



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira  
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Denise Maria Martins Gamboa

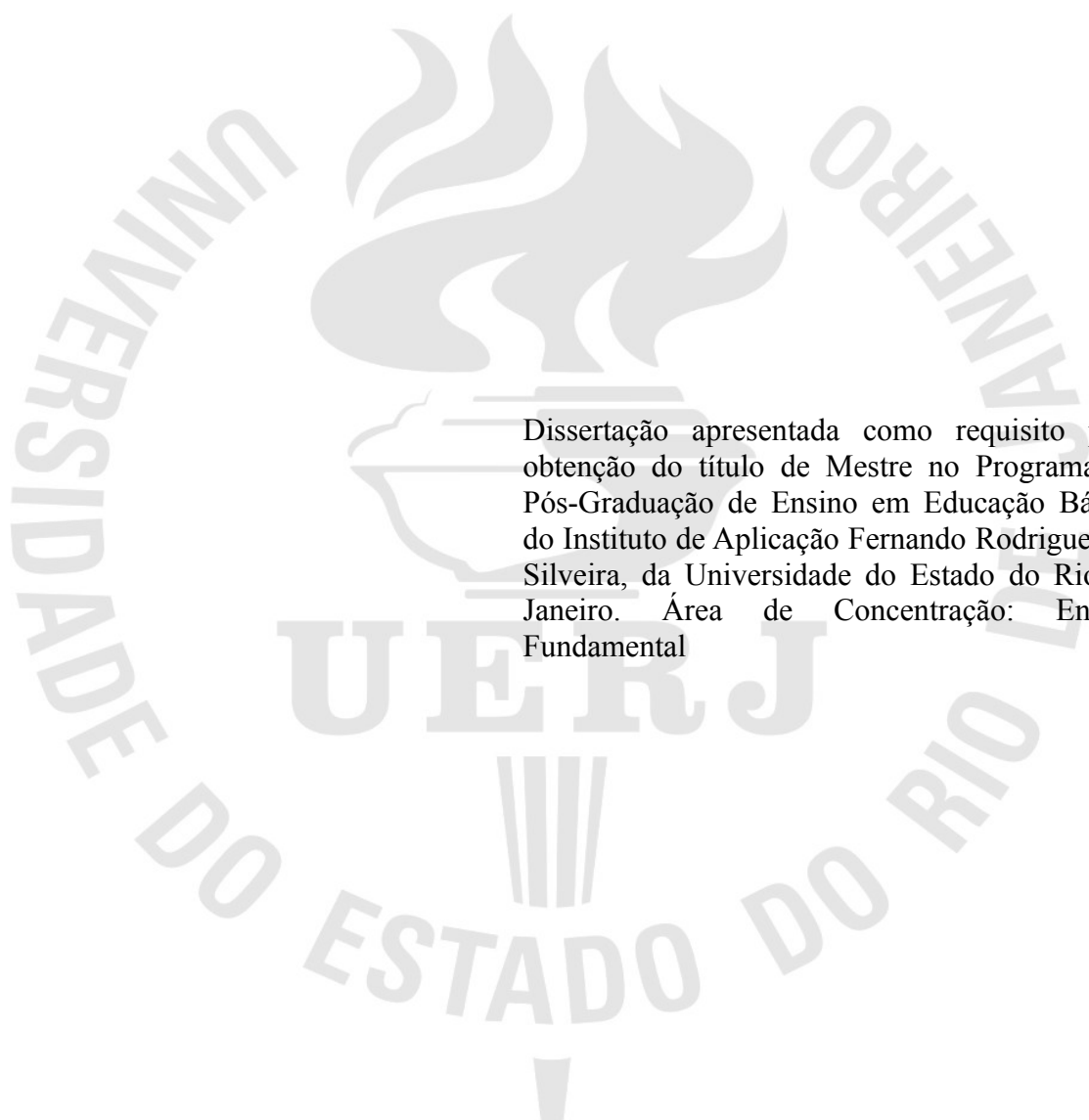
**A fotografia de Georges Leuzinger no ensino de História: memória e  
imagem do Rio de Janeiro do oitocentos**

Rio de Janeiro

2018

Denise Maria Martins Gamboa

**A fotografia de Georges Leuzinger no ensino de História: memória e imagem do Rio de Janeiro do oitocentos**



Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Ensino Fundamental

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Ferreira de Souza Lima

Rio de Janeiro

2018

VERSO DA FOLHA DE ROSTO

FICHA CATALOGRÁFICA

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

S586

GAMBOA, Denise Maria Martins

A fotografia de Georges Leuzinger no ensino de História: memória e imagem do Rio de Janeiro do oitocentos/ Denise Maria Martins Gamboa. - 2018

127.: il.

Orientadora: Patrícia Ferreira de Souza Lima.

Dissertação (Mestrado)

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ.

1. \*\*\*\*\* - Teses. 2. \*\*\*\*\* 3. Ensino de História I. Lima, Patrícia Ferreira de Souza II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial.

Denise Maria Martins Gamboa

**A fotografia de Georges Leuzinger no ensino de História: memória e imagem do Rio de Janeiro do oitocentos**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino Fundamental

Aprovada em 06 de junho de 2018.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Ferreira de Souza Lima (Orientadora)  
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca/RJ

---

Prof. Dr. Esequiel Rodrigues de Oliveira  
Programa de Pós-Graduação de Ensino de Educação Básica -  
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciana Quillet Heymann  
Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais -  
PPHPBC – Fundação Getúlio Vargas/ CPDOC/RJ

Rio de Janeiro

2018

## DEDICATÓRIA

Aos meus amores: Eduardo e Diva (eternamente); Norberto, Thomas e Flávia (para mim: tudo e nada a mais); e ao grande “incentivador”: meu sobrinho Rodrigo.

## AGRADECIMENTOS

*In memoriam* de Giovanni Perrotta, que teve a força de sair de Paola, em 1854, aos 15 anos, para fazer a vida na América. No início da década de 1890, ele já tinha fotos de família, trabalhou na fundação do Jornal do Brasil e vendeu, segundo as histórias familiares, um de seus prelos a riquíssimo empresário. Giovanni era da Fratellanza Italiana e membro da Maçonaria da Rua do Lavradio, onde se situava o último prédio com os negócios da Família Leuzinger. Quiçá teriam se encontrado: Leuzinger e ele...

A Ivo Eduardo e Ary Martins, dois irmãos e meus avôs, que sempre registravam a família, as paisagens que viam e descobriam, as festas, os bailes de carnaval. Ivo trabalhava na Praça Tiradentes, na então famosa Camisaria Progresso, de frente para prédio de negócios da família Leuzinger. O segundo, na RFFSA, indo e voltando em suas viagens ferroviárias. Coincidências que descobri depois.

Às mulheres da família: bisa Maria Emília, Vó Umbelina, Vó Albertina Anna Maria, que guardiães das fotografias, nos legaram registros históricos e familiares.

Aos meus pais, Eduardo A. Martins e Diva Perrotta A. Martins. Ele, fotógrafo amador/profissional, militante contra as injustiças de toda monta, que poderia ter sido um homem de terras e riquezas em duros anos, mas preferiu a retidão e o caráter. Ela professora especialista, de alma e corpo, também militante contra as injustiças de toda monta, que inquirida em difíceis anos disse “admirar o Criador e ponto!”.

A uma avó em especial, já citada acima, Albertina Anna Maria Perrotta, professora: porque ainda sem Paulo Freire, já dividia o alimento(maçã) após o ensino das frações, lá pelos idos de 30 e 40.

Aos meus sogros Aldir Rodrigues e Deny Maria Gamboa, porque com sua militância e resistência, nos ensinaram a ter coragem, acima de tudo.

Ao meu marido Norberto que leu comigo alguns textos, em casa, na praia, no carro, nas viagens para discutirmos juntos e eu avançar; que partilha tantas histórias bonitas e outras mais difíceis e igualmente belas, mas todas impressas a giz carmim, giz azul, giz verde, tinta permanente multicolor. E aos meus filhos, Thomas, um cinéfilo apaixonado, fotógrafo sensível e entusiasta de meus projetos e Flávia, pela paciência, aceitação dos dias de sol “roubados” e pelo convívio “imposto silencioso”, comigo. Para vocês três: carinho, paixão e todo amor que houver nesta vida.

A cada um dos meus cinco irmãos, Diva Maria, David Eduardo, Carlos Eduardo, Célia Maria e Ivo Eduardo, porque criados juntos comigo, suas diferenças ensinaram-me a ser

tolerante um pouco mais. E ao meu sobrinho Rodrigo C. Martins que me repete sempre carinhosamente: “Para cima deles!”.

A cada um dos amigos que soltaram fogos e tocaram trombetas ao saber da aprovação no Programa, que é um privilégio em nosso país.

À Nilma Gonçalves Lacerda, que é Doutora, mas antes de tudo uma amiga: “Viver é risco em vermelho”.

À minha orientadora Patrícia Ferreira de Souza Lima, pelos percursos nem sempre fáceis que fizemos, mas nos quais acertamos e aprimoramos a cada ocasião! Grata e carinho! Pela credibilidade dada ao “nosso” projeto. Por me lançar à frente.

A cada um dos professores do Programa pela atenção especial e pelos exemplos individuais que me dão vontade de prosseguir os dias estudando/fazendo história e à equipe da secretaria que nos bastidores nos apoia, mesmo com as dificuldades enfrentadas.

A Joaquim Marçal Andrade que desde o início com singeleza e disponibilidade pôs-se a ajudar e orientar-me, abrindo as portas da Biblioteca Nacional.

Ao Instituto Moreira Salles que disponibilizou seu acervo para que a pesquisa pudesse ter um rumo.

Ao Professor Carlos Eduardo Leal, que coordenador na UESA, orientou-me a decidir pelo mestrado.

À presença gentil e sábia da Professora Luciana Quillet Heymann.

À Zenita Therezinha Goebel, que muito zen, incentiva-me a perseverar.

Ao estado das coisas, quase principalmente, que pelo momento peculiar em que ainda se vive no país angustiou, mas impulsionou-me a sair do caos.

Aos meus clientes turistas que instigam pelo saber histórico, pela partilha imagética, pela cultura e memória que dividem comigo sempre, em suas viagens.

Aos meus alunos maravilhosos do PRONATEC na Universidade Estácio de Sá e da PCRJ que sempre na torcida deram sorrisos, beijos e conforto, carinho na verdade, mesmo no discurso dual de chamar-me de exigente e por mim se apaixonarem.

À Regina Maués Machado – *professora*, Bruna Milheiros, Mônica Bendell, Michelle Amaral de Sá e Karol Behrens – colegas de ofício, e Mariana Millecco pelo auxílio luxuoso.

O que a memória ama, fica eterno.

*Adélia Prado*

Sem memória não há conhecimento nem identidade.

*Nuccio Ordine*



## RESUMO

GAMBOA, Denise M. M. *A fotografia de Georges Leuzinger no ensino de História: memória e imagem do Rio de Janeiro do oitocentos*, 2018. 127 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

A proposta desta pesquisa investiga o editorial de documentação fotográfica que o suíço Georges Leuzinger legou e a contribuição deste para a construção da diversidade da memória e imagem na história do Rio de Janeiro no oitocentos, nas aulas de História, em turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental. Partiu-se do pressuposto que o acervo fotográfico por ele elaborado, hoje acervo/patrimônio de instituições nacionais de guarda, pode motivar educadores a buscar essas novas referências de fontes visuais, com zelo no olhar e interpretação das mesmas. O questionamento que se provoca nesta pesquisa fundamenta-se na obra fotográfica pioneira e sistemática, sobre a cidade do Rio de Janeiro, realizada e comercializada por Leuzinger através de seu ateliê, no período que compreendeu os anos de 1865 a 1876. Como produto para o mestrado profissional, propôs-se um livreto elaborado para os professores com oficinas direcionadas aos alunos, com diversas propostas pedagógicas com fontes fotográficas, Como referencial teórico: Maurice Halbwachs, Jacques Le Goff, Michael Pollak, Boris Kossov e Ana Maria Mauad compõem o quadro teórico para apropriação dos conceitos de fotografia, memória, e documento.

Palavras-chave: História. Fotografia. Memória. Imagem. Patrimônio. Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

GAMBOA, Denise M. M. *Georges Leuzinger, photography at history teaching in basic education: memory and image of Rio de Janeiro, in the nineteenth century*, 2018. 127 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The proposal of this research is to investigate the photographic documentation left by Georges Leuzinger and its contribution to the construction of diversity of memory and image of Rio de Janeiro, in the nineteenth century, in history classes with groups of basic education (eighth grade). It was assumed that the photographic collection elaborated by Leuzinger, today patrimonial collection of guard national institutions, can motivate educators to search these new references of visual resources, with a careful look and interpretation of them. This pioneering and systematic work of Leuzinger commercialized in his studio from 1865 to 1876 about the city of Rio de Janeiro was the starting point to the questions about the teaching of History. As product of the Professional Master, a book was written as supporting teaching material for the subject, directed to teachers as a support for the elaboration of different pedagogical proposals with these photographic sources. As for theoretical framework, Maurice Halbwachs, Jacques Le Goff, Michael Pollak, Boris Kossoy e Ana Maria Mauad are the basis for appropriation of concepts of photography, memory and document.

Keywords: History. Photography. Memory. Image. Patrimony. Document. Basic Education

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
<b>1 O RIO DE JANEIRO DO OITOCENTOS EM SALA DE AULA.....</b>	<b>24</b>
1.1 Diretrizes curriculares do Ensino de História.....	24
1.2 A cidade do Rio de Janeiro no oitocentos.....	26
1.3 Condições sócio-históricas da produção das fotografias no século XIX.....	31
1.4 As fotografias entram na sala de aula.....	45
1.4.1 Fotografia: Documento / Fonte visual.....	51
1.4.2 Memória e fotografia.....	54
1.4.2.1 As diferentes análises do conceito memória.....	55
1.4.3 Imagem.....	57
<b>2 AS FONTES FOTOGRÁFICAS E AS AULAS DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>59</b>
2.1 O uso da fotografia em sala de aula.....	59
2.2 Usos e funções da fotografia em sala de aula.....	63
2.3 A profusão imagética e o impacto da nova onda industrial.....	67
2.4 Patrimônio visual: guardião da memória.....	70
2.5 Interpretação em conceito.....	76
2.6 Fotografia na História: passado, presente.....	81
<b>3 OFICINAS COM FOTOGRAFIAS: PROPOSTAS DE METODOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>85</b>
3.1 Fontes fotográficas como recurso metodológico.....	85
3.2 Leuzinger: o empreendedor, fotógrafo e artífice.....	97
3.3 OFICINAS.....	102
3.3.1 Álbum de família.....	102
3.3.2 Linha do tempo da fotografia e das atividades de Georges Leuzinger.....	105
3.3.3 Que cidade (Rio de Janeiro) foi esta?.....	106
3.3.4 Que cidade somos: os Georges Leuzinger?.....	108
3.3.5 (Des) construindo documentos.....	110
CONCLUSÃO.....	112
REFERÊNCIAS.....	115
ANEXO – FOTOGRAFIAS UTILIZADAS NO ESCOPO DA PESQUISA.....	121

## INTRODUÇÃO

A utilização do editorial de documentação fotográfica que o suíço Georges Leuzinger nos legou e a contribuição deste para a construção da diversidade da memória e imagem assim como do patrimônio, no Rio de Janeiro do oitocentos nas aulas de História, nas turmas do Ensino Fundamental é a questão da pesquisa proposta na presente dissertação.

Aprender História usando fontes imagéticas de que modo e com qual propósito?

O acervo fotográfico do oitocentos elaborado por Leuzinger justifica uma reflexão acerca da importância do tratamento adequado das fontes visuais fotográficas e a metodologia aplicada com essas fontes, em sala de aula. Pensando a fotografia do oitocentos, justifica-se sua escolha nesta pesquisa, porque ele faz pensar sobre ‘o fazer’ com fontes imagéticas. Sua obra impacta, não por estar inserida no século do positivismo, mas acima de tudo pela categoria de sua produção, pelo enquadramento revelador de não apenas um fotógrafo, mas de um artista em expansão. Não se observando sua obra ainda de forma presente no dia a dia em sala de aula, em materiais didáticos e afins, utilizá-la por toda sua significância, relevância e ineditismo se tornou imperioso, um desafio.

Sabe-se que fontes visuais são fortes aliadas da aprendizagem de conteúdos do ensino, em particular os de História e os de Geografia. Elas funcionam como um gatilho na motivação dos alunos (seja de que segmento for) de pesquisar, independente do segmento a que os discentes pertençam. Tais fontes instigam o olhar, despertam a curiosidade, animam o ambiente de estudo, desde a alfabetização, como ponto de partida para aprendizados de fonemas e grafemas, assim como para a compreensão de referências históricas e memoriais de nossa cidade, em turmas de primeiro, segundo e terceiro anos, até a universidade.

