através das figuras das ninfas no período renascentista. Em seguida, discorre-se sobre a história da arte sobre a perspectiva de Warburg, uma visão anacrônica das obras de arte a partir de um viés espaço/tempo diferente do que pensavam outros autores, assim como será abordado, de forma sucinta, o desenvolvimento da história da arte, como disciplina, a partir de Johann Winckelmann, no século XVIII, Jacob Burckhardt e Heinrich Wölfflin, século XIX e Aby Warburg, no século XX. E por último temos a compilação da pesquisa de Warburg, o Atlas *Mnemosyne*, um atlas de imagem que serve de suporte para compreendermos o pensamento de Warburg a partir dos conceitos de *Nachleben*, *Pathosformeln*, Iconografia e Iconologia.

O **segundo capítulo** discorre sobre o ensino de arte a partir da leitura de imagens utilizando como referências Ana Mae Barbosa, a abordagem triangular e o processo de usar a imagem em sala de aula como forma de aprendizagem. Assim como se fez necessário ter outra visão sobre a questão da leitura de imagens a partir da autora Anamelia Bueno Buoro que propõe uma construção do olhar para além da perspectiva de ler imagens de forma superficial, mas sim uma leitura mais profunda do que a imagem pode nos apresentar.

O **terceiro capítulo** apresenta o resultado desta pesquisa, a utilização do *Atlas Mnemosyne* de forma metodológica para o ensino de arte. Nessa perspectiva, se faz necessário entender inicialmente o que é um atlas de imagem e de que forma este pode ser trabalhado em sala de aula. Por conseguinte, será apresentado como foi desenvolvida esta pesquisa com os discentes da escola em questão a partir do uso das imagens da arte e do cotidiano podem ser trabalhadas em sala de aula utilizando o atlas como referencial de conhecimento e aprendizagem para os discentes, promovendo seu protagonismo dentro do ensino de arte, além de possibilitar que os eles sejam capazes de fazer leituras críticas e refletir sobre a imagem no ensino de artes.

## 1. VIDA, PENSAMENTO E IMAGENS SOBREVIVENTES: Aby Warburg e o *Atlas Mnemosyne*

Abraham Moritz Warburg (1866- 1929) foi um historiador da arte alemão, nascido em Hamburgo. Ele propôs uma nova forma de perceber a imagem dentro da história da arte como disciplina, rompendo com a organização linear e cronológica tradicional. Essa abordagem inovadora transformou a maneira como se pensa a história da arte deslocando o foco dos estilos e períodos para a imagem como objeto central, situada em seu contexto histórico, social e cultural, culminando na criação de seu *Atlas Mnemosyne*.

Cabe ressaltar aqui a importância da história de vida de Warburg, primogênito de uma família de banqueiros judeus, renunciou ao seu direito de herança em favor do seu irmão mais novo, Max, sob a condição que este comprasse todos os livros que ele solicitasse. Assim, constituiu a biblioteca *Kulturwissenschaftliche Bibliothek Warburg* (KBW), ou Biblioteca de Ciência da Cultura, que refletia seu pensamento por meio de uma organização baseada em afinidades temáticas, e não em categorias fixas ou cronológicas. Etienne Samain destaca que essa organização era guiada “devido à capacidade que os livros teriam de se relacionar uns com os outros e, sobretudo, de despertar no leitor perspectivas, cumplicidades, conivências e correspondências heurísticas cada vez mais ricas (por serem também mais complexas)” (Samain, 2011, p. 35).

A biblioteca de Warburg precisou ser transferida para Londres devido à ascensão do regime nazista, onde permanece até hoje como Instituto Warburg, referência mundial nos estudos sobre imagem e cultura. A estrutura elíptica da biblioteca expressava simbolicamente o pensamento de Warburg, organizada em quatro níveis: imagens (da arte pré-clássica à contemporânea), palavras (literatura), orientação (ciências, religião e filosofia) e ação (história do mundo). Essa estrutura, que evitava a ordem alfabética ou cronológica, reforçava a ideia de que o pensamento está em constante movimento (Samain, 2011, p. 34–35).

Durante sua formação acadêmica em História da Arte, na Universidade de Bonn, na Alemanha, Warburg foi influenciado por professores como Karl Lamprecht (1856-1915), Hermann User (1834-1905) e Carl Justi (1832-1912). Conforme Michaud (2013, p. 190), “suas pesquisas devem estar ligadas à corrente da história das religiões que se esforçava por compreender os textos antigos e a origem da religião grega a partir das culturas pagãs

contemporâneas”. Essa formação contribuiu significativamente em seus estudos sobre o Renascimento.

Sua dissertação de 1893, intitulada “*O nascimento de Vênus e A Primavera de Sandro Botticelli: uma investigação sobre representações da Antiguidade no início do Renascimento italiano*” marcou o início de uma abordagem inovadora. Warburg identificou a sobrevivência de imagens por meio de gestos e movimentos herdados da Antiguidade. Michaud (2013, p. 31) observa que Warburg, ao estudar figuras mitológicas renascentistas, focou na maneira como os artistas representavam o movimento, deslocando o debate da imitação do corpo idealizado para a expressão do *pathos*, visível em elementos como cabelos e vestes ao vento.

O que chamou atenção nas pesquisas realizadas por Warburg era a questão do retorno do estilo antigo a partir de representações feitas na arte renascentista, especificamente a questão do movimento, onde ele percebe que:

[...] não fora o corpo imóvel e bem equilibrado que tinha servido, como pretendia a história da arte winckelmanniana, de modelo para a imitação da Antiguidade, e sim o corpo tomado num jogo de forças não dominada por ele, que o faziam aparecer com membros retorcidos na luta ou dominado pela dor, com os cabelos soltos e roupas esvoaçando sob o efeito da corrida ou do vento.” (Michaud, 2013, p. 31)

Warburg propôs que os artistas do *Quattrocento* não buscavam apenas copiar formas antigas, mas reativar gestos e expressões carregados de emoção — o que mais tarde ele denominaria como *Pathosformeln*. Michaud (2013, p. 77) afirma que o interesse do artista renascentista estava menos em criar um repertório de imagens e mais em injetar fórmulas expressivas que representassem a vida.

Essa linha de investigação levou o historiador da arte à formulação do conceito de *Nachleben der Antike* - ou sobrevivência da Antiguidade -, que descreve como certos elementos visuais do passado ressurgem e são ressignificados em diferentes épocas. Didi-Huberman (2013, p. 29) define o termo como um “pós-viver: um ser do passado que não para de sobreviver”. Diversos autores contribuíram com interpretações do conceito: Giorgio Agamben associa-o à “vida póstuma da Antiguidade” (Teixeira, 2010, p. 136), Didi-

Huberman (2013, p. 43) considera-o como expressão de uma ciência da cultura, enquanto E. H. Gombrich o compreende como um redespertar da cultura antiga.

A sobrevivência das imagens é identificada por Warburg a partir da relação entre as imagens da antiguidade e do mundo ocidental moderno (Didi-Huberman, 2013, p. 43). Nessa perspectiva, o contexto da sobrevivência das imagens é percebido por Warburg, quando:

A análise comparada de quadros e dos textos já não serve para evidenciar constâncias trans-históricas que fariam da cultura do Renascimento um simples tecido de imitações e paráfrases da Antiguidade, mas para mostrar que os artistas modernos serviram-se do passado para traduzir uma realidade que os afetava diretamente: trata-se de compreender não como os artistas italianos, poetas e pintores, aproximaram-se da Antiguidade, mas, ao contrário, como distorcem os temas delas para transformá-los em figuras bem inscritas na realidade florentina. (Michaud, 2013, p. 86).

O que Warburg nos apresenta é muito além de uma simples imitação que os artistas do Renascimento faziam, ele consegue perceber através das obras de arte uma apropriação dos temas utilizados na antiguidade que são refletidas através dos sintomas e gestos percebidos por ele. A partir dessa percepção, Warburg estabelece ligações entre obras de arte, textos, gravuras, selos, entre outras formas de relacionar as imagens com essa questão da sobrevivência das imagens.

Em sua tese de doutorado Warburg identifica a presença da ninfa, um ser mitológico da cultura pagã da Antiguidade identificadas em pinturas renascentistas e partir dela é possível compreender o sentido da palavra *Nachleben*. Essa figura feminina que sobrevive ou reaparece em várias pinturas da arte do *Quattrocento*, chama atenção ao fato de que, segundo Campos (2020, p. 227):

[...] a ninfa é então (re)vista e sobre ela se (re)escreve. Sua atividade de retorno se dá como um verdadeiro *Nachleben* de Warburg. Como imagem, ela não retorna exatamente da mesma forma da mesma maneira que fora outrora. Trata-se de uma outra apresentação, de uma nova encanação, de uma outra vida.

Ao analisar as obras *O nascimento de São João Batista*, de Domenico Ghirlandaio (Figura 1), Warburg identificou a figura da ninfa, personagem recorrente da Antiguidade, reaparecendo em contextos distintos. Segundo Campos (2020, p. 227), essa personagem é (re)vista e (re)escrita, encarnando o conceito de *Nachleben* ao reaparecer de forma

transformada. Analisando a obra, percebe-se a presença de uma figura feminina que adentra a cena, chamando atenção para a questão de sua vestimenta esvoaçante e o cesto que carrega na cabeça. É perceptível que essa dama parece não fazer parte daquele momento, o nascimento de uma criança com a presença de damas da sociedade florentina (percebidas pelas vestimentas utilizadas) e as empregadas na cena. Esta mulher que entra em cena, Warburg associa a presença da ninfa, aquela que sobrevive, que tem um pós-vida e no qual associa as obras de Botticelli.

**Figura 1** - O Nascimento de São João Batista.



**Fonte:** DOMENICO GHIRLANDAIO, O Nascimento de São João Batista, afresco, 1485-1490, Santa Maria Novella, Florença. Disponível em: [https://www.researchgate.net/figure/Domenico-Ghirlandaio-O-Nascimento-de-Sao-Joao-Batista-afresco-1485-1490-Santa-Maria\\_fig1\\_345481417](https://www.researchgate.net/figure/Domenico-Ghirlandaio-O-Nascimento-de-Sao-Joao-Batista-afresco-1485-1490-Santa-Maria_fig1_345481417). Acesso em: 21/11/24.

Observa-se que Warburg identifica ao analisar as obras são os “elementos móveis e sua gênese” (Michaud, 2013, p. 87). Ao dedicar seus estudos as obras de Botticelli, como em *O Nascimento de Vênus* e *A Primavera*, chama atenção o fato que conseguiu comparar

pinturas a modelo literários, como no caso de *La Gisotra*<sup>3</sup> de Poliziano (Figura 2), em que se observa a presença do movimento na descrição do texto, além da presença da figura mitológica, a ninfa.

**Figura 2** - La Giostra de Giulino de Medici.



**Fonte:** ANGELO POLIZIANO, *La Giostra de Giulino de Medici*, livro impresso sobre xilogravura, 1495 – 1500, Metropolitan Museum of Art, New York, NY.

Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/la-giostra-di-giuliano-de-medici-angelo-poliziano-antonio-tubini-lorenzo-de-alopa-andrea-ghirlandi/NAEtEc7T7bFg9w?hl=en>. Acesso em: 18/07/25.

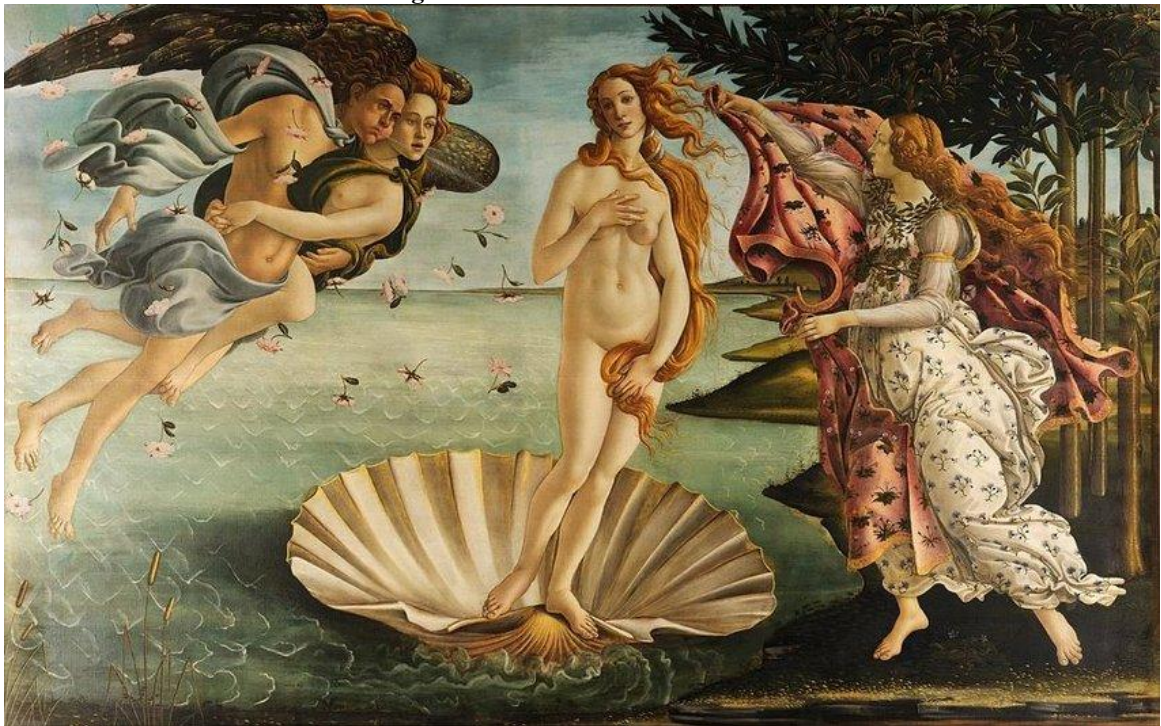
Nesse sentido, o que se percebe é que através de elementos externos no qual “as figuras cujos tecidos da roupa ou cujo cabelo estão em movimento podem receber esse movimento de um movimento do corpo, ou, sem ele, do vento, ou dos dois simultaneamente” (Michaud, 2013, p. 87). Warburg percebeu a presença do movimento através de detalhes em

<sup>3</sup> La Gisotra ou A Justa foi uma ode composta entre os anos de 1476 e 1478 pra Giuliano de Medici que apresenta contos mitológicos, como descreve o reino de Vênus e o aparecimento da ninfa na busca de converter o caçador ao amor.

elementos que são externos a obra ou elementos inanimados, como o vento soprando no cabelo e nas vestes dos personagens. Esses detalhes são descritos por Warburg quando fala sobre *O Nascimento de Vênus* (Figura 3), como cita Michaud (2013, p. 77:

Ela está na margem do rio (com o perfil, nitidamente desenhado, virado para a esquerda) e apresenta a Vênus, que se aproxima, o manto inflado pelo vento; segura a borda superior na ponta do braço direito estendido e a borda inferior com a mão esquerda [...] Sua túnica externa adere muito estreitamente ao corpo e destaca com precisão o contorno das pernas; partindo da dobra do joelho esquerdo, um drapeado vai para a direita, formando um arco achatado que se desfaz para baixo em pregas desdobradas em leque; as mangas justas, bufantes nos ombros, acham-se colocadas num vestido de baixo branco, de tecido macio. A massa dos cabelos flutua livremente para trás, em longas ondulações que saem das têmporas; uma parte menor forma uma trança grossa, que termina numa mecha de cabelo solto.

**Figura 3:** O Nascimento de Vênus.



**Fonte:** SANDRO BOTTICELLI, O Nascimento de Vênus, c.1485, têmpera sobre tela, Florença, Galleria degli Uffizi. Disponível em: [https://www.researchgate.net/figure/Sandro-Botticelli-O-Nascimento-de-Venus-c1485-tempera-sobre-tela-Florenca-Galleria\\_fig4\\_345481417](https://www.researchgate.net/figure/Sandro-Botticelli-O-Nascimento-de-Venus-c1485-tempera-sobre-tela-Florenca-Galleria_fig4_345481417). Acesso em: 21/11/24.

É interessante notar como Warburg conseguia identificar os elementos que ganham movimento não é o corpo em si, mas os elementos acessórios presentes na imagem, como no

caso da obra de Botticelli o manto, a túnica e os cabelos. Nesse sentido, explica Michaud (2013, p. 99):

Em 1983, ao se interrogar sobre a maneira como os artistas do Renascimento italiano haviam representado o movimento, Warburg constatou que eles ficavam inelutavelmente reduzidos a descrever uma aparência: os sinais de mobilidade concentravam-se nas periferias das figuras, na deformação dos contornos e dos traços, no inflar da roupa e dos cabelos, sem afetar sua estrutura: a origem do movimento era relacionada a uma causa externa que modificava provisoriamente a configuração do corpo, mas não o afetava em profundidade.

Em 1902, com seu estudo sobre cultura visual italiana e a arte flamenga, no final do século XV intitulado de “*A arte flamenga e o início do Renascimento florentino*” (Michaud, 2013, p.126), Warburg se debruça sobre três retratos de Maria dos artistas Hugo Van der Goes e Hans Memling. Nessa análise, Warburg associa a imagem a Maria Portinari e que aparenta apresentar os estágios de vida de uma mulher (Figura 4).

**Figura 4** - Maria Portinari.



**Fonte:** Compilação própria da autora.

É interessante notar como Warburg faz uma análise desses retratos durante certo intervalo de tempo observando os gestos, as vestes e a presença da figura feminina a partir do

retrato de Maria Portinari, casada com Tommaso Portinari, banqueiro italiano pertencente ao banco Medici em Bruges. Warburg faz uma comparação dos retratos à obra de Botticelli: ele percebe que nos retratos de Goes e Memling não há a representação do movimento, há uma estaticidade nas obras, identificada pela presença da figura feminina que é representada como nos explica Michaud:

[...] a varredura dos três retratos de Maria reproduz, um resumo elíptico, o movimento de um só corpo através de uma sucessão de imagens justapostas. Já não se trata de confrontar ou comparar duas imagens, de conformidade com o método da projeção dupla elaborada por Wolfflin, e sim três – uma sucessão de planos que apresentam um mesmo jeito em diferentes momentos de seu desenvolvimento. Não parece que os pintores, uns após outros, tenham tratado o mesmo modelo, e sim que o próprio modelo transita de quadro para quadro e colhe em seu ser de imagem as modificações de seu ser de carne e osso. (Michaud, 2013, p. 135)

Outro termo utilizado que encontramos nas pesquisas realizadas de Aby Warburg é o *Pathosformeln* ou a fórmula de *phátos* que é evidenciada através de gestos patéticos. Segundo Didi-Huberman (2013, p. 168), mesmo ainda sem ser definida, ela aparecia na forma como os artistas percebiam e se ampararam nos modelos antigos para representar acessórios animados como cabelos e vestes, ou seja, a partir da presença de movimentos percebidos em representações que não tem vida própria. Ele faz essa análise a partir do quadro de Botticelli, *O Nascimento de Vênus*, onde tudo o que se agita na obra são os cabelos e as roupas das personagens na cena.

A *pathosformeln* ou a fórmula de *phátos* também se relacionava com a questão do sintoma, como explicita Michaud (2013, p. 23):

... o sintoma deve ser entendido como um *movimento nos corpos*, um movimento que fascinava Warburg, não apenas por ele o ver “agitado pelas paixões”, mas também porque o julgava “desprovido de vontade”. Gertrud Bing transmitiu perfeitamente o sentido da busca warburguiana ao dizer que as *Pathosformeln* devem ser consideradas as expressões visíveis de estados *psíquicos* que as imagens teriam, por assim dizer, fossilizado.

O termo *pathosformeln* só foi utilizado a partir de 1906, quando Warburg relaciona o trabalho do artista alemão Albrecht Dürer e o Renascimento italiano, no qual se dedicou a apresentar sobre a temática da morte de Orfeu, onde “propôs-se mostrar que os artistas

modernos se inspiravam na Antiguidade menos para extrair dela uma concepção do Belo ideal do que modelo de expressão do *páthos*” (Michaud, 2013, p. 149).

Nesse sentido, Warburg relaciona o desenho de Dürer sobre o assassinato de Orfeu (Figura 5) a uma gravura de um mestre anônimo italiano (Figura 6) com mesma temática. A morte de Orfeu é retratada por ambos os artistas a partir de duas mênades - ninfas seguidoras do culto de Dionísio - que apresentam gestos violentos prontos para desferir em Orfeu que se encontra no chão.

**Figura 5** - Morte de Orfeu (à esquerda).

**Figura 6** - A morte de Orfeu (à direita).



**Fonte:** ALBRECHT DÜRER, Morte de Orfeu, 1494, desenho, Hamburgo. Disponível em: [https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Desenho-de-Albrecht-Duerer-titulo-Morte-de-Orfeu-1494-Hamburgo-Kunsthalle\\_fig1\\_339634953](https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Desenho-de-Albrecht-Duerer-titulo-Morte-de-Orfeu-1494-Hamburgo-Kunsthalle_fig1_339634953).

MESTRE ANÔNIMO DE FERRARA, A morte de Orfeu, 1470, gravura, Hamburgo. Disponível em: [https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Gravura-atribuida-a-Maestro-Ferrarense-circulo-de-Mantegna-titulo-A-morte-de\\_fig2\\_339634953?\\_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6Ii9kaXJlY3QiLCJwYWdlIjoieX2RpcmVjdCJ9fQ](https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Gravura-atribuida-a-Maestro-Ferrarense-circulo-de-Mantegna-titulo-A-morte-de_fig2_339634953?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6Ii9kaXJlY3QiLCJwYWdlIjoieX2RpcmVjdCJ9fQ). Acesso em: 10/07/25

Warburg identifica que a gravura anônima não parecia ser uma imitação do desenho de Dürer, mas sim a cena final espetáculo Orfeu de Poliziano, de 1472, na qual podemos perceber que ele não relacionava somente a imagens de obras de arte, mas também associava ao teatro, poesia, o texto, como explicita Michaud (2013, p. 150):

Warburg deu ao discurso iconográfico tradicional uma profundidade inédita quando, em 1893, analisou as relações entre a poesia de Ângelo Poliziano e a obra de Botticelli, detectando nos quadros e desenhos deste último uma dimensão cênica. Mostrou que tal discurso não deveria reduzir-se à simples transposição de elementos literários em elementos visuais, mas abrir-se para o trabalho de transformação dos corpos em imagens e das imagens em corpos.

É interessante notar como Warburg conseguia estabelecer pontes entre as imagens da arte, os textos literários e as experiências vivenciadas por ele, a exemplo da sua viagem ao território dos índios *pueblos* da América do Norte, nos anos de 1895 e 1896, onde entrou em contato com os rituais desses povos, dentre os quais se destaca o ritual da serpente. O teor dessa viagem só ficou conhecido a partir de sua conferência realizada em 1923, intitulada “*Imagens do território dos índios pueblos da América do Norte*”, no qual Warburg passava por um período de internação apresentando um quadro de problema de saúde mental. A origem dessa viagem se deu pelo fato de Warburg associar uma imagem e um livro que relatavam sobre a cultura dos índios *pueblos*.

Durante a conferência, Warburg analisava o que tinha presenciado através das danças nos rituais dos índios *pueblos* e retomou seus estudos sobre *Pathosformeln* e conseguiu associar “na apresentação dos dançarinos que manipulavam cobras vivas a linha serpenteante por meio da qual os artistas do Renascimento haviam traduzido a figura em movimento” (Michaud, 2013, p. 209). Nesse sentido, o historiador da arte estabeleceu relações entre o movimento percebido através dos cabelos das ninfas e seus véus esvoaçantes ao ritual da serpente, percebendo que artistas florentinos se voltaram para arte da Antiguidade a fim de descobrir fórmulas patéticas.

Portanto, é perceptível o quanto a história de vida de Aby Warburg refletiu e influenciou na construção de seu pensamento, dado como exemplo a organização de sua Biblioteca da Ciência da Cultura e seus milhares de livros. Seus estudos em história da arte, a influência de seus professores, suas análises sobre a arte renascentista, a formulação de conceitos - *Nachleben* e *Pathoformeln* – percebendo e identificando a questão do movimento, da presença da imagem em momentos distintos da arte e seus gestos patéticos contribuíram para a construção de uma história da arte como disciplina formal.