Em virtude de formação pautada nos princípios freirianos que norteiam a atuação da pesquisadora, uma das partes mais expressivas desta trajetória é a busca sempre por uma relação dialógica pautada na experiência de vida de cada um dos alunos, dando-lhes a voz para expressar o que veem, compreendendo que a dinâmica do olhar de um é diferente do olhar de outro. Da mesma forma, a leitura e a interpretação, balizadas pelo traço cultural que lhes envolve.

Contudo, apesar do conhecimento no qual venho me aprofundando, me deparo (assim como meus pares) por vezes com o uso de imagens em modo anacrônico, desligado do texto com o qual fazem relação. Por exemplo, em determinada apostila pedagógica de certa unidade escolar, específica de quinto ano, a publicação utilizou uma imagem da praia de Santos para exemplificar parte de um texto que falava de um passeio à orla, mas no Rio de Janeiro: para alunos de unidades escolares que residem longe do mar e que nunca estiveram em Copacabana já estaria sendo criada uma imagem mental, dissociada do real.

Outra amostra foi a utilização de imagem de povo do Xingu se preparando para o ritual do Kuarup, em formação quase concêntrica, sendo utilizada para exemplificar o que é uma fila indiana, “formação em que as pessoas se portam como os indígenas que se deslocam no meio da floresta para caçar”; ao olhar ao redor viam-se indígenas caracterizados e pintados em meio a um solo de terra batida, sem plantas em volta. Recentemente, a imagem de uma chaleira sobre um fogão, com água em ebulição foi apresentada em outro caderno pedagógico para exemplificar a água, sendo utilizada no cuidado higiênico com frutas e legumes. Em outra unidade escolar, uma caravela da época da chegada dos portugueses ao Brasil foi colada em um mapa entre Brasil e África, para justificar o tema: ‘Tráfico de africanos’, em uma prova de História.

Assim sendo, desperta sempre mais do que a apresentação do conteúdo, a preocupação com a orientação para leitura e interpretação de imagens desde a mais tenra idade na educação básica. Orientação esta, como alicerce para o olhar crítico e refinadamente educado, pois fontes visuais são sempre suportes visuais, mas requerem metodologia adequada em sua utilização, além de trato peculiar em suas escolhas, leituras e interpretações, seja no caminho do aprendizado pelos alunos, seja no caminho do professor em seu ofício de ensinar.

Ora sozinha, ora em grupo com outros docentes, fui aprimorando a análise e o uso das fontes no contexto da diversidade da memória e imagem na história, e nas estratégias de tratamento e busca de informações naquelas, enquanto suporte visual. Percebia-se que para os colegas professores em questão nas instituições de ensino onde atuávamos, a imagem era considerada este suporte. Era considerado também fundamental como elemento que antecedia a parte escrita das aulas e o texto que viriam em sequência, preparando os alunos, por assim dizer, para o tema correlato que seria estudado em seguida. Sobretudo, a fotografia era tratada como recurso estratégico, principalmente aquelas tomadas de períodos e lugares do passado,

impelindo os jovens a fazerem perguntas e a tirarem as conclusões, antes do acesso a um texto subsequente. A imagem tida como parte concreta do tema que viria à tona, ajudava a criar imagens mentais e cenários da história, onde por diversas vezes – como ainda hoje – os alunos viam detalhes que outros colegas não viam, formulavam perguntas, conseguiam imaginar como poderia ser no passado aquele referente registrado, refletiam sobre os marcadores temporais e suas nuances, fazendo conexões.

Neste percurso, a abordagem no uso das fontes visuais no ensino e o tratamento das mesmas de modo geral foram impactados pelo avanço tecnológico, ao qual todos nós estamos sendo submetidos. A adaptação a esta nova era vem sendo realizada gradativamente e é incessante, quase frenética, pois constantemente se é surpreendido por novos incrementos e novos pressupostos em todos os campos mencionados. A era da informação chegou para ficar, insistente e sutilmente surpreendendo com sua velocidade e com suas realizações, colocando boa parte da população bem próxima de filmes futuristas do século passado.

Porém, a acessibilidade a estes meios nem sempre se pauta nos princípios de globalização tão alardeados quando do início de seu *boom* e o conhecimento, sabe-se, por sua vez nem sempre se concretiza somente por estes novos implementos. A propagação da tecnologia alardeada pelas entidades ligadas à informação também nem sempre se processa na educação como proclamado, uma vez que ter implementos tecnológicos não significa ter acesso aos meios mais educativos ou promotores de um aprendizado. O acesso ao mundo digital ainda é parcial no país, onde da mesma forma o acesso à leitura e a direitos civis nem sempre se comparam ao ideal desejado de inclusão que se almeja, nos meios educacionais principalmente, situação comprovada por minha prática docente.

A influência dos meios de comunicação na esfera cultural de crianças e jovens é incontestável. Sabe-se que a midiaticização dos alunos é fato consumado, tal como a interconectividade é realidade presente no dia a dia. Mas, isto não significa que os conteúdos acessados sejam facilitadores da aprendizagem de conteúdos preconizados na escola. Ou que os conteúdos desta estejam em consonância com o mundo tecnológico que aqui fora se apresenta, ainda mais na mesma velocidade alucinante que o impele. Obviamente que ao falar de informação e educação com tecnologia e suas mídias e implementos, faz-se necessário delimitar sobre qual grupo recai este debate, qual segmento da educação, em que tempo e espaço está se operando.

Ao se pesquisar contudo o ensino de História utilizando fontes visuais como ferramenta metodológica, remete-se não somente aos avanços dos implementos fotográficos que são representantes deste avanço tecnológico, mas inclusive e enfaticamente sobre as formas de tratar e interpretar aquelas, sobre as modificações curriculares que ampliaram a sugestão de seu uso, sobre as suas aplicações nos recursos didáticos como suporte ao ensino, que fomentam a indagação e suas demandas sobre a representação visual na referida disciplina. Com base nisto, propõe-se pensar o ensino de História no Ensino Fundamental II, com suas especificidades e no tocante à prática docente.

Deste modo, esta pesquisa acerca da representação imagética do Rio de Janeiro do oitocentos, e sua aplicabilidade no ensino de História no oitavo ano – mas que pode perfeitamente ser ajustada para outros anos do Ensino Fundamental, respeitando os critérios e as especificidades de cada um destes – utilizou-se da obra fotográfica pioneira e sistemática sobre a cidade, realizada por Georges Leuzinger, no período que compreendeu os anos de 1865 a 1876. A apropriação foi sugerida como referencial e desponta como inédita na medida que utiliza subsídios imagéticos que vêm incrementar e dar novo ar ao uso de imagens do oitocentos em sala, quase sempre muitíssimo reduzido a obra de pintores contemporâneos de Leuzinger e a fotografos posteriores e suas proficuas produções. Seu editorial voltado para o registro da urbe em aspectos arquitetônicos e espaciais, para a transcrição de paisagens em fotos de pequenas e médias dimensões ou grandes panoramas, marcando a imagem do Rio de Janeiro difundida mundo afora nos oitocentos, através da participação do fotógrafo em exposições internacionais de vulto e comercialização das mesmas, apresentando uma capital a caminho de um maior desenvolvimento é de grande importância e ineditismo em pesquisas com uso de fontes no ensino de História. Não se encontrou nenhuma outra pesquisa acadêmica que envolvesse sua obra, na mesma temática com escopo similar.

Leuzinger foi escolhido pela magistralidade e originalidade de sua obra, pelo seu pioneirismo e pelo desejo expresso nesta pesquisa de utilizar parte dela, adequadamente, como fonte visual/documento na prática em sala.

E por fim, mas não menos importante, por ser ele considerado, além das diversas referências, um dos sete nomes especiais da fotografia do oitocentos, citado no livro *A new history of photography*, editado por Michael Frizot (1998), em artigo de Françoise Helburn:

*Around the world – Explorers, travelers and tourists*. Fixar o objeto de estudo na obra de Georges Leuzinger significa referenciá-lo.

Argumento que sua obra como um todo esteve adequada às circunstâncias e vicissitudes do período abrangido. É seu olhar histórico, temporal, que fomenta a investigação e compreensão posterior das mudanças e continuidade que ocorreram na urbe, do que se alterou, do que permaneceu, cujo foco é o material iconográfico de Leuzinger sobre o oitocentos, a ser trabalhado no Ensino Fundamental.

Com o recorte de sua obra, propõe-se instigar nos alunos o pensamento reflexivo, analítico, histórico através do fenômeno incontestável que é a fotografia enquanto vetor de história da sociedade, utilizando a obra deste autor. Quando se permanece utilizando sempre as mesmas fontes visuais, mesmos autores, inclusive aplicados em temas diversos em total dissonância de conteúdo, se veta a oportunidade de outra e nova visão de representações do real, que poderia ser mais ampla. Perde-se em diversidade de visões de um tempo/espço mais críticas ou menos, em amplitude ideológica e estética menos abrangente, e navega-se por um reducionismo visual que não apresenta toda a carga de materializações de ordem econômica, social e patrimonial de uma sociedade no recorte do tempo que se propõe investigar.

Claro que não se nega a importância de outras fontes visuais referentes a autores que lidam com imagens do oitocentos, constantemente já apresentados em sala. Mas afirma-se pelo desenvolvimento que a pesquisa efetivou, que o conhecimento das fronteiras do mundo oitocentista foi surpreendentemente ampliado pelo advento fotográfico, e Leuzinger contribuiu de modo primoroso para isto, fornecendo ao corpo discente e docente registros do Rio oitocentista, diferentes do que em geral são visualizados.

Este legado, por sua condição meritória, pouco é conhecido e nem sempre bem utilizado como referência no ensino de Educação Básica, a despeito de sua beleza e importância em seu tempo.

Lamenta-se, contudo, o grande desconhecimento que ainda há sobre sua obra. Mas o uso de parte de seu acervo neste trabalho pode dar um pequeno impulso a um maior interesse pela sua figura e suas realizações, assim como evitar que algumas incorreções relativas ao uso de suas imagens se repitam. Incorreções estas tratadas em modo acadêmico pela historiadora Ana Maria Mauad (2015) e o filósofo Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses (2003) ao



afirmarem que o uso e o tratamento restrito e/ou inadequado de determinadas fontes pode desvirtuar o papel pedagógico adequado destas, no Ensino Fundamental de um modo geral.

Neste segmento, observou-se no decorrer deste trabalho que nos livros didáticos examinados viam-se fotografias de Leuzinger creditadas a outros autores ou ainda a fotografia desvinculada de seu contexto para exemplificar conteúdos específicos, criando uma atmosfera em que o referente da fotografia navegava solto no seu significado apresentado, como Mauad (2015, p. 93) observa: “Nas obras didáticas as fotografias públicas apresentam-se destituídas da sua função primordial: a de associar [...] situações fotografadas [...] à dinâmica histórica.”

Evidencia-se o valor de pôr em prática a ideia de que é a sociedade que é vista dentro de um contexto de investigação e pesquisa, no qual a fotografia seria um suporte, e não a história da fotografia que é investigada. As imagens não são elas mesmas – objetos de estudo, mas ferramentas ou vetores para conhecimento e detalhamento de aspectos informativos e possíveis de transformação e ação em uma sociedade. As fontes visuais em pesquisas e ensino não se bastam, posto que não retêm seu significado. Faz-se necessário o uso de outras fontes informativas que se suportem e complementem.

A iconografia documental de Leuzinger é a alavanca para o conhecimento pretendido, mas está aí a sociedade em questão, estudada por problematizações históricas a seu tempo, junto com outras fontes pertinentes. Aqui o oitocentos é objeto de estudo e reflexão a partir das informações explícitas ou apagadas/silenciadas nas imagens, em relação com eventos da memória e da história, sem nunca esquecer que a intenção é fazer com que os alunos percebam que as fotos historicizadas de Leuzinger problematizaram contextos sociais e são passíveis de análise. Logo, a conjuntura na qual esta pesquisa se desenvolveu, refletiu a preocupação em trabalhar as fontes selecionadas da obra escolhida como veículos que contêm historicidade e por esta condição permitem formular problemas históricos.

Também ponderou-se que no Ensino Fundamental lecionando-se junto a adolescentes, importa levar em conta a construção do código de valores e sentimentos no qual estes estão envolvidos, e inseri-los em um aprendizado pautado na diversidade cultural, que é tão ampla em nossa sociedade, a fim de possibilitar aos alunos a existência de vínculos de respeito, com formas diversas de entender e narrar o mundo. Em consonância com o professor de Comunicação Social, Daniel Rodrigo Meirinho de Souza (2016, p. 63,72) é na juventude que

não só seu próprio grupo, mas também outros grupos culturais interferem no desenvolvimento da identidade cultural destes alunos e alunas do Ensino Fundamental.

Do mesmo modo que a globalização e as mídias sociais diversas interferem neste processo, a interação com pessoas de diversas culturas permeia cada vez mais a construção da identidade desses jovens, tal qual um cabedal de ideias e sistema de valores que vai fazendo-se presente. Atualmente em termos técnicos e de produção, os jovens têm maior acessibilidade à fotografia. Esta profusão hoje está desmensurada exatamente pela evolução tecnológica e acessibilidade. Bourdieu *et al.* (1965) explicam que a acessibilidade da população, em termos técnicos, à fotografia vem desvalorizar a imagem fotográfica como uma representação legítima da realidade. Ou seja, ‘tudo e qualquer coisa’ são fotografados, sem muito critério quanto ao significado, sem referências a fontes. Acredita-se que até pelo incremento dos aplicativos de edição de imagens dos celulares e dos computadores, isto já se torna bem claro. Na questão da utilização da obra de Leuzinger, entretanto, seu apelo imagético no oitocentos tratado em aulas de História verte para iniciar a orientação aos alunos para uma interpretação criteriosa, analítica e crítica do que é registrado, o que será descrito no terceiro capítulo.

Por outro lado, o uso da tecnologia fotográfica pode ser um contributo à formação pedagógica destes jovens e seu reconhecimento/empoderamento, aliados ao emprego renovador e instigante das fotografias em sala de aula, no contexto do aprendizado e pensamento crítico, inclusive. O citado empoderamento pretendido deve ser iniciado pela busca por questões históricas colocadas a partir de fontes fotográficas, para compreensão e busca de respostas de situações presentes não só na sociedade como um todo, mas também presentes de modo ímpar no cotidiano destes jovens. As fontes fotográficas são ferramentas propulsoras da construção de saber histórico. Contudo, é por meio delas, que também se estuda a História. É através delas que como detetives e investigadores, se busca esse conhecimento é perscrutado.

O processo de registro de imagens, pela fotografia, nas mais diversas formas de tecnologia desenvolvidas, seduz nossa sociedade a despeito de classe, etnia, religião, há muitos decênios. A princípio, poucos tiveram contato com este suporte físico de memórias, que por extensão, voluntária ou não, contam da nossa evolução e paisagem urbana. A possibilidade de fixar o vivido em imagem, hoje está à mão de todos que possuem um celular dos mais simples. Se já na época de seu surgimento, assim como na de outras invenções a

exemplo dos os navios movidos a vapor e das ferrovias, encantavam e seduziam por encurtar as distâncias ou mostrar o que não se via, que dirá hoje, quando a ponta de qualquer um de nossos dedos registra o instante que se quer eternizar. Contudo, desde sempre: a fotografia não é menos provocativa.

Considerando a afirmativa do filósofo e semiólogo francês Roland Barthes (c2015, p. 36-38) que a imagem é subversiva quando faz pensar, destaca-se a relevância da forma em que foi cogitada e produzida enquanto um projeto do que seria fixado, que conceitos ideológicos, políticos, estruturais, pessoais explicita, ou o que não explicita; o que se expõe pela narrativa fotográfica. Barthes afirma que a fotografia se fixa em um átimo fugidio chancelando a experiência humana do olhar, e com tal sutileza no momento do registro que pode até ser uma reviravolta demolidora, perturbadora, revolucionária daquilo que estava posto. Pois afinal, é fato que produzimos imagens sob diferentes formatos com intuítos diversos, nos planos familiares, profissionais, acadêmicos, políticos, escolares e afins, que refletem ou retratam determinados grupos identitários. Os registros visuais e o olhar que os concebem estão sempre contextualizados, senão formatados por um discurso, com apelo e benefício de grupos determinados, geralmente os dominantes. As funções da imagem no século XIX não fugiram a este padrão representativo da sociedade de época: como ela se percebia e como concebia o mundo no qual estava inserida.

Pensando a fotografia do oitocentos, especificamente através do acervo de Georges Leuzinger, pode-se afirmar que ele faz pensar sobre o fazer com fontes imagéticas, uma vez que sua obra impacta, não obstante estar inserida no século do positivismo, pois a categoria de sua produção, o enquadramento é revelador de não apenas um fotógrafo, mas de um artista em expansão, sendo esta análise feita durante a pesquisa a partir de consulta ao conteúdo apurado e especializado dos livros “*Cadernos de Fotografia Brasileira – Georges Leuzinger*”, de Sérgio Burgi *et al.* e “*Fotógrafos pioneiros do Rio de Janeiro*”, de Pedro Karp Vasquez. Entretanto, não se observa sua obra ainda de forma presente no dia a dia em sala de aula, em recursos didáticos diversos e afins.

Para o desenvolvimento da pesquisa e dissertação foram utilizadas as imagens disponibilizadas para estudo que se encontram no Instituto Moreira Salles<sup>1</sup>. Destas, que

---

1 <http://fotografia.ims.com.br> Acesso em: 05 fev. 2016.

totalizam cerca de 500 (incluindo as obras do alemão Albert Frisch, colaborador de Georges Leuzinger e do próprio), 289 foram fornecidas ao corpo pesquisador via *link* pela instituição, dentre as quais é possível identificar-se as que são obras de Leuzinger, através do setor de Reserva Técnica Fotográfica. Na Biblioteca Nacional<sup>2</sup>, entre outros itens relacionados a Georges Leuzinger, há uma gama de 189 imagens fotográficas, encontradas no Setor de Iconografia, que também foram utilizadas.

Em continuidade, na seleção das fotos para a pesquisa, a opção foi fazer o recorte a partir daquelas que retratam pontos vitais da cidade, onde permanecem resquícios de Centro Histórico, de passagem do Rio colonial ou de paisagem de então, quase inalterada, todas que urgiam ser trabalhadas em sala de aula, no contexto da cidade do oitocentos, possibilitando a construção do saber histórico, através de oficinas com fotografias repositórias de um papel pleno de sentido histórico passado (pelas fotos de Leuzinger) contrapostas com as que virão a ser realizadas pelos alunos na proposta de oficinas.

Assim, o presente trabalho deteve-se apenas sobre a primeira grande série, realizada por Leuzinger durante o final de 1864 – provavelmente – e durante os anos de 1865 e 1866 e duas imagens de 1870. O recorte da pesquisa incidiu sobre os seguintes espaços na cidade do Rio de Janeiro fotografados por Leuzinger: a antiga praia da Saudade, atual bairro da Urca com Pão de Açúcar, sem o “Caminho Aéreo”- resgatar a posse da terra naquele espaço e tempo pelos indígenas; Paço Imperial e seu entorno com e sem o Morro do Castelo – espaço/passagem comum de variadas culturas, com cadeia, igreja, Paço, chafariz, Convento e o emblemático e não mais existente Morro do Castelo, apenas com parte da Ladeira da Misericórdia; Quinta da Boa Vista – residência imperial; Porto do Rio de Janeiro – entrada e saída de mercadorias e de “carne humana”; Centro do Rio (Ouvidor com Rua Direita/Largo São Francisco) – expansão das instituições comerciais e financeiras.

Acrescenta-se que algumas imagens de seu acervo bastante peculiar já foram exibidas em exposições póstumas<sup>3</sup> individuais – estas em 1992 (na Suíça), 2006 (no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro – MAM), 2007 (Galerias Instituto Moreira Salles – IMS, Unibanco Arteplex, do Rio de Janeiro e de São Paulo) - ou coletivas em diversas instituições no Brasil tais como o Centro Cultural do Banco do Brasil (CCBB) e o Instituto Moreira Salles (IMS), aquele com sede no Rio de Janeiro e este com sede em São Paulo, e permanecem

2 <http://www.bn.gov.br> Acesso em: 05 fev. 2016.

3 <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21629/george-leuzinger/eventos?p=1> Acesso em: 14 jun. 2018.

atraindo o foco de reflexão pelo conjunto de seus registros, o apuro da narrativa fotográfica que a imagem guardava desde o oitocentos em diálogo com nossa realidade.

No caso do IMS, este em parceria com a Biblioteca Nacional (BN) que é também guardiã de coleção doada pelo próprio Leuzinger, dispõe em seu portal intitulado *Brasiliana Fotográfica*<sup>4</sup>, acervo de imagens fotográficas brasileiras em *site* ativo desde 17 de abril de 2015, com o propósito de ser uma reunião de acervos fotográficos importantes, estando aberto a inclusão de outras instituições nacionais e internacionais de relevância voltadas às referências imagéticas do oitocentos. Hoje, por exemplo, já há a participação do Leibniz-Institut fuer Laenderkunde, de Leipzig, na Alemanha, que detém ao menos cerca de 200 fotografias da obra de Leuzinger, adquiridas dele por pesquisadores alemães, em 1875, como atesta Burgi (2006, p. 153). Assim, o portal funciona com o escopo de ser espaço de visibilidade e fomento à discussão e reflexão deste gênero documental, pensando-o como fonte visual, mas também como patrimônio em banco de imagens a ser preservado.

Ademais, foi com o intuito de divulgar a obra de fotógrafos que se encontra em seu acervo, que o IMS editou uma publicação própria chamada *'Cadernos de Fotografia Brasileira'*. Em cada novo número, a obra de um fotógrafo emblemático é parcialmente apresentada, com especialistas em fotografia e autores afins analisando as obras e contextualizando-as. Na publicação, foi levantado todo o aspecto técnico das imagens, pontuadas suas relações com a sociedade em questão.

No caso de Leuzinger, sua família doou no ano 2000 um vasto acervo pessoal, por iniciativa alinhavada pela historiadora Renata Santos, estudiosa da obra do autor, composto por documentos, imagens e correspondências de família e afins, pertinentes aos anos de 1850 até 1903, que compuseram o acervo doado (BURGI, 2006, p. 6). Na referida publicação podemos perceber que Leuzinger seduz o olhar curioso pelo forte cabedal artístico, haja vista sua relação anterior com a iconografia que provinha da sua atuação como empreendedor no setor de papelaria (1840), encadernação iniciada em 1845, estamperia (1849), tipografia (1852), litografia (1856), reunidas sob a marca G. Leuzinger, mas denominada genericamente como Casa Leuzinger.

A trajetória da pesquisa em conjunto com o conhecimento da produção de Leuzinger levou à elaboração de um produto específico, um livreto com oficinas de atividades sobre a

---

4 <http://brasilianafotografica.bn.br/> Acesso em: 05 fev. 2016.

história do Rio de Janeiro no oitocentos através da fotografia, que abordam a evolução dos implementos fotográficos até hoje; a memória e as imagens da cidade. A imagética e a geografia oitocentista e atual da cidade; o espaço geográfico no século XIX e XXI; os referentes culturais, estéticos e paisagísticos, indumentárias, transportes, arquitetura dos séculos estudados, o fator tempo e o resultado nas produções de Leuzinger e as propostas que serão feitas aos alunos estão presentes. O registro impresso dessas modificações versus a permanência de referentes antes fotografados são propostos no livreto, primando por uma compreensão do corpo discente desta realidade passada e do momento atual, em que se incluem ou não em novas paisagens.

Assim, pretende-se que os alunos interpretem as fotografias de Leuzinger e as próprias não como meras imagens, mas além de um meio de expressão artística, como ferramenta para a educação, um instrumento de documentação e/ou caminho de contar histórias, como via de comunicação e visão crítica, em uma cultura contemporânea onde o visual avassalado por diversas tecnologias ocupa uma grande parcela dos sentidos humanos e modos de interação social.

Foram utilizadas as fotografias do referido fotógrafo como fonte histórica nas oficinas preparadas *para* professores, a serem realizadas *com* os alunos, não meramente como objetos de design decorativo ou suporte de textos, mas pensando que sejam de fato plenas de significados e representações da História que se quer contar, através da inovação e do uso da obra do fotógrafo Leuzinger. Elas trarão um novo perfume e percurso na construção de um saber apropriado pelos alunos: crítico, atento, embasado pela História na compreensão da cidade do Rio de Janeiro de meados do século XIX, do tempo registrado, seus lugares de memória, sua historicidade.

Partiu-se de fontes imagéticas não mais reducionistas a pintores e desenhistas do período, mas sim utilizando a obra de um fotógrafo e empreendedor, que segundo Andrade (2006, p. 167), a seu tempo em todos os campos em que atuou se destacou. Buscou-se provocar nos estudantes a percepção do quanto a iconografia do século XIX, foi fomentada pelo advento da fotografia, aqui no Brasil especificamente, com o trabalho de Leuzinger que iniciou uma proliferação imagética fantástica. Os alunos poderão se imaginar com este mesmo ar empreendedor e afeitos à tecnologia de ponta em registro de imagens, mas com reflexão e

atitude crítica, valorizando esta arte tão ancestral que aqui revela continuidades e descontinuidades de nossa urbe.

As narrativas visuais da obra selecionada de Leuzinger e as que se propõe ser produzidas pelos alunos, fontes inicialmente não escritas, dialogarão entre si como vetores, para impulsionar a reflexão sobre as atuações variadas nos espaços públicos, propiciando uma análise sobre em que contexto elas ocorreram no oitocentos. A análise dos apagamentos e evidências que se impuseram sobre a questão da geografia hoje envolta na vida dos educandos assim como os silenciamentos e vozes que se levantaram, com foco na questão da alteridade servem de base para promover um debate detalhado em sala.

Através das fotografias, objetivou-se chegar a uma relação estabelecida entre aquele tempo e o tempo de hoje, em que utilizamos mídias móveis mais acessíveis a um público amplo, independente de acesso à internet, e não mais artefatos pesados às costas ou em lombo de burro, exclusivo de poucos da nata da sociedade que fotografava ou era fotografada.

O objetivo geral do trabalho e das oficinas propostas no produto foi analisar o legado de imagem e memória refletido na obra de Georges Leuzinger, deixado em suas narrativas visuais na sociedade oitocentista, como base e subsídio à criação de um produto, para suporte didático contemporâneo ao ensino da disciplina de História no Ensino Fundamental, que valorize sobre diversos aspectos o uso da fotografia em sala de aula. Nas oficinas, esta valorização se dá e se representa a partir do uso das próprias imagens trazidas para a sala de aula: feitas com recortes da obra do autor, ou com imagens elaboradas pelos próprios alunos.

Os objetivos específicos da pesquisa foram:

- Compreender o conceito de historicidade no recorte da obra de Leuzinger, a fim de criar narrativas no espaço e no tempo fotografados.
- Identificar as funções da imagem, da narrativa em questão e a noção do tempo histórico e cronológico na obra do autor, enquanto objeto de registro da paisagem urbana.
- Descrever a importância da interpretação da obra de Leuzinger como patrimônio e da mesma como vetor de conhecimento e registro da cidade no oitocentos.

- Efetuar referências e analogias a dois dos fotógrafos contemporâneos de Leuzinger e o próprio, com o intuito de no produto apontar como era o *fazer* fotográfico de então.
- Elaborar atividades pedagógicas cotidianas interdisciplinares, ligadas também às artes cênicas, audiovisuais, corporais e plásticas, e de Língua Portuguesa e Geografia que possam instigar o aluno a: refletir, analisar, criticar, posicionar-se e compreender a necessidade de reelaborar conceitos e questionar postulados dados.

A dissertação, então, foi redigida em três capítulos. No primeiro é analisado o Rio de Janeiro do oitocentos em sala de aula, com a chegada da Família Real, as condições da população, o desenvolvimento da urbe, a vinda de imigrantes e Leuzinger, a chegada da fotografia através do daguerreótipo e outras invenções importantes que impactaram o século. Em seguida refere-se à complementação de biografia breve do fotógrafo e as condições sócio-históricas de pesquisa e da produção das fotografias no século XIX, assim como trata-se da relação dialógica entre Leuzinger e outros fotógrafos de vulto na época e ao tema da visualidade. Finaliza-se a construção deste capítulo abordando definições, princípios e conceitos que regem o uso das fotografias em sala de aula, percorrendo sobre o critério de seleção das imagens, o quadro teórico e os conceitos de: fotografia/ documento/ fonte visual e memória, assim como se aborda brevemente a imagem.

No segundo capítulo, as fontes fotográficas que vêm a ser estudadas nas aulas de História, inicialmente propostas para o oitavo ano do Ensino Fundamental são examinadas: a pertinência dos modos de tratamento das fontes visuais, assim como a abordagem destas enquanto documentos, em aulas de História. Navega-se rapidamente pelo seu uso e funções, e enquanto recursos, em livros didáticos, faz-se um breve apanhado do surgimento destes até os dias atuais e, o uso das fontes de Leuzinger nos mesmos; sua relação enquanto ferramenta metodológica com o *boom* da era da informação e o impacto da nova onda industrial; sua guarda, patrimonialização e sua relação com o novo e irreversível momento tecnológico, sua interpretação e a relação fotografia/História.

O terceiro capítulo vem unir teoria e metodologia a um produto imprescindível à conclusão do mestrado, que foi estruturado em um livreto com a apresentação de cinco oficinas a saber: *Álbum de família; Linha do tempo da fotografia e das atividades de Georges*



*Leuzinger; Que cidade foi esta; Que cidade somos, os Georges Leuzinger; (Des) construindo documentos.* Nele são tratados a iconografia e ensino voltados diretamente à forma de como fazer o trabalho em sala de aula com o uso de documentos, a proposta metodológica com a descrição das oficinas, os recursos didáticos adicionais, e o desenvolvimento dos trabalhos em conjunto com outras disciplinas.

Registre-se que a autora desta dissertação sentiu a ausência de artigos e trabalhos acadêmicos que analisem especificamente a utilização da obra de Leuzinger *no (grifo da autora) Ensino Fundamental*, como referencial, apesar do material estudado para a escrita desta ser especializado e tratado de forma ímpar, especialmente no campo dos estudos da fotografia, que versam sobre o acervo de obras do autor. E por isto, todo o esforço foi empreendido para buscar um levantamento teórico e metodológico que pudesse referendar as ideias explanadas nesta dissertação.

## 1 O RIO DE JANEIRO DO OITOCENTOS EM SALA DE AULA

“No fundo a Fotografia é subversiva, não quando aterroriza, perturba ou mesmo estigmatiza, mas quando é *pensativa*.” (BARTHES, c2015, p. 36,37)

O processo de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino está atrelado às orientações norteadoras presentes em documentos oficiais, acatando a legislação vigente. O ensino de História envolve competências e dentre elas a comunicação, nas quais a fotografia insere-se a título de recurso pedagógico.

Visualizar historicamente a cidade do século XIX sobre a qual versa a pesquisa, atrelando-a ao viés possível entre espaço/ tempo/ sociedade/ imagem e aos conceitos aqui já elegidos de documento, memória, assim como ao estudo do patrimônio, no contexto da obra de Leuzinger fazem-se presentes.

### 1.1 DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO DE HISTÓRIA

A tarefa do planejamento educacional no Brasil é abrangente e desafiadora. As desigualdades são históricas e as diferenças regionais são imensas. A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009)<sup>5</sup> mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>6</sup>, que antes era uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (LDB)<sup>7</sup> para uma exigência constitucional com periodicidade decenal. O que significou que os planos plurianuais devem tomá-los como referência. O PNE aprovado pela lei nº 13.005/2014<sup>8</sup> exigido no artigo 214 da Constituição Federal<sup>9</sup> passou então a ser

5 [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm) Acesso em: 31 dez. 2017.

6 <http://pne.mec.gov.br/sistema-nacional-de-educacao> Acesso em: 31 dez. 2017.

7 [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em: 31 dez. 2017.

8 [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) Acesso em: 31 dez. 2017.

9 [http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_214\\_.asp](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_214_.asp) Acesso em: 31 dez. 2017.

considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, este que foi instituído após a publicação da referida lei em 2014 e é a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, em consonância com a Lei nº 9.394/1996.

Apenas para ressaltar o caráter articulador de todas as leis, com a aprovação do PNE em 26 de junho de 2015 ficou instituído que:

Aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), uma das tarefas mais urgentes e necessárias é a instituição do Sistema Nacional de Educação. A Lei nº 13.005/2014 estabelece em seu art. 13 que o poder público deverá instituir, em lei específica, contados dois (2) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação. (Ministério da Educação e Cultura)<sup>10</sup>.

Logo, o ensino de História sobre o qual versa esta pesquisa com fontes fotográficas deve estar estreitamente vinculado a estas determinações legislativas e estruturado em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e com as Orientações Curriculares municipais da cidade do Rio de Janeiro, encontradas no *site* do Rioeduca<sup>11</sup>, fonte onde se buscou embasamento para fundamentar a escrita e a produção do livreto de oficinas para o corpo docente, de acordo com a legislação vigente e o processo de construção de conhecimento.

Com base nisto, propõe-se pensar o ensino de História no Ensino Fundamental com suas especificidades. Para tanto remete-se às Orientações Curriculares da Disciplina História da Prefeitura do Rio de Janeiro<sup>12</sup>, ensejando trabalhar a fotografia no oitocentos relacionada a objetivos trabalhados no 8º ano de acordo com os elencados nestas Orientações, nas oficinas:

- Relacionar a Europa napoleônica à vinda da família real portuguesa para a América.
- Identificar as principais transformações promovidas pela Corte no Brasil, em especial no Rio de Janeiro.
- Identificar os principais projetos dos grupos políticos durante o período regencial; identificar os principais movimentos políticos e sociais do período regencial, relacionando-os aos diferentes segmentos sociais.

10 <http://pne.mec.gov.br/sistema-nacional-de-educacao> Acesso em: 07 jun. 2018.

11 <http://www.rioeduca.net/> Acesso em: 31 dez. 2017.