## 1.1 ABY WARBURG: uma nova perspectiva para a História da Arte

Propomos iniciar esta seção com a seguinte citação de Georges Didi-Huberman (2013, p. 13), que afirma: “o discurso histórico não “nasce” nunca. Sempre recomeça. Constatamos isto: a história da arte – a disciplina assim denominada – recomeça vez após outra. Toda vez, ao que parece, que seu próprio objeto é vivenciado como morto... e como renascendo”.

Essa provocação nos faz refletir como a história da arte como disciplina foi concebida, pensada e ensinada ao longo dos tempos nos livros de arte e dentro das instituições de ensino. A partir desta perspectiva, torna-se possível compreender como os estudos de Aby Warburg contribuíram para ressignificar a forma de pensar essa disciplina.

Tradicionalmente, a arte foi compreendida a partir de uma lógica linear, ocidentalizada e progressiva, cuja organização em períodos consecutivos estabelecia uma narrativa de nascimento, apogeu e decadência. Entender essa construção exige investigar a relação entre tempo histórico, imagem e obra de arte. Ferraz (2010, p. 107–108) afirma:

[...] a obra de arte emerge da história: ela nasce numa determinada situação histórica e com um preciso condicionamento temporal, mas não é produzida pela história que a precedeu, porque, de preferência, dela extraiu sustento e nutrição, e, dela nascendo, detém o fluxo horizontal do tempo para dele sair verticalmente, e para fixar-se num valor doravante intemporal: universal, isto é, onirreconhecível, eviterno, isto é, perene. Por outro lado, a obra remerge na história: longe de reduzir-se a um simples momento do fluxo temporal, é capaz de, ela própria, produzir história, porque com a exemplaridade de seu valor suscita, atrás de si, uma vida de imitações, retomadas e desenvolvimentos que, de maneira variada, nela se inspiram e, com sua validade universal, solicita uma infinidade de interpretações, leituras e execuções que, de tempos em tempos, a fazem reviver; mas, enquanto exercita no tempo esta ação potente e eficaz, participa também no seu caráter perecível e transitório, sendo conduzida a uma mortal.

Dessa forma, a história da arte foi construída como uma sucessão de ciclos, nos quais cada período precisava do anterior para se desenvolver. No entanto, a imagem também reaparece em diferentes momentos, por meio da imitação e da ressignificação, ganhando novos sentidos e, por vezes, encerrando o ciclo de um estilo ou época.

Para situar a imagem em sua forma histórica e temporal, foram necessários alguns fatores que possibilitam essa compreensão como: “situação histórica, condições temporais, civilizações do tempo, espiritualidade do povo, referência a uma tradição artística, influxos recebidos de outros artistas” (Ferraz, 2010, p. 108). Todos esses fatores são essenciais e possibilitam relacionar as imagens presentes na arte em seu tempo e sua história.

Os primeiros registros escritos que discutem a imagem — mesmo antes da formulação de uma história da arte — remontam aos filósofos gregos Platão e Aristóteles. Platão, em *A República*, associa a imagem ao simulacro, enquanto Aristóteles, em *Poética*, propõe certa legitimação da atividade artística (Queiroz Campos, 2023, p. 70). No século I d.C., Plínio, o Velho, em sua *História Natural*, organizou um inventário do mundo em 37 volumes, dedicando os livros 33 a 37 à arte, o que representa um dos primeiros esforços de sistematização da produção artística (Queiroz Campos, 2023, p. 71). A partir desses momentos da história, com textos escritos que colocavam em voga a questão da imagem e que por consequência serviram de base para a construção de uma história da arte, que posteriormente seria considerada como uma disciplina.

Ao longo da história, a disciplina arte se desenvolveu por meio de diferentes modelos metodológicos, entre os quais se destacam os trabalhos de Giorgio Vasari (1511–1574), Johann Joachim Winckelmann (1717–1768) e Aby Warburg (1866–1929). No século XX, nomes como Heinrich Wölfflin, Erwin Panofsky e Ernst Gombrich também contribuíram para o desenvolvimento crítico e historiográfico da disciplina.

A história da arte, a disciplina assim chamada, recomeça vez após outra (Didi-Huberman, 2013, p. 13). Dessa maneira, temos a história da arte como um objeto que passa por algumas etapas: nasce, vive, morre e depois renasce. Esse processo da arte recomeçar vez após outra é percebida com Giorgio Vasari que baseou seus estudos em “uma morte da arte antiga” (Didi-Huberman, 2013, p. 13) e apontou a Idade Média como “culpado pelo processo de esquecimento” (Didi-Huberman, 2013, p. 13) desse período. E o recomeçar da arte se dá no Renascimento, no qual “ele próprio surgido de um luto – parece ter podido existir algo a que se chama de história da arte” (Didi-Huberman, 2013, p. 13).

Giorgio Vasari é considerado o primeiro historiador da arte e partir do seu livro sobre os artistas da Renascença italiana “*As Vidas dos melhores arquitetos, pintores e escultores de*

*Cimabue até os nossos dias - de 1550*”, relacionando algumas distinções na arte, que “estabeleceu rijas fronteiras entre “arte menor” e “arte maior”, considerando maiores as três artes do *disegno*: arquitetura, pintura e escultura. Em sua narrativa Vasari estabeleceu três idades para a arte, como uma grande metáfora biológica: infância, adolescência e maturidade” (Queiroz Campos, 2023, p. 72). Seu livro serviu como referência e informação sobre a arte renascentista, focando mais nos artistas do que em suas obras.

Por conseguinte, a arte se apresenta através de Winckelmann como uma disciplina sistematizada através do seu livro *História da arte da Antiguidade* (1764), como relata Didi-Huberman (2013, p.15):

Winckelmann teria inventado a história da arte, começando por construir, para além da simples curiosidade dos antiquários, algo como um método histórico. Desse ponto em diante, o historiador da arte já não se contentou em colecionar e admirar seus objetos: como escreveu Quatremère, ele analisou e decompôs, exerceu seu espírito de observação e crítica, classificou, aproximou e comparou, “voltou da análise para a síntese”, a fim de “descobrir as características seguras” que dariam a qualquer analogia sua lei de sucessão. Foi assim que a história da arte se constituiu como “corpo”, como saber metódico e como uma verdadeira “análise dos tempos”.

Neste primeiro momento, Winckelmann teria criado uma metodologia para a história da arte, no qual Didi-Huberman relata que este livro é uma representação da nossa ilusão de óptica e que a existência, sobrevivência ou reaparição não serão contempladas, a história será vivida como luto (Didi-Huberman, 2013, p. 17 e 18). Nesse sentido, Winckelmann pensava em uma história da arte marcada de forma temporal, dividindo-se em períodos, desenvolvendo e posteriormente entrando em decadência, como explicita Didi-Huberman (2013, p.18) “O objeto de uma história ponderada da arte é remontar à sua origem [*Ursprung*], acompanhar seus progressos [*Wachstum*] e variações [*Veränderrung*] até sua perfeição, e marcar sua decadência [*Untergang*] e queda [*Fall*] até sua extinção (...)”.

Nesse sentido, Didi-Huberman (2013, p. 23) questiona se essa história da arte apresentada por Winckelmann considerava que o tempo das imagens se restringia à vida e morte, grandeza e decadência, bem como a imitação dos antigos que foi praticada pelos neoclássicos, relacionando ao renascer das ideias renascentistas, separando as estatuárias gregas das romanas, na qual a segunda seria uma cópia da primeira:

[...] a imitação lança uma ponte sobre esses abismos. A imitação dos antigos, praticada pelo artista neoclássico, tem por virtude reanimar o desejo para além do luto. Cria um vínculo entre o original e a cópia, de tal sorte que o ideal, a “essência da arte”, pode como que reviver, atravessar o tempo. É graças à imitação que a “ausência categórica” da arte grega, segundo a expressão de Alex Potts, torna-se capaz de um renascimento, ou até de uma “presença intensa”. (Didi-Huberman, 2013, p. 23)

A imitação observada por Winckelmann em relação às obras gregas e romanas a partir dos artistas neoclássicos traz a cena a questão de um reviver de uma essência que já fora perdida. Nesse sentido, Didi-Huberman (2013, p. 23) esclarece que Winckelmann coloca a “arte em grega como um objeto de luto impossível de atingir”, pois essa base só seria possível se fosse um renascimento que imitasse o ideal.

Contrapondo a ideia defendida por Winckelmann, apontaremos Aby Warburg que nos apresenta uma história da arte de forma desconstruída, como relata Didi-Huberman (2013, p. 25):

Warburg substituiu o modelo natural dos ciclos de “vida e morte”, “grandeza e decadência”, por um modelo decididamente não natural e simbólico, um modelo cultural da história, no qual os tempos já não eram calcados em estágios biomórficos, mas se exprimiam por estratos, blocos híbridos, rizomas, complexidades específicas, retornos frequentemente inesperados e objetivos sempre frustrados. Warburg substituiu o modelo ideal das “renascenças”, das “boas imitações” e das “serenas belezas” antigas por um modelo fantasmal da história, no qual os tempos já não se calcavam na transmissão acadêmica dos saberes, mas se exprimiam por obsessões, “sobrevivências”, remanências, reaparições das formas. Ou seja, por não-saberes, por irreflexões, por inconscientes do tempo.

Para tanto, a desconstrução da história da arte de Warburg nos apresenta um modelo em que não estão presentes ciclos de início e fim, de começos e recomeços, mas uma forma que a história da arte “se inquieta sem cessar, se perturba” (Didi-Huberman, 2013, p. 26), ela sobrevive, ela aparece através de retornos de forma que reaparecem de tempos e tempos, que se inquietam e retornam não como imitações, mas como um modelo fantasmal, que sempre volta, sobrevivendo.

Nessa conjectura, a história da arte em Warburg dialoga com a questão das linguagens visuais e da gestualidade que se apresentam em contextos e momentos distintos dentro da arte; logo, é uma “história de permanências e sobrevivências formais, icônicas e semiológicas,

que atravessam o tempo e ressurgem em novas configurações artísticas e estéticas, como marcos indelévels da experiência visual, psíquica e simbólica dos homens” (Huchet, 2014, p. 236).

Dentre questionamentos, Warburg trazia problemáticas ligadas à imagem e pontuava com veemência a ausência de uma história atrelada às questões de espaço e tempo e ainda dividida em período que se iniciavam e acabavam. Para Warburg:

Uma imagem, toda imagem, resulta dos movimentos provisoriamente sedimentados ou cristalizados nela. Esses movimentos a atravessam de fora a fora, e cada qual tem uma trajetória – histórica, antropológica, psicológica – que parte de longe e continua além dela. Eles nos obrigam a pensá-la como um momento energético ou dinâmico, ainda que ele seja específico em sua estrutura. (Didi-Huberman, 2013, p. 33 e 34)

Dessa forma, Warburg nos apresenta uma história da arte anacrônica, com o tempo e a desterritorialização sendo fatores que definem a imagem e sua história, ou seja, o tempo da imagem e o da história é diferente, como podemos perceber através da *nachleben* e da *pathosformeln* proposta por Warburg, onde as imagens sobrevivem, como fantasmas, reaparecendo em momentos distintos da história da arte.

Portanto, a grande contribuição de Warburg para a história da arte é esse pensar sobre a história de forma atemporal, de imagens do presente e do passado que possam se relacionar, interligar sem que haja uma ruptura da história da arte. Logo, é uma forma de perceber a imagem como uma fonte de conhecimento que não se resume a um determinado momento da história, mas sim, que possamos apreciar a imagem sem que ela seja fixada somente a um determinado momento ou período da história da arte.

Nesse sentido, Warburg apresentou uma proposta através do *Atlas Mnemosyne* de como podemos estudar e aprender a história da arte construindo inter-relações entre as imagens presentes na arte e as imagens presentes no cotidiano, especialmente quando falamos do ensino de arte.

## 1.2 O ATLAS MNEMOSYNE

A partir de 1905, Warburg começaria usar o conceito de *Pathosformeln* para “explicar sua concepção de uma memória coletiva através de imagens” (De Mattos, 2007, p. 132). Esse conceito se expandiu até o historiador da arte formular seu último projeto, o *Bilderatlas Mnemosyne* ou *Atlas Mnemosyne*, homenagem à deusa da memória na mitologia grega, que segundo De Mattos consistia:

[...] em uma síntese de seu pensamento sobre a função psico-social das imagens, organizada visualmente em 63 pranchas contendo fotografias que ilustravam a história da permanência de determinados valores expressivos, dotados de ‘forças formadoras de estilo’ (*stilbildende Macht*), que seriam transmitidas em forma de imagens, como um patrimônio sujeito a leis complexas de transformação e recepção. De acordo com a concepção de Warburg, as imagens seriam formadas por motivações psíquicas relacionadas a uma determinada época e carregadas para dentro de outras culturas, onde seriam remobilizadas em seus conteúdos psíquicos e reorganizadas em função do novo contexto. (De Mattos, 2007, p. 133)

Salientamos que a concepção do *Atlas Mnemosyne* de Warburg, segundo Didi-Huberman, visava estabelecer uma temporalidade não linear, anacrônica onde as imagens portavam uma ideia de memória coletiva esquematizando pontes entre o passado e o presente, “funcionando como ‘sintomas’, no sentido freudiano, as imagens sobreviveriam e se deslocariam temporal e geograficamente, criando fenômenos diacrônicos complexos” (De Mattos, 2007, p. 133). Nesse sentido, o Atlas tinha como objetivo estabelecer uma circulação de imagens de forma coletiva dentro da história ocidental e era proposto que houvesse uma reterritorialização das imagens, que se deslocariam e “problematizavam a descontinuidade temporal da memória” (Maciel, 2018, p. 197).

Para Warburg, as imagens eram carregadas de motivações psíquicas relacionadas ao seu tempo e, ao serem deslocadas para outros contextos históricos e culturais, eram remobilizadas e reorganizadas em novos significados. Didi-Huberman (2013, p. 39) destaca que a proposta do Atlas visava “recolocar o problema do estilo, esse problema de arranjo e eficácias formais, sempre conjugando o estudo filológico do caso singular com a abordagem

antropológica das relações que tornam essas singularidades operatórias, em termos históricos e culturais”.

Ainda segundo Didi-Huberman, o projeto do Atlas visava estabelecer uma temporalidade não linear e anacrônica, em que as imagens funcionariam como sintomas no sentido freudiano — sobreviveriam ao tempo, deslocando-se entre contextos históricos e geográficos. De Mattos (2007, p. 133) complementa que, ao funcionar como um sistema de memória coletiva, o Atlas permitia visualizar fenômenos diacrônicos e complexos dentro da cultura ocidental.

O Atlas propunha uma circulação de imagens que desestabilizava a lógica cronológica da história da arte tradicional. As imagens eram recortadas, organizadas e reorganizadas em grandes painéis forrados com tecido preto, medindo aproximadamente 1,5 por 2 metros. Nessas superfícies, Warburg fixava fotografias, gravuras, diagramas, reproduções de obras de arte, selos, cartazes, postais e recortes de jornais (Maciel, 2018, p. 197). Essas imagens não eram organizadas por períodos históricos ou escolas artísticas, mas por relações formais, simbólicas e gestuais (Figura 7).

**Figura 7 - *Atlas Mnemosyne* - Painel 39**



Fonte: Warburg.sas.ac.uk. Acesso em: 24/11/24

O aspecto inovador do Atlas estava na possibilidade de movimentação das imagens entre os painéis. Essa flexibilidade transformava *Mnemosyne* em um dispositivo visual dinâmico, em constante processo de montagem e desmontagem. Maciel (2018, p. 197) explica que “os fluxos e deslocamentos das imagens desdobravam-se nas pranchas multifacetadas, onde as imagens em conjunto e em relação permitiam expor sua ‘iconologia de intervalo’, nome dado pelo historiador para sua ciência em 1929”.

Embora inacabado devido à morte de Warburg em 1929, o *Atlas Mnemosyne* é considerado uma das obras mais revolucionárias do pensamento histórico-visual. Sua contribuição reside na possibilidade de estudar a história da arte por meio de uma rede de relações visuais e conceituais, sem hierarquias cronológicas, abrindo espaço para interpretações múltiplas e interdisciplinares.

O projeto também possui uma dimensão pedagógica importante, pois oferece uma alternativa metodológica para o ensino da arte. Ao permitir o diálogo entre imagens de diferentes períodos, o Atlas propõe uma nova forma de aprendizagem visual baseada na associação, no deslocamento e na leitura comparada das imagens.

Warburg nos convida, assim, a ver a imagem como um campo de forças simbólicas que não está limitado ao tempo de sua criação. O *Atlas Mnemosyne* nos mostra que é possível estudar a arte por meio de um olhar sensível ao gesto, à permanência e à transformação — uma história da arte em movimento.

## 2. ARTE E EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO ENSINO DE IMAGENS

A arte como componente curricular nas escolas foi determinada pela Lei das Diretrizes Básicas da Educação – LDB, nº 9394/96. Neste primeiro momento arte era tratada como uma disciplina, porém de forma mais comum. A partir de alterações na LDB (leis nºs 13.278/2016 e 13.415/2017), a arte como disciplina se tornou obrigatória e incluiu as linguagens que constituiriam esse componente curricular (artes visuais, música, dança e teatro). O ensino de arte, segundo Rosa Iavelberg (2003, p. 09), “promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessárias em diversas áreas de estudos” e seu valor não está somente no desenvolvimento de habilidades, mas na “construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos”. A arte como disciplina obrigatória na educação básica proporciona aos estudantes a construção do seu papel como cidadão e sua relação com a cultura, promovendo conhecimento em vários meios de aprendizagem a partir do momento que interagem com o fazer, apreciar, contextualizar e refletir sobre produções artísticas em seus diversos momentos da arte relacionando com os conteúdos. Conformando a BNCC, o ensino de arte também contribui:

... para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. (Brasil, 2018, p. 193)

Nesse sentido, o ensino de arte na escola tem como função fazer com que os discentes se expressem a partir do modo como veem o mundo utilizando as linguagens artísticas, contribuindo sobre o fazer, o pensar em arte e sobre arte (Pillar, 2012, p.78 e 79).

Dentro do ensino de arte, os estudos sobre a imagem só começam a se destacar a partir de propostas metodológicas desenvolvidas por arte-educadores, como Ana Mae Barbosa que impulsionou diversas outras pesquisas sobre a imagem no ensino de arte como da autora Anamelia Bueno Buoro, que serão tratadas na próxima sessão.

## 2.1 BREVE PANORAMA DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

O ensino de arte no Brasil tem seu percurso histórico inicialmente voltado para uma “educação jesuítica” (Iavelberg, 2007, p. 109) focado na literatura e não nas belas artes, a disciplina era rígida, apresentando somente uma metodologia (Iavelberg, 2007, 109 -110). No século XIX, com a implementação da Academia Imperial de Belas Artes com a Missão Artística Francesa, o ensino de arte é voltado aos modelos das escolas europeias a partir do uso de cópias e “pela repetição mecânica de modelos” (Iavelberg, 2007, p. 110). Durante o período da República, têm-se o desenvolvimento da escola tradicional no qual “reproduziam-se modelos propostos pelo professor, acreditando-se que seriam fixados pela repetição; os objetivos estavam ligados à busca de aprimoramento e destreza” (Iavelberg, 2007, p. 111). Nesse cenário, o ensino de arte era tratado inicialmente como uma disciplina rígida, que seguia padrões e modelos mecânicos, seguida da influência de modelos educativos de outros países, como americanos e ingleses, sem se relacionar com a cultura local, como explicita o PCN -Arte (1997, p. 22):

Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes. Na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os “dons artísticos”, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte. Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor; competia a ele “transmitir” aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos.

No decorrer do tempo, a escola nova trouxe outros aspectos no ensino de arte, como a “livre expressão, autoexpressão espontânea, livre da influência de cânones, padrões e modelos de arte” (Iavelberg, 2007, p. 112). Neste cenário, o ensino de arte tem seu foco direcionado a aprendizagem e desenvolvimento de forma natural da criança, sem a utilização de padrões rígidos de aprendizagem, tirando o foco do professor, como é citado pelo PCN (1997, p. 23):

Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista. O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação.

Alguns outros momentos marcaram o ensino de arte nesse período, como a Escolinha de Arte do Brasil desenvolvida por Augusto Rodrigues, em 1948, que divulgou o Movimento Educação pela Arte, influenciado pelos ideais de Herbert Read (1893 – 1968), que focava no processo de liberdade de criação de forma individual, levando em consideração a criatividade, originalidade, flexibilidade, fluência e iniciativa do aluno (Iavelberg, 2007, p. 114). Nesse momento, havia uma priorização do desenvolvimento de aspectos psicológicos, com atividades voltadas para experiências vividas e o aprender por aprender, com foco no aluno e o professor com o papel de facilitador dentro do processo de aprendizagem.

Entre os anos 60 e 70, tem-se a presença da escola tecnicista, que tinha como proposta “uma sintonia com os interesses da sociedade industrial e à preparação dos alunos para o mercado de trabalho” (Iavelberg, 2007, p. 115). É nesse momento que a Educação Artística é incluída no currículo escolar a partir da LDB nº 5692/71, porém como atividade educativa e não como disciplina (PCN, 1997, p. 24), o que ocasionou divergências quanto a questão de métodos, conteúdos, preparação de professores que não atendiam a esta demanda, como explicita o PCN – Arte (1997, p. 24):

A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente se se considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas). Para agravar a situação, durante os anos 70-80, tratou-se dessa formação de maneira indefinida: “... não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. A Educação Artística demonstrava, em sua concepção e desenrolar, que o sistema educacional vigente estava enfrentando dificuldades de base na relação entre teoria e prática.

Com essa tendência da escola tecnicista em preparar o aluno para o mercado de trabalho, o ensino de arte e seus professores tinham que educar os alunos em todas as habilidades artísticas (Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas), tornando professor polivalente, mesmo a sua formação não abrangendo todas as categorias da arte. Isso contribuiu e mostrou de certa forma um regresso no ensino de arte, tornando novamente a aprendizagem em fazer reprodutivo e expressivo dos alunos, sem professores habilitados de forma coerente com sua habilidade e conhecimento.

Nos anos 80, há uma busca pela mudança do cenário com o Movimento Arte-Educação, que tinha como:

finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de arte, tanto da educação formal como da informal. O movimento Arte-Educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área. As ideias e princípios que fundamentam a Arte-Educação multiplicam-se no País por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa em Arte. (PCN, 1997, p. 25)

É neste momento que o ensino de arte começa a ganhar novos ares, novas perspectivas que incentivaram a um novo olhar sobre a arte no âmbito escolar e nos níveis básicos de ensino. Com a promulgação da Constituição Federal (1988), pode-se começar a discutir sobre a LDB e os fatores que influenciavam o ensino de arte, como o fato de ser inserida como disciplina obrigatória na educação básica. Muito se percorreu e muito ainda pode ser falado sobre a questão do ensino de arte nas escolas de educação básica. Apesar da mudança em alguns currículos nas universidades, há muito ainda o que se falar e a fazer sobre o ensino de arte nas escolas de ensino básico, há muitos caminhos ainda a serem percorridos.

O movimento Arte-Educação nos apresentou importantes representantes para o processo de aprendizagem em arte através de propostas metodológicas que são largamente utilizadas no ensino de arte nas escolas, como é o caso de Ana Mae Barbosa, arte-educadora que sistematizou inicialmente o que foi chamada de proposta triangular, e posteriormente de metodologia triangular, bem como Anamelia Bueno Buoro, que propôs a utilização da imagem no processo de aprendizagem na educação básica.

## 2.2 A IMAGEM EM SALA DE AULA: considerações de Ana Mae Barbosa e Anamelia Bueno Buoro.

Desde o início dos tempos a imagem se encontra presente em nossa vida, os homens pré-históricos já faziam desenhos nas cavernas como uma forma de ritual, uma espécie de simbolismo, que apresentava algum significado naquele momento. Desde então, a imagem continua presente em nosso cotidiano, veiculadas a partir de diversos recursos sejam eles tecnológicos ou não. Essa presença massiva da imagem reflete como aprendemos a olhar imagens, o que significam e como podemos trabalhar essa questão em sala de aula no ensino de arte.