12 <http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php> Acesso em: 31 dez. 2017.

- Identificar os principais segmentos sociais do Império do Brasil: a ‘boa sociedade’, a ‘plebe’ e os escravos.
- Relacionar escravidão tardia à expansão da economia mundial desde os anos 20 do século XIX.
- Identificar as principais características de organização política no período de consolidação da ordem imperial, relacionando este ao romantismo.
- Identificar as principais atividades econômicas da ‘Era Mauá’.
- Relacionar final do tráfico negreiro intercontinental, lei de terras e “experiência de parceria”.
- Identificar as principais formas de resistência escrava; relacionar imigração europeia ao abolicionismo.

Conhecer o que era a cidade, sobre a qual seu olhar dirige-se nas imagens do século XIX, e comparar com o que há hoje no século XXI, leva-os a refletir sobre a cidade do oitocentos, em uma abordagem vinculando a história local ao seu núcleo familiar, às condições de trabalho de seus pares, à migração dos seus antepassados, à comunidade em que estão inseridos, para que faça sentido este aprendizado.

## **1.2 A CIDADE DO RIO DE JANEIRO NO OITOCENTOS**

Esta cidade do oitocentos, retratada na obra de Georges Leuzinger, mantém-se nos registros iconográficos e até hoje, é em parte, preservada arquitetonicamente em prédios tombados, ou não. Algumas das paisagens icônicas por ele e por outros fotógrafos registradas mundo afora, conhecidas e maciçamente fotografadas como referentes de símbolos culturais do Rio de Janeiro já no século XX, são hoje agraciadas com “título de Primeira Paisagem Cultural Urbana declarada Patrimônio Mundial, conferido de forma inédita pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> [http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/rio\\_de\\_janeiro\\_receives\\_from\\_unesco\\_the\\_certificate\\_of\\_world/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/rio_de_janeiro_receives_from_unesco_the_certificate_of_world/) Acesso em: 07 jun. 2018.

A cidade do Rio de Janeiro do século XIX, por tantas vezes idilicamente referenciada nas fotografias ou nos desenhos e pinturas de outros artistas, não era um paraíso de terra prometida. Muito ao contrário, a cidade a despeito de suas belíssimas paisagens de clima tropical era, na verdade, um pequeno centro urbano, com pouquíssimos núcleos suburbanos se compararmos com os dias de hoje, e segundo o fotógrafo e pesquisador brasileiro Pedro Karp Vasquez (1990) transformado em capital do Império Português além-mar, pleno de esgotos e valas a céu aberto, com surtos constantes de febre amarela, gripes, pestilências e afins.

Ao pisar aqui em 1832 (BURGI, 2006, p. 11) e começar a desenvolver seus ofícios, Leuzinger, chegando à hoje denominada Praça XV de Novembro, ainda a encontrou nominada Largo do Paço, segundo o escritor e memorialista Vivaldo Coaracy (1988, p. 359). Viu a igreja dos Carmelitas que foram desalojados de seu convento (e onde residiu Dona Maria I) para anexo do Paço Imperial já com o passadiço (que facilitava o trânsito da Corte e da Família Imperial sem se misturar à população, existente até 1890) ligado ao seu templo; este foi transformado em Capela Real, mais tarde ocupada pela Catedral da cidade. Segundo Coaracy (1988, p. 365) a rua do Cano, nominada Sete de Setembro, apenas em 1857, ainda existia como um dreno de pedra e cal que vinha da rua da Vala (hoje Uruguaiana) até os fundos do convento do Carmo para escoar as águas da Lagoa de Santo Antônio. O cano era aberto e exalava mau cheiro ou miasmas, causando danos à saúde dos moradores. A partir desta data, o cano foi rasgado até o Largo do Paço.

Afirma ainda Coaracy, que a praia da Piaçaba, onde originalmente embicavam as embarcações no século XVI e que se estendia do morro de São Bento até a praia de Santa Luzia, já quando da chegada de Leuzinger, era ocupada pela Rua Direita (da Misericórdia para São Bento: direta, que levava de um ponto a outro) e Rua da Misericórdia, em sua continuação até a Igreja de Santa Luzia (fotografada mais tarde por ele). Em 1870, o fotógrafo deve ter acompanhado a saudação a Dom Pedro II e Dona Tereza Christina nas ruas, pelo fim da Guerra do Paraguai, com a vitória na Batalha de Aquidabã, em 1º de março de 1870, que daria nome à rua até hoje.

Um retorno na memória da cidade é válido para explicar que Louis Pharoux, um francês bonapartista ardoroso que para cá emigrou por óbvios motivos políticos, já havia instalado seu hotel colado no Largo do Paço, quando Leuzinger aqui chegou. Era famoso e muito bem frequentado, além de estar localizado em local aprazível com os fundos para o

mar, na Praça XV, mas que hoje não mais existe (COARAÇY, 1988, p. 63). Mesmo assim o local ficou conhecido como Cais Pharoux e sua importância para este trabalho reside no fato de que a partir de suas janelas, em janeiro de 1840, ocorreu a primeira experiência fotográfica realizada no Brasil, após ter aqui aportado a corveta francesa L'Orientale, em 29 de dezembro de 1839, a bordo da qual chegou o abade francês chamado Compte (ou Combes). Ele fez a primeira experiência daguerreotípica de que se tem notícia na América do Sul, registrando uma vista panorâmica do Largo do Paço, abrangendo o próprio, o chafariz, a praia do Peixe, o Mosteiro de São Bento (COARAÇY, 1988, p. 64). Ainda se destaca que neste mesmo Hotel, em 1843, foi instalado o primeiro ateliê fotográfico de daguerreotípias da cidade, de propriedade de dois ingleses chamados Morand e Smith.

A experiência do abade Compte foi de tal importância que Dom Pedro II, após ter participado de algumas experiências de registro de imagens por convite daquele, adquiriu seu primeiro daguerreótipo, como descreve a historiadora Marcella Guimarães (2012, p. 144). Então com apenas 14 anos e fascinado pela novidade aprendeu a praticá-la, tornando-se adepto e mecenas da arte, além de ser considerado um dos maiores responsáveis (*'se não o maior'*, grifo da pesquisadora) por grande parte do acervo fotográfico do século XIX existente em nosso país.

É de extrema valia citar que esta coleção, por desígnio do Imperador, leva o nome de sua esposa, a Imperatriz Thereza Christina Maria. Por ele foi doada em seu exílio quando em Paris, após a instalação do regime republicano no Brasil, tanto para a Biblioteca Nacional, quanto para o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, no Rio de Janeiro. Hoje, encontra-se também inscrito no Registro Internacional do Programa Memória do Mundo na UNESCO (SEVERO, 2017). Isto nos prova a importância e a magnitude deste abraço à tecnologia de época, efetuado por nosso governante de então, Dom Pedro II. Na Biblioteca Nacional, também se encontra a doação para a seção de iconografia feita por Leuzinger em 1881 (BURGI, 2006, p. 14), sete anos antes de o Imperador fazer sua doação também.

O abade veio a bordo da corveta francesa em missão pedagógica inovadora (COARAÇY, 1988, p. 63) e seus eventos fotográficos na cidade envolveram duas ações paralelas importantes, no período de então: “A ideia de apresentar ao mundo uma invenção doada à humanidade pela França [...]” (GUIMARÃES, 2012, p. 131) e, vinte e quatro anos mais tarde, uma crônica escrita por não menos que Machado de Assis, também com 24 anos,

relatando pela primeira vez, a história da daguerreotipia brasileira (Guimarães, 2012, p. 132). Machado de Assis, anos antes, trabalhou na tradução de *Brésil Pittoresque*, do qual se fala pouco mais adiante, revelando que a fotografia era assunto contemporâneo no período. O escritor nos brinda também com pequenas histórias no livro *Contos*, abordando ruas e largos da cidade, de forma magistral, ratificando a trama simultânea e intrincada de eventos importantíssimos para o desenvolvimento da cidade, tais como: a evolução urbana, a imprensa (as publicações de Machado em livros e jornais) e a fotografia.

Retornando à rua Direita, esta já tinha então suas transversais abertas. E Leuzinger, chegando ao Brasil para trabalhar na empresa do tio dirigiu-se à rua do Ouvidor,<sup>43</sup> (BURGI, 2006, p. 11), rua das mais velhas da cidade de acordo com Coaracy (1988, p. 354), já existindo desde 1578, quando era conhecida por Desvio do Mar. A chegada da Corte portuguesa trouxe consigo um borbulhar de interesses e negócios. Com ela, diversos estrangeiros recém-chegados vieram a introduzir, através do comércio, “artigos, modas e costumes das grandes capitais europeias. Muitos deles instalaram-se nas lojas da rua do Ouvidor. Desde então esta se tornou, por cerca de um século a rua elegante por excelência” (COARAÇY, 1988, p. 355).

Leuzinger não faria melhor escolha permanecendo com seus negócios no centro comercial e social da cidade, mas no número 36 da rua do Ouvidor (BURGI, 2006, p. 11). Esta era a eminência de encontro da fina-flor da sociedade da época, conforme acrescenta Coaracy (1988, p. 355), com reluzentes vitrines, joalherias, cafés, livrarias, melhores papelarias, editoras, estamparias e redação de jornais frequentada por intelectuais, políticos, viajantes nobres e gente abastada. Mesmo no seu entorno revelava a intensidade de vida e movimento, inclusive dos africanos livres, outros empregados como negros de ganho e carregadores e outros ainda escravizados, segundo a historiadora Beatriz Galotti Mamigonian (2017, p. 138,139), que conviviam com viajantes deslumbrados e no afã por novidades com esta nova terra.

Esta área, que formava um quadrilátero entre a Igreja do Carmo, rua Direita e a rua do Ouvidor, era ponto elegante da cidade. Inclusive, ao registrar o local em foto aqui escolhida no recorte do trabalho visualizada na página 123, na legenda vemos a descrição Boulevard Carceller, cuja pesquisa nos revelou dados do que seria o *boulevard*. Coaracy (1988, p. 359) -

destaca que este pequeno quadrilátero elegante assim conhecido, abrigava a confeitaria homônima cujo proprietário francês chamava-se Louis Carceller.

Mas a cidade do oitocentos já havia há muito se expandido para o antigo Rossio (Praça da Aclamação, atual Praça Tiradentes), ultrapassado os limites da rua da Vala (atual Rua Uruguaiana), estendendo-se pelo Caminho do Capueruçu que levava à região da hoje Grande Tijuca, que na época do Brasil Colônia e Império era o local das fazendas e engenhos açucareiros dos padres jesuítas no Engenho Velho e Engenho Novo (COARAÇY, 1988).

A praia do Sapateiro já era a Praia do Flamengo, e a região da Glória, Catete, Laranjeiras e Cosme Velho era habitada por moradores em suas chácaras que fugiam das temperaturas elevadas em outras regiões da cidade e permaneciam em seus refúgios aprazíveis. Diversos charcos e lagoas como a de Santo Antônio e do Boqueirão haviam sido total ou parcialmente aterradas, morros demolidos (como o Morro das Mangueiras) ou (re) ocupados como o Castelo e Santa Teresa, alguns teatros abertos, assim como diversos cafés. (COARACY, 1954). Nas próprias imagens de Leuzinger, visualizadas em “*Cadernos de Fotografia Brasileira*” de Leuzinger constata-se que já se subia, o Morro do Livramento e que a Pedra da Gávea já era retratada do areal que era a avenida Sernambetiba ou de Furnas, no Alto da Boa Vista de onde também se admiravam as cascatas (BURGI, 2006, p. 56, 91, 92 96, 97), por exemplo. Portanto pode concluir-se que os registros fotográficos da urbe de então, acompanhavam o traçado antigo e novo da cidade, de acordo com sua expansão.

Para um estudo histórico investigativo do oitocentos a ser desenvolvido com os estudantes, não se pode esquecer que além de avanços significativos como o crescimento da imprensa, instituições públicas e a construção de ferrovias por Irineu Evangelista de Souza (1813-1889) - o Barão de Mauá (iniciado em 1854)<sup>14</sup>, houve diversas rebeliões, manifestos abolicionistas, participação em guerras e movimentos de revolta. Todas estas ocorrências destacam muito bem a necessidade de junto aos alunos se relacionar a noção da simultaneidade com outros eventos, fossem estes militares, abolicionistas ou de emancipação da Colônia por outras regiões do país e mesmo com o mundo lá fora.

Para elencar algumas delas, dentro do território brasileiro podemos citar a Questão Christie<sup>15</sup>; a Guerra do Paraguai só terminando em 1870; a Revolta dos Malês em 1835, na Bahia; ainda a Cabanagem, a Sabinada, a Balaiada, a Revolução Farroupilha, as revoltas

14 <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/estude/historia-do-brasil/rio-de-janeiro/65-o-rio-de-janeiro-novamente-corte-o-imperio/2894-o-barao-de-maua-a-decada-de-50-do-seculo-xix> Acesso em: 10 maio 2018.



liberais de São Paulo e Minas Gerais ou levantes revolucionários na França, que são eventos simultâneos ao período pesquisado neste trabalho.

Conhecer o que era a cidade e o que temos hoje dois séculos depois é não somente interessante e instigante aos jovens alunos, mas também convida a uma reflexão mais profunda, em que os conceitos de tempo, espaço e memória podem ser bem trabalhados. Afinal, a mesma cidade no século XXI foi remodelada por obras megalômanas, cuja intervenção alterou a urbe da cidade nestes últimos três anos. Seja por demolições, novas construções, remoções de comunidades, meios de transporte implementados, alterações de usos de vias, grande parte sem consulta à população em nome de um legado justificado após a preparação da cidade para eventos esportivos ocorridos em 2014 e 2016.

### **1.3 CONDIÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DA PRODUÇÃO DAS FOTOGRAFIAS NO SÉCULO XIX**

A produção artístico – fotográfica de Leuzinger no século XIX iniciou-se exatos 300 anos após a fundação da “Mui Leal e Heroica Cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro” - (por Estácio de Sá); 69 anos após a invenção da litografia pelo alemão Alois Snefelder; 32 anos após a descoberta isolada da fotografia por Florence, e 26 anos após a invenção do daguerreótipo pelos franceses Joseph Nicéphore Niépce e Louis-Jacques Mandé Daguerre. Leuzinger utilizou a cidade, o Estado e sua natureza impactante, grande geradora de ícones conforme menção do museólogo e historiador Carlos Martins (2006, p. 27), fixando, enquadrando e registrando essas representações de locais da cidade do Rio de Janeiro no século XIX.

Nascido na cidade suíça de Mollis, no cantão chamado Glarus, em 31 de outubro de 1813, com pai homônimo e mãe chamada Sabine Laager, ainda menino foi para a casa de uma parenta, onde estudou e estagiou no comércio de rendas e algodão. Filha de nobres, Anne

---

15 A Questão Christie de acordo com Mamigonian (2017, p. 365-368), iniciou-se aparentemente como um incidente na costa do Rio Grande do Sul, e eclodiu com o fechamento do porto do Rio de Janeiro em 1863; mas que na verdade tinha profundas relações com a causa abolicionista, obviamente por motivos econômicos declarada pela Inglaterra contra o Brasil.

Antoinette Du Authier, chamada em família de Eleonore, nasce na França e viria a ser esposa de Georg Leuzinger, em 1840, no Brasil. Ele com o tempo adota a grafia francesa de seu nome: Georges (BORGES, 2006, p. 18,19).

No ano seguinte, com a liquidação da firma do tio, Leuzinger compra de Bouvier a papelaria e encadernação Ao Livro Encarnado, na mesma rua, número 36, abrindo seu primeiro negócio. Ao longo de três décadas amplia suas atividades: estamperia, litografia e oficina fotográfica, sob a marca G. Leuzinger, genericamente denominada, Casa Leuzinger. Ainda em 1840, Eleonore e Leuzinger casam-se. Tiveram treze filhos ao longo da vida, sete mulheres e seis homens. Os homens foram enviados à Europa, sobretudo para prosseguir nos estudos de forma a prepararem-se para atuar com o pai. Quatro de suas filhas casaram-se com europeus e, três delas foram morar na Europa, sendo que duas morreram solteiras e uma faleceu jovem (BURGI, 2006, p. 11 – 14).

Da mesma forma que da Suíça partiu para o Brasil, enviou seus filhos para formação e complementação da educação na Suíça. As filhas na Europa, já casadas, apoiavam e acolhiam os irmãos, que se aperfeiçoavam em cursos técnicos e na área comercial (BORGES, 2006, p. 21). A mais velha das filhas, Sabine, casou-se com um alemão, Franz Keller-Leuzinger, que adotou o sobrenome da família do sogro. Era engenheiro, fotógrafo, desenhista e pintor. Recebeu comissão junto com outros membros de sua família, do governo brasileiro para fazer os estudos preliminares para a construção da estrada de ferro Madeira Mamoré, em 1867 (BURGI, 2006, p. 150,153). O fotógrafo alemão Alberto Frisch veio juntar-se a Franz Keller, e juntos viajaram para o norte do Brasil a fim de efetuarem o projeto fotográfico do ateliê e Leuzinger na região da Amazônia (BURGI, 2006, p. 13).