Nessa perspectiva, podemos fazer alguns questionamentos: Como podemos ler uma imagem? Como podemos ensinar crianças e adolescentes a lerem imagens no contexto atual em um mundo repleto de imagens que perpassam tão rapidamente que nem nos damos o trabalho de compreender seu significado? Nesse sentido, podemos citar Analice Dutra Pillar, quando fala que “Ler uma imagem seria, então, compreendê-la, interpretá-la, descrevê-la, decompô-la e recompô-la para apreendê-la como objeto a conhecer” (Pillar, 1993, p. 77). Dessa forma, para ler uma imagem, precisamos atravessá-la em todas as suas formas, analisando, observando e compreendendo o seu significado, o seu momento histórico e suas infinitas possibilidades de leitura.

Nesse sentido, faz-se necessário ter uma aprendizagem voltada para a leitura de imagem, como explica Ana Mae Barbosa (1998, p. 17):

Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens.

Uma imagem carrega consigo muitos significados que nem todas as vezes somos capazes de decifrá-la ou compreendê-la. Dentro dessa perspectiva, destacamos as arte-educadoras Ana Mae Barbosa e Anamelia Bueno Buoro, que se tornaram essenciais para que o processo de leitura de imagens se estabelecesse no ensino de arte como uma abordagem que

não se limitasse a somente a ver imagens sem compreendê-las ou se tornassem mera reproduções, mas que pudessem contribuir para a aprendizagem em sala de aula.

Destaca-se nesse processo de aprendizagem da leitura de imagem a arte-educadora Ana Mae Barbosa “pioneira e desencadeadora de inúmeros trabalhos, pesquisas e interesses sobre a questão da leitura de imagem” (Buoro, 2003, p. 32), e inicialmente chamou sua proposta de Metodologia Triangular, desenvolvida no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (1987 – 1993), e tinha como metodologia “a história da arte, fazer artístico e a leitura da obra de arte. Esta leitura envolvia análise crítica da materialidade da obra e princípios estéticos ou semiológicos, ou gestálticos ou iconográficos” (Barbosa, 2012, p. 39). Nesse sentido, Ana Mae destaca que a análise da obra deve seguir uma metodologia escolhida pelo professor ou por quem está analisando a imagem, importando o fato de que se consiga “ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação acerca do contexto histórico, social, antropológica etc.” (Barbosa, 2012, p. 39).

A Abordagem Triangular de Ana Mae parte do princípio de uma dupla triangulação, como ela mesma explica:

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas Escolas ao Ar Livre Mexicanas, dos Estudos Críticos Ingleses e do Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Basead Art Education) americano. (Barbosa, 1998, p.33-34).

A abordagem de Ana Mae foi sistematizada a partir da influência de outras abordagens, como o DBAE<sup>4</sup>, *Critical Studies*<sup>5</sup> e as Escolas ao Ar Livre Mexicanas<sup>6</sup>, mas sua

---

<sup>4</sup> Discipline Basead Art Education, é baseado em disciplinas (Estética – História - Crítica ...). (Barbosa, 2012, p. XXX).

<sup>5</sup> Manifestação pós-moderna inglesa no ensino de arte. (Barbosa, 2012, p. XXXI)

<sup>6</sup> Estas escolas se constituíram num frutífero movimento educacional, cuja ideia era a recuperação dos padrões de arte e artesanaria mexicana, a constituição de uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística do país, o estímulo à apreciação da arte local e o incentivo à expressão individual. (Barbosa, 1998, p. 34)

referência está voltada para “condições estéticas e culturais da pós-modernidade” (Barbosa, 2012, p. XXX) que Ana Mae sistematizou, baseado nas ações do fazer/ler/contextualizar.

Essa relação existente entre o saber fazer, a leitura e a contextualização da imagem, segundo a própria autora não corresponde a uma forma de organização ou estrutura metodológica (Barbosa, 2012, p. XXXIII), mas sim a um zigzague, pois as ações não seguem uma imposição de ordem, não se baseando em conteúdos, mas na forma como essas ações podem ser trabalhadas em sala de aula. Nesse caso, o professor é quem vai definir a metodologia a ser utilizada em sala de aula, importando o fato de que a obra de arte e imagens possam ser observadas, analisadas, interpretadas para que se possa construir conhecimento acerca do que está sendo visto.

Os eixos sistematizados por Ana Mae apresentam características que dão norte de como essa abordagem pode ser trabalhada em sala de aula. A leitura “sugere uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador” (Barbosa, 2012, p. XXXII). Ler uma obra não se restringe somente o observar, obter informações superficiais da obra ou da imagem a ser lida, mas o leitor precisa dialogar com a obra, questionar e despertar sua capacidade crítica frente ao que está sendo visto.

Compactuando e complementado sobre a leitura de imagens, Analice Dutra Pillar (1999, p.12) diz:

Ao ler, estamos entrelaçando informações do objeto, suas características formais, cromáticas, topológicas; e informações do leitor, seu conhecimento acerca do objeto, suas inferências, sua imaginação. Assim, a leitura depende do que está em frente e atrás dos nossos olhos.

O que Pillar nos traz é o fato de que carregamos uma bagagem de conhecimentos que não são aprendidos somente em sala de aula, mas são aprendizagens que o leitor traz consigo contribuem para esse processo. Ana Mae destaca que é necessária uma alfabetização cultural, ou seja, uma “leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal” (Barbosa, 2012, p. 28). São esses fatores que contribuem para enriquecer a leitura de obras de arte, havendo uma troca de informações e conhecimentos que são aprendidos durante esse processo.

O fazer na abordagem triangular “exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto” (Barbosa, 2012, p. XXXIII). Nessa etapa é necessário que o fazer artístico não se restrinja ao fato de tornar a releitura em uma cópia de obras de arte, ficando restrito a um fazer por fazer, como explicita Pillar (1999, p. 18):

A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação. Já na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final. Aqui o que se busca é a criação e não a reprodução de uma imagem.

Os alunos precisam ser estimulados a pensar, a pesquisar e a contextualizar o que estão vendo a partir de suas percepções e conhecimentos aprendidos anteriormente para que sua produção não se transforme em uma mera cópia.

A contextualização implica no fato de situar e investigar a obra de arte em seu contexto histórico, social, cultural, o tempo em que foi realizada, permitindo assim que os estudantes possam realizar leituras, fazendo relações com o presente e o passado, promovendo assim uma visão mais ampliada do que está sendo visto, agregando conhecimento a suas observações. Para Ramón Cabrera Salort<sup>7</sup> (2018, p. 27):

Contextualização será sinônimo de construir pontes, estabelecer relações e reconhecer vínculos históricos, sociológicos, antropológicos, educacionais, multiculturais e ecológicos. Assim, a contextualização no processo de ensino aprendizagem constitui o fundamento da interdisciplinaridade e, portanto, resulta em cognição situada, socialmente construída pelos sujeitos e, portanto, significativa para eles.

Nesse sentido, segundo Flausino (apud BARBOSA, 2012, p. XXXIV) a contextualização “não se refere apenas à apresentação do histórico da obra e do artista, o que se pretende é pôr a obra em contexto que faz produzir sentido na vida daqueles que a observam, é permitir que cada um encontre, a partir da obra apresentada, seu devir artista”. Dessa forma, contextualizar não pode se restringir ao simples fato da apresentação da história

---

<sup>7</sup> Texto traduzido pelo Google Tradutor.

da obra e da vida artista, mas sim que se possa criar conexões com quem observa a obra, tornando-a significativa no seu processo de aprendizagem.

As contribuições de Ana Mae para a leitura de imagens partir da Abordagem Triangular são de grande valia para o ensino formal. A leitura de imagem no Brasil antes de Ana Mae não era sistematizada de forma que contribuísse para a aprendizagem em sala de aula. Foi somente a partir de suas inquietações quanto ao trato do ensino de arte que a aprendizagem a partir da imagem começou a ganhar destaque e se desenvolver de forma que não ficasse somente restrita a meras cópias no ensino de arte. A abordagem de Ana Mae é dinâmica, pode ser utilizada em outras disciplinas e não segue uma regra rígida, ficando a critério do professor a melhor forma de usá-la em sala de aula, pois nenhuma turma é igual, nenhum aluno é igual e processo de aprendizagem de cada indivíduo também se diferencia.

Outra autora que aborda a leitura de imagem no ensino de arte é Anamelia Buoro, que parte de uma perspectiva de que a leitura de imagem vem da ideia de arte como linguagem, logo o objeto observado na arte é considerado como texto visual (Buoro, 2003, p. 30). Anamelia Buoro diferente de Ana Mae não desenvolveu uma abordagem baseada em pilares para a leitura de imagens, mas sim na percepção do olhar da criança/adolescente, o tempo que observamos imagens, colocando a imagem como texto a ser lido. Sobre a presença da imagem, Anamelia Buoro diz:

Imagens impõem presenças que não podem persistir ignoradas ou submetidas em sua potencialidade comunicativa por editores e educadores, mas que, ao contrário, devem ser devidamente exploradas e lidas, o que implica ganho evidente para o processo educacional. A presença da imagem nos livros escolares e o contato diário da criança e dos nossos alunos em geral com imagens de qualquer ordem devem ser fatores levados em conta, tanto quanto a questão dos diferentes tempos de sua leitura e dos modos de ver/observar essa presença como algo que atua sobre a sensibilidade e afeto dos leitores. (Buoro, 2003, p. 35)

Buoro nos diz que qualquer imagem, seja ela de livros ou do nosso cotidiano, precisa ser trabalhada levando em consideração fatores como a forma de ver e observar a imagem, além do fato de que cada pessoa em sua individualidade tem formas e tempos distintos que são necessários para se ler uma imagem. Nesse caso, Buoro considera a relação da visualidade da imagem como um fator inicial para a leitura, levando em consideração o fato do “tempo do

ver e do olhar do sujeito-aluno diante da mesma imagem. Outra é a do tempo do ver e do olhar do sujeito-educador” (Buoro, 2003, p. 43).

Anamelia Buoro questiona o fato que o professor como sujeito observador vai ter um tempo e olhar diferenciado dos seus alunos, refletindo na observação da imagem em sala de aula por eles. O professor acostumado com as imagens que estão a sua disposição na questão da aprendizagem acaba ficando anestesiado, tratando essas imagens como mera apreciação para ensino de arte, por já estarem acostumados com o que estão vendo. Já a criança possivelmente terá seu primeiro contato com algumas obras de arte somente na escola e por este fato, talvez ainda prenda mais o seu olhar, observando e refletindo sobre o que está vendo. Nesse sentido, Buoro (2003, p. 46) nos diz:

A imagem da arte requer, portanto, o cultivo de um olhar sensível, que desvele no educador a possibilidade do conhecimento igualmente sensível, a fim de que esse sujeito possa fazer-se agente mediador que trabalha com arte, utilizando, para isso, os modos de aprender pela via da sensibilidade que constrói um saber; ao fazê-lo, também instaura uma consciência visual mais aguçada em seus alunos. O tempo investido no olhar que se pretende construir leitor é a primeira questão-problema na construção da competência do educador, visto que a ação educativa aqui proposta, que quer investir nesse mesmo saber acerca da linguagem da arte, é de ordem diversa daquela que vivenciamos em nossa experiência cotidiana.

Dessa forma, Anamelia Buoro defende a ideia de que a leitura da imagem no ensino de arte na escola deve “construir leitores sensíveis e competentes para continuar se construindo, adquirindo autonomia e domínio do processo, fazendo aflorar, desse modo, ao toque do próprio olhar, uma sensibilidade de ser-estar-viver no mundo” (Buoro, 2003, p. 63). O ensino de arte na escola deve levar em consideração a leitura da imagem como processo de assimilação de conhecimento e construção de aprendizagens que são significativas para sua vida, são conhecimentos que não contribuirão somente para sua formação escolar, mas que darão embasamento para sua vida cotidiana, pois as imagens estão constantemente em nossas vidas e isso não deve ser alterado.

Para garantir que a leitura da imagem se estabeleça de forma potente dentro do ensino de arte, é necessário que seus conteúdos se relacionem com o cotidiano dos alunos e o que se passa na atualidade, sem esquecer o passado. Nesse sentido, Buoro (2003, p. 63), nos diz que “o ensino dos conteúdos de arte na escola proporcionaria, pois, o contato do aluno com o conhecimento sensível de si e do outro, o que lhe permitiria agregar um tipo de saber cuja

função é intermediar e intensificar sua relação com todos os outros saberes do mundo”. Nesse sentido, conectar o ensino de arte a uma leitura de imagem que possa ser incluída de forma concreta, sem que culmine somente na releitura de obras de arte que acabam se transformando em meras cópias. É necessário que a leitura da imagem possa se relacionar com o que se aprende dentro da escola, mas também que se relacione com o mundo no qual os alunos estão inseridos, pois a imagem é presença constante em nossa vida.

Dessa forma, as duas abordagens, de Ana Mae e Anamelia Buoro sobre leitura de imagem são propostas utilizadas amplamente pelos professores de arte, pois ambas contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos no quesito da leitura da imagem. Cabe ao professor escolher e definir de acordo com suas necessidades em sala de aula qual das abordagens são cabíveis de serem utilizadas, ou até mesmo o fato de usar como complemento uma da outra, pois as abordagens estabelecidas pelas arte-educadoras não são uma cartilha de como ensinar a ler imagens, mas são propostas que podem utilizadas e ajustadas para serem trabalhadas em sala de aula.

### **2.3 RELAÇÃO DO ATLAS MNEMOSYNE COM AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS DE ANA MAE BARBOSA E ANAMELIA BUENO BUORO**

A leitura de imagem é uma prática essencial para o ensino de arte. Nesse sentido, temos três importantes pesquisadores da arte que contribuíram para esse debate, que são Aby Warburg, Ana Mae Barbosa e Anamelia Bueno Buoro. Apesar de estarem em contextos distintos da história e da cultura, os três buscam dialogar sobre a importância da imagem dentro da história da arte a partir de sua memória, das experiências vividas e dos múltiplos olhares e significados.

O *Atlas Mnemosyne* desenvolvido por Aby Warburg buscava organizar e comparar imagens a partir de painéis visuais associando-as através de diferentes épocas e culturas para compreender como alguns símbolos e formas visuais reapareciam ao longo do tempo, no qual Warburg chamou de *Nachleben* e *Pathosformeln*. Warburg percebia que as imagens tinham um pós-vida ou que apresentavam gestos e expressões corporais que sobreviviam, que iam e vinham no tempo e a partir dessas observações construiu o seu atlas que ressignificou a

história da arte, mostrando que a imagem carrega consigo uma série de significações e memórias culturais e que esta se modifica, não sendo tratada por períodos que se sucedem, mas coloca a imagem como elemento central da história, buscando uma leitura que leve em consideração o seu contexto, o simbolismo e a emoção que a imagem carrega em si. Nesse sentido, sobre as imagens presentes nas pranchas de *Mnemosyne*, Michaud (2013, p. 300) fala:

As imagens reunidas por Warburg nas pranchas de *Mnemosyne* funcionam à maneira de sequências descontínuas, que só manifestam suas significações expressivas sob a condição de serem tomadas numa disposição de encandeamento: os painéis funcionam não como quadros, mas como telas onde são reproduzidas, na simultaneidade, fenômenos que o cinema produz na sucessão.

Ana Mae Barbosa traz sua abordagem voltada para o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização, levando em consideração elementos como o contexto histórico e sociocultural, não se restringindo somente a uma análise formal das obras de arte a partir dos elementos básicos, valorizando nesse sentido o olhar crítico e interpretativo do sujeito observador, relacionando a Aby Warburg, considerando o contexto histórico e cultural da imagem, não se restringindo somente a parte estética. Segundo Ana Mae (2012, p. 69) diz, “O importante não é ensinar estética, história e a crítica da arte, mas desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos acerca de imagens e de arte. Para isso usa-se o conhecimento de história, de estética e de crítica da arte”.

Anamelia Bueno Buoro aborda a questão da visualidade da obra a partir de experiência sensível e significativa para o observador, levando em consideração que a leitura da imagem precisa estar em consonância com o observador, associando com as suas memórias, histórias, o ambiente onde está inserido. Buoro (2003, p. 32) diz que “o olho do leitor percorre, no tempo e no espaço, um caminho ao longo do qual são geradas significações e são construídos sentidos”. A relação entre Anamelia e Warburg se estabelece no momento que ambos acreditam que a imagem é portadora de emoção e traz consigo uma memória coletiva, como é percebido no atlas de Warburg na relação que estabelecia com as imagens da arte e do cotidiano, as imagens que ele chamava de sobreviventes, que iam e vinham no tempo carregadas de significados.

Dessa forma, conseguimos estabelecer algumas conexões em relação aos pesquisadores quanto a questão da imagem, onde Warburg com a montagem dos painéis do

atlas associado a mapa mentais, uma constelação de imagens que se comunicam no tempo e no espaço dialogando com o trabalho de Anamelia Buoro, pois ambos pensam a imagem com aspecto emotivo, carregada de significados, gestos e que carregam uma memória. Já a relação estabelecida entre Warburg e Ana Mae se dá no fato de que levam em consideração o tempo e a cultura da imagem, proporcionando assim, que a imagem possa ser lida em diferentes aspectos.

### 3. O ATLAS MNEMOSYNE COMO FERRAMENTA DE LEITURA VISUAL

*Mnemosyne* relativo à memória, deusa grega das artes e das ciências, nome dado por Aby Warburg a seu atlas de imagem, uma constelação que se forma a partir da relação entre imagens que iam e vinham, que sobreviveram ao tempo, que apresentavam através de seus gestos relações que foram propostas por Warburg no início do século e que até hoje repercute na arte.

Aliada a proposta da montagem do atlas de Warburg, que utilizava pranchas com imagens que se relacionam a partir de sua iconografia, a representação visual do que está sendo visto, além dos termos *Nachleben* e *Pathosformeln*, e a utilização da leitura de imagens baseado nas propostas da arte-educadoras Ana Mae Barbosa e Anamelia Bueno Buoro, propôs-se a utilização do *Atlas Mnemosyne* como uma ferramenta metodológica a ser utilizada em sala de aula para contribuir no processo de leitura de imagem, que será abordado na sessão seguinte como foi desenvolvida essa proposta em sala de aula.

#### 3.1 A OFICINA COM ALUNOS DO 6º ANO: processos e percursos

A oficina “Imagens que falam: construindo leituras com o *Atlas Mnemosyne*” foi realizada na UEB Gomes de Sousa, escola localizada na zona rural do município de São Luís -MA. A escola referida está organizada e funcionando nos 3 turnos, sendo o matutino com o ensino fundamental I, com turmas do 1º ao 5º ano, pela tarde o ensino fundamental II, com turmas do 6º ao 9º ano e pela noite com o EJA. A escola apresenta uma boa infraestrutura, com salas de aulas climatizadas com ar-condicionado e ventiladores, biblioteca, refeitório, sala de multimídia, secretaria, sala dos professores, diretores e coordenação, quadra poliesportiva, banheiros para alunos e professores. No turno vespertino funciona o ensino fundamental II, que apresenta 15 turmas, sendo 5 turmas de 6º ano, 3 turmas de 7º ano, 4 turmas de 8º ano e 3 turmas de 9º ano.

A escola está localizada no bairro Vila Maranhão, zona rural de São Luís, bairro residencial que apresenta comércios locais, a presença de um patrimônio histórico, a igreja de São Joaquim do Bacanga, localizada em frente à escola já mencionada, além do seu entorno contar com diversas indústrias e portos, como o do Itaqui. A região também apresenta uma proximidade com manifestações culturais, como grupos de bumba meu boi e tambor de crioula, além de festividades religiosas. O corpo discente da UEB Gomes de Sousa é formado por estudantes dos seguintes bairros que circundam a escola: Vila Maranhão, Jacú, Sitinho, Rio dos Cachorros, Vila Collier, Sítio São Benedito, Camboa dos Frades, Mãe Chica, São Joaquim, Porto Grande, Taim e Ananandiba, no qual uma boa parte dos estudantes utilizam o transporte escolar para se locomover até a escola.

Os participantes desta pesquisa foram alunos de uma turma de 6º ano por apresentar estudantes participativos, com um bom conhecimento sobre arte e demais conteúdos e serem bastante expressivos e comunicativos. A turma é composta por 27 alunos, sendo por 14 meninas e 13 meninos. A carga-horária de aula de arte nas turmas de 6º ano é composta por 2 horas/aulas semanais com 50 minutos cada, período este que foi realizada a pesquisa. Desde o início, quando os discentes foram informados que participariam da pesquisa do mestrado, se mostraram interessados e curiosos sobre o que era um atlas de imagem chamado de *Mnemosyne*.

A pesquisa teve início com a realização da oficina intitulada “*Imagens que falam: construindo leituras com o Atlas Mnemosyne*”. Inicialmente, buscou-se promover a compreensão, por parte dos alunos, acerca do conceito de imagem e das possibilidades de sua leitura. Para tanto, foram apresentados vídeos relacionados à leitura de imagens, seguidos de uma roda de conversa, espaço no qual os estudantes puderam refletir, questionar e interagir, expondo suas dúvidas sobre o que é uma imagem, como ela se manifesta e se é possível atribuir-lhe sentidos ou mensagens.

Antes da exibição do vídeo, os discentes foram questionados sobre o que entendiam por imagem. As respostas apresentadas — como “aquilo que conseguimos ver”, “tudo o que vemos”, “imagens do cotidiano” e “imagens de obras de arte”, entre outras — mostraram-se semelhantes em seus significados. Na sequência, foi exibido o vídeo “*IMAGEM: você sabe o que é?*”, do canal do YouTube de Robson Kumonde (Figura 8), no qual são abordados aspectos conceituais sobre a imagem, diferentes perspectivas acerca de sua percepção e a

noção de que as imagens também nos interpelam. Destaca-se, nesse contexto, a ideia de que aquilo que vemos resulta tanto da imagem em si quanto da imaginação, construída a partir de conhecimentos culturais, sociais e de memórias associadas à imagem observada.

**Figura 8** - Discentes assistindo vídeo “IMAGEM: você sabe o que é?”



**Fonte:** Produção da autora

Após a apresentação do vídeo, os discentes foram questionados se tinham compreendido a forma como o vídeo aborda o que é imagem, as respostas foram “sim, entendemos”; “mais ou menos” e “não entendi nada”. Em seguida aos questionamentos, foram informados que posteriormente teriam mais informações sobre imagem e que a dificuldade em compreender o sentido da palavra se tornaria fácil de compreender a partir da observação, análise e conversas em sala de aula.

Posteriormente, foi apresentado um segundo vídeo, “*O que precisamos saber sobre leitura de imagens?*” do canal do youtube “Pra falar de Arte-Educação” de Rafael Pawlina. Neste vídeo é abordada a leitura de imagens a partir de três eixos: a leitura interpretativa, a leitura formal e a leitura contextualizada. Ele explica como cada um desses tipos de leitura pode ser trabalhado, além de dar exemplos práticos de como se faz uma leitura de imagem.

A utilização do recurso audiovisual mostrou-se fundamental para instrumentalizar os discentes quanto aos procedimentos de análise de obras de arte. Como resultado, houve uma recepção positiva por parte da turma, que demonstrou entusiasmo e maior envolvimento com a temática da leitura de imagens, em especial quando foi apresentada a obra de arte “*O Juramento dos Horácios*” (1784), de Jacques-Louis David (Figura 9), para que pudessem fazer sua análise. O vídeo foi pausado para que os participantes pudessem analisar a obra. Os alunos foram muito participativos, deram suas opiniões a respeito do que achavam que aquela imagem estava representando, uma leitura prévia, interpretativa do que estavam vendo no momento inicial, uma leitura básica, como perceber as pessoas presentes e o que estavam fazendo na cena.

**Figura 9** - O Juramento dos Horácios.



**Fonte:** JACQUES-LOUIS DAVID, O Juramento dos Horácios, 1784, óleo sobre tela, 330 x 425 cm, Museu do Louvre, Paris, França. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/o-juramento-dos-horacios-jacques-louis-david/>. Acesso em 20/10/2025.

Posteriormente, o vídeo apresenta uma leitura formal da obra. Neste momento os discentes foram questionados se tinham observado todas as informações analisadas da obra que são repassadas no vídeo como a composição, a repetição de três figuras, as formas geométricas que compunha a obra, além de outros detalhes. A maioria dos alunos não tinha

percebido o que foi apresentado no vídeo, fizeram uma leitura superficial da imagem, analisando somente a presença das pessoas e objetos presentes na cena.

Subsequentemente, o vídeo apresenta uma nova imagem com o intuito de estimular os discentes a expressarem suas percepções críticas e interpretações acerca do objeto visual observado, uma fotografia, “*Atrás da estação Saint-Lazare*”, de Henri Cartier-Bresson, de 1932 (Figura 10). No primeiro momento os discentes responderam o que observaram: “tem um homem correndo”; “tem cercas”; “uma igreja atrás com um do relógio”. Dando continuidade, os discentes presentes conseguiram relacionar a opinião deles com o que foi apresentado no vídeo. Nesse sentido, os discentes fizeram uma leitura baseada no que propõem Anamelia Bueno Buoro, Beth Kok e Eliana Aloia Atihé (2012), no qual o fato de “olhar e ver a obra, deixando o leitor livre, mas atento aos detalhes da imagem. Em seguida, há trocas de informações e comentários entre os alunos. Dessa maneira, abrem-se as portas para a leitura de imagem acontecer” (apud ODORIZZI, 2016, p. 35).

**Figura 10:** Atrás da estação Saint-Lazare.



**Fonte:** HENRI CARTIER-BRESSON, *Atrás da estação Saint-Lazare*, 1932. Disponível em: <https://luzfocoememoria.wordpress.com/2015/08/25/atras-da-gare-st-lazare-henri-cartier-bresson-1932/>

Inicialmente, privilegiou-se a temática da imagem e sua respectiva leitura, visto que os discentes carecem de um repertório aprofundado sobre metodologias de análise da imagem, a

exemplo das propostas por Ana Mae Barbosa ou Anamelia Bueno Buoro. Observa-se que a prática em sala de aula, embora utilize recursos como livros didáticos, reproduções e vídeos, carece de uma fundamentação metodológica específica, ocorrendo de forma assistemática e vinculada apenas ao conteúdo imediato. Sob essa ótica, a leitura de imagem fundamenta-se na “observação direta do mundo, exercício básico e introdutório, permite à criança traduzir as leituras de seu próprio mundo e, depois, relacioná-las com a pintura observada, penetrando no mundo do artista” (Buoro, 2003, p. 45).

Sobre a questão dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, Rosa Iavelberg (2007, p. 120), no diz que:

Os conteúdos são definidos conforme sua utilidade social na formação para a cidadania e aplicação na vida escolar ou cotidiana do aprendiz, uso/reflexão/uso dos conteúdos regem a ação didática. O ponto de partida é o conhecimento prévio do aluno (conjunto de ideias, representações e informações), que servirá de base para as novas aprendizagens. Conteúdos emergentes também podem ser incorporados, conforme os critérios de seleção estabelecidos e seu valor de aplicação e pertinência ao universo cultural do aluno.

Nesse sentido, a leitura de imagem no ensino de arte não configura o eixo central desta turma, sendo abordada de forma complementar. Por essa razão, nesta etapa da pesquisa, tornou-se imprescindível abordar conteúdos com os discentes quanto à aplicação de abordagens metodológicas específicas para tal fim.

Durante a oficina, constatou-se que os estudantes possuem um domínio limitado sobre metodologias sistemáticas de leitura de imagens. Contudo, observou-se que foram capazes de interpretar as obras apresentadas a partir de seus próprios contextos sociais e vivências, como nos diz Pillar (202, p. 81) “o sentido vai ser dado pelo contexto e pelas informações que o leitor possui. Ao ver, estamos entrelaçando informações do contexto sociocultural, onde a situação ocorreu, e informações do leitor, seus conhecimentos, suas inferências, sua imaginação”. Esse movimento evidencia que a experiência prévia e o conhecimento de mundo são fatores determinantes no processo de leitura de imagens, permitindo que o aluno estabeleça conexões entre a obra e sua realidade.

Dando continuidade à oficina, procedeu-se a leitura de imagens em sala de aula, priorizando uma abordagem exploratória das obras sem a aplicação rigorosa de uma

metodologia específica. A primeira obra escolhida foi da série “*Brincadeiras de Criança - Brincando de Roda*” (2008) de Ivan Cruz (Figura 11), pelo fato de que representa uma brincadeira de criança, a ciranda.

**Figura 11-** Brincando de Roda



**Fonte:** IVAN CRUZ. Brincando de Roda, 2008, 0.80 x 1.00.

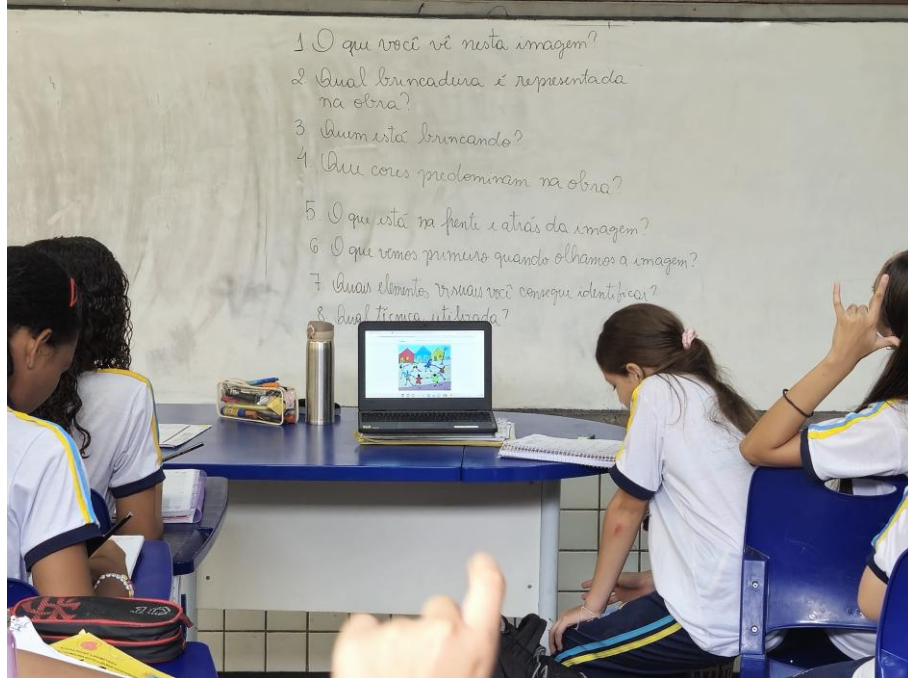
Disponível em: <https://artistasdobrasil.com/2024/04/04/ivan-cruz-titulo-brincando-de-roda-a-s-t-0-80x1-00m-ano-2008-foto-ludmila-guerra/>

Nesta etapa a imagem foi apresentada somente pelo *Chromebook*, pois a sala de multimídia da escola já estava reservada no dia, dificultando a observação visual da turma (Figura 12). Além da imagem, foram colocadas no quadro o nome da obra e do autor e perguntas norteadoras para a análise da obra, que foram as seguintes:

- O que você vê nesta imagem?
- Qual brincadeira é representada na obra?
- Quem está brincando?
- Que cores predominam na obra?
- O que vemos primeiro quando olhamos a imagem?
- O que está na frente e o que está atrás?
- Quais elementos visuais conseguimos identificar?

- Qual técnica foi utilizada? (Pintura, fotografia, etc.)

**Figura 12:** Observação da imagem e das perguntas.



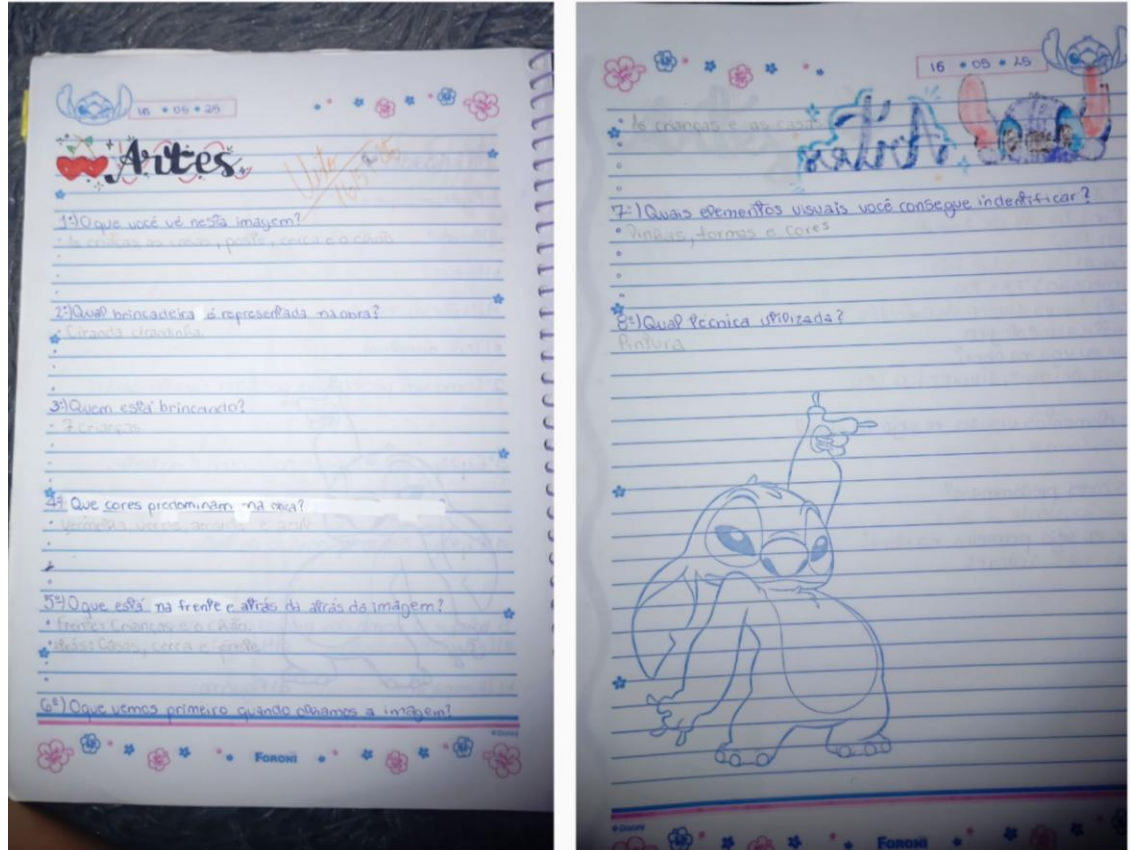
**Fonte:** Produção da autora.

No primeiro momento de observação da obra uma aluna disse que não reconhecia aquela brincadeira. Em seguida, os estudantes responderam “é uma roda, uma ciranda”. Após isso a aluna que justificou que não conhecia porque sua infância foi muito dentro de casa, não saía para brincar na rua, mas depois que os alunos falaram, ela se lembrou da brincadeira. Foi solicitado que os discentes presentes respondessem as questões no caderno (Figura 13) baseado no vídeo assistido anteriormente e no seu conhecimento.

Em uma análise de obra individual, “a diferença mais evidente é que a análise isolada se prende mais aos detalhes representados que à significação metafórica ou metonímica da representação” (Barbosa, 2012, p. 56). Nesse caso, a ideia era que os estudantes pudessem fazer a análise de uma obra de arte, com perguntas que correspondessem as suas percepções a partir de elementos pré-identificados (Barbosa, 2012, p. 64) e captassem o que seu olhar conseguisse perceber, pois “o olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações. O que se vê não é o dado real, mas aquilo

que se consegue captar, filtrar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo” (Pillar, 2012, 82).

Figura 13 - Resposta da leitura de imagem Brincando de Roda.



Fonte: Produção da autora

A análise das atividades realizadas pelo corpo discente revelou resultados satisfatórios, conforme ilustrado na imagem anterior. A principal limitação observada residiu na identificação dos elementos constitutivos da linguagem visual (ponto, linha, forma, cor e textura) e no reconhecimento das técnicas empregadas pelos artistas (pintura, escultura ou fotografia). Durante a mediação, foram apresentados dados acerca da autoria e da nomenclatura da obra, contextualizando-as como parte de uma série dedicada a temáticas lúdicas infantis. Ao final da proposta, constatou-se um efetivo engajamento dos discentes na leitura dirigida; o repertório prévio dos estudantes, aliado às questões norteadoras, foi suficiente para que realizassem análises consistentes, resultando em uma construção

significativa de conhecimento e experiência estética. Nessa etapa, a leitura de imagem pelos discentes se estabeleceu no que diz Pillar (2012, p. 89):

Assim, compreender uma imagem implica ver com construtivamente a articulação de seus elementos, suas tonalidades, suas linhas e volumes. Enfim, apreciá-la, na sua pluralidade de sentidos, sejam imagens da Arte erudita, popular, internacional ou local; sejam produções dos alunos; o meio ambiente natural ou construído; imagens da televisão, embalagens; informações visuais diversas presentes no cotidiano.

A etapa posterior da oficina dedicou-se aos Gêneros da Arte, abrangendo as temáticas religiosa, histórica, mitológica, cotidiana, natureza-morta, retrato, autorretrato e paisagem, apresentadas por meio de recursos audiovisuais (Slides – Anexo A). Ao abordar os gêneros retrato e autorretrato, os discentes foram instigados a estabelecer correlações com práticas contemporâneas. Inicialmente, a turma apresentou dificuldade em nomear a associação, embora tenham mimetizado o gesto característico da *selfie* (a extensão do braço simulando o suporte do aparelho).

Após a mediação, os estudantes articularam o gesto ao conceito, gerando um debate relevante a partir da intervenção de uma aluna. Segundo a discente, a configuração da *selfie* estaria condicionada ao ato físico de segurar o dispositivo, caso o aparelho estivesse apoiado, a fotografia perderia essa classificação. Tal questionamento fomentou uma discussão acerca da imagem digital e do autorretrato, reforçando que a essência do termo reside na autorrepresentação, independentemente do suporte físico.

Na sequência, esclareceu-se que o autorretrato pictórico era o meio de registro pessoal utilizado pelos artistas antes do advento da tecnologia digital. Em todas as temáticas propostas, os estudantes demonstraram expressiva participação, revelando capacidade reflexiva e interativa frente às obras de arte selecionadas.

Seguindo com os gêneros da arte, a atividade proposta foi a leitura de obras: *Cena de família de Adolfo Augusto Pinto* (1891) de Almeida Júnior e *Autorretrato* de Vicent Van Gogh (1887) de Vicent Van Gogh impressas em folha de papel A4. Em algumas etapas da pesquisa não foi possível à utilização da sala de multimídia e o uso de data show da escola, pois estava reservada para outras atividades escolares, dificultando em alguns momentos a

observação das imagens pelos estudantes (Figura 14). Após a observação das imagens, os estudantes receberam fichas (Anexo B) com perguntas para que fizessem a análise das obras.

**Figura 14** - Alunos em sala de aula analisando as obras.



Fonte: Produção da autora

Durante a atividade, os estudantes foram incentivados a se aproximar do quadro para suprir eventuais dificuldades de visualização. Apesar de alguns relatos sobre a baixa qualidade técnica das reproduções, a dinâmica de permitir o deslocamento até o quadro facilitou o processo de análise e as questões propostas foram respondidas satisfatoriamente (Figura 15), evidenciando que a observação direta das imagens permitiu o cumprimento dos objetivos básicos da análise.

**Figura 15** - Análise da obra *Cenas de Família* pelos discentes.

Título: <i>Cenas de família de Maria Augusta Pinó</i>	Título: <i>cenar de família de Catão</i>
Autor: <i>Almeida Junior</i>	Autor: <i>Augusto Pinó Almeida Junior, 1891</i>
Ano: <i>1891</i>	Ano: <i>187 x 106 cm, pintura, óleo sobre tela</i>
Técnica: <i>Pintura e óleo sobre tela</i>	Técnica: <i>óleo sobre tela</i>
Dimensão: <i>127 x 106 cm</i>	Dimensão: <i>132 x 106</i>
Local: <i>Pinaroteca de São Paulo</i>	Local: <i>Pinaroteca de São Paulo</i>
Temática: <i>Vida Católica</i>	Temática: <i>religioso, metafísico, histórico, vida cotidiana</i>
O que eu vejo na obra? <i>Uma família em uma sala</i>	O que eu vejo na obra? <i>pessoas na sala sentadas com a porta aberta</i>
Que elementos visuais eu vejo na obra? <i>formas, linhas, um círculo</i>	Que elementos visuais eu vejo na obra? <i>linha, círculo, triângulo</i>
Quais cores predominam? <i>Vermelho e preto</i>	Quais cores predominam? <i>verde, amarelo, laranja, marrom, azul</i>
O que vejo primeiro na obra? <i>A família</i>	O que vejo primeiro na obra? <i>uma família sentada na sala</i>

Fonte: Produção da autora.

Na Figura 16, observa-se que os estudantes apresentaram dificuldades pontuais, como a imprecisão na identificação de autoria e título, além de lacunas na definição da temática da obra. Tais limitações podem ser atribuídas tanto à materialidade das reproduções cujo formato A4 restringiu a percepção de detalhes quanto à dinâmica da sala de aula, marcada por dispersões e conversas paralelas. Entretanto, a análise da obra revelou maior acuidade visual, resultando em interpretações mais consistentes. De modo geral, o desempenho foi satisfatório, uma vez que os discentes conseguiram articular percepções subjetivas e leituras críticas a partir do contato direto com o repertório visual.

**Figura 16** - Análise de obras pelos discentes

Título: <i>Retrato de família de Adolfo</i> ✓	Título: <i>Auto-retrato</i> ✓
Autor: <i>Augusto Pinto Almeida</i> ✓	Autor: <i>Winston Graham</i> ✓
Ano: <i>1891</i> ✓	Ano: <i>1889</i> ✓
Técnica: <i>Óleo sobre tela</i> ✓	Técnica: <i> Pintura, óleo sobre tela em papel de madeira</i> ✓
Dimensão: <i>137x106 cm</i> ✓	Dimensão: <i>110,9x13,95 pol</i> ✓
Local: <i>Pinacoteca de São Paulo</i> ✓	Local: <i>Instituto de Arte de Grã-Bretanha - EVA</i> ✓
Temática: <i>natureza morta, História, Retrato, Relíquias, Paisagem</i> ✓	Temática: <i>Auto-retrato</i> ✓
O que eu vejo na obra? <i>Uma família no sala, um retrato pintado</i> ✓	O que eu vejo na obra? <i>um homem vestido de preto, um chapéu e óculos azul em um fundo abstrato</i> ✓
Que elementos visuais eu vejo na obra? <i>portas, linhas horizontal, vertical, cor</i> ✓	Que elementos visuais eu vejo na obra? <i>linhas, faces e pontos</i> ✓
Quais cores predominam? <i>amarelo, branco, preto e azul</i> ✓	Quais cores predominam? <i>amarelo e azul</i> ✓
O que vejo primeiro na obra? <i>Um homem pintado e a família de uma mulher</i> ✓	O que vejo primeiro na obra? <i>Um homem</i> ✓

Fonte: Produção da autora

Um fator que diferenciou da primeira análise de obras foi a observação de duas obras de arte em um mesmo momento. O exercício realizado ajudou aos estudantes identificarem algumas diferenças entre os gêneros da arte. Esse fator permitiu que os discentes pudessem fazer uma análise comparativa, como cita Ana Mae (2012, p. 56) “na análise da obra isolada a informação histórica fica verbalmente sobreposta à imagem enquanto na análise comparativa

o olho capta as diferenças históricas, isto é, a própria análise visual organiza a informação histórica”.

A etapa seguinte da oficina consistiu em uma atividade colaborativa baseada em um conjunto de reproduções impressas (Anexo C). Cada equipe recebeu vinte e cinco imagens, com o objetivo de classificá-las conforme os gêneros artísticos previamente estudados e indicados no quadro. Durante o exercício, notou-se o engajamento dos grupos, que estabeleceram diálogos, utilizaram a análise comparativa e a discussão coletiva como ferramentas para a organização do material visual para categorizar as obras de acordo com suas respectivas temáticas e gêneros (Figura 17).

**Figura 17** - Equipes dialogando e separando as imagens por gêneros da arte.



**Fonte:** Produção da autora.

Embora algumas equipes tenham concluído rapidamente a montagem das imagens, notou-se que a categorização nem sempre correspondia aos gêneros artísticos propostos. Enquanto os gêneros natureza-morta e paisagem foram identificados com maior facilidade, categorias como mitológico, retrato e autorretrato apresentaram desafios significativos de associação. Essa dificuldade sugere que a leitura visual demandaria uma observação mais detida para a correta seleção das obras. Como nenhum grupo finalizou a classificação com

total precisão, procedeu-se à apresentação das correspondências corretas, esclarecendo o pertencimento de cada imagem ao seu respectivo gênero

A etapa subsequente da oficina abordou os conceitos de Iconografia e Iconologia, sendo realizada na sala de multimídia com o auxílio de recursos visuais (Anexo D). A introdução consistiu na apresentação de dois símbolos cotidianos: um *emoji*<sup>8</sup> de sorriso e uma placa de sinalização. Imediatamente, os estudantes identificaram os significados, evidenciando uma familiaridade com a cultura visual contemporânea. Após uma breve explanação teórica sobre os níveis de leitura iconográfica e iconológica, introduziu-se a obra *Abaporu* (1928), de Tarsila do Amaral. Embora o quadro já fosse de conhecimento prévio da turma, notou-se um esquecimento generalizado. A análise dos discentes restringiu-se ao nível pré-iconográfico, ou seja, “é apreendido pela identificação das formas puras” (Panofsky, 2009, p. 50) identificando elementos básicos como a figura antropomórfica, o cacto e o sol, sem, contudo, alcançar a dimensão iconológica, que segundo Panofsky (2009, p. 52) “é apreendido pela determinação daqueles princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, de um período, classe social, crença religiosa ou filosófica”, que envolve a representatividade do trabalho braçal e a crítica social do Modernismo brasileiro.

A segunda obra analisada foi o painel central do retábulo *A Crucificação* (1456-1457), de Andrea Mantegna (1431 - 1506). Diferente da abordagem anterior, esta etapa incluiu a apresentação da ficha técnica e a decodificação dos elementos simbólicos presentes na composição. Um dado relevante na análise dessa temática religiosa foi a influência da vivência das crenças dos discentes: aqueles com maior proximidade a práticas religiosas identificaram prontamente as figuras crucificadas ao lado de Cristo, bem como suas respectivas narrativas religiosas. Esse fenômeno evidencia como o conhecimento prévio atua como facilitador na interpretação de imagens, permitindo que o discente transponha a barreira da descrição visual para alcançar o significado histórico e cultural da obra.