O proprietário da Casa Leuzinger era trilingue, falava além do alemão, o português e o francês que utilizava em casa e com o qual anotava suas observações, inclusive nas gravuras que viriam a ser doadas à Biblioteca Nacional (BORGES, 2006, p. 19,22). A família sempre esteve presente em sua atuação profissional, como encontra-se escrito em registros iniciados por Paul, seu décimo filho, e mais tarde por Anne Marie, sua segunda filha. Esses registros eram realizados em uma espécie de *livre de raison*, como se fazia na França, para anotações sobre as linhagens familiares, os acontecimentos mais importantes, a genealogia, a vida de cada filho e sua nova família (BORGES, 2006, p. 17,18).

Começou a anunciar no *Jornal do Commercio*, de 28 de dezembro de 1840, na terceira coluna, “[...]a venda de álbuns, pastas e carteiras de veludo e marroquim dourado, do gosto mais moderno de Paris; caixinhas ricas, contendo papéis diversos com cercaduras pintadas, para bilhetes de convites e cartas para senhoras, com todos os pertences de escrever e outros para pintura e desenho” (BURGI, 2006, p. 11). Mesmo antes de ser fotógrafo, atuou nesses setores tendo recebido diversas premiações, sendo fornecedor do Tesouro Nacional, de bancos e do comércio em geral, prestando serviços também a instituições públicas e à Casa Imperial. Já era um empreendedor arrojado, requisitado, até pela Corte Imperial, mesmo tendo concorrentes bem próximos no setor, como relata Andrade (2006, p. 169)

De acordo com Burgi (2006, p. 12) em 1845, publicou suas primeiras estampas: *Panorama circular da Baía de Guanabara*, com litografias de Albert Martinet e em 1849 abriu sua oficina de estamperia junto à R. Bollenber, especialista em abrição (gravações de chapa em metal – nem todo abridor era estampador e vice-versa). Imprimiu seu primeiro panorama da cidade feito a partir do Corcovado. Em 1852 adquiriu uma tipografia. Importou prelos e tipos americanos dos Estados Unidos. Vieram suas primeiras premiações, que foram extensas e aliadas à sua participação em exposições que foi profícua, iniciada em 1861 quando foi realizada a I Exposição Internacional, na qual Leuzinger participa ainda na classe “Impressão, encadernação e objetos de escritório”, recebendo a *medalha de prata* pelos “Livros grandes de encadernação” (BURGI, 2006, p. 13).

A partir do final da década de 1860, trabalhou firme na negociação e divulgação desta produção, como já havia feito na comercialização de gravuras que permitiriam maior número de impressões e qualidade, e empenhou-se na pesquisa de outros processos fotomecânicos (BURGI, 2006, p. 162,163) que permitiriam maior número de impressões e qualidade, tais como:

- Colotipia: processo fotomecânico de impressão introduzido em 1870 em que uma base de metal ou vidro recoberta com gelatina bicromatada é exposta à luz, em contato com um negativo, e produz uma matriz para impressão de imagens em pigmento, em geral utilizado para ilustrações de publicações ou cartões-postais, até hoje.
- Fotogravura: processo de impressão fotomecânica desenvolvido por Henry Talbot em 1850 e aperfeiçoado pelo tcheco Karl Klic em 1879, também conhecido como

“heliogravura”, que utiliza a luz para formar uma imagem fotográfica em chapa de cobre que, após ser tratada em ácido, recebe tinta e é impressa em papel de algodão.

- Fotolitografia: processo de impressão litográfica em que o desenho é transferido para a pedra por meio da fotografia. O processo foi a base para a transferência fotolitográfica e a cromolitografia. Também levou à fotozincografia, em que se usa uma placa de zinco, posteriormente adaptada à litografia *off-set*<sup>16</sup>.

Buscava assim, maior difusão das mesmas, visando corresponder ao interesse de um público crescente com demanda por representação fotográfica de alta qualidade e com menor custo, apontando sua característica de artista empreendedor, afirmando sua intenção de sempre aliar produção de imagens com reprodução, difusão e comercialização à reprodução (BURGI, 2006, p. 157,162). Seu trabalho sistemático e detalhista, cita Burgi (2006, p. 149), incluía número de séries que eram codificadas e listadas em catálogos, o que no século seguinte, permitiu em pesquisa na Biblioteca Nacional que álbuns de estampas doados por ele e que haviam sido desmembrados pudessem ser recompostos (SANTOS, 2006, p. 206).

Como editor que era e assim como outros de sua época, vendia estampas (década de 1840) por subscrição, compromisso assumido por escrito, para contribuir com determinada quantia na pré-compra de determinado produto. E este processo também foi usado posteriormente com as fotografias. Garantia recurso para a impressão e evitava impressões desnecessárias e onerosas. Pois naquele período em que se alicerçavam as bases da fotografia estas eram muito custosas. Fotógrafos contemporâneos de Leuzinger faziam cópias de suas fotografias nem sempre com o mesmo apuro que ele, tendo aquelas cópias diferentes graus de perfeição, o que era inadmissível em seu caso. Santos (2006, p. 209-210) informa que suas imagens foram sendo gravadas em Londres e em Paris, nesta pela famosa Maison Lemercier. E sendo assim demonstrou que delegando a impressão a tão importante impressor, ele tinha apuro especial e zelo preconcebido na composição de seus produtos para ingresso no mercado europeu, para comercializá-los de modo extremamente profissional e elaborado.

Mais tarde, como relata Andrade (2006, p. 175) já como fotógrafo, mantinha contatos com o continente de origem estando sempre atualizado com as novidades tecnológicas de sua

16 <https://ims.com.br/por-dentro-acervos/glossario-de-tecnicas-e-processos-graficos-e-fotograficos-do-seculo-xix/> Acesso em: 03 mar. 2018.

época, de produção e comercialização, tanto na Europa, quanto no Oriente Médio e América do Norte. Neste período, estava em voga o gênero das fotografias topográficas – “de coisas ou lugares, tecnicamente perfeitas e de objetivos estritamente documentais”. Ainda de acordo com Andrade (2006, p. 175), dada a circunstância do interesse e afeição por imagens documentais e de qualidade, iniciada com o advento das *vedutas*<sup>17</sup> (substantivo de origem italiana, que significa a técnica de desenho ou estampa com representações paisagísticas), um público considerável de viajantes, turistas e pesquisadores se abria em leque para a produção deste grande negociante das imagens brasileiras no período, pelo que pode inferir-se que suas imagens eram amplamente consumíveis.

A passagem relatada por Borges (2006, p. 20) sobre a fala de Leuzinger a um de seus filhos, Paul, sobre o fato do mesmo estudar fora do Brasil, no país de origem de Leuzinger, a Suíça, é significativa: “Eu sei muito bem o que você está passando porque eu sei muito bem o que é a terra natal. [...] este Rio que é minha segunda pátria, mas onde eu me sinto ainda estrangeiro e onde eu morrerei estrangeiro [...]”. Em continuidade, ela transcreve que o escritor Senna afirmou que Leuzinger teria amado muito o Brasil, adaptando-se ao calor carioca e admirado a constância do clima.

Segundo o professor, pesquisador e curador da Biblioteca Nacional, Joaquim Marçal Ferreira de Andrade, em conversa nesta instituição, onde a autora esteve para efetivar pesquisa iconográfica, se conclui que seu olhar estrangeiro foi um grande diferencial, no sentido dele ter se destacado com seu *feeling* excepcional na questão imagética do oitocentos, com seu espírito empreendedor e incansável, sendo um grande argumento em relação a fotografia do Rio de Janeiro no século XIX, pois com verdadeiro e delicado gosto abriu uma janela ao exterior e a outras regiões do Brasil (informação verbal)<sup>18</sup>.

Esse diferencial também pode ser explicado por sua condição de europeu aqui residente que como visto acima se sentia estrangeiro de toda forma, e que segundo Burgi (2006, p. 153) convivia constantemente com o universo de então do Império envolto em cultura e ciência, onde Leuzinger interagiu como “constante interlocutor” da diferente gama de viajantes e pesquisadores, em missões oficiais ou particulares que pela cidade passavam.

---

17 [http://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/V/veduta.shtml](http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/V/veduta.shtml) Acesso em: 31 dez. 2017.

18 Conversa realizada no Rio de Janeiro, na Biblioteca Nacional com Joaquim Marçal Ferreira de Andrade em 21 jan. 2016.

Em 1872, a Casa Leuzinger estava no auge. Seu proprietário circulava com facilidade e fazia-se presente em significativas exposições nacionais e internacionais, nas quais seus trabalhos como fotógrafo e comerciante de suas próprias fotos e de outros artistas (através de sua empresa) sempre recebiam destaque e condecorações. Vendia e comercializava suas imagens (gravuras, fotos e outros produtos) e inscrevia-as para concursos no mercado europeu. Em 1873, aos 60 anos, retornou pela primeira vez à Europa e concedeu sociedade aos três filhos mais velhos, passando a Casa a chamar-se G.Leuzinger & Filhos. Mas três anos depois, um dos filhos sai da sociedade e Leuzinger deixa de publicar anúncios de seus serviços na seção de fotografia em um jornal de então. (BURGI, 2006, p. 13,14).

Conquistou a primazia de imprimir o *Censo Geral do Império*<sup>19</sup>, realizado em 1872, o primeiro da história do Brasil, de acordo com o portal Brasileira Fotográfica.

Doou em 1881, 114 imagens, gravuras e desenhos à Biblioteca Nacional, para preservação de seu trabalho como editor de estampas. Prosseguiu participando de eventos fotográficos tais como: no Rio Grande do Sul, como Casa Leuzinger participando da Exposição Provincial Brasileiro Alemã (1881), na Exposição Continental de Buenos Aires (1882), com a participação da Casa Leuzinger e, em 1885, participa da Exposição Internacional de Antuérpia, mesmo ano em que é fundada, em 23 de novembro, a Sociedade Beneficente dos Empregados da Casa Leuzinger. Segue com sua presença até 1889, quando participa enquanto A Casa Leuzinger da Exposição Universal de Paris. Veio a falecer em 1892. Com sua morte, a esposa e três filhos assumem a Casa cuja razão social passou a ser Leuzinger Irmãos e C. (BURGI, 2006, p. 14, 15).

Como vemos acima na sucinta biografia de Leuzinger, fotografar no século XIX traduziu-se como resultado instigante e persistente e prosseguiu como ato estimulante, assim como deve ter sido a descoberta da câmara escura que facilitou os estudos para criação da *photographie*, ou a criação das primeiras bicicletas, ou o avanço das grandes navegações (que são temas de grande e relevante interesse para os alunos aos quais esta pesquisa é voltada).

O fundamento essencial desta câmara ou câmara escura ou obscura, como grafa Kossoy (2002, p. 144) e explica adiante, era conhecido desde Aristóteles. Utilizada durante séculos para observar os eclipses solares e apreciada pelos polímatas Leonardo da Vinci e Girolamo Cardano no quinhentos, era, séculos antes da invenção da fotografia, instrumento

---

19 <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=225477> Acesso em: 07 jun. 2018.

auxiliar para registro/ desenho de paisagens por artistas e viajantes, levando à criação das *vedutas*, anteriores aos cartões-postais.

A fotografia foi um avanço tecnológico em resposta ao interesse e à curiosidade humana sempre premente em registrar o seu entorno e a si mesma. O registro imagético, em todos os tempos, está vinculado às representações da sociedade. As funções da imagem no século XIX não fugiram a este padrão representativo e ideologicamente elaborado da sociedade de época: como ela se percebia e como concebia o mundo no qual estava inserida.

Firme-se que no Brasil a Imprensa Régia só iniciou em 1808 e conforme relata Andrade (2006, p. 166), mesmo assim, excetuando Francisco de Paula Brito que atuou por 30 anos e considerado o primeiro editor brasileiro, todos os outros eram estrangeiros. Ou seja, a impressão de textos e imagens em nosso país estava a cargo de estrangeiros exclusivamente, após 1861, não se podendo omitir o dado de que a imensa maioria da população era analfabeta, e trabalhadores especializados eram pouquíssimos. E o trajeto da fotografia levava aos mesmos caminhos.

Da apresentação do invento de Daguerre e Niépce em 1839 até a ebulição das pesquisas no campo da tecnologia de impressão e fotografia no oitocentos, muitos percursos foram realizados. Kossoy (2002, p. 144) argumenta que a fotografia hoje é considerada no meio científico internacional como tendo várias ‘paternidades’, uma vez que diversas personagens atuaram neste campo. Kossoy segue nesta linha informativa e acrescenta que um deles, o desenhista francês Antoine Hercule Romuald Florence, que aportou no Brasil em 1824 (e participou de uma grande expedição russa à região Amazônica, da qual fazia parte também o pintor e inventor francês Nicolas-Antoine Taunay) fez a descoberta independente da fotografia no Brasil, assim como criou o substantivo *photographie* cinco anos antes do invento do daguerreótipo na cidade, que hoje é nominada Campinas, em 1833. Ele também pesquisava a poligrafia.

Florence, apesar de seus esforços, não teve o reconhecimento de seu trabalho na época. Em carta escrita a jornais de Rio e São Paulo, ele próprio alegava que mais pessoas poderiam ter tido a mesma ideia inventiva, quando o daguerreótipo foi apresentado ao mundo e não requereu a patente ou o reconhecimento como o primeiro inventor. Mas, na verdade, ele vivia em isolamento, numa cidade escravocrata, num ambiente estagnado e sem possibilidades de desenvolvimento tecnológico, uma província interiorana, onde não tinha

entusiastas ou visionários para apoiar suas pesquisas (KOSSOY, 2002, p. 143), ao contrário do universo de Leuzinger, que por si foi aproximando-se do avanço tecnológico que já envolvia a atmosfera em que transitava. E, contudo, observemos que a cromolitografia viria a surgir quatro anos depois da descoberta de Florence e, em sequência mais dois anos à frente, o daguerreotipo pelos franceses Niépce e Daguerre. Este último apresentado oficialmente em Paris, e sua patente comprada e colocada sob domínio público pelo governo francês.

Sucessivamente, a litografia ocupava um espaço primordial no XIX, sendo o processo mais utilizado para reprodução das imagens nos anos 40 de então (ANDRADE, 2006, p. 172). Prossegue o autor assertando que na Europa simultaneamente jornais já eram ilustrados com xilogravuras a partir de fotografias, o que motivou Leuzinger em 1852 a produzir litografias a partir de daguerreotípias.

O oitocentos foi um século de grandes avanços e pesquisas fundamentais para o bem-estar que hoje se desfruta. Após a patente da fotografia ‘doada’ ao mundo pela França em 1839, outros novos processos foram sendo descobertos e patenteados tais quais a fotogravura e a fotolitografia, por exemplo.

A ação de fotografar no oitocentos não era tarefa para qualquer pessoa na sociedade brasileira, no sentido que poucos tinham condições financeiras de possuir os implementos necessários, que além de caros, eram pesados e necessitavam de transporte adequado e pessoal para colaborar, dependendo de onde as fotografias fossem realizadas. Nada comparado à hoje, em que moças e rapazes veem a atitude de posar para uma fotografia/*selfie* como algo divertido e trivial, ou quando lançam mão rapidamente de seus celulares com a mesma velocidade em que a imagem é registrada.

Leuzinger iniciou-se na produção e comercialização de imagens topográficas, antes do cartão-postal existir. Ou seja, a partir das *vedutas* que funcionavam como *souvenir*, em um momento anterior, quando o registro de paisagens e cidades começou a tornar-se sistematizado, a fotografia passou a ocupar um lugar de preferência neste público, espelho de suas preferências e registro de suas tendências, comportamento e ideologias, não sendo ainda uma ferramenta democrática e inclusiva. Fator visível quando conhecemos a biografia dos fotógrafos da época e vemos que a população comum, os indígenas, os afrodescendentes só eram retratados como objeto de curiosidade ou em estudos antropológicos. Entretanto, em um país recém-saído da condição de colônia, os empresários de imagens na época também



lidavam com a difícil mentalidade obtusa daqueles que poderiam autorizar liberações, ou melhor, concessões para privilégios de produção e divulgação de imagens públicas, conforme ilustra muito bem Andrade (2006, p. 181-182). Leuzinger, ele próprio sofreu uma negativa de concessão em 1874.

Vasquez na introdução de seu livro *Fotógrafos Pioneiros no Rio de Janeiro* (1990), onde não há paginação formal, cita a seleção de quatro fotografos, que a seu ver, foram significativos e escolhidos para representar este universo, pois registraram de forma primorosa a cidade, seus encantos e suas belezas, “legando-nos documentação farta e de grande valor artístico e histórico” (VASQUEZ, 1990). De Georges Leuzinger, em outra publicação, Vasquez (2003, p. 63) afirmou ser “o fotógrafo do oitocentos cujo trabalho foi o primeiro grande projeto de transcrição fotográfica da cidade: minucioso, obsessivo, rigoroso e atraente”.