A última imagem analisada consistiu em uma publicidade de tintas inspirada nas Princesas da Disney. A estratégia da campanha fundamenta-se na associação entre a paleta de cores das personagens e o mobiliário infantil, visando a decoração de dormitórios. A

---

<sup>8</sup> Pequeno ícone digital utilizado para expressar uma ideia ou emoção, frequentemente utilizado em textos informais – Fonte: Google.

identificação por parte das alunas foi imediata: ao reconhecerem a princesa Tiana, as estudantes prontamente relacionaram as cores do ambiente à identidade visual da personagem

Posteriormente foram apresentadas outras imagens: *Uma Paisagem Brasileira* (1650), pintura de Frans Post (1612 - 1680), *Rua do Ouvidor* (1890) e *Imperador Dom Pedro II no Palácio de São Cristóvão* (1885) fotografias de Marc Ferrez (1843 - 1923) e *Palácio do Governo* (sem data/autor) e *Palácio dos Leões - São Luís, Maranhão* (2012), fotografia de Francisco Aragão. A apresentação das imagens foi acompanhada de questionamentos pautados nos níveis de análise iconográfica e iconológica. Observou-se que os estudantes responderam com maior facilidade às questões orais sobre a descrição do que viam (iconografia); contudo, demonstraram dificuldade ao interpretar os significados e simbolismos das representações (iconologia). Essa lacuna evidencia que o conhecimento prévio sobre o objeto é indispensável, reforçando que o ato de visualizar uma imagem não se traduz, necessariamente, em sua leitura crítica. Nesse sentido, compactuando com a visão de Zamboni, quando diz:

O ver não diz respeito somente à questão física de um objeto ser focalizado pelo olho, o ver em sentido mais amplo requer um grau de profundidade muito maior, porque o indivíduo tem, antes de tudo, de perceber os objetos em suas relações com o sistema simbólico que lhe dá significado. (Zamboni, 2001, p. 54)

A proposta seguinte foi realizar uma atividade em grupo para que os estudantes pudessem analisar a partir da Iconografia e Iconologia obras de arte e fotografias de épocas distintas. As obras selecionadas foram: *Operários* (1933) de Tarsila do Amaral, *Cena de Carnaval* (1823) de Jean Baptiste Debret (1768 - 1848), *Retrato de Luís XIV em trajes de sagração* (1701) de Hyacinthe Rigaud (1659 - 1743), *Assentamento no Brasil* (1654) de Frans Post (fotografia), *Retrato de três indígenas em estúdio* (1905) de Vincenzo Pastore (1865 - 1918) e *Bonde da Praça João Lisboa* (1964) fotografia de Allen Morrison (1934 - 2019).

Para a realização da atividade, os discentes foram divididos em seis grupos. Cada equipe recebeu as imagens impressas acompanhadas de uma tabela estruturada em duas colunas, Iconografia e Iconologia, contendo cinco questões cada (Anexo E). Antes do preenchimento, orientou-se que os integrantes realizassem a leitura das legendas, observassem as imagens e discutissem suas impressões em grupo. Embora os conceitos de Panofsky

tenham sido lembrados, omitiram-se informações específicas sobre as imagens, visando preservar a percepção autêntica dos alunos diante dos estímulos visuais.

Concluída a etapa de observação e leitura das legendas, iniciaram-se os questionamentos. O grupo responsável pela análise da obra *Operários*, de Tarsila do Amaral, era composto por quatro alunas (Figura 18). Inicialmente, as estudantes buscaram orientação sobre como descrever a diversidade tonal da pele das figuras representadas e os elementos do plano de fundo, especificamente as chaminés das fábricas. Além disso, demonstraram atenção aos detalhes fisionômicos, questionando se alguns dos rostos retratados na obra correspondiam a crianças.

**Figura 18** - Alunas observando a imagem



**Fonte:** Produção da autora

Ao final da atividade, notou-se que as alunas responderam com base em suas percepções individuais e nos conhecimentos prévios sobre o tema proposto, como pode ser observado na Figura 19.

**Figura 19** - Análise da obra Os Operários pela equipe.

ICONOGRAFIA	ICONOLOGIA
<p>Quem ou o que aparece na imagem? Pessoas (trabalhadores.)</p>	<p>Que história ou mensagem a imagem transmite? Sobre o ano em que começou as primeiras fábricas em São Paulo.</p>
<p>Quais objetos, símbolos, cores ou detalhes chamam atenção? objetos: óculos, chapéu Cores: Negro, laranja, vermelho, azul, verde, preto, branco, cinza.</p>	<p>Como o contexto histórico, social ou cultural influencia a interpretação? surgimento das fábricas</p>
<p>Que ações ou movimentos estão representados? Nenhuma.</p>	<p>Que ideias ou sentimentos o artista quis expressar? o cansaço dos trabalhadores</p>
<p>Qual é o cenário ou fundo da imagem? Pedra, chaminés, e o céu.</p>	<p>O que essa imagem nos conta sobre a época ou a cultura? Quando começaram a construir as primeiras fábricas.</p>
<p>Existem pessoas, animais ou elementos simbólicos? Pessoas</p>	<p>Que significado podemos atribuir aos símbolos ou elementos visuais? Cansaço. Maria Gabriela, Adeniza Sofia, Ana Clara, Ana Vitória.</p>

**Fonte:** Produção da autora.

A única equipe composta por três integrantes, todos do sexo masculino, analisou a obra *Cena de Carnaval*, de Debret (Figura 20). Diante da dificuldade inicial em identificar a festividade, realizou-se uma mediação baseada na leitura da legenda e em perguntas norteadoras sobre os elementos visuais. Ao serem questionados sobre a interação entre as personagens, um dos alunos interpretou a ação como uma agressão física (“ele estava dando um tapa”). Após novas provocações que estimularam a associação com o contexto local — como os “blocos de sujo” do carnaval de São Luís e o uso de amido de milho —, o grupo conseguiu identificar o tema, embora apenas um discente demonstrasse familiaridade prévia com tais práticas culturais.

**Figura 20** - Alunos analisando a obra de arte.



Fonte: Produção da autora.

Depois desse momento, os alunos passaram a responder às questões. A análise do grupo foi superficial, a equipe fez observações básicas sobre o que viam, relacionando poucos elementos das obras (Figura 21).

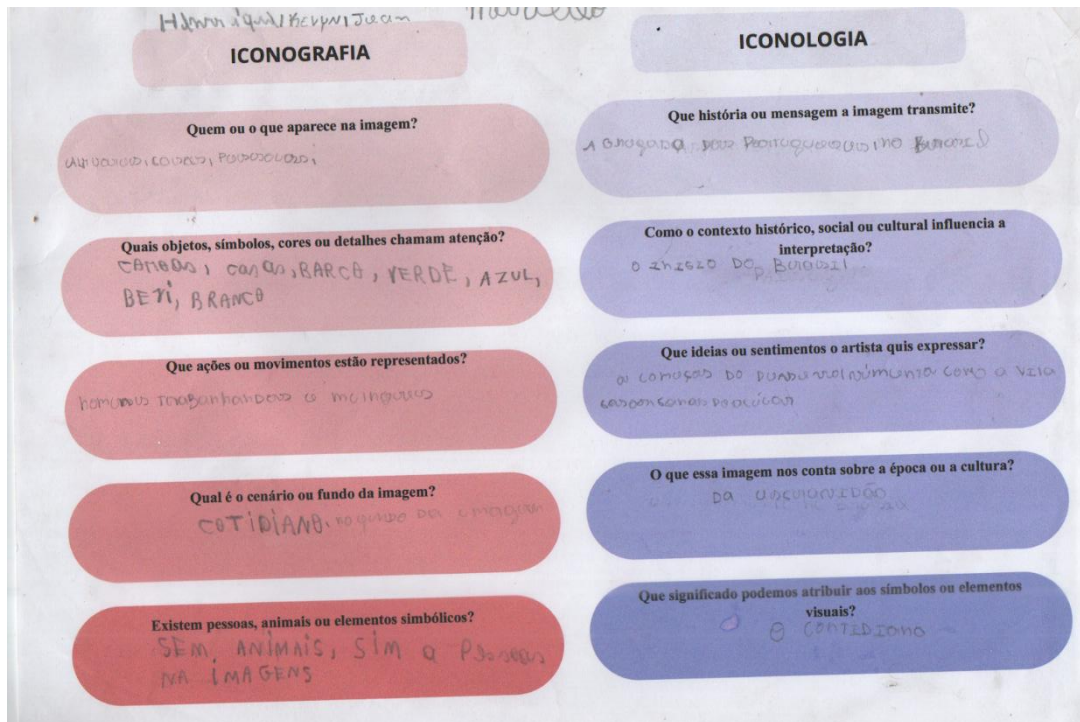
**Figura 21** - Análise da obra Cena de Carnaval.

ICONOGRÁFIA	ICONOLOGIA
<p>Quem ou o que aparece na imagem?  <i>aparece uma igreja e uma mulher com o rosto sério de maizena</i></p>	<p>Que história ou mensagem a imagem transmite?  <i>PESSOAS COMEMORANDO A FESTA DE CARNAVAL.</i></p>
<p>Quais objetos, símbolos, cores ou detalhes chamam atenção?  <i>capelas, ornamentos, brânco e azul.</i></p>	<p>Como o contexto histórico, social ou cultural influencia a interpretação?  <i>O CONTEXTO CULTURAL ajuda a interpretar por conta das BRIGADEIRAS E CULTURAS. Como: TACAR MAIZENA, JOLAR LIMÃO ETC.</i></p>
<p>Que ações ou movimentos estão representados?  <i>a ação de tomar maizena nas adorno, assim como maizena</i></p>	<p>Que ideias ou sentimentos o artista quis expressar?  <i>ELE QUIS EXPRESSAR PESSOAS CELEBRANDO O CARNAVAL.</i></p>
<p>Qual é o cenário ou fundo da imagem?  <i>Uma igreja</i></p>	<p>O que essa imagem nos conta sobre a época ou a cultura?  <i>Sobre o Carnaval!</i></p>
<p>Existem pessoas, animais ou elementos simbólicos?  <i>sim. tem pessoas, machucado e cruz na igreja, um rato</i></p>	<p>Que significado podemos atribuir aos símbolos ou elementos visuais?  <i>o rato significa o símbolo de mau</i></p>

Fonte: Própria da autora.

A equipe responsável pela obra *Assentamento no Brasil*, de Frans Post, composta por quatro meninos, iniciou a atividade questionando o significado do termo “assentamento”. Em seguida, debateram como interpretar a obra, que retrata uma paisagem do cotidiano brasileiro no início da colonização. Durante a análise, o grupo identificou prontamente os elementos de nível iconográfico. Contudo, o salto para a interpretação iconológica só foi possível após a mediação teórica a partir das informações históricas fornecidas, os alunos conseguiram aprofundar o texto, indo além da mera descrição visual das questões iniciais (Figura 22).

**Figura 22** - Análise da obra *Assentamento no Brasil*.



Fonte: Própria da autora.

Diferente dos grupos anteriores, os alunos (dois meninos e duas meninas) que analisaram a obra de Vincenzo Pastore não encontraram obstáculos na descrição iconográfica. Contudo, manifestaram incerteza ao interpretar os elementos simbólicos da composição. Essa lacuna evidenciou a necessidade de orientá-los a identificar exigindo uma mediação sobre como objetos ou posturas na foto podem carregar significados que vão além da aparência física (Figura 23).

**Figura 23** - Análise da obra.



**Fonte:** Produção da autora

A equipe apresentou um desempenho satisfatório: observaram os elementos iconográficos e, com base neles, desenvolveram a interpretação iconológica de forma objetiva e concisa, identificando os elementos simbólicos na imagem como o cocar, arco e flecha e sua representatividade (Figura 24).

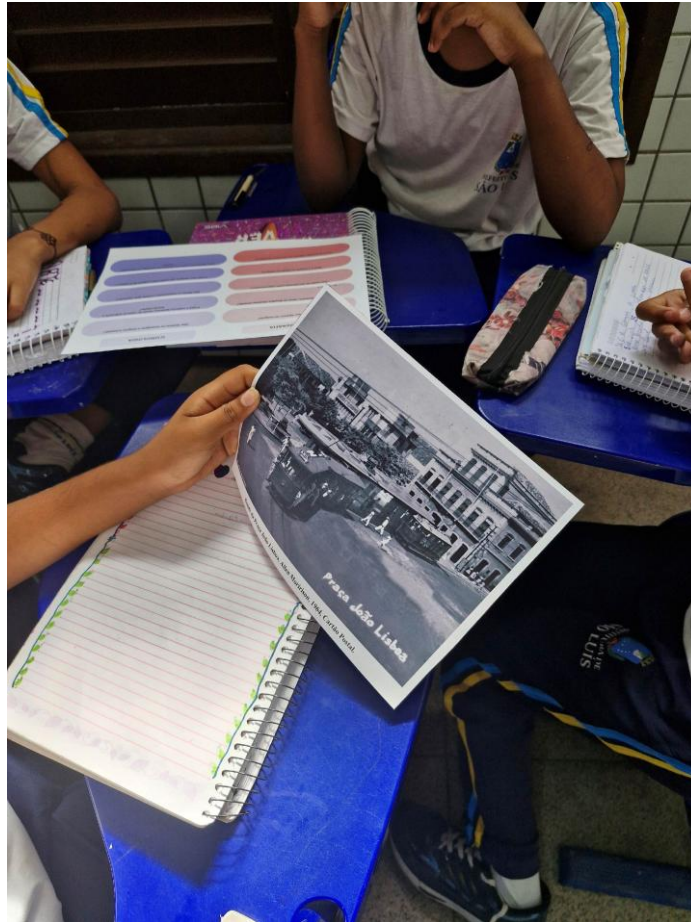
**Figura 24** - Análise da fotografia Retrato de três indígenas em estúdio.

ICONOGRAFIA	ICONOLOGIA
<p>Quem ou o que aparece na imagem?            Os indígenas arco e flecha            peças de passagens</p>	<p>Que história ou mensagem a imagem transmite?            A imagem transmite uma vibe            indígena das histórias dos povos            indígenas.</p>
<p>Quais objetos, símbolos, cores ou detalhes chamam atenção?            arco - flecha e lanca</p>	<p>Como o contexto histórico, social ou cultural influencia a interpretação? influencia a cultura indígena</p>
<p>Que ações ou movimentos estão representados?            nenhuma</p>	<p>Que ideias ou sentimentos o artista quis expressar?            A ideia das pessoas é mostrar a vida dos indígenas</p>
<p>Qual é o cenário ou fundo da imagem?            um estúdio</p>	<p>O que essa imagem nos conta sobre a época ou a cultura?            Ela conta sobre a cultura indígena.</p>
<p>Existem pessoas, animais ou elementos simbólicos?            pessoas:            Ismael Emily Erika Lohanna Francisco            100</p>	<p>Que significado podemos atribuir aos símbolos ou elementos visuais?            itens da cultura indígena</p>

**Fonte:** Produção da autora.

A equipe responsável pela fotografia da *Praça João Lisboa*, de Allen Morrison (Figura 25), manifestou diversas dúvidas sobre a obra. Inicialmente, os alunos não reconheceram o logradouro retratado; apenas após a mediação foi possível identificar o espaço e compreender o contexto histórico e social da imagem, orientando o olhar dos alunos para elementos específicos da fotografia.

**Figura 25** - Equipe observando a imagem.



**Fonte:** Própria da autora

O grupo manifestou dificuldades consideráveis na análise da fotografia, deixando em branco a seção dedicada à iconologia. Apesar das orientações e mediações realizadas durante a aula, os alunos não conseguiram aprofundar suas respostas. A falta de repertório sobre o assunto, somada a um baixo engajamento com a proposta, impediu que a equipe respondesse a contento a todos os itens solicitados (Figura 26).

**Figura 26** - Análise da fotografia da Praça João Lisboa.

ICONOGRAFIA	ICONOLOGIA
<p>Quem ou o que aparece na imagem? Bandeira, pessoas, árvores, céu, praça, fio de energia</p>	<p>Que história ou mensagem a imagem transmite? Bandeira da Praça</p>
<p>Quais objetos, símbolos, cores ou detalhes chamam atenção? Bandeira, Chapéu, uma corcineira</p>	<p>Como o contexto histórico, social ou cultural influencia a interpretação?</p>
<p>Que ações ou movimentos estão representados? As pessoas estão a andar</p>	<p>Que ideias ou sentimentos o artista quis expressar? Ele quer representar uma imagem da Praça João Lisboa de antigamente.</p>
<p>Qual é o cenário ou fundo da imagem? Praças e céu</p>	<p>O que essa imagem nos conta sobre a época ou a cultura? Uma bandeira na praça da época antigamente.</p>
<p>Existem pessoas, animais ou elementos simbólicos? Pessoas e bandeira</p>	<p>Que significado podemos atribuir aos símbolos ou elementos visuais? que hoje em dia não é a mesma coisa que antigamente</p>

Fonte: Produção da autora.

A equipe responsável pela análise do retrato de *Luis XIV em trajes de sacração*, de Hyacinthe Rigaud, era composta por quatro alunas. O grupo demonstrou curiosidade específica sobre a “Mão da Justiça”<sup>9</sup>, um dos diversos elementos simbólicos da composição que, sem um repertório histórico prévio, tornam a interpretação complexa (Figura 27).

<sup>9</sup> A mão da justiça, de prata branca e prata dourada, torna o rei o primeiro juiz de seu reino conferindo-lhe o poder exclusivo de julgar, condenar e absolver.

Fonte: <https://ensinarhistoria.com.br/o-retrato-do-absolutismo-monarquico/> - Blog: Ensinar História - Joelza Ester Domingues.

Figura 27 - Observação da imagem pela equipe.



Fonte: Produção da autora.

Durante a etapa iconográfica, as discentes sentiram dificuldade em atribuir significado aos objetos representados. Contudo, após a mediação teórica sobre o simbolismo do poder absoluto, o grupo conseguiu evoluir para uma análise iconológica consistente, desenvolvendo as respostas de forma satisfatória (Figura 28).

Figura 28 - Análise da obra Rei Luís XIV em trajes de sacração.

ICONOGRAFIA	ICONOLOGIA
<p>1. Quem ou o que aparece na imagem?</p> <p>Luís XIV, em trajes de sacração.</p>	<p>2. Que história ou mensagem a imagem transmite?</p> <p>A coroação do rei Luís XIV.</p>
<p>3. Quais objetos, símbolos, cores ou detalhes chamam atenção?</p> <p>Objetos: Espada e coroa. Símbolos: Flor de lis, manto. Cores: Azul, branco, vermelho e dourado.</p>	<p>3. Como o contexto histórico, social ou cultural influencia a interpretação?</p> <p>Que ele está sendo coroado, e está fazendo um retrato para sua filha.</p>
<p>4. Que ações ou movimentos estão representados?</p> <p>As ações que estão representadas, ele está sendo coroado e está fazendo tipo uma pintura real.</p>	<p>4. Que ideias ou sentimentos o artista quis expressar?</p> <p>Ele quis expressar a alegria e o poder que o rei estava sentindo naquele momento.</p>
<p>5. Qual é o cenário ou fundo da imagem?</p> <p>Um cenário de chão desenhado com desenhos, um cenário de chão com pedras, um cenário de chão com pedras, um cenário de chão com pedras.</p>	<p>5. O que essa imagem nos conta sobre a época ou a cultura?</p> <p>Conta como eles acreditavam as pessoas em aquela época.</p>
<p>6. Existem pessoas, animais ou elementos simbólicos?</p> <p>Sim, também do rei Luís XIV.</p>	<p>6. Que significado podemos atribuir aos símbolos ou elementos visuais?</p> <p>Mais as mãos do rei representam a mão de Deus, a coroa representa o poder e os objetos que também significam poder.</p>

Fonte: Produção da autora.

Ficou evidente que as questões de nível iconológico representaram o maior desafio para a maioria das equipes. A interpretação de questões mais complexas foi dificultada pela ausência de um repertório consolidado sobre o contexto social, cultural e histórico das obras, apesar de em alguns momentos as equipes receberem informações referentes as obras analisadas. Essa carência informativa impactou diretamente a qualidade das respostas, resultando em análises superficiais que não exploravam a profundidade dos temas observados, limitando-se à descrição visual imediata

Dando continuidade à oficina, os alunos foram conduzidos à sala de multimídia para a apresentação de um recurso audiovisual (Anexo F) sobre a temática “Retratos”. O conteúdo foi estruturado cronologicamente, iniciando com a obra considerada o marco inicial do gênero: *Giovanni, o Bom* (1360). A exposição percorreu movimentos fundamentais como o Renascimento, o Barroco, o Impressionismo e o Pós-Impressionismo, estendendo-se até o século XX, com ênfase na produção brasileira. Os alunos puderam observar as mudanças nas técnicas, nas composições de grupo e nas poses características de cada época, compreendendo como o gênero evoluiu dentro da história da arte.

Posteriormente, após a apresentação sobre retratos na arte, os estudantes assistiram vídeos relacionados à temática sobre Autorretratos, *Selfies* e *Memes*. Os vídeos assistidos foram: “O que é autorretrato?” do canal Arte Viral; “Autorretratos famosos na arte” do canal Desenhando com Thiago, “Porque o meme é um meme?” do canal Desenrolou e “Estudos sobre o meme” do canal Caminhos da Linguagem (Figura 29). Na discussão subsequente, observou-se que a temática dos *memes* despertou maior engajamento, visto que os estudantes reconheceram diversas referências presentes em seu cotidiano, como exemplo o meme “Eu sou rica”.

**Figura 29** - Vídeo sobre *Memes*.



**Fonte:** Produção da autora.

O termo *meme* tem sua origem na biologia, em analogia ao conceito de gene proposto pelo biólogo Richard Dawkins, que define “os memes são ideias, bordões, modos de vestir, de cozinhar ou de construir’ (Chagas, 2020, p. 30-31). Essa correlação conceitual entre a genética e a difusão cultural é detalhada por Viktor Chagas (2020, p. 31):

O meme, portanto, assim como o gene, se constitui como um replicador, uma unidade de transmissão, que carrega informações (biológicas, no caso dos genes; culturais, no caso dos memes) de um lado a outro e se espalha entre as pessoas como se as contaminasse. Esse processo, na realidade, espelha uma batalha pela sobrevivência do mais adaptado, à moda do que a seleção natural apregoa aos caracteres herdados biologicamente – os memes então são ideias ou modos de pensar e fazer que competem entre si para se afirmar no caldo cultural humano.

Após as discussões teóricas, os alunos exploraram o universo de Aby Warburg através do site do Instituto Warburg. Durante a visita virtual, observaram como o historiador organizava suas imagens no *Atlas Mnemosyne*, atentando para a técnica da montagem das pranchas. Esse contato direto com as referências visuais serviu de base para a etapa seguinte: a organização das equipes para a atividade prática de montagem do atlas, que será descrita a seguir.

### 3.2 A PRODUÇÃO IMAGÉTICA DOS ALUNOS: análise e reflexões

A proposta pedagógica estruturou-se em torno da construção de atlas de imagens inspirados na metodologia do *Atlas Mnemosyne*, de Aby Warburg, adaptando o conceito para temáticas presentes no cotidiano dos discentes. O percurso metodológico foi dividido em dois momentos complementares: inicialmente, realizou-se uma etapa teórica voltada à fundamentação conceitual dos temas abordados, essencial para que os estudantes compreendessem a carga simbólica e histórica das imagens. Em seguida, avançou-se para a fase prática, na qual os alunos foram instigados a materializar o conhecimento adquirido por meio da composição de atlas coletivos e individuais.

A operacionalização da oficina iniciou-se com a divisão da turma em cinco equipes, às quais foi atribuída a tarefa de selecionar registros visuais inseridos nas categorias de retrato, autorretrato, *selfie* e meme. Para a curadoria desse material, os estudantes utilizaram ferramentas de busca digital — como Google Imagens, Bing e Pinterest — e redes sociais, incluindo Instagram e TikTok, sendo também permitida a inclusão de fotografias de autoria própria que dialogassem com a temática. A coleta de dados ocorreu de forma híbrida, utilizando celulares e *Chromebook* em sala de aula (Figura 30), com o envio dos arquivos via WhatsApp ou Instagram. Ao final, a seleção definitiva das imagens para a composição do atlas contou com a mediação da professora, consolidando o acervo produzido pela maioria dos grupos.

A seleção da maioria das imagens para o compor o atlas feita pela professora pelas limitações de acesso tecnológico de parte dos discentes e da necessidade de viabilizar a impressão do material dentro do cronograma da oficina. Essa mediação foi estratégica para garantir que a ausência de dispositivos pessoais ou de conexão não excluísse nenhum estudante do processo, assegurando que o atlas fosse composto por um acervo diversificado e impresso a tempo para a montagem prática, superando as barreiras logísticas identificadas durante a atividade.

**Figura 30** - Alunos pesquisando imagens em sala de aula.



**Fonte:** Produção da autora.

Finalizada a etapa de seleção e coleta, procedeu-se à montagem prática dos atlas, momento em que as equipes manipularam o material visual impresso. Para compor os painéis, foram disponibilizados suportes de cartolina Canson preta, pregadores coloridos e cola branca, elementos que permitiram a livre articulação das imagens sobre o plano. O acervo totalizou 105 imagens (Anexo G), distribuídas em 44 memes, 15 *selfies*, 30 retratos e 16 autorretratos, todas impressas em papel sulfite A4 e entregues aos grupos de forma aleatória para estimular novas associações visuais.