Todos tinham fascínio por paisagens e viviam em um binômio cultural: no Brasil de então, mas banhados por formação europeia e certamente envolvidos por um olhar estrangeiro sobre a nação. Eram motivados pela curiosidade própria às suas personalidades inovadoras e investigativas e desempenharam importante papel na pesquisa e/ou experimentação de novos equipamentos e materiais fotográficos (VASQUEZ, 1990). Frond é o único sobre o qual não há referência a este tipo de pesquisa, e as principais transformações tecnológicas da fotografia perpassaram seus trabalhos.

A analogia da obra de Frond (França 1821-França 1881) com Leuzinger é pautada pelo fato de ambos incorporarem temas que já haviam sido consagrados por artistas predecessores, como Leandro Joaquim (c.1738/ 1813), Rugendas (c.1802/1858) e Debret (c.1768/1948), segundo Vasquez (1990). E da mesma forma que Leuzinger, enviava suas imagens para serem impressas pela Maison Lemercier em Paris. Tendo em vista os longos tempos de exposição para captura da imagem desejada, na litografia, Frond e a Maison Lemercier, acrescentavam elementos de composição da imagem, como figuras humanas.

Frond tornou-se, em 1859, o autor do primeiro livro de fotografia realizado na América Latina, *Brésil Pittoresque* [*Brazil pittoresco*], acompanhado de texto de Charles Ribeyrolles, jornalista e político republicano, seu compatriota. Porém, Leuzinger já tinha dado o passo inicial na reprodução fotográfica em 1852, como já citado. Ainda de acordo com o autor (VASQUEZ, 1990), na tradição literária brasileira que relega as artes visuais um *locus*

secundário, ‘por uma contradição da vida’, a obra de Frond foi por muito tempo considerada relevante apenas por ser uma ilustração dos textos de Ribeyrolles, e não o contrário. Isto é, sua obra ‘legendava’ os textos deste, e não era a obra de Frond que tinha como suporte de texto a obra do escritor.

Frond apresentou pioneiramente um registro fotográfico do trabalho escravo, mas ao contrário de Rugendas e Debret, não conseguia captar imagens por exemplo de maus tratos aos africanos escravizados, haja vista que havia a autocensura dos fazendeiros (VASQUEZ, 1990) e da vida rural no país; lançou os paradigmas da fotografia paisagística no Rio de Janeiro, popularizando temas como o Pão de Açúcar, o Aqueduto da Carioca e o outeiro da Glória. Segundo Vasquez (1990), Victor Frond introduziu Leuzinger na fotografia. Sua obra merece destaque e como legado para as gerações seguintes encontra-se na Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, acolhida na Coleção Thereza Cristina Maria, a pedido de Dom Pedro II.

Evidencia-se uma observação de caráter informativo que destaca interessante contraponto ao vínculo do suporte de texto à obra de Frond: Leuzinger realizava suas fotografias em séries como já anteriormente citado, codificadas e listadas em catálogos. Elas eram montadas em suporte especial especialmente produzido em cartão, para este fim, contendo: impressão tipográfica do título, número de série, autoria e referências às premiações que porventura houvesse ganhado. Era um modo particular de deixar registrado para o futuro suas imagens, aliando texto à imagem e não o inverso, como é dito sobre a obra de Frond. Esse contraponto faz grande sentido no uso das fontes visuais, descrito mais adiante.

Marc Ferrez (Rio de Janeiro RJ 1843 – idem 1923) filho e sobrinho de escultores franceses que participaram da Missão Artística Francesa no Brasil, em 1816, já trazia um senso artístico apurado e refinado. Sua obra apresenta-se ainda hoje como um dos principais documentos de registros imagéticos brasileiros, principalmente da cidade do Rio de Janeiro, na segunda metade do século XIX. Vivia na alta sociedade do Império, porém tornou-se órfão de pai e mãe muito cedo (1851), indo morar em Paris com o escultor e gravador Alphée Dubois. Não existem informações sobre este período de sua vida na França, mas com o período napoleônico a referida capital passava por enorme e profunda reforma urbanística, a cargo do prefeito Georges-Eugène Haussmann, o Barão de Haussmann (1809-1891), que

desenhou e controlou o plano da cidade de Paris, no qual, seguindo os interesses de Napoleão de assegurar a popularidade da capital e de tornar mais difíceis as futuras revoluções, demoliu as antigas ruas medievais estreitas, dando lugar a artérias largas e retilíneas para o melhor movimento de suas tropas<sup>20</sup>, transformando-a no exemplo de capital moderna e industrial do século XIX. Reforma esta, que apenas como um adendo podemos citar, influenciaria inclusive a reforma que viria a acontecer no Rio de Janeiro no século seguinte, e parte da qual Ferrez perpetuou em imagens fotográficas.

De volta ao Brasil, ingressa no ateliê fotográfico da Casa Leuzinger. Seguiu o ano de 1867 quando inaugura seu próprio negócio denominado Casa Marc Ferrez & Cia., na Rua São José, 96, mas perde todo o acervo ali abrigado em 1873 num grande incêndio. Era adepto das imagens em panoramas, e em viagem à França, após o incêndio, Ferrez encomendou câmaras fotográficas num “esmero técnico contrabalanceado por fina sensibilidade estética” (VASQUEZ, 1990). Executava seu trabalho sob encomenda ou de forma espontânea: retratos e paisagens, fotografias de comemorações públicas ligados sobretudo à família do Imperador, eventos civis e militares.

Com curiosidade inesgotável assim como a de Leuzinger em seu tempo, pesquisa os avanços tecnológicos e tendo sobrevivido mais que aquele, chega a conhecer e introduzir no Brasil as placas *autochrome* (precursoras dos slides coloridos) dos Irmãos Lumière, os inventores do cinema. Em 1915, muda-se para Paris, onde pesquisaria a embrionária fotografia em cores, só retornando ao Brasil em 1923. Deixou para seu sucessor, Augusto Malta, um cronista da vida carioca da primeira metade do século XX, segundo Vasquez (1990) uma grande herança visual.

O infortúnio de todos os arquivos de Leuzinger (com exceção do que foi doado à Biblioteca Nacional e do que permaneceu com a família) terem se perdido em incêndio fatídico à Casa Leuzinger em 1897, no prédio em que encontrava-se entre os números 75 e 81 da Praça Tiradentes e depois em 1914 – mas estes já na Papelaria Leuzinger, na rua do Ouvidor, 89 e 91 (BURGI, 2006, p. 15), provavelmente fez com que a obra do suíço seja menos conhecida do que a obra de Ferrez. E até mesmo por desinformação ou falta de pesquisas, obras suas são creditadas a este.

---

20 [http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2007/trabalhos/sociais/epg/EPG00214\\_01O.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2007/trabalhos/sociais/epg/EPG00214_01O.pdf) Acesso em: 10 maio 2018.

A analogia de Ferrez com Leuzinger dá-se em aspectos diferentes do que Frond com este. Diferente de Leuzinger, que percorreu apenas o Rio de Janeiro e a região Amazônica para efetivar sua documentação, Ferrez fotografou sistematicamente e por vezes retornou aos lugares para registrar as mudanças urbanísticas, o Rio tornando-se moderno (VASQUEZ, 1990), e províncias tão distantes quanto: Minas Gerais, São Paulo, Bahia, Pernambuco, Pará, Ceará, Paraná e Rio Grande do Sul. Acreditamos que os meios de locomoção e o avanço tecnológico fotográfico tenham facilitado em muito o desenvolvimento da obra de Ferrez, mais além que a de Leuzinger, seu predecessor.

O capital simbólico de sua obra está atrelado ao seu tempo e suscita a elaboração de questionamentos históricos que justificam perscrutar o *modus operandi* desta sociedade de então: uma colônia com relances de modernidade, com um arcabouço de atraso nas relações humanas de uma sociedade escravocrata; um pequeno centro urbano transformado em capital do Império Português além-mar com diversas mazelas e conturbadas relações sociais ao meio de um encontro de culturas no seu tempo (indígena remanescente, africana e todos os seus matizes, portuguesa imperialista, mestiça, europeia em busca de originalidade, fortuna ou elementos pitorescos).

Santos (2006, p. 204) analisa que como editor fotográfico fazia da imagem seu negócio e ofício, transformando seu nome em marca, sendo um agente social com atuação em toda uma rede de representações. O fato de ser cidadão europeu, mas residente no Brasil, deve ser observado e levado em conta. A questão revela a dinâmica do seu olhar, de sua sensibilidade, de sua paixão pela excelência. Considerado por Vasquez (2003, p. 62) “o primeiro *marchand* de fotografias do Brasil. Isso no sentido de distribuidor de fotografias e não no sentido moderno que damos ao termo, de galerista”, Leuzinger firmou-se como um grande empreendedor e editor de imagens/ comerciante. Citações como: “artífice da imagem”, “pioneiro das artes gráficas no país”, não são pouco comuns como referência a ele.

Leuzinger tinha uma abrangente visão das funções imagéticas no século XIX. Introduziu de modo pensado e paulatinamente a fotografia através do daguerreótipo, na sociedade de época em que a imagem gravada era o que de melhor se tinha em conta. Na véspera do Natal de 1853, com imagens produzidas nos anos de 1852 e 1853 a partir de daguerreótipos que foram mandados à Maison Lemercier para serem gravadas e impressas e posteriormente vendidas aqui, em Paris, Londres, Hamburgo e Lisboa, publica anúncio com

os seguintes dizeres: “Vistas do Rio de Janeiro /Daguerreotipadas /Obra-prima, imitação de gravura” (SANTOS, 2006, p. 211).

As estampas assim apresentadas, em misto de gravura e daguerreotipo, além de unir tecnologia inovadora e tradição também conjugavam formas diferentes e distintas de representação imagética que já se encontravam em transição, podendo ser exemplificadas quando no anúncio seguinte, dois dias depois, ele diz: “Vistas do Rio de Janeiro (em estampas) copiadas em parte de daguerreótipos.” Santos (2006, p. 212-213) apresenta a questão do aspecto associativo entre daguerreótipo e gravura que evidenciava uma problemática de origem técnica: a imagem daguerreotipada era uma imagem positiva única que não podia ser copiada ao passo que a gravura a multiplicava, mas com diferenças em relação ao desenho matriz. “A imagem ‘objetiva’ do daguerreotipo, cópia fiel da realidade” oferecia uma perspectiva mais “correta” do que a produzida pelo olhar do artista (SANTOS, 2006, p. 212-213). Leuzinger foi apropriando-se da tecnologia a seu favor para difundir suas imagens, até que surgisse formato melhor para multiplicar e ampliar o universo iconográfico, sem ele próprio desconsiderar o quanto a fotografia era cara, não acessível à maioria, com maquinário pesado e quase sempre de difícil locomoção. Por isso, investia tanto em seus empreendimentos e andava sempre em alinhamento com as novidades e pesquisas do momento.

A breve citação sobre as referências dialógicas entre os três vultosos fotógrafos oitocentistas ocupou espaço neste trabalho para enriquecer a reflexão do docente sobre diversidade e enriquecimento na prática fotográfica cotidiana do oitocentos.

Esta prática cotidiana, tratada pelo historiador francês Michel de Certeau (1994, p. 10) pode ser considerada como ‘a arte de fazer’ que pretendemos com o corpo discente, e que também fez parte da produção destes fotógrafos, que demonstravam um interesse profícuo em abordar a formação urbana da cidade do Rio de Janeiro, sua paisagem e registrar suas memórias, a partir de *uma maneira de fazer* já muito especial pela compreensão do entorno, empreendida por Leuzinger e seus contemporâneos, com atributos inovadores e tecnologicamente modernos para aquela época do oitocentos. Porém, se por um lado, Frond e Ferrez já são conhecidos no cotidiano escolar, de outro lado a ausência de Leuzinger ou o uso inadequado de suas imagens ainda se fazem presente.

Cabe abordar a *maneira de fazer* no trabalho metodológico com as fontes visuais do recorte desta pesquisa, reconhecidamente públicas, estabelecendo sempre um cuidado em relação ao uso daquelas enquanto documentos, a partir do tripé proposto por Meneses (2003, p. 30, 31), que envolve: o visual (representado pelos sistemas de comunicação e circuito de produção); o visível (pela esfera do poder vigente e seus sistemas de controle do “olhar”) e a visão (pelos recursos, técnicas e funções do observador). O conhecimento e a aplicabilidade do tripé referido podem auxiliar em muito a metodologia no uso destas fontes e ‘educar’ o olhar do corpo discente para uma *maneira de fazer* mais produtora e crítica durante todos os estágios das oficinas propostas.

Outrossim, a disseminação da fotografia pelo Brasil, por Leuzinger ou outro fotógrafo trouxe a possibilidade de retratar de forma mais objetiva mesmo que com o referente subjetivado pela mão do autor, deixando expressões concretas e marcas visíveis da realidade no entorno. Por isso, o oitocentos foi alterando a referência de um modelo pictórico de gravura para uma constatação que tinha um crivo de fiel à realidade. Existia a ideia amplamente difundida no século XIX, que a nova invenção, considerada “espelho com memória” (PINTO e TURAZZI, 2012, p. 139), pela sua exatidão e pelo torpor que criou quando surgiu fosse uma verdade fotográfica e até mesmo óbvia e real. Esta ideia infelizmente significou uma via de mão dupla, em que um dos lados estava quase sempre interdito, pois essa prerrogativa de ser a fotografia uma visão real de fato acontecido, sem considerar possíveis manipulações, permaneceu por muito tempo permeando até mesmo o uso de imagens por educadores de um modo geral, fortalecendo a difusão de imagens ditas canônicas que vinculavam um suposto real às premissas consideradamente ideológicas, que desvirtuavam a educação do olhar dos alunos e embotavam uma visão mais crítica da história.

Logo, é importante ressaltar que a premissa que aponta que “A ilusão da verdade fotográfica, amplamente difundida no século XIX, reafirma o projeto burguês de identificar automaticamente História e Natureza” (MAUAD, 2012, p. 14), ocultava o discurso construído em torno e concomitantemente à produção da fotografia, enquanto instrumento emissor de uma mensagem, não explicitando os silenciamentos que causou ou as opções de escolha que teve por este ou aquele referente. Leuzinger não fugia a este padrão.

Seu engajamento ao produzir uma documentação fotográfica da cidade do Rio e outras passagens revelou estar inserido na política de então, enquanto *persona* responsável por uma

casa publicadora de imagens e empresário/anfitrião em seu estabelecimento de diversos viajantes e pesquisadores interessados em suas publicações. Mas também evidenciou sua habilidade e seu papel na construção da produção iconográfica da cidade no século XIX, atuação comprovada a partir de sua participação em exposições diversas, cujo elenco pode ser visualizado no *site* do Itaú Cultural<sup>21</sup> e que hoje nos é legada. Sua importância no cenário iconográfico e histórico da cidade é tomada por seu legado de imagens onde ele atuou como testemunha ocular do que aqui havia, a partir de referentes escolhidos com um critério determinado. Seu testemunho tornou-se documento e prova inegável de um passado que ficou para ser lembrado, quando requisitado. Imagens são parte estratégica da comunicação visual, são usadas para contar histórias e História, instrumento valioso em sala de aula, pelas informações que contêm, pelas histórias que transmitem conteúdos em suas narrativas e por serem depositárias de memória, inegavelmente.

#### 1.4 AS FOTOGRAFIAS ENTRAM NA SALA DE AULA

As fotografias são fonte primária, primordial, na sala de aula de História, como suporte material da imagem. No projeto do produto idealizado, este se inicia pelos registros cotidianos dos álbuns de família e o reconhecimento dos diferentes registros pelas gerações de Leuzinger, passando pela estruturação da linha do tempo que ensine as descobertas pertinentes à técnica da fotografia – essencialmente de sua época – até o tempo presente dos alunos, com a possibilidade de registrar cotidianamente o que veem ao redor.

É a partir deste *corpus* que formaremos o álbum das mudanças urbanas da cidade em que vivemos, e teremos além da alteridade temporal, conhecimento por onde andamos a partir do estudo das modificações desta mesma cidade ao longo do tempo. Quanto mais diverso o editorial de documentação fotográfica, melhor e mais interessante o uso de nosso produto para os agentes históricos das aulas de História.

Estimular o questionamento e a reflexão do aluno sobre a memória coletiva/comum, alicerce da identidade do aluno/cidadão, como expõem Cainelli e Schmidt (2004, p. 21) o faz

---

21 <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21629/george-leuzinger> Acesso em: 05 fev. 2016.

perceber que a pertença à sua comunidade o torna herdeiro e zelador de todo patrimônio material de sua cidade, despertando o interesse pela sua conservação, valorização e divulgação, para as gerações vindouras.

O patrimônio, definido pela UNESCO<sup>22</sup> como “[...] legado que recebemos do passado, vivemos no presente e transmitimos às futuras gerações [...]”, seja ele arquitetônico/urbanístico ou paisagístico da cidade deve ser considerado no trabalho com alunos na sala de aula. A pesquisa direcionou-se para a verificação de conteúdos disponibilizados pela UNESCO, na *Recomendação sobre a Salvaguarda dos Conjuntos Históricos e da sua Função na Vida Contemporânea*<sup>23</sup>, estabelecida na 19ª sessão da UNESCO, em 26 de outubro a 30 de novembro de 1976, em Nairóbi, Quênia e distinguiu enunciados de vital importância para embasar o trabalho com as questões de patrimônio em sala de aula. No *Preâmbulo* desta, confere-se a preocupação com o que representa o patrimônio histórico:

[...] Considerando que os conjuntos históricos fazem parte do ambiente cotidiano dos seres humanos, assegurando a presença viva do passado que os modelou, e que esses conjuntos garantem a variedade de enquadramentos de vida correspondentes à diversidade da sociedade e que, por isso mesmo, adquirem um valor e uma dimensão humana suplementar;

Considerando que os conjuntos históricos têm constituído, através dos tempos, os testemunhos mais tangíveis da riqueza e da diversidade das criações culturais, religiosas e sociais da Humanidade, pelo que a sua salvaguarda e integração na vida da sociedade contemporânea constitui um elemento fundamental para o planejamento urbano e o ordenamento do território [...].

Vale lembrar que este é um dos documentos dentre vários outros normativos, parte de um corpus<sup>24</sup> que rege a temática da conservação das áreas históricas, construído ao longo de décadas, a saber:

1. Recomendação da UNESCO de 1962 sobre a Salvaguarda da Beleza e do Carácter das Paisagens e Locais;
2. Carta Internacional ICOMOS para a Conservação e Restauração de Monumentos e Sítios (Carta de Veneza) de 1964;

22 <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/world-heritage/heritage-legacy-from-past-to-the-future> - Acesso em: 07 jun. 2018.

23 <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Recomendacao%20de%20Nairobi%201976.pdf> Acesso em: 07 jun. 2018.

24 [psamlisboa.pt/wp-content/uploads/2014/03/UNESCO\\_RECOMENDACAO.pdf](http://psamlisboa.pt/wp-content/uploads/2014/03/UNESCO_RECOMENDACAO.pdf) Acesso em: 07 jun. 2018.



3. Recomendação da UNESCO de 1968 sobre a Preservação de Bens Culturais Ameaçados por Obras Públicas ou Privadas;
4. Convenção da UNESCO de 1972 sobre a Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural;
5. Recomendação da UNESCO de 1972 sobre a Proteção, a nível nacional, do Patrimônio Cultural e Natural;
6. Recomendação da UNESCO de 1976 sobre a Salvaguarda e Papel Contemporâneo das Áreas Históricas;
7. Carta Internacional ICOMOS para Jardins Históricos (Carta de Florença) de 1982;
8. Carta do ICOMOS para a Conservação das Cidades Históricas e Áreas Urbanas (Carta de Washington) de 1987;
9. Convenção da UNESCO de 2005 sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais;
10. Declaração ICOMOS Xi'an de 2005;
11. Memorando de Viena de 2005;
12. Recomendações sobre a Paisagem Histórica Urbana de 2014.

Nesta última *Recomendações*, a UNESCO afirma:

**Considerando igualmente** que o patrimônio urbano é, para a humanidade, um bem social, cultural e econômico, definido por uma estratificação histórica de valores que foram produzidos por culturas sucessivas existentes e um acumular de tradições e experiências, reconhecidas como tal na sua diversidade [...]. (UNESCO: *Recomendações Sobre a Paisagem Histórica Urbana*, 2014, p. 1)

Destaca-se a importância que a *Recomendação* da UNESCO, na página 6 do mesmo documento reporta aos jovens: “Para comunicar com todos os setores da sociedade, é particularmente importante chegar aos jovens e a todos os grupos sub-representados, a fim de incentivar a sua participação.”

Logo, está perceptível a relevância do aspecto patrimonial neste trabalho, em que se pesquisou metodologias de abordar o oitocentos passando pela construção do saber histórico com os alunos e valorização do conhecimento do patrimônio e apreço pela sua conservação, a partir da obra de Leuzinger, *ela própria já patrimonializada (grifo meu)* enquanto objeto de guarda e cura depositada na Biblioteca Nacional e também pelo IMS, e esta mesma um legado de imagens cujos referentes exibem exemplos de nosso patrimônio paisagístico/ cultural e arquitetônico.

Segundo a argumentação da historiadora francesa Françoise Choay (2001, p. 222-229) a integração do patrimônio na vida contemporânea se fez e se faz como um recurso de utilização da cidade, com vistas à preservação do mesmo, mas também daquilo que agrega/agregou valor econômico. Acrescenta que em grandes e pequenas cidades há a preservação de um patrimônio com vieses diferentes que não passa de um elemento de prestígio ou mesmo em algumas cidades, ele se constitui em único e principal recurso. Assim, o patrimônio ou uma cidade histórica, um bairro, ou uma localidade são explorados como um produto dentro de um contexto de consumo cultural, pelo que representam e agregam, sendo seu entorno explorado em todos os sentidos possíveis, para acontecimentos, festas, seminários, filmagens, locações de filmes comerciais, ingressos para museus, passeios, cafeterias e uma série de serviços interligados, beneficiando uma indústria patrimonial (*grifo meu*) pelo caráter cultural daqueles e conseqüentemente com retorno econômico. O fato desta

indústria se beneficiar do uso que faz do patrimônio, não significa que se submeta a ele e às questões de ordem do modo de vida da população local.

Não se percebe que isso só ocorra em uma cidade de pequenas proporções ou dada como *histórica*, como Ouro Preto, por exemplo. Para citar, recentemente o deslocamento de populações locais no exato lugar ou no entorno de edificações erigidas para fins de preparação da cidade para sediar eventos esportivos como a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016, nada mais foi que também, uma das ações de uma indústria patrimonial articulada na criação de *produtos* para consumo de caráter cultural, atrelados ao patrimônio local, mas com cunho de ganho econômico, sem favorecer diretamente as populações envolvidas em toda a dinâmica. Ou seja, as populações que foram deslocadas não foram contempladas com o beneficiamento econômico e social que poderia a elas ter advindo com a utilização do patrimônio do entorno, onde residiam.

A concepção de empreendimento com o intento de rentabilidade econômica via valorização do patrimônio, se torna alvo da especulação imobiliária afastando as populações locais e sua força de trabalho e tradições, expulsando-as do espaço que justamente se tornou privilegiado por sua marca identitária específica. Uma realidade cruel: promover o enaltecimento dos novos lugares ‘ícones’ em que a população local foi afastada ou sua organização alterada, sem ser consultada (caso da instalação do Museu do Amanhã, na ponta do cais do porto no Rio).

Contudo o que interessa neste trabalho específico não é a valoração econômica do patrimônio, mas seus valores intelectuais e estéticos, a partir da possibilidade da produção de sentidos históricos dos mesmos. Neste contexto as imagens, patrimônio iconográfico da obra de Leuzinger, nos fornecem subsídios a serem explorados nas aulas, uma vez que suas fotografias patrimonializadas ofertam o ontem registrado e o que hoje está preservado enquanto patrimônio da cidade, ou que já não mais se vê.

Caberá ao professor alertar para aquilo que se manteve intacto e ora restaurado (como exemplo no Rio de Janeiro, o Chafariz do Mestre Valentim), ou para determinado patrimônio que teve seu espaço reutilizado com nova ordenação (o caso do Paço Imperial na transposição da última década de 70 para os anos 80, quando foi sede dos Correios), ou aqueles que não chegaram a ser declarados patrimônios, posto que vieram a falecer por demolição com

propostas higienistas ou de remodelação (caso mais do que simbólico do Morro do Castelo e casarios do centro do Rio).

As imagens devem ser trabalhadas em sala de aula enquanto fonte (de conhecimento) não pela sua importância intrínseca, mas como ferramenta de investigação em um contexto que leve em conta sua força documental e seus vestígios para apropriação de estudo de temas propostos pelo/a professor/a. Kossoy (2014b, p. 147) enfatiza que “As imagens revelam seu significado quando ultrapassamos sua barreira iconográfica; quando recuperamos as histórias que [...] trazem implícitas”. Em outras palavras, por essa via os alunos aprendem, compreendem o seu entorno no passado e presente e podem vir a projetar futuros, criando novas possibilidades cotidianas.

Importante que o tratamento dado ao uso das imagens com os alunos leve em consideração que: a fotografia é uma representação do real, e não a realidade em si. Seu uso excessivo contemporâneo pode anular a percepção exclusiva do observador, como alerta também Souza (2016), já citado anteriormente. O papel do fotógrafo e os critérios por ele utilizados na concepção da fotografia devem ser analisados; por que, e para que algo foi fotografado devem ser pensados, da mesma forma a tecnologia empregada, o espaço e o tempo. E muito obviamente, o assunto retratado.

Inerente a este percurso, se destaca a importância da seleção das imagens assim como os procedimentos adequados para sua ‘leitura’ em sala, e que envolve a capacidade de perceber as mudanças e permanências, conforme assinala Circe Maria F. Bittencourt, professora de História (2008, p. 368, 369), peculiarmente na segunda fase do Ensino Fundamental. O processo de leitura inicial por um aluno desde os primeiros anos escolares se processa como algo muito básico e elementar, somente como uma visualização, sem critérios de análise e crítica elaborados. É ainda algo muito pessoal e extremamente permeado pelo crivo cultural, prossegue como uma ditadura do olhar e aos poucos, com o subsídio da leitura e interpretação analítica e historicizada, tende a ser mais rebuscada, a ponto de facilitar a inferência visual intrínseca a essa capacidade de perceber as mudanças e permanências entre uma imagem de tal século e outra de outro, que já vem se automatizando.

É muito interessante destacar que se primou por uma pesquisa simultânea de documentos e objetos relativos ao autor das fotos selecionadas. Assim como se pesquisou sua participação em publicações da mesma época do registro das fotos, e atuais publicações e

exposições sobre sua obra. Enfim, tudo aquilo que pudesse fornecer pistas acerca da fase histórica que se quis analisar, registrada na imagem que foi vivenciada e problematizada pelos atores sociais da época.

Compõe o corpo teórico desta pesquisa as categorias abordadas pelo historiador francês Jacques Le Goff, pelo sociólogo Maurice Halbwachs, pelo pesquisador austríaco Michael Pollak, pelo historiador e fotógrafo Boris Kossoy, e por Ana Maria Mauad, historiadora brasileira.

#### 1.4.1 Fotografia: Documento / Fonte visual

Com o advento da Revolução Industrial, como uma possibilidade inovadora de informação e conhecimento, surgiu a fotografia, que para Kossoy (2014b, p. 31) tem um caráter de documentação e denúncia. Graças à sua natureza testemunhal, informando e testemunhando, está posta em acordo com uma visão de mundo.

Documento nesta pesquisa e enquanto objeto que possui uma conotação histórica que se expressa por:

[...] é resultado de uma “montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar, analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. (LE GOFF, 1990, p. 548)

Documentos são escolhas de um historiador para guiar uma pesquisa, orientar uma comprovação, dissertar sobre um assunto determinado. É fruto das relações de poder do momento em que foi produzido pela sociedade em questão.

Sua constituição é estudada proficuamente. Le Goff foi um de seus estudiosos, tendo como no caso da Memória como conceito, estruturado uma série análise descrita em *História e Memória* (Enciclopédia Einaudi – publicação italiana de 1990) que contempla suas origens

mais remotas, estabelecendo elos de uso do conceito de documento com várias disciplinas, inclusive a filologia, o ensino escolar e a informática. Em sua apresentação do tema, Le Goff discorre sobre a origem também da palavra monumento, sobre a qual derivaria a função da palavra documento, este que teve dois períodos básicos de enfoque: no século XIX e nos anos sessenta do século XX. Para Le Goff, *monumentum* é tudo o que tem a condição de evocar passado e eternizar recordações (1990, p. 536-538), podendo ser uma obra de arquitetura, escultura ou funerária; é uma herança à memória coletiva e, no oitocentos por toda esta carga mnemônica, designava as grandes coleções de documentos.

Para o historiador francês, que aliás tem sido referência em material didático do ensino fundamental, nos quais seus conceitos e textos são incluídos, o documento e seu testemunho devem ser analisados de modo que a impressão inicial e seu significado primeiro sejam desmistificados a ponto de compreender-se que “resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias” (LE GOFF, 1990, p. 548). Argumente-se que a fotografia na pesquisa incide nesta conceituação enquanto fonte visual operada nas aulas de História.

No início, a fotografia era considerada documento residual, em meio à vasta gama de registros textuais, por uma herança que Kossoy (2014a, p. 34) chama de livresca. Hoje, já ocupa um percentual significativo dos acervos documentais. Houve o trabalho pioneiro de instituições no Brasil que uma vez tendo a guarda de acervos fotográficos, desenvolveram procedimentos próprios e específicos para tratar e curar esses documentos. Dentre elas: o Museu Imperial e o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas (FUNARTE, 1997, p. 3).

Até há bem pouco tempo, nem todos creditavam à fotografia o posto de instrumento metodológico em investigações acadêmicas. Mesmo com o incremento da utilização das mesmas, nos Programas de Pós-Graduação, o uso da fotografia se situa entre a História Cultural da Fotografia e a História Social das práticas fotográficas, estando naquela vinculada aos usos e funções da imagem e suporte de memórias (nosso interesse) e nesta, dentre outras, nos circuitos sociais de produção fotográfica (MAUAD, 2013, p. 12), que aqui é o que à pesquisa interessa mais intensamente.

Verifica-se que a fotografia ainda é usada como suporte ilustrativo da comunicação tradicional escrita, o que é um fato lamentável tendo em vista toda a gama de possibilidades

que esta fonte possibilita: utilizá-la “[...] como meio de conhecimento [...] instrumento de pesquisa, análise e interpretação da vida histórica, sua importância enquanto documento histórico e social, como produto cultural, como objeto de arte [...]” (KOSSOY, 2014b, p. 28). Simultaneamente, é ferramenta pedagógica em sala de aula dos ensinos básico, médio e universitário, como instrumento didático nas diversas disciplinas. A fotografia pensada dentro da categoria de “fontes visuais” anteriormente também era vista apenas como suporte ou apoio a textos, ou seja, vinha sempre utilizada como mera ilustração. No Brasil, enquanto fonte documental começou a ter destaque na década de 1990, (KOSSOY, 2014a, p. 35) com a pesquisa acadêmica, fato também abordado por Mauad (2013 apud CARVALHO, LIMA, CARVALHO; RODRIGUES, 1994), sendo que Mauad (2013, p. 12) afirma que a produção realizada nos programas de pós-graduação reflete bem o quadro da utilização da fotografia em pesquisas significativas de História atualmente.

Quanto ao caráter documental da fotografia, cito Pollak (1992, p. 207) que argumenta a necessidade da crítica da fonte, proferindo a utilização desta como documentação, afirmando que se a memória é elemento construído socialmente, seria óbvio considerar a documentação também. Ressaltando que para ele não há diferença fundamental entre a procedência escrita e oral, permite alegar como pertinente a esta pesquisa que não haveria diferença também entre esta e a imagética. Sua posição referenda a afirmação da importância incontestável que a fonte iconográfica tem, em geral, e aqui especificamente, a fotografia. Prossegue o autor expondo que havia ainda uma hostilidade entre as clássicas, “legítimas”, e as que estavam adquirindo nova legitimidade – a imagética (POLLAK, 1992, p. 212). Logo, a fotografia e seus diversos usos em trabalhos científicos e diários como instrumento de pesquisa e/ou didáticos no cotidiano do Ensino Fundamental, galgou seu lugar de importância.

Oportunamente ratifica-se que não é correto afirmar que a fotografia é a pura expressão da verdade ou imagem real, resultando de um consenso comum que incide sobre seu valor, julgado muitas vezes imparcialmente, proveniente da fala de que as imagens valem por si. Deve-se questionar o que elas valem, que valor tem e se são um registro imposto por alguma ideologia. As escolhas feitas do que registrar e resgatar e os silenciamentos selecionados para não revelar, também são passíveis de questionamento. E as memórias que pretenderam legar e as que são silenciadas?

#### 1.4.2 Memória e fotografia

Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 1990, p. 426)

A memória enquanto categoria-chave possui apanágios próprios e específicos, que tanto ampliam quanto limitam seu campo de ação. Analisada por diversas disciplinas em variados contextos e épocas, constitui-se num amplo espectro de estudos: acadêmicos, políticos, médicos e afins (LE GOFF, 1990) como se confirma por produtos acadêmicos (dissertações, teses, livros, artigos etc) ou pela obra de estudiosos como Pierre Nora (1984), Halbwachs (1950), Pollak (1989, 1992) e Le Goff (1978, 1990), dentre outros.

Verdadeiramente o que interessou à pesquisa não foi somente a memória individual, mas também a memória coletiva como elemento que propicia a articulação do grupo, e dele emerge. Sabe-se que institui no momento preciso em que está sendo acionada, aqueles que são seus protagonistas. Mas a memória não fica constantemente fixada e presente, tem que ser buscada, há que se instaurar. Neste ínterim, seleciona-se o que se resgata e o que se enquadra, o que se agrega e o que segrega, o individual e o coletivo, as esferas privada e pública, considerando-se os participantes e os segmentos sociais.