A escolha da cartolina preta como base remeteu à estética original do *Atlas Mnemosyne*, proporcionando o contraste necessário para que as imagens se destacassem e as conexões entre elas fossem estabelecidas visualmente. Ao trabalharem com as imagens recortadas, os discentes puderam exercitar a montagem e a remontagem dos atlas transformando o conteúdo teórico previamente estudado em uma composição prática que refletia as temáticas do cotidiano sob uma perspectiva crítica e criativa.

A etapa prática foi realizada no refeitório da instituição, cuja infraestrutura de mesas amplas favoreceu o manuseio das cartolinas e a disposição do acervo visual. Após a distribuição aleatória das imagens, as equipes foram instruídas a categorizá-las conforme as temáticas propostas. Durante esse processo, observou-se que a classificação não foi imediata, ocorrendo divergências na organização de algumas peças que não correspondiam estritamente às categorias esperadas.

Essa dificuldade de associação evidenciou-se, sobretudo, em composições híbridas, como o caso da imagem que integrava uma obra de arte ao personagem de um extraterrestre (Figura 31). Para diversos grupos, a identificação desta peça como um "meme" foi difícil, revelando que a fronteira entre o clássico e o digital, ou entre a ironia e o registro documental, ainda representava um desafio de leitura visual para os estudantes.

**Figura 31** – Meme - Me segura ou Et revoltado (direita) e L'amour Désarmé (esquerda).



**Fonte:** <https://br.pinterest.com/pin/756745543675396689/>  
<https://www.researchgate.net/profile/Marilurdes-Borges/publication/334470519/figure/fig15/AS:781127295979523@1563246668981/Figura-3-Lamour-Desarme-Fonte.png>

Apesar das dúvidas pontuais, notou-se que os estudantes demonstraram maior fluidez e autonomia ao manipularem as categorias *selfie*, autorretrato e meme. Essa facilidade de classificação sugere que a onipresença dessas linguagens no cotidiano digital dos jovens favoreceu uma identificação quase intuitiva das imagens. No que diz respeito à temática do

retrato, observou-se um movimento inicial de confusão com as *selfies*; contudo, essa ambiguidade era rapidamente resolvida pelas próprias equipes. Ao confrontarem as imagens, os discentes desenvolviam um exercício de distinção crítica, percebendo as diferenças formais e conceituais entre o registro espontâneo da *selfie* e a construção mais convencional do retrato, o que consolidou a compreensão prática das tipologias estudadas.

No que se refere à montagem, as equipes tiveram autonomia para decidir a disposição dos pregadores na cartolina, sob a única condição de que as imagens fossem agrupadas por afinidade temática. Essa liberdade resultou em diferentes estratégias operacionais: enquanto alguns grupos optaram por fixar os pregadores diretamente nas imagens antes da colagem final, outros preferiram estruturar primeiro a base de pregadores no suporte para, posteriormente, acoplar as fotografias (Figura 32). Essa variação de métodos evidenciou o desenvolvimento de soluções logísticas próprias por parte dos estudantes.

**Figura 32** - Equipes organizando seus atlas.



**Fonte:** Produção da autora.

É importante ressaltar que, devido à distribuição aleatória, o conjunto imagético variava entre as equipes, o que conferiu singularidade a cada atlas. Contudo, o engajamento não foi uniforme em toda a turma. Observou-se que duas equipes apresentaram maior dificuldade na etapa de classificação, um comportamento que se associou mais à resistência ou desinteresse pela atividade prática do que a uma lacuna de compreensão conceitual. Esse contraste entre os grupos ressalta a complexidade da mediação em sala de aula, onde o interesse subjetivo atua como fator determinante na execução das propostas metodológicas.

Com a finalização da produção dos atlas pelas equipes, faz-se as seguintes análises:

- A primeira equipe a concluir a montagem do atlas, optando por não utilizar a totalidade das imagens recebidas para priorizar a clareza visual. As imagens foram dispostas nos cantos da cartolina, com as *selfies* no canto superior esquerdo, memes no superior direito, autorretratos no inferior esquerdo e retratos no inferior direito, o que deixou um espaço vazio no centro da folha, porém facilitou a visualização por temática (Figura 33).

**Figura 33** - Montagem do atlas pelas equipes.



**Fonte:** Produção da autora.

- Diferentemente da abordagem anterior, a segunda equipe utilizou a totalidade das imagens disponibilizadas, resultando em uma composição que ocupou quase toda a extensão da cartolina (Figura 34). A organização espacial seguiu a seguinte orientação: os retratos foram alocados no canto superior esquerdo e os autorretratos no superior direito, enquanto a base da folha recebeu os memes, à esquerda, e as *selfies*, à direita. Um aspecto relevante nesta montagem foi a vizinhança estabelecida entre as *selfies* e os autorretratos, que lembra a relação estabelecida por Warburg em sua biblioteca. A proximidade física dessas imagens no suporte acabou por evidenciar o estreito limite conceitual que as une, criando uma zona de transição visual onde as duas temáticas pareciam conversar entre si. Essa escolha compositiva, voluntária ou não, acabou por materializar a discussão teórica realizada anteriormente sobre as semelhanças entre o autorretrato clássico e a prática contemporânea da *selfie*, demonstrando como a disposição espacial no atlas pode sugerir novas interpretações sobre a natureza das imagens.

**Figura 34** - Montagem do atlas pelas equipes.



**Fonte:** Produção da autora.

- O terceiro atlas analisado (Figura 35) foi produzido por uma das equipes que manifestou maior resistência e dificuldade durante a execução da proposta. O baixo engajamento de parte dos integrantes refletiu-se na materialidade do trabalho: o grupo não utilizou a totalidade do acervo disponível e apresentou uma composição fragmentada, com amplos espaços vazios entre os agrupamentos. Apesar das limitações de participação, o grupo concluiu a tarefa, respeitando a separação das imagens que seguiu uma ordem distinta, alocando os memes no canto superior esquerdo e as *selfies* no superior direito, enquanto a base da cartolina foi preenchida pelos autorretratos, à esquerda, e os retratos, à direita. Embora a montagem tenha sido minimalista em virtude da falta de adesão de alguns membros, a estrutura final demonstra que os conceitos básicos de classificação temática foram assimilados e aplicados, garantindo a conclusão da atividade proposta.

**Figura 35** - Montagem do atlas pelas equipes.



**Fonte:** Produção da autora.

- O quarto atlas diferenciou-se dos demais, inicialmente, pela alteração na orientação do suporte, tendo a equipe optado por utilizar a cartolina na vertical. No entanto, essa mudança de eixo não foi acompanhada por um planejamento estruturado, o que, somado à baixa participação de alguns integrantes, resultou em uma composição visualmente densa e de difícil distinção temática (Figura 36). A ausência de uma estratégia organizacional prévia refletiu-se em uma disposição centralizada e sobreposta, na qual os intervalos entre as imagens tornaram-se fluidas e, por vezes, confusas. A organização espacial deste grupo, os memes ocuparam a porção superior, enquanto os autorretratos foram posicionados na base. O núcleo central da composição, contudo, apresentou uma zona de indistinção, onde os retratos e as *selfies* se misturaram lateralmente. Essa fusão de temáticas evidenciou a dificuldade do grupo em estabelecer critérios claros de separação, demonstrando que a falta de organização e o desinteresse de parte dos componentes comprometeram a clareza analítica do atlas, resultando num processo de montagem assistemático, onde a leitura das temáticas ficou confusa.

**Figura 36** - Montagem do atlas pelas equipes.



**Fonte:** Própria da autora.

- O último atlas analisado (Figura 37) caracterizou-se pelo uso da maioria das imagens disponibilizadas, embora a equipe não tenha estabelecido uma separação rigorosa entre as categorias. Essa ausência de limites nítidos resultou em espaços vazios que foram preenchidos por observações manuscritas, indicando uma tentativa do grupo de explicar textualmente a lógica da montagem. A distribuição seguiu uma organização com os memes à esquerda e os autorretratos à direita na parte inferior, enquanto a parte superior concentrou os retratos e as *selfies*. Um dado relevante nesta composição foi a inclusão da imagem de um macaco no grupo dos retratos; embora tecnicamente classificada como *selfie*, a escolha da equipe revela as ambiguidades inerentes à leitura visual. A presença de anotações ao redor das fotos sugere que, diante da dificuldade de organizar o acervo de forma puramente visual, o grupo recorreu à escrita para ancorar os sentidos das imagens. Assim, este atlas apresentou-se como um painel híbrido, onde a imagem e a palavra buscaram, juntas, dar conta das complexidades temáticas propostas pela atividade.

**Figura 37** - Montagem do atlas pelas equipes



Fonte: Produção da autora.

Ao analisar o conjunto dos atlas finalizados, observa-se que a organização visual, em certos momentos, apresentou-se fragmentada ou confusa, dificultando a percepção imediata das categorias por um observador externo. Embora as equipes tenham sido orientadas a estabelecer divisões nítidas, fatores estruturais e metodológicos influenciaram este resultado. A utilização de uma única folha de cartolina Canson por equipe, somada à densidade de quatro temáticas distintas, impôs um desafio na organização que poderia ser contornado, em aplicações futuras, pela dedicação de um suporte exclusivo para cada tema, o que conferiria maior clareza expositiva ao produto.

Ademais, a execução da proposta revelou desafios logísticos e comportamentais inerentes ao cotidiano escolar. A transferência dos alunos para o refeitório, embora necessária pela ausência de mesas adequadas na sala de aula, impactou a fluidez na transmissão das instruções. Somou-se a isso a oscilação no engajamento discente: a resistência de alguns alunos e a necessidade de reformular grupos devido a ausências evidenciaram que a falta de afinidade interpessoal pode atuar como uma barreira na construção coletiva. Tais intercorrências, contudo, não invalidam o processo, mas servem como dados diagnósticos sobre as dinâmicas de trabalho em grupo no ambiente escolar.

Após a aplicação do Atlas em grupo, partiu-se para a etapa de produção individual. Esta fase final da oficina utilizou como base o conteúdo de “Elementos da Linguagem Visual”, previamente estudado pelos alunos. Entre os conceitos abordados estava Ponto, Linha, Forma, Textura e Cor, optou-se pela exclusão do elemento Cor para a seleção das imagens, subdividindo o material restante nos quatro grupos fundamentais. O objetivo central era o exercício da percepção: a partir de um conjunto de imagens aleatórias, o estudante deveria identificar a temática predominante e realizar a montagem do seu próprio Atlas, tendo a autonomia para excluir imagens que não se achasse ser relevante à proposta identificada.

O material utilizado nesta etapa da atividade foi: folhas de papel canson preto em tamanho A4; adesivos transparentes e coloridos de coração e estrela (para que pudessem colar as imagens do atlas), imagens impressas pesquisadas através dos sites: Pinterest e Google Imagem (nesta etapa as imagens foram somente selecionadas pela professora), uma folha impressa à parte para que os alunos colocassem suas observações quanto à temática do atlas e a organização das imagens no espaço da folha fornecida (Anexo H).



consideradas peças isoladas, mas devem ser relacionadas com a cadeia de imagens em que se inscrevem. É o que Warburg chamou [...] de ‘iconologia dos intervalos’”.

Apesar das instruções, observou-se que alguns alunos iniciaram a colagem de forma impulsiva, sem uma análise prévia. Houve confusão inicial, com estudantes tentando associar o material aos gêneros artísticos estudados anteriormente. A mediação foi necessária para redirecionar o olhar dos discentes para a predominância dos elementos visuais. Embora alguns tenham sugerido categorias como 'cor' ou 'pontilhismo', o incentivo à revisão do conteúdo trabalhado em sala permitiu que a maioria identificasse corretamente seus temas (Figura 39). Entre as percepções, notou-se que 'Ponto' e 'Linha' foram assimilados com facilidade, enquanto 'Textura' e 'Forma' apresentaram maior grau de dificuldade de identificação.

**Figura 39** - Alunos montando seu atlas.



**Fonte:** Produção da autora.

Sobre a montagem de forma impulsiva que alguns alunos fizeram, Anamelia Buoro nos diz que precisamos de tempo para olhar a obra para termos uma qualidade na leitura da imagem, fator que é:

... determinante para a qualidade da leitura que o sujeito-leitor perceba o conteúdo daquilo que lê bem como a forma que o envolve, os quais, com sua colaboração, entretecem-se dando existência à obra, fazendo dela um objeto significativo. Tal relação de leitura manifesta-se como contato significativo entre sujeito e objeto na relação do leitor com a obra, só podendo ocorrer, de fato, sustentar-se e enraizar-se quando inscrita numa certa duração de tempo. (Buoro, 2003, p.42)

Após organizarem as imagens no papel com os adesivos, os alunos precisavam escrever qual foi a temática do seu atlas, como as imagens ajudaram a perceber e como foi pensado a montagem das imagens, como pode ser observado na Figura 40, os estudantes descrevem de forma superficial como identificaram e como pensaram na montagem do seu atlas (ver outras análises no Anexo I).

**Figura 40:** Descrição dos alunos sobre a montagem do atlas.

The figure shows two student worksheets side-by-side. Each worksheet has a header section with fields for 'Nome', 'Série', 'Professor', and 'Data'. Below the header is a prompt: 'Escreva abaixo qual a temática do seu Atlas de imagem e como você conseguiu identificar essa temática e pensou na organização das imagens.' The main body of each worksheet is a large rectangular box for writing the student's response.

**Left Worksheet:**  
 Nome: Ana Clara mates dos Santos  
 Série: 6º ano 64  
 Professor: Carol  
 Data: 6/11/25  
 Descrição: O meu atlas sobre pontos eu comtoguei indentificar por caso dos pontos que aparecerão na imagem eu achei muito facil a organização

**Right Worksheet:**  
 Nome: Ana Vitória Costa  
 Série: 6º  
 Professor: Carol  
 Data: 06/11/2025  
 Descrição: A temática é de pontos visuais porque tem vários pontos em toda imagem que formam uma imagem eu bati abateramente

**Fonte:** Produção da autora.

Após a finalização dos atlas individuais, a atividade culminou na montagem de um grande painel coletivo no quadro da sala. Individualmente e de maneira alternada, cada estudante era questionado sobre a temática de sua produção antes de fixá-la no espaço

comum. Esse processo de organização conjunta permitiu que o grupo visualizasse a totalidade dos elementos estudados. A atividade contou com a participação integral da turma, que demonstrou segurança ao posicionar seus trabalhos de acordo com os temas de Ponto, Linha, Forma e Textura (Figura 41).

**Figura 41** - Alunos fazendo a montagem do atlas no quadro.



**Fonte:** Produção da autora.

Após a montagem do painel coletivo, reservou-se um momento para a apreciação estética, no qual os estudantes puderam observar tanto as suas produções quanto as dos colegas, analisando as diferentes formas de organização visual (Figura 42). Esta etapa individual da pesquisa revelou-se altamente produtiva, evidenciando um aumento significativo no engajamento da turma. É possível inferir que o uso de materiais lúdicos, como os adesivos coloridos, foi um fator motivador. Somado a isso, a estratégia pedagógica de transformar a identificação dos temas em um desafio de descoberta, aproximando a atividade da dinâmica de um jogo, estimulou o protagonismo e o interesse dos alunos. Embora alguns tenham demonstrado dificuldades pontuais na etapa de registro escrito, todos cumpriram a proposta e entregaram a atividade, consolidando o processo de aprendizagem.

**Figura 42** - Montagem final do atlas no quadro.



**Fonte:** Produção da autora.

Em suma, a oficina “Imagens que falam: construindo leituras com o Atlas *Mnemosyne*” atingiu resultados satisfatórios. Apesar dos desafios inerentes ao processo da pesquisa, observou-se que os estudantes foram capazes de consolidar o aprendizado, estabelecendo conexões sólidas entre a metodologia de Aby Warburg, os conceitos de Iconografia e Iconologia e a leitura de imagens. A transição da teoria para a prática permitiu o desenvolvimento de uma leitura de imagem mais crítica e aprofundada; o embasamento teórico prévio revelou-se, portanto, um alicerce essencial, refletindo-se diretamente na qualidade e na maturidade das produções visuais e na capacidade reflexiva demonstrada pela turma.

### 3.3 O ATLAS EM SALA DE AULA: desafios e potenciais da prática.

A execução do cronograma de pesquisa enfrentou desafios decorrentes de fatores internos e externos à dinâmica escolar. No âmbito externo, a fluidez das atividades foi impactada por imprevistos no calendário institucional, como a ausência não comunicada da turma e o remanejamento de alunos para projetos extracurriculares. No que tange aos fatores internos e infraestruturais, a indisponibilidade ocasional da sala de multimídia e falhas técnicas no equipamento de projeção (data show) apresentaram obstáculos significativos. Em determinados momentos, o uso inadequado ou a baixa qualidade do projetor comprometeram a nitidez das imagens e dos slides, dificultando a análise visual minuciosa pelos estudantes. Contudo, apesar dessas interferências logísticas, a pesquisa manteve sua integridade, e os percalços não comprometeram o resultado: a construção do Atlas e a consolidação do aprendizado.

No que concerne aos fatores internos, a estrutura dos conteúdos programáticos exigiu flexibilidade. Embora o foco inicial residisse em Imagem, Leitura de Imagem, Iconografia/Iconologia e a obra de Aby Warburg, a prática em sala revelou a necessidade de integrar o estudo dos Gêneros da Arte. Essa adaptação provou-se acertada, pois forneceu aos discentes o repertório necessário para uma leitura de imagem mais robusta.

Quanto ao espaço físico, a realização da etapa coletiva no refeitório da escola apresentou um paradoxo: se por um lado o local oferecia as mesas amplas indispensáveis para o manuseio das imagens, por outro, a dispersão física das equipes dificultou a comunicação e a mediação direta. Tais circunstâncias evidenciaram que, apesar do rigor do cronograma e do planejamento, a pesquisa em ambiente escolar exige resiliência. A necessidade de um "plano B" como a substituição de projeções digitais falhas por reproduções impressas em formato A4 tornou-se uma estratégia essencial para garantir a continuidade da oficina.

A aplicação do método baseado no *Atlas Mnemosyne* demonstrou um potencial significativo para o contexto escolar. Ao serem instigados a realizar propostas visuais, os estudantes deixam de ser receptores passivos e tornam-se pesquisadores ativos. Esse processo exige que conheçam profundamente o objeto de estudo para estabelecer conexões válidas, provocando um aprendizado interdisciplinar. Notou-se, por exemplo, a capacidade dos alunos

em associar imagens analisadas em Arte com conteúdo de História, evidenciando que o Atlas funciona como uma ponte entre saberes.

Em última análise, a utilização do atlas como ferramenta de leitura visual demonstra ser uma proposta potente para o contexto educacional. Ao transpor a metodologia de Aby Warburg para a sala de aula, abrem-se caminhos para que os estudantes desenvolvam competências de pesquisa, análise e observação crítica das imagens que permeiam seu cotidiano. Como recurso pedagógico, o atlas cumpre a função de integrar a cultura visual discente ao saber acadêmico, proporcionando uma aprendizagem significativa que valoriza o papel do aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aby Warburg e sua história da arte sem texto produziram o *Atlas Mnemosyne* que foi de suma importância para arte, pois além de ser um objeto de estudo histórico, também se tornou uma metodologia das imagens a partir das sobrevivências e dos gestos. Warburg, que pôs a história da arte em movimento, mostrou suas inquietações quanto ao retorno do estilo antigo que os artistas florentinos inseriram em suas obras, além de gestos que foram observados em seus estudos que mais tarde chamaria de *Nachleben* e *Pathosformeln*, dois conceitos presentes em suas pesquisas na arte.

A história de vida de Warburg reflete na sua forma de pensar. As conexões que Warburg conseguiu estabelecer em sua vida culminou no seu atlas com reproduções de imagens variadas que iam de detalhes de obras de arte a cartões postais, as imagens não fixas, que podiam ir e vir dependendo de como elas conversavam em si, transformando em uma verdadeira constelação de imagens. A proposta de Warburg reforça o poder que a imagem tem na história da arte e como seu estudo tem grande relevância na contemporaneidade. Warburg colocou a imagem como centro na história da arte, uma contribuição no modo de como a história baseada em textos, pode ser revista e repensada, colaborando significativamente na construção do conhecimento e na forma de pensar a arte a partir de suas imagens.

A imagem no ensino de arte foi uma das grandes contribuições que reboamos de duas arte-educadoras brasileiras que sistematizaram propostas metodológicas que colaboraram no processo de aprendizagem no ensino de arte a partir da leitura de imagem. Ana Mae Barbosa e Anamelia Bueno Buroro trouxeram significativas contribuições para o ensino de arte propondo abordagens metodológicas que visam a prática da leitura de imagem em escola, mas também que refletem na construção do conhecimento no cotidiano dos discentes.

A leitura de imagem proposta por essas duas arte-educadoras contribui no processo de aprendizagem a partir de práticas como o fazer, apreciar e contextualizar de Ana Mae e a forma de como nosso olhar percebe a imagem e como isso reflete e influencia na leitura da imagem de Anamelia Buoro. A proposta dessas autoras sobre a leitura de imagem tem enorme relevância quando associada ao *Atlas Mnemosyne*, pois o ato de ler não requer somente ver e interpretar uma imagem, mas sim fazer associações, montar, remontar, dar novo sentido,

pensar e questionar imagens distintas que podem se entrelaçar em algum momento. É fazer associações entre o passado e o presente, que estava interrelacionado nas pesquisas de Warburg, tanto quanto a questão cultural, característica presente nas pesquisas de Ana Mae e Anamelia Buoro, que levam em consideração que uma leitura de imagem deve estar associada a fatores culturais, sociais e ambientais que proporcionarão uma leitura de mundo também.

A utilização do atlas como um recurso metodológico mostrou que essa prática pode e deve ser trabalhada em sala de aula, desde que se atente a questões específicas, especialmente quando falamos da leitura de imagens e da seleção que os discentes e docentes podem fazer. Construir o atlas não significa somente selecionar imagens e colocá-las de forma aleatória. Precisa antes de tudo uma construção teórica sobre o assunto que será abordado para que os estudantes façam suas montagens, tanto de forma individual quanto coletiva, estabelecendo relações entre as imagens da arte e do seu cotidiano. A parte teórica da construção do atlas se faz necessária, falando especificamente de alunos do 6º ano do ensino fundamental II, que pela sua faixa etária (11 - 12 anos) ainda requerem um acompanhamento e mediação em momentos de análise das imagens, seja através da escola, da família, do seu meio social ou cultural. É interessante que os discentes construam essas relações de conhecimento e aprendizagem a partir do meio social e cultural em que estão inseridos, que contribui para sua formação escolar e para sua vida.

O uso do atlas em sala de aula de forma coletiva e individual proporcionou aos discentes o desenvolvimento do conhecimento em diferentes aspectos: como o trabalho da subjetividade na percepção das imagens de forma individual e o trabalho da memória coletiva na produção imagética com os grupos. Foi de suma importância trabalhar com esses dois formatos, pois em alguns momentos foi perceptível a falta de engajamento dos estudantes quando trabalhado em grupo. Porém, quanto a seleção de algumas imagens, mesmo a maioria sendo selecionadas pela professora, alguns alunos se dedicaram e se comprometeram na pesquisa e busca das imagens, fazendo uma relação entre arte erudita e contemporânea a partir dos memes, retratos, autorretratos e selfies. Quando trabalhado de forma individual, os estudantes se engajaram mais na construção do seu atlas e o resultado foi visivelmente mais satisfatório, pois nessa etapa se dedicaram a montagem do seu atlas.

A proposta de utilizar um atlas de imagem para construção da aprendizagem mostra que tem um grande potencial em sala de aula. A proposta do atlas de Warburg mostra que é

possível aprender a partir das imagens e se torna valiosa para o ensino de arte, pois esta pode estabelecer relações sobre conteúdos que são abordados nas aulas de arte relacionando com questões do cotidiano dos discentes, além de refletir e contribuir na questão interdisciplinar. Em sala de aula, no contexto da escola pesquisada, a questão da imagem se apresenta de forma mais incisiva a partir dos livros didáticos, porém essa prática pode ser adaptada com a proposta da utilização do atlas no qual possibilita que os alunos possam ser protagonistas e pesquisadores de imagens para construir sua própria aprendizagem a partir de conteúdos que são estabelecidos de acordo com sua faixa etária.

A pesquisa revelou que, embora os estudantes convivam rotineiramente com as ilustrações dos livros didáticos, persiste uma dificuldade acentuada na interpretação e contextualização dessas figuras. Tal cenário reitera a centralidade da alfabetização visual no ensino de Arte. Observou-se que a transição para o 6º ano do Ensino Fundamental expõe uma lacuna: os alunos iniciam o contato com disciplinas específicas sem o preparo prévio para a leitura de imagem. No contexto contemporâneo marcado pela replicação viral da imagem, o ensino de Arte assume a responsabilidade de instrumentalizar o aluno para decifrar as intenções por trás do que consome. Como bem define Etienne Samain (2012, p. 22), toda imagem oferece “algo a pensar”, seja como um fragmento da realidade ou como estímulo ao imaginário. Portanto, cabe à escola transformar o ato de ver em um exercício crítico de pensamento.

A partir da experiência empreendida nesta pesquisa, depreende-se a necessidade estratégica de inserir o conteúdo de leitura de imagens e gêneros da arte logo no primeiro período do ano letivo. Identificou-se que a antecipação desses conteúdos nas turmas de 6º ano funciona como uma etapa formativa essencial e ao dominar ferramentas de decodificação, o estudante torna-se apto a aplicar esse olhar analítico de forma contínua e autônoma ao longo de toda a sua trajetória escolar. Assim, o domínio inicial dos elementos visuais permite ao aluno aprofundar, nos períodos subsequentes, sua compreensão sobre as imagens presentes nos livros didáticos, na história da arte e em seu cotidiano.

Além de ser utilizado como uma ferramenta de aprendizagem em sala de aula utilizando imagens de forma física a partir da reprodução de imagens, a montagem do atlas abre possibilidades para a utilização de ferramentas tecnológicas, que possivelmente vai enriquecer o trabalho em sala de aula pela facilidade do acesso às imagens a partir de recursos

tecnológicos no qual os discentes são profundo conhecedores e compartilham de habilidades, o que tornará hábil o processo de aprendizagem e montagem do atlas.

Em suma, em um mundo saturado por estímulos visuais, o uso do Atlas em sala de aula permite organizar esse caos informativo, transformando a visualidade em uma ferramenta de ensino poderosa, aplicável não apenas à Arte, mas a diversas áreas do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- ALLOA, Emmanuel. **Pensar a imagem**. – 1 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- ARTE VIRAL. **O que é autorretrato/História da Arte/Autoconhecimento/Quem sou eu? /Arte Viral**. 2022. [Vídeo] (aprox. 17 min). Publicado pelo canal Arte Viral. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=71ACO9cTJ6s&list=LL&index=35>. Acesso em: 10 out. 2025.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 01 nov. 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2003.
- BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino de arte**. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2003.
- CAMINHOS DA LINGUAGEM. **Estudos sobre o meme**. [Vídeo]. 2020. (aprox. 8 min). Publicado pelo canal Caminhos da Linguagem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JthhcxP5XAE&list=LL&index=29>. Acesso em: 10 out. 2025.
- CHAGAS, V. **A cultura dos memes: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital** [online]. Salvador: EDUFBA. ISBN: 978-65-5630-178-5. Disponível em: <http://doi.org.10.7476/9786556301785>.
- DE MATTOS, C. V. (2016). **Arquivos da memória: Aby Warburg, a história da arte e a arte contemporânea**. *Revista Concinnitas*, 2(11), 130–139. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/concinnitas/article/view/22865>. Acesso em: 10 out 2024.
- DESENHANDO COM THIAGO. **Autorretratos famosos na arte** (Desenhando com Thiago). [Vídeo]. 2020. (aprox. 7 min). Publicado pelo canal Desenhando com Thiago. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-G8CCNko-a0&list=LL&index=31>. Acesso em: 10 out. 2025.
- DESENROLOU. **Porque o meme é um meme?** 2020 [Vídeo] (aprox. 6 min). Publicado pelo canal Desenrolou. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=WQ9oIJHoi8&list=LL&index=30>. Acesso em: 10 out. 2025.

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

DEBRAY, Régis. **Vida e morte da imagem: uma história do olhar no ocidente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. – 4. ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HUCHET, S. **A história da arte, disciplina luminosa**. Revista da UFMG, Belo Horizonte, v. 21, n. 1 e 2, p. 222–245, 2016. DOI: 10.35699/2316-770X.2014.2649. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistadaufmg/article/view/2649>. Acesso em: 16 out. 2024.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte - Sala de aula e formação de professores**. Artmed, 2003.

KUMONDE, Robson. **IMAGEM: você sabe o que é?** [Vídeo]. 2024. 1 vídeo (aprox. 8 min. Publicado pelo canal Robson Kumonde. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=F4PmOhF2iUs&list=PL\\_1xCVc\\_poKxNcxFdJmuQH9UKHj0qSNiV&index=2](https://www.youtube.com/watch?v=F4PmOhF2iUs&list=PL_1xCVc_poKxNcxFdJmuQH9UKHj0qSNiV&index=2). Acesso em: 10 out. 2025.

MACIEL, Jane Cleide de Sousa. **Atlas Mnemosyne e Saber Visual: atualidade de Aby Warburg diante das imagens, mídias e redes**. Revista Ícone, V. 16, N. 2. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/icone/article/view/238041>. Acesso em: 22 out. 2024.

MENDES, André Melo. **Metodologia para análise de imagens fixas** [recurso eletrônico] – Belo Horizonte, MG: PPGCOM UFMG, 2019.

MICHAUD, Philippe-Alain. **Aby Warburg e a imagem em movimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

MITCHELL, W.J.T. **O que as imagens realmente querem?** Pensar a imagem / Emmanuel Alloa, (org.) – 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Filô/Estética).

ODORIZZI, T. J. **LEITURA DE IMAGEM E DE MUNDO: possibilidades educativas em espaços formais e não formais de educação em artes**. (2016). *Maiêutica - Arte E Cultura*, 4(1). Disponível em: [https://revistas.uniasselvi.com.br/index.php/ART\\_EaD/article/view/1547](https://revistas.uniasselvi.com.br/index.php/ART_EaD/article/view/1547). Acesso em: 15 jul. 2025.

OTT, Robert William. **Ensinando crítica nos museus**. In: BARBOSA. Ana Mae (Org.) *Arte-*

educação: leituras no subsolo. São Paulo: Cortez, 2031, p. 149-184.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino de arte**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. – 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

PILLAR. Analice Dutra. **Pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), 1993.

PRA FALAR DE ARTE-EDUCAÇÃO. **O que precisamos saber sobre leitura de imagens**. [Vídeo]. 2021. (aprox. 8 min). Publicado pelo canal Pra falar de arte-educação. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=IDCqUJ6MAA&list=PL\\_1xCVc\\_poKxNcxFdJmuQH9UKHj0qSNiV&index=3](https://www.youtube.com/watch?v=IDCqUJ6MAA&list=PL_1xCVc_poKxNcxFdJmuQH9UKHj0qSNiV&index=3). Acesso em: 10 out. 2025.

QUEIROZ CAMPOS, D. **A história da arte diante da imagem**. *Convergências – Revista de Pesquisa e Educação Artística*, v. 30 de outubro de 2023. Disponível em: <https://convergencias.ipcb.pt/index.php/convergences/article/view/124>. Acesso em: 05 jul. 2025.

SALORT, R. C. (2018). **Abordaje triangular desde un episteme decolonial**. *Cartema*, 7(7), 24–32. <https://doi.org/10.52583/cartema.v7i7.237199>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/CARTEMA/article/view/237199>. Acesso em: 08 jul. 2025.

SAMANIN, Etienne. **As “Mnemosyne(s)” de Aby Warburg**: Entre Antropologia, Imagem e Arte. *Revista Poiesis*, v. 12, n.17, p. 29 -51, 2011. Disponível em: [https://www.cchla.ufpb.br/etienne\\_samain\\_unicamp/wpcontent/uploads/2020/02/2012\\_As\\_mnemosynes\\_de\\_aby\\_warburg\\_Etienne\\_Samain.pdf](https://www.cchla.ufpb.br/etienne_samain_unicamp/wpcontent/uploads/2020/02/2012_As_mnemosynes_de_aby_warburg_Etienne_Samain.pdf). Acesso em: 10 jul. 2025.

SAMAIN, Etienne. **As imagens não são bolas de sinuca - Como pensam as imagens**. Editora Unicamp, 2012. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=WZOnDwAAQBAJ&lpg=PA21&hl=ptBR&pg=PA37#v=onepage&q&f=true>. Acesso em: 10 set. 2025

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular da educação infantil e ensino fundamental da rede pública municipal de São Luís- MA**. São Luís – MA: Semed, 2023.

TEIXEIRA, F. C. **Aby Warburg e a pós-vida das Pathosformeln antigas**. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 3, n. 5, p. 134–147, 2010. DOI: 10.15848/hh.v0i5.171. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/171>. Acesso em: 15 nov. 2024.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência**. – 2 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

## **ANEXOS**

## ANEXO A – SLIDES SOBRE GÊNEROS A ARTE.

UEB Gomes de Sousa

# Gêneros da Arte



Prof.: Anna Carolina

## GÊNEROS E TEMAS DA ARTE

As obras de arte podem ter diferentes gêneros, cada uma com temas específicos.



### Principais Temas

#### TEMAS RELIGIOSOS

Representa cenas religiosas e divinas quer sejam do cristianismo ou de qualquer outra religião.



Pietà, Michelangelo, 1499, Escultura em Mármore, 174 x 195, Basilica de São Pedro - Vaticano.



Representa o episódio bíblico da Última Ceia de Jesus com os Apostolos antes de ser preso e crucificado. É um dos bens culturais mais conhecidos e estimados do mundo.

A Última Ceia, Leonardo da Vinci, 1495 - 1498, Afresco e Têmpera/Mural, 460 cm x 880 cm, Igreja e Convento Santa Maria Delle Grazie, em Milão, Itália.

#### TEMAS MITOLÓGICOS

O gênero mitológico representa imagens mitológicas da cultura dos povos (mitologia grega, romana, etc.)



A Primavera, Sandro Botticelli, 1481 - 1482, Têmpera sobre painel, 13140 x 2030 mm, Galeria Uffizi - Florença - Itália.



O mito romano do rapto de Proserpina por Plutão é uma lenda que também aparece na cultura grega, onde Plutão se chama Hades e Proserpina é Persefone, que encantou o obscuro deus com sua beleza, filha da deusa das colheitas Deméter. Ela é então raptada e levada para as profundezas da Terra, deixando sua mãe enfurecida. O rapto fez com que Deméter castigasse o mundo, arrasando com as plantações, entregando o mundo ao caos e à fome. Conta-se que Persefone não podia comer nada que lhe fosse oferecido ou ela nunca mais voltaria para casa. Enquanto Zeus tentava convencer Hades a liberar a moça, Persefone comeu algumas sementes de romã, selando o seu destino. Assim, ela se viu obrigada a casar com Hades, o que deixou Deméter ainda mais furiosa. Zeus teria então interferido. Persefone passaria metade do ano com o marido e a outra metade com a mãe. Dessa maneira, Deméter aceitou e assim os gregos explicavam as épocas do ano. Quando era verão e colheita, sua filha estava ao seu lado. No inverno e no outono, épocas frias, sem colheitas, Persefone estava com o marido.

O Rapto de Proserpina, Gian Lorenzo Bernini, 1621-1622, Mármore, 255 cm, Galeria Borghese - Roma.

#### TEMAS HISTÓRICOS

O gênero histórico representa personagens, cenas ou acontecimentos históricos.



Coroação de Dom Pedro I, Jean Baptiste Debret, 1839 - 1839, L31 x A49 cm, Litografia, Museu Imperial Petrópolis.

Velázquez desenvolveu o tema sem vanglória nem sangue. Os dois protagonistas estão no centro da cena e parecem dialogar mais como amigos do que como inimigos. Justino de Nassau aparece com as chaves de Breda na mão, e faz menção de ajoelhar-se, o qual é impedido pelo seu adversário que põe uma mão sobre seu ombro para evitar que se humilhe. É assim uma ruptura com a tradicional representação do herói militar, que costumava ser representado erguido sobre o derrotado, humilhando-o. Igualmente afasta-se do hieratismo que dominava os quadros de batalhas.



A Rendição de Breda, Diego Velázquez, 1634-1635, Óleo sobre tela, 307 cm x 367 cm, Museu do Prado - Madrid.

### CENAS DA VIDA COTIDIANA

São pinturas que procuram registrar acontecimentos rotineiros (cenas domésticas, festas populares, ofícios etc).



Casamento Camponês, Pieter Bruegel - O Velho, 1566-1569, Óleo sobre madeira, 11640 x 81140 cm, Museu de História da Arte de Viena.

Uma criada despeja leite, totalmente absorta em seu trabalho. Com exceção do jato de leite, todo o resto está parado. Vermeer pegou essa simples atividade cotidiana e a transformou no tema de uma pintura impressionante - a mulher permanece como uma estátua na sala bem iluminada. Vermeer também tinha um olhar atento para como a luz, por meio de centenas de pontos coloridos, brinca sobre a superfície dos objetos.



A Leiteira, Jhoannes Vermeer, por volta de 1660, Óleo sobre tela, 45,5 x 41, Museu Rijksmuseum Amsterdam, Países Baixos.



Natura morta com Maçãs, Paul Cézanne, 1895 - 1898, 1927 x 666 mm, Óleo sobre tela, Museu de Arte Moderna - MoMa - Nova Iorque - Estados Unidos.

## NATUREZA MORTA

A natureza morta é a representação de seres inanimados (objetos, frutas ou flores).



Cesta de Frutas, Caravaggio, 1597/1600, Óleo sobre tela, 54,5x67,5 cm, Veneranda Biblioteca Ambrosiana Milano, Itália.

É considerada uma espécie de protótipo do gênero "natureza-morta". Representa um cesto de vime repleto de frutas e folhas, executado com grande realismo e atenção aos detalhes. Isso quase entra em conflito com o fundo abstrato e neutro da pintura e com a linha de cor sobre a qual o próprio cesto repousa e da qual se projeta. A pintura tem sido interpretada de muitas maneiras diferentes, algumas das quais religiosas: o extremo realismo com que as frutas frescas são colocadas ao lado daquelas carcomidas, e as folhas que gradualmente secam e murcham, dão forma tangível à inexorável passagem do tempo.

## RETRATO

Os retratos podem apresentar o rosto ou serem de corpo inteiro, individuais ou de grupo. Quando é o retrato do próprio artista chama-se autorretrato.

Retrato de uma Jovem Mulher, Petrus Christus, por volta de 1470, 122,5 x 29,0 cm, Óleo sobre madeira de carvalho, Gemäldegalerie, Staatliche Museen zu Berlin, Alemanha.



O Desespero, Gustave Courbet, 1843 e 1845, Óleo sobre tela, 45 cm x 54 cm, coleção privada do Conseil Investissement Art BNP Paribas.

## Autorretrato

Autorretrato muitas vezes é definido em História da Arte, como um retrato (imagem, representação), que o artista faz de si mesmo, independente do suporte escolhido.

O autorretrato é um exercício de autoanálise em que os traços da personalidade de um artista são revelados de formas conscientes e inconscientes. É também um modo de um artista se imortalizar.

Em seu autorretrato, com o rosto quadrado em "close-up", o pintor olha para o observador, em total estado de desespero, como se estivesse a pedir-lhe socorro. Ainda que se encontre nesse estado emotivo, ele se mostra belo, com seus grandes olhos escuros abertos, sobrancelhas grossas e bem feitas, testa contraída, bochechas coradas, que se contrapõem à palidez do rosto, bigode e barbichas negros, boca carnuda vermelha, entreaberta, e narinas dilatadas. A sua beleza ameniza o estado de desespero, sendo o observador incapaz de ignorá-la.

As duas mãos sobre os cabelos escuros parecem querer arrancá-los. Os tendões das mãos e dos pulsos, assim como os do pescoço, mostram-se tensos, refletindo seu estado desesperador.

A fonte de luz, que despeja claridade sobre o retratado, vem de sua direita, como se estivesse a empurrá-lo para a frente.

Ao invés de mostrar um retrato, tradicionalmente vertical, Courbet usa o formato de paisagem (retangular e horizontal), que cria um espaço maior para a abertura dos braços, envoltos por uma camisa branca, em seu gestual aflitivo.



Construção de Barco Perto do Moinho de Flatford, John Constable, 1814, óleo sobre tela, 51 x 61,5 cm, Museu Vitória e Alberto, Londres.

## PAISAGEM

Este gênero representa uma paisagem que pode ser um ambiente natural, rural ou urbano.

O Gênero paisagem é usado para designar as cenas em que a paisagem predomina sobre qualquer outra figura representada. Seus subgêneros são: Marinas, Panorama, Casarios e Paisagem Campestre.

Durante a sua estada de um ano no hospital de Saint-Rémy, Van Gogh pintou uma série de quadros para captar os aspectos característicos da paisagem provençal com seus ciprestes e oliveiras. Em uma carta de x de julho de 1889 para seu irmão Theo, ele descreveu a recente adição à série que tinha começado em junho: "Eu tenho uma tela de ciprestes com algumas espigas de trigo, papoulas, um céu azul, que é como uma manta escocesa multicolorida [e] encrostada como o Monticelli".



Campo de trigo com ciprestes, Vincent van Gogh, 1889, Óleo sobre tela, 73 x 93,4 cm, Museu Metropolitano de Arte - Nova Iorque - Estados Unidos.

**ANEXO B – FICHA COM PERGUNTAS DIRECIONADAS PARA ANÁLISE DE OBRAS DE ARTE.**

Título: _____	Título: _____
Autor: _____	Autor: _____
Ano: _____	Ano: _____
Técnica: _____	Técnica: _____
Dimensão: _____	Dimensão: _____
Local: _____	Local: _____
Temática: _____	Temática: _____
O que eu vejo na obra? _____ _____	O que eu vejo na obra? _____ _____
Que elementos visuais eu vejo na obra? _____	Que elementos visuais eu vejo na obra? _____
Quais cores predominam? _____	Quais cores predominam? _____
O que vejo primeiro na obra? _____ _____	O que vejo primeiro na obra? _____ _____

ANEXO C – REPRODUÇÃO DE IMAGENS PARA REALIZAÇÃO DE ATIVIDADE SOBRE GÊNEROS DA ARTE.





ANEXO D – SLIDES SOBRE ICONOGRAFIA E ICONOLOGIA

ARTE

## ICONOGRAFIA E ICONOLOGIA

Como ler imagens na arte

Professora: Anna Carolina

QUANDO VOCÊ OLHA UMA IMAGEM, VOCÊ SÓ DESCRIBE O QUE VÊ OU TAMBÉM PENSA NO QUE ELA QUER DIZER?

O QUE VEMOS?  
X  
O QUE SIGNIFICA?

### O que é Iconografia?

ICONOGRAFIA = DESCRIÇÃO DA IMAGEM.  
O QUE EU VEJO?

- Quem ou o que aparece?
- O que está acontecendo?
- Quais são as cores, formas, objetos?

### O QUE É ICONOLOGIA

ICONOLOGIA = INTERPRETAÇÃO DO SIGNIFICADO.  
"O QUE ISSO REPRESENTA?"

- O QUE ISSO REPRESENTA?
- QUAL MENSAGEM OU IDEIA POR TRÁS?

- Iconografia: figura humana, pés grandes, cacto, sol.
- Iconologia: modernismo, identidade brasileira, antropofagia cultural.

Abaporu, Tarsila do Amaral, 1928, óleo sobre tela, 33,5 x 28,7, MALBA - Museu Latinoamericano de Buenos Aires

- Iconografia: Jesus, Dimas e Gestas, Virgem Maria e as mulheres Santas, Longino, soldados romanos, a cidade de Jerusalém, colinas na sombra.
- Iconologia: crucificação de Jesus na colina de Golgota (lugar da caveira) entre dois malfeteiros e mensagens da Bíblia sagrada.

A Crucificação, André Balthus, 1436/1437 - 1439, tempera sobre madeira, 76 x 96 cm, Musée de Louvre, Paris.

### OBSERVE A OBRA

- Perspectiva linear;
- Organização geométrica e simbólica;
- Bem e mal.

### O LADO DO BEM

1. Dimas se contorcendo na cruz;
2. São João Evangelista com as mãos cruzadas e orando pelo sacrifício de Jesus;
3. Virgem Maria e as mulheres Santas;
4. A cidade de Jerusalém (Paraíso Celeste);
5. Longino segurando uma lança (São Longuinho);
6. A luz do dia representado pelos elementos naturais da vida.

### O LADO DO MAL

1. Gestas - o ladrão ruim que duvidou da santidade de Jesus perguntando ironicamente porque não se salvava já que dizia ser Deus;
2. Soldados romanos simbolizando os 7 pecados capitais: Egoísmo, Avaréza, Luxúria, Ira, Inveja, Preguiça e Soberba;
3. A vegetação morta simbolizando a tristeza e a decepção dos homens;
4. A colina na sombra representando as dúvidas, desconfianças e incertezas do homem.

### USO DAS CORES

Desta por uma predominância de cores quentes para terra e um azul claro para o céu, destacando assim Jesus no centro da cena.

Algo de contrastes no grupo das mulheres Santas onde a Virgem Maria vestida de preto está destacada com relação a mulher de branco.

As cores primárias podem ser encontradas nos soldados romanos que disputam a túnica de Jesus, com o amarelo e o azul.

A luz divina é da direita para esquerda acrescentando mais uma vez a divisão, do BEM e do MAL.

Podemos notar que o lado esquerdo da composição (lado do BEM) é mais iluminado que à direita (lado do MAL) que está na sombra. Mas uma beta pegada de contrastes.

<https://gobalarte.com/a-crucifacao-analise-iconografica-da-obra/>

### OUTROS ELEMENTOS PRESENTES NA OBRA

Auréola na cabeça das mulheres santas

Ossos e crânio evocando a descoberta da tumba de Adão.

A túnica de Jesus

Jogos de dardos em cima escudo romano.

O crânio de Adão

**Iconografia:** figura de uma princesa, um quarto com cama, uma mesinha, brinquedos e um tapete.

**Iconologia:** propaganda com kits de pintura inspirados nas cores das princesas Disney.

<https://www.publicitarioscriativos.com/coral-lanca-colecao-de-tintas-inspiradas-nas-princesas-disney-para-quartos-infantis/>

### HORA DA ATIVIDADE

### DETETIVES DA ARTE

### ATIVIDADE

Título: Uma Paisagem Brasileira  
Artista: Frans Post (Holandês, Haarlem 1612-1680 Haarlem)  
Data: 1650  
Técnica: óleo sobre madeira  
Dimensões: 24 x 36 pol. (61 x 91,4 cm)  
Classificação: Pinturas

#### ICONOGRAFIA

O QUE VEJO?

- Que elementos da natureza aparecem?
- Há animais, casas ou pessoas?
- Como o artista usa cores e formas?

#### ICONOLOGIA

O QUE SIGNIFICA?

- O que essa paisagem mostra sobre a visão europeia do Brasil colonial?
- Essa imagem representa mais a natureza ou o domínio humano sobre ela?
- Que ideia de "Brasil" essa pintura transmite?

**Iconografia (o que vejo?):**

- Quantas pessoas aparecem? Como estão vestidas?
- Que tipos de construções existem na rua?
- O que parece estar acontecendo na cena?

**Iconologia (o que significa?):**

- O que essa rua revela sobre a vida urbana no Rio no século XIX?
- Como a roupa e os prédios mostram influências europeias?
- O que essa foto pode nos contar sobre diferenças sociais da época?

Rua do Ouvidor, Marc Ferrez, 1890, MONOCROMÁTICA, Cena de rua, Centro do Rio de Janeiro, Coleção Gilberto Ferrez, Instituto Moreira Salles.

**Iconografia (o que vejo?):**

- Quem aparece? Qual a roupa que ele usa?
- Há objetos que indicam poder ou status?
- Qual a expressão do retratado?

**Iconologia (o que significa?):**

- Como o retrato transmite autoridade?
- O que essa imagem revela sobre a monarquia brasileira?
- Por que reis e imperadores eram retratados de forma tão imponente?

Imperador Dom Pedro II no Palácio de São Cristóvão, Marc Ferrez, 1885, fotografia em P&B, 24 x 18 (imagem/dimensão total), Retrato, Quinta da Boa Vista; Brasil - RJ, Instituto Moreira Salles.

Palácio do Governo, 1948

Palácio das Laranjeiras - São Luís, Maranhão  
Francisco Aragão, 2011.

**ANEXO E – TABELA PARA ANÁLISE DE OBRAS EM GRUPO**

<b>ICONOGRAFIA</b>	<b>ICONOLOGIA</b>
Quem ou o que aparece na imagem?	Que história ou mensagem a imagem transmite?
Quais objetos, símbolos, cores ou detalhes chamam atenção?	Como o contexto histórico, social ou cultural influencia a interpretação?
Que ações ou movimentos estão representados?	Que ideias ou sentimentos o artista quis expressar?
Qual é o cenário ou fundo da imagem?	O que essa imagem nos conta sobre a época ou a cultura?
Existem pessoas, animais ou elementos simbólicos?	Que significado podemos atribuir aos símbolos ou elementos visuais?

ANEXO F – SLIDES SOBRE A TEMÁTICA RETRATO

**Arte**  
**Retratos**

Professora: Anna Carolina

**Retrato**

Representação de uma figura individual ou de um grupo, elaborada a partir de modelo vivo, documentos, fotografias, ou com o auxílio da memória. Por essa razão, foi muito utilizado nas academias e escolas de arte para o aprendizado do ofício e domínio da técnica.

Na pintura, o retrato se afirma como gênero autônomo no século XIV, após ter sido utilizado no Egito, no mundo grego e na sociedade romana, com finalidades diversas: comemorativa, religiosa, funerária etc. Giovanni, o Bom (1360), pertencente ao Museu do Louvre, é considerado um dos primeiros retratos pintados de que se tem notícia. A partir daí, o retrato passa a ocupar lugar destacado na arte europeia, atravessando diferentes escolas e estilos artísticos.

A difusão da retratística acompanha os anseios da corte e da burguesia urbana de projetar suas imagens, na vida pública e privada. Artistas flamengos, como Jan van Eyck (1390 - 1441) contribuem para a afirmação do gênero.

O célebre quadro Giovanni Arnolfini e sua Esposa (1434), por exemplo, focaliza um casal, em primeiro plano, dentro de uma sala. Tanto as figuras quanto o ambiente doméstico são representadas com extrema atenção aos detalhes, cores e texturas, o que coloca a obra entre o retrato e a pintura de gênero.

Na Itália, associa-se à feitura de retratos no século XV os pintores Piero della Francesca (1415 - 1492) - retratos de Federico e sua Esposa (465) - e Domenico Ghirlandaio, (1449 - 1494). Velho com seu Neto talvez seja o retrato mais conhecido de Ghirlandaio, pelo ar, ao mesmo tempo severo e suave, que imprime à figura do ancião.

Na Renascença italiana, a produção de retratos se expande de acordo com uma doutrina-filosófica que tem o homem como centro das atenções. Os retratos de Rafael (1483 - 1520), são comparados aos de Leonardo Da Vinci (1452 - 1519), pelo estilo sutil das caracterizações e aos de Ticiano (1488 - 1576), em função das cores empregadas. Neles, o pintor retoma o célebre motivo da Virgem com o Menino (Madona Sistina, 1512-1514) e documenta os círculos intelectuais da época.

Os retratos de Ticiano se destacam pela originalidade da composição, pelo colorido e movimento (Homem com uma Luva, 1520). Da Vinci, por sua vez, realiza retratos em sua fase milanesa, até 1499 - Dama com um Arminho, por exemplo -, no período florentino, entre 1500 e 1506 (a Mona Lisa) e também na última fase de sua carreira (as duas imagens de São João Batista, uma delas convertida em Baco, 1515). O sorriso enigmático, as sombras, o dedo indicador elevado e as fartas cabeleiras são traços salientes dos retratos de Leonardo, repetidos pelos seguidores.

**Leonardo da Vinci**

Diego Velázquez (1599 - 1660), que projeta figuras recorrendo às cores quentes e ao chiaroscuro caravaggiano. Na Itália, realiza Juan de Pareja (1650), retrato de seu escravo mulato.

O século XVII assiste ao realismo original de Caravaggio (1571 - 1610) - evidenciado em Davi (1605).

Papa Inocêncio (1650), considerada uma das obras mestras do retrato mundial.

Las Meninas (ca.1656) - mostra o pintor no estúdio retratando a família real.



**Barroco**

O célebre Auto-retrato com a Mulher (1609), é revelador do estilo autoral do pintor, expressa na liberdade da pose, na tonalidade dourada que ilumina a tela e na paisagem que se deixa entrever por trás dos corpos em primeiro plano.

Peter Paul Rubens (1577 - 1640).



Frans Hals (1581 - 1666): o seu retrato coletivo em tamanho natural, O Banquete dos Oficiais da Milícia de São Jorge (1616), inaugura novo esquema de composição ancorado na linha diagonal que organiza as figuras na tela.



Frans Hals - Regentes e das Regentes do Asilo dos Idosos (1664)



Rembrandt inaugura forte tradição retratística ao romper o esquema convencional de composição de grupos (Lição de Anatomia do Dr. Tulp, 1632).



Nos retratos individuais, Reembrandt confere densidade psicológica aos tipos retratados, com auxílio de contrastes luminosos (Saskia Sorridente, 1642).



Os séculos XVIII e XIX fornecem novos contornos aos retratos, projetando figuras de segmentos sociais mais amplos (e não apenas dos círculos aristocráticos) por meio de maior liberdade expressiva. Mesmo no interior de um padrão clássico de composição, o pintor subverte a convenção, por exemplo, nos retratos de Jean-Auguste-Dominique Ingres (1780 - 1867), em que a figura representada na tela dirige seu olhar a um observador não-retratado, mas implícito.

Retrato de Princess Albert de Broglie, 1851 a 1853.

**Impressionismo**





A Aula de Dança (1874), Edgar Degas (1834 - 1917)

**Pó-impresionismo**



Retrato do Carteiro Roulin, 1888. Vincent Van Gogh (1853 - 1890)

**Século XX**





Andy Warhol (1928 - 1987), Marilyn Monroe

Amedeo Modigliani (1884 - 1920), que produziu grande quantidade de rostos, em geral, formas simplificadas e alongadas.

Retrato de Maude Abrantes, 1907.

**BRASIL**



Retrato de Menino, 1637 - Albert Eckhout



Retrato de Grandjean de Montigny, 1843 - August Muller



Almeida Júnior (1850 - 1899) (Caipira picando fumo, 1893.

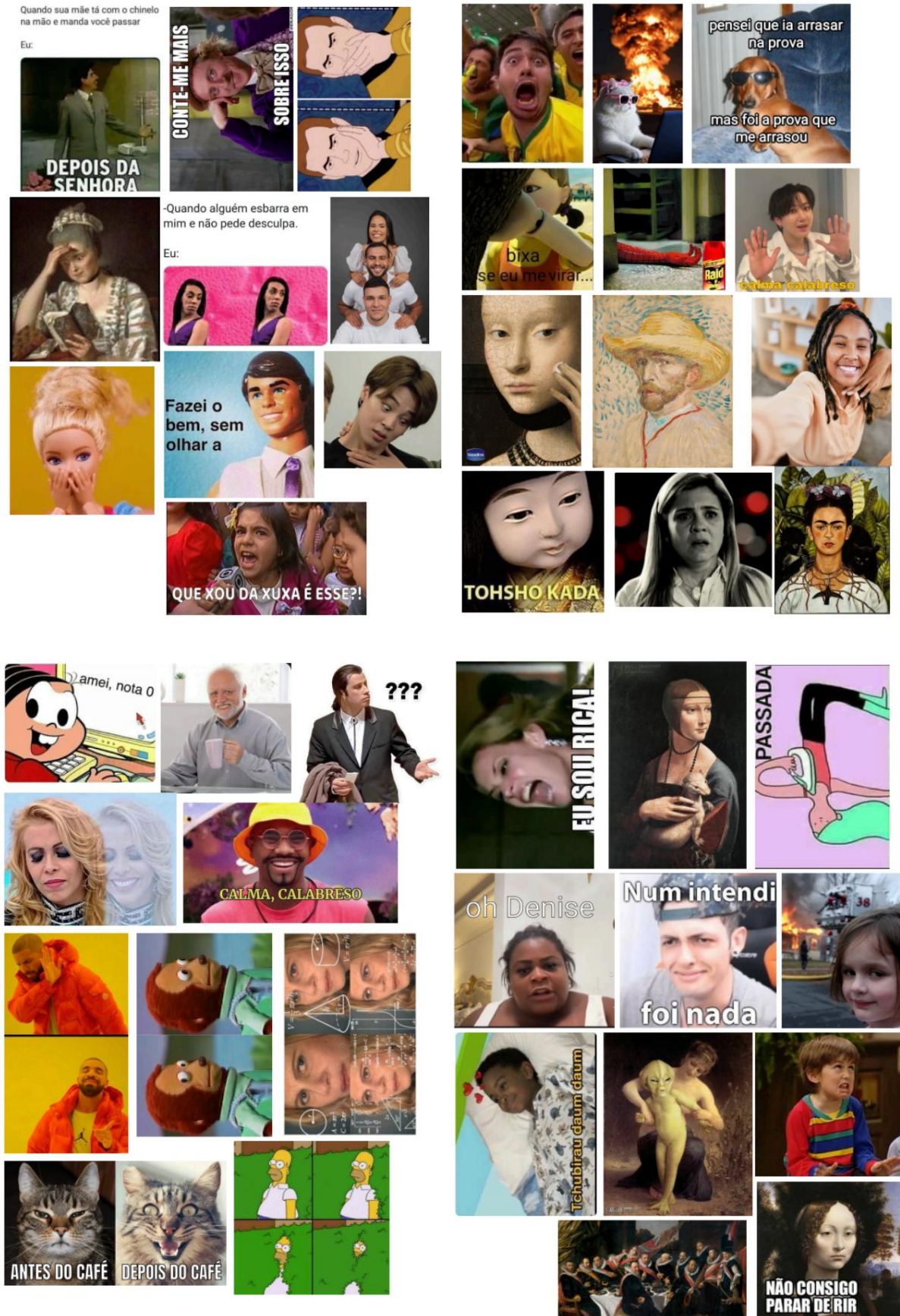


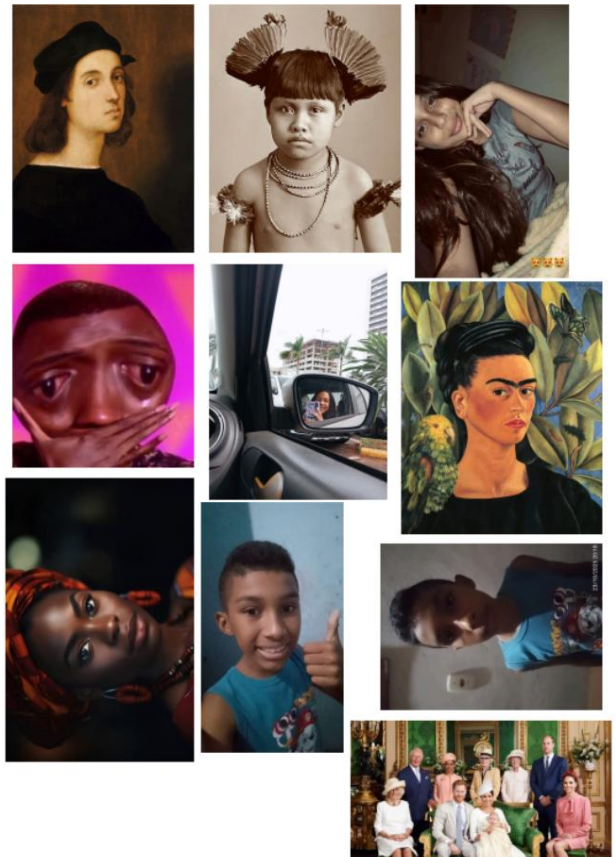
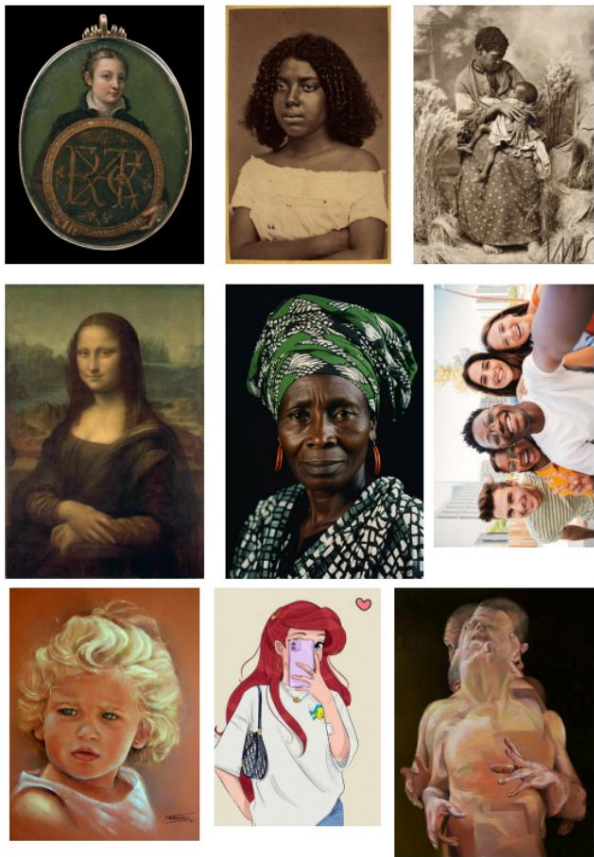
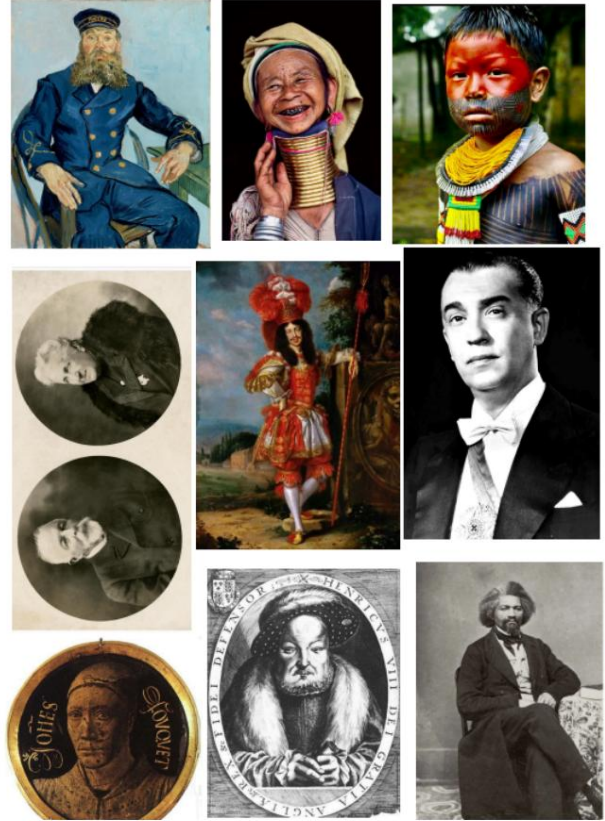
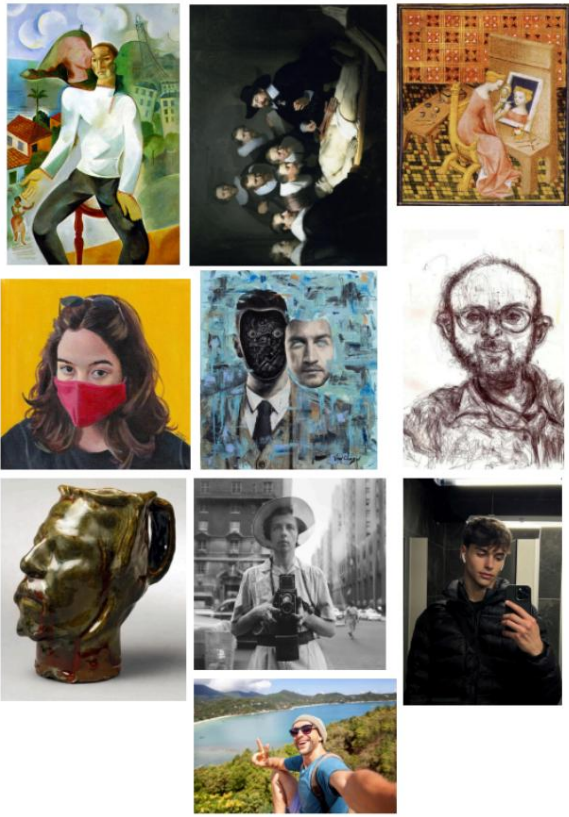
Nhá Chica, 1895 - Almeida Junior.

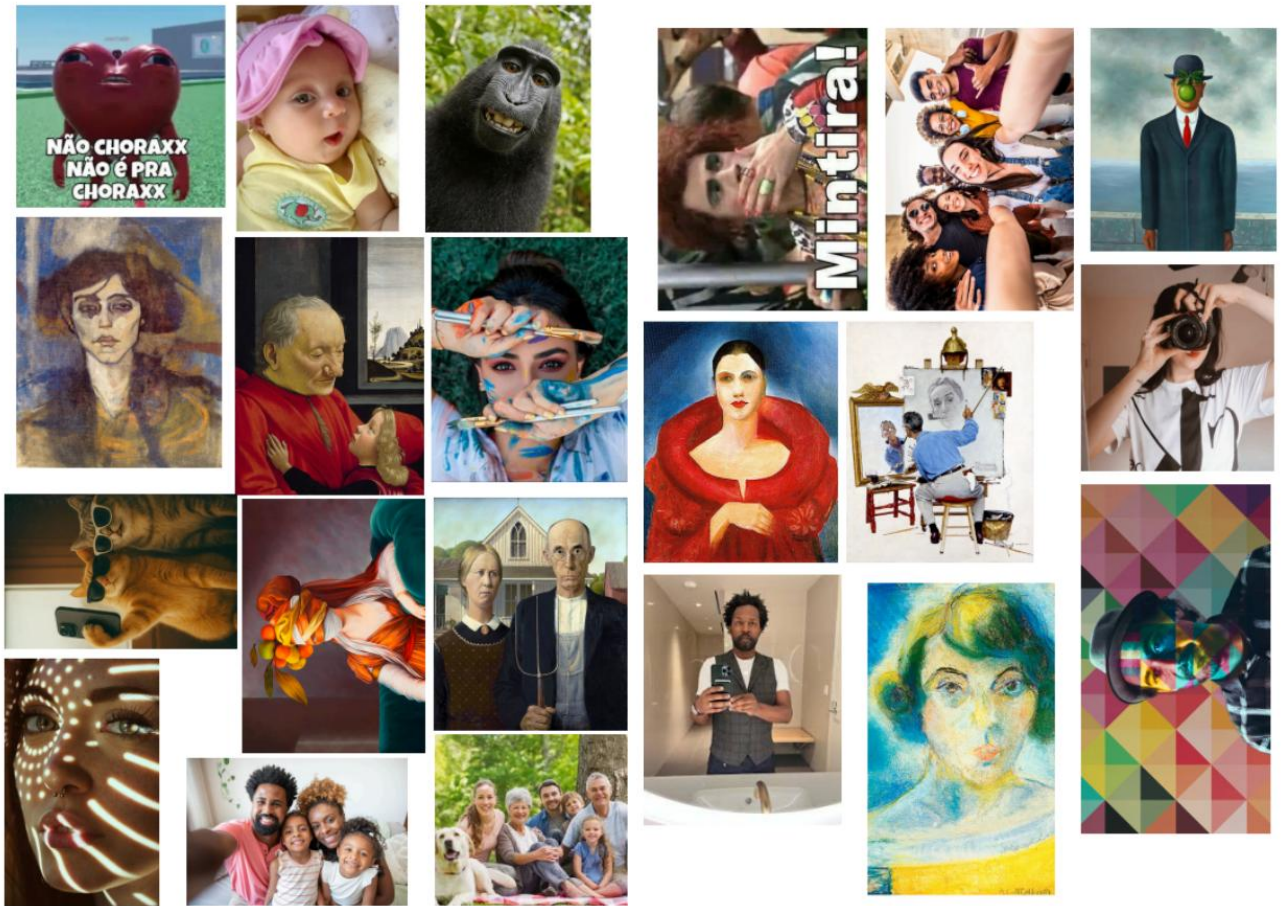


Retrato da escultora Nicolina Vaz de Assis, 1905 - Eliseu Visconti

ANEXO G – IMAGENS USADA NA MONTAGEM DOS ATLAS PELAS EQUIPES









ANEXO I – ATLAS INDIVIDUAL E RESPOSTA DOS ALUNOS SOBRE MONTAGEM

Nome: Maria Vitoria ~~seus a~~

Série: 64º

Professor: Carol

Data: 06/11/2025

Escreva abaixo qual a temática do seu Atlas de imagem e como você conseguiu identificar essa temática e pensou na organização das imagens.

a temática é Elementos de linhas, linhas como: onduladas, retas e descurvas. eu ~~consegui~~ consegui identificar com as texturas e linhas em cada imagem, como: roupas, festas e etc. e eu organizei como um museu tudo organizado com quadros, saltos e pequenos, maquiagem, gestos e traços e sima como se fosse um museu.

Nome: Ana Beatriz ~~de~~ Pereira Moraes

Série: 6º ano/164

Professor: Ana Carolina

Data: 06/11/2025

Escreva abaixo qual a temática do seu Atlas de imagem e como você conseguiu identificar essa temática e pensou na organização das imagens.

Eu consegui identificar que a temática do meu é Linhas porque todas as imagens tem linhas em lugares aleatórios mas tem. Para eu organizar deixei tudo em fileiras, exeto a última porque eu deixei as mais pequenas em das fileiras.

Nome: Maria Gabriela

Série: 64

Professor: Carol

Data: 06/11/25

Escreva abaixo qual a temática do seu Atlas de imagem e como você conseguiu identificar essa temática e pensou na organização das imagens.

O tema do meu atlas são formas porque eu indetifiquei várias formas como: círculos, quadrados, retângulos e triângulos. eu organizei ele de forma aleatória, eu achei a forma de como eu organizei bem fácil.

Nome: Eduardo ~~carlão~~ ~~de~~ ~~carlão~~

Série: 64º

Professor: Carol

Data: 06/11/2025

Escreva abaixo qual a temática do seu Atlas de imagem e como você conseguiu identificar essa temática e pensou na organização das imagens.

Por conta das formas das imagens círculos, quadrados, Retângulos e a temática é a forma. organização eu só coloquei de forma aleatória.

Nome: Erika Lohanna dos Santos Cruz  
Série: 6º Ano\_64  
Professor: Ana Carolina  
Data: 06/11/2025

Escreva abaixo qual a temática do seu Atlas de imagem e como você conseguiu identificar essa temática e pensou na organização das imagens.

A temática do meu atlas é textura, e organizei em fileiras. Eu descobri que a temática é textura, porque todos os lugares tem textura.

Nome: Francisco Nacib  
Série: ~~6º~~ 6ª série  
Professor: Carol  
Data: 06/11/2025

Escreva abaixo qual a temática do seu Atlas de imagem e como você conseguiu identificar essa temática e pensou na organização das imagens.

A temática do meu Atlas é textura. Consegui identificar porque cada imagem parece ter uma textura diferente e pensei na organização escolhendo cada imagem em seu lugar de cima para baixo.