Um dos muitos passados possíveis será mais valorizado por questões ideológicas, históricas, afetivas e mesmo crivado de antagonismos e, pelo senso comum, naquele momento será eleito. O passado que emudece não é necessariamente por conta de um esquecimento, mas fruto de escolhas dentro do repertório possível de memória. Optou-se por dialogar em referências cruzadas as narrativas consagradas de Halbwachs com Pollak e com Le Goff.

A proposta de relacionar a fotografia do oitocentos com o conceito de memória tem a sua operabilidade assentada na assertiva:



O fragmento da realidade gravado na fotografia representa o congelamento do gesto e da paisagem, e portanto a perpetuação de um momento, em outras palavras, da *memória (grifo meu)*: memória do indivíduo, da comunidade, dos costumes, do fato social, da paisagem urbana, da natureza. A cena registrada na imagem não se repetirá jamais. O momento vivido, congelado pelo registro fotográfico, é irreversível. (KOSSOY, 2014a, p. 171,172)

As cenas ‘cristalizadas’ do oitocentos e utilizadas para investigações específicas neste estudo têm ao acionar a memória, pelas lembranças e o passado vivido, a possibilidade de serem ressignificadas e compreendidas do ponto de vista de seus sentidos históricos, de forma a tornarem-se significativas para o grupo. Personagens e acontecimentos, espaço e tempo histórico e cronológico de então estabelecem um eixo orientador para a questão da identidade deste grupo e sentimento de pertença à cidade que habita, para a instituição da noção de continuidade ou interrupção daquele instante que o grupo neste caso do oitocentos nem viveu, mas cujas imagens podem, quando historicizadas, dar-se a investigar e trazer pelas lembranças interpretadas respostas acerca da sociedade de então.

#### 1.4.2.1 As diferentes análises do conceito memória

O sociólogo francês Maurice Halbwachs defendia que a memória enquanto uma categoria de pensamento seria um ponto de vista sobre o que nos circunda e do qual nós fazemos parte, e para ele, de um modo geral, a memória, mesmo a individual estaria vinculada a uma relação sempre de grupo: [...] “só é possível se fizeram e continuaram a fazer parte de uma mesma sociedade.” (HALBWACHS, c1990, p. 34), pela qual sempre viria à tona. Por esta razão, só assim uma lembrança poderia ser reconhecida, reconstruída, de forma significativa para um grupo a ponto de estar latente e presente no seio desta. A memória individual seria como que uma generalização da sociedade, onde os fatos somente seriam rememorados por intermediação e a partir do coletivo, do qual o indivíduo faz parte.

De um modo geral, trabalhar-se-á nas oficinas práticas a questão do coletivo e do individual. Neste sentido, compreender como Halbwachs apresenta a questão da memória como sendo um evento humano e individual que só ganharia vulto quando eclode em um

grupo, possibilita compreender que a relação de individualidade e alteridade de cada membro do corpo discente far-se-á profícua e plena quando se apresentar significativamente para mais alguém que não si próprio, e sim no coletivo. Arrisca-se a lembrar da psicanálise onde o eu é confirmado pelo outro, mas isto nos traria outro foco que não atende ao escopo deste projeto.

Ainda na contextualização de Halbwachs (c1990), p. 47), este fazia uma distinção bastante simples da História ainda em seus momentos iniciais, afirmando que ela nos apresentaria um cenário único e integral, em oposição à memória, que não seria uma única, mas um sortimento de memórias coletivas tanto quantos fossem os grupos. Contrapondo, Pollak (1989, p. 4) fez referência à fala de Halbwachs, para quem este só pensaria na questão do poder de coesão da memória, enquanto para aquele a memória ou as memórias são objeto de disputa – algo que Halbwachs não chegou a citar. Para Pollak elas seriam um processo e não um resultado, elas se tornam memórias, elas se tornam consagradas *em* um grupo.

Pollak (1992, p. 201,202), em sua publicação “Memória e identidade social”, preconizava que a memória possui três critérios ou três elementos constitutivos: acontecimentos, personagens e lugares da memória reais. Sobre ela incidiria, tanto individual ou coletivamente, componentes que influenciariam sua abrangência e confirmação do que estivesse a ser (re) memorado.

Além disto, para o autor (POLLAK, 1992, p. 204) a memória era concebida como um componente pertencente ao senso de identidade do indivíduo, sozinho ou no coletivo, sendo um fator relevante na medida que propicia também no processo de reconstrução do indivíduo ou de algum grupo o sentimento de continuidade e de coesão.

Fez também referência a Nora (1984) e ao seu conceito de lugares de memória justificando sua obra como busca por uma [...] “metodologia para apreender, nos vestígios da memória, aquilo que pode relacioná-los, principalmente, mas não exclusivamente, com a memória política” (1992, p. 200). Lugares de memória aqui são entendidos a partir de Nora (1984, p. 7), que fala da curiosidade por lugares onde a memória se cristaliza, sobre a defesa de uma memória refugiada que pode vir a se perder e justamente por isso necessita tornar-se um lugar de memória: uma chamada concentrada de lembrança, um lugar ícone.

Le Goff (1990, p. 423) sobre memória, faz um apanhado bem curioso do que ela seria desde a pré-história da humanidade, citando seu estudo na psicologia, na psicofisiologia, na neurofisiologia, na biologia, na educação, na religião, na história, na sociologia, na política,

nas artes e falando-nos da memória da hereditariedade e até mesmo da memória eletrônica da tecnologia contemporânea. Aponta-nos os usos da memória coletiva e diz que entre as manifestações importantes ou significativas desta no século XIX encontra-se a fotografia “que revoluciona a memória: multiplica-a e democratiza-a, dá-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo assim guardar a memória do tempo e da evolução cronológica” (LE GOFF, 1990, p. 402).

Em sua obra, vincula memória e fotografia, dando bases mais sólidas a esta pesquisa:

Quer se trate de documentos conscientes ou inconscientes (traços deixados pelos homens sem a mínima intenção de legar um testemunho à posteridade), as condições de produção do documento devem ser minuciosamente estudadas. As estruturas do poder de uma sociedade compreendem o poder das categorias sociais e dos grupos dominantes ao deixarem, voluntariamente ou não, testemunhos suscetíveis de orientar a história num ou noutro sentido; o poder sobre a memória futura, o poder de perpetuação deve ser reconhecido e desmontado pelo historiador. Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo o documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado. (LE GOFF, 1990, p. 110)

No ensino de História, a leitura de documentos, sendo eles, uma fotografia, não pode excluir o contexto da prática fotográfica desta, uma vez que, sempre se elege o que é memorável e exclui-se o que não se quer recordar ou preservar no passado.

### 1.4.3 Imagem

A imagem decalca-se em nosso pensamento como sombras, duplos, projeções, representações, mensagens, para sempre ou por um instante na memória, imediatamente, ou em longo prazo, confundindo-se as ações de ver e pensar, numa circularidade difícil de interromper. (MAUAD, 2015, p. 83)

É conceituada a partir de várias acepções e basicamente está ligada às disciplinas Filosofia e Artes Visuais, nesta considerando Cinema, Audiovisual, Artes Plásticas, Design, Comunicação. Porém seu conceito é utilizado e abordado em outras atividades com caráter

transdisciplinar, imbuído também por seus aspectos técnicos, estéticos, políticos e econômicos.

Na pesquisa, interessou a fotografia e seu caráter representativo produzido por artefatos inicialmente como os daguerreótipos chegando a proposta de utilização pelas câmeras digitais e celulares de alunos. E em termos de iconografia para a pesquisa, o grupo de representações da cidade do Rio de Janeiro dentro de um contexto pedagógico, pela possibilidade de instituição de significados históricos para os referentes retratados, assim como para a proposição de questões de análise e compreensão histórica, social e cultural da sociedade no oitocentos. Ou, apropriar-se como Mauad (2015, p. 83) afirma do que o estudo da experiência visual vem nos legando através das imagens para adquirir conhecimentos sobre as sociedades que nelas são retratadas

Portanto considerou-se a imagem como uma representação de caráter semelhante ao real, de pessoas, coisas, objetos, natureza e foi utilizado o seu formato fotográfico. Mas sempre ratificando-a como suporte dos valores com os quais a sociedade oitocentista se enxergava e com os quais se identificou.

Desde os primeiros registros em cavernas até a Idade Média e sua extensa produção pictórica, passando pelos processos de impressão e reprodução, tanto quanto pelo surgimento da fotografia por inventores como Florence, Daguerre e Niépce, assim como pelo formato digital desta, a imagem é um elemento de sedução e reflexo de valores humanos.

Se a fotografia por um lado tem sua produção, reprodução e distribuição aumentada significativamente assim como seu consumo, por outro lado enquanto fonte visual possibilita a produção de saberes no campo do ensino, ampliando os recursos pedagógicos disponíveis para uso em sala de aula. Sejam mapas, filmes, gráficos, pinturas, aquarelas, colagens, esculturas, fotografias e toda a gama de processos de reprodução de um original, a imagem atrai e converge o interesse para um circuito favorável de produção de saberes históricos, que o corpo discente pode acessar a fim de utilizar como estratégias para disseminar o interesse dos alunos pelo conhecimento.

## **2 AS FONTES FOTOGRÁFICAS E AS AULAS DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Quando a fotografia passa a ocupar papel de destaque como referência de registro de fatos e acontecimentos, como fontes visuais e /ou documentos há que se refletir acerca do uso que é feito da mesma para a compreensão e elaboração do saber histórico no processo de aprendizagem.

Cabe a análise da relação da mesma com a conjuntura social e política no século estudado e no atual, assim como sua relação com o *crono* (tempo) e *topos* (espaço), a forma utilizada para sua análise e interpretação de acordo com critérios culturais hegemônicos ou não e a apropriação de seu valor agregado para a inclusão ou exclusão de temas e grupos sociais. Para realizar esta operação, neste capítulo, abordaremos a questão desta forma e de acordo com os seguintes autores: Ulpiano T. Bezerra Menezes; Circe Maria F. Bittencourt; Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli; Boris Kossoy; Ana Maria Mauad; Celina Albano e Stela Maris Murta.

### **2.1 O USO DA FOTOGRAFIA EM SALA DE AULA**

Reconhecidas algumas como fontes históricas, as imagens de um modo geral vêm sendo abordadas em estudos acadêmicos, com impulso desde 1990 e seu uso amplamente empregado como ferramenta metodológica no ensino, configurando-se dentro do contexto da história visual. Pontual e sinteticamente, Menezes (2013) afirma que ao falar-se desta, há que abordá-la de modo adequado e acadêmico, enquanto uma dimensão visual dos processos sociais, da sociedade, e não da história que se visualiza nos documentos/ fontes. Do mesmo modo nesta pesquisa, consideraram-se as fotografias como fontes, em que o objeto de estudo não foi a obra utilizada, mas a sociedade do oitocentos, em situações problematizadas historicamente a partir das imagens.

As fotografias da obra documental de Georges Leuzinger aqui utilizadas como vetores de produção de conhecimento, análise de situações do passado e compreensão do tempo presente, tiveram consideradas todo o circuito de sua produção: desde a concepção da foto até o processo de patrimonialização, para que se compreendesse seu lugar na sociedade em questão e os meios de interação social daquela com esta; e vice-versa.

Entretanto, o uso não apropriado de determinadas fontes imagéticas no ensino e em particular no ensino de História pode desvirtuar o papel pedagógico adequado, destas, no Ensino Fundamental. Em alguns dos recursos didáticos aos quais os professores têm disponíveis para trabalhar em sala, como revistas e livros didáticos, acervos digitais e afins, observam-se ainda fotografias desvinculadas de seu contexto. Para exemplificar determinados conteúdos, quem os elaborou criou uma atmosfera em que o referente da fotografia é desconectado do conteúdo restante apresentado, constituindo inclusive anacronismos, em que o assunto é tratado de forma discordante do tempo histórico que representa. Aliás, o uso inadequado pode criar conflitos quanto às referências autorais das fotografias, estabelecendo um total disparate em seu uso, como Kossoy (2014a, p. 81) aponta: as informações referentes à origem de um documento não raro são errôneas. No caso dos recursos didáticos norteando o trabalho com o corpo discente, haverá uma problemática no aprendizado, caso essa foto/documento nem esteja ligada ao contexto. Ou se ligada, pode informar equivocadamente.

Durante o andamento da pesquisa, observou-se em alguns poucos livros didáticos visualizados, dentre a enorme gama que existe, *até porque a pesquisa não incide sobre análise de livros (grifo meu)*, uma fotografia específica de Georges Leuzinger que vem sendo repetidamente creditada a Marc Ferrez. A imagem à qual faz-se referência é de 1865, da Fazenda Quititi, constando dos arquivos utilizados do IMS e como recorte, selecionada para páginas finais do produto em anexo. Esse uso foi observado nos seguintes livros citados abaixo onde ela é usada para referências à questão cafeeira e escravocrata, mas erroneamente creditada a Ferrez, que como informado anteriormente, residiu em Paris entre 1851 e 1867.

Em *História, sociedade e cidadania*, oitavo ano, de Alfredo Boulos Júnior, 2015, na página 226, a legenda registra: “Fotografia de Marc Ferrez, 1875. Escravizados no terreiro da fazenda Quititi, RJ”. Contudo, na lateral da foto, em letras pequenas, acima e à direita, vê-se referência correta a George Leuzinger, na mesma página. A imagem está inserida no vigésimo

segundo capítulo, que versa sobre *O reinado de Dom Pedro II: modernização e imigração, sua economia: o café na liderança*.

Em outro livro, *Projeto Radix: História*, de Cláudio Vicentino, 2013, publicação para alunos do quarto ao nono ano, a foto na página 238, inserida no décimo quarto capítulo: O estado imperial *consolidado*, que fala das transformações econômicas e sociais e das relações de trabalho é creditada à: “Marc Ferrez/ Coleção Gilberto Ferrez /Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro”. Não faz referência à Fazenda Quititi e nem a Leuzinger, e a legenda induz ao erro dizendo: “Escravos secando café numa propriedade no Rio de Janeiro, em 1875. Professor[a]: A escravidão nas fazendas cafeeiras do Vale do Paraíba [...]”.

Causa curiosidade saber por que esta fotografia é ligada a outro fotógrafo que não Leuzinger, uma vez que há arquivos com sua obra e já passíveis de acesso, como já informado anteriormente, nos portais da Biblioteca Nacional e no Instituto Moreira Salles. Entretanto não caberia aqui citar as possíveis causas ou proceder a esta pesquisa. Mas serve de exemplo como um uso não bem-sucedido, legenda equivocada, data errada, autoria idem.

Já em um terceiro livro: *História, conceitos e procedimentos*, de Dreguer e Toledo, oitavo ano, 2009, não encontramos nenhuma fonte fotográfica de Leuzinger, mas diversas de Debret, Rugendas e Frond, em capítulos que abordam a questão escravocrata e cafeeira. Aqui, ausência de Leuzinger sentida.

Em 2017, a mesma fotografia foi utilizada, como cópia digitalizada de livro, que se desconhece a fonte, em palestra dirigida a professoras da unidade escolar em que a pesquisadora trabalha. Tal imagem apresenta legenda como “sendo de Ferrez e realizada em fazenda cafeeira de Vassouras, onde se pode perceber a beleza do local e a integração do menino branco com os meninos escravos”. Isto demonstra total uso inadequado da fotografia, que não se pretende acatar.

Faz-se uma ressalva para ponderar sobre os aspectos do uso dos livros didáticos, que contenham fontes históricas e outras, inclusive. Estes estão ordenados dentro da classificação de recursos, ferramentas auxiliares utilizadas por uma professora ou professor na sua missão diária de empreender com os alunos a utilização dos saberes destes e o incremento do conhecimento. Por sua vez, os recursos didáticos são suportes de informação, desenvolvidos para atender uma pensada demanda escolar. Podem ser de diversas ordens: livros didáticos e paradidáticos, jogos, *softwares*, aplicativos, material de apoio, mas sempre com intuito de

atender a metodologia e técnicas do ensino. Não necessariamente utilizam-se as fontes históricas/ visuais apenas nos livros didáticos. Elas podem, por exemplo, ser provenientes de acervos digitais e ser coletadas pelos docentes para uso nas aulas.

Contudo, os livros didáticos são por vezes o único material que o aluno terá disponível para apoio e aprendizado dentro e fora da escola, e por isto funciona como mediador do conhecimento. Segundo Araújo e Cordeiro (2017, p. 183-186), também pode ser mais facilitador o seu uso, uma vez que agrupa e sistematiza os conteúdos a serem trabalhados, acrescentando que sua relevância é destacada por fazer parte das políticas sociais e educacionais, especificamente as participativas, voltadas a camada mais pobre da população, implantadas pelos órgãos governamentais no Brasil, com a finalidade de “diminuir a deficiência do conhecimento dos alunos”.

Desde o livro texto feito de papiro (do século XVI), passando pela introdução de livros no Brasil com a vinda de Dom João VI e a chegada simultânea da primeira máquina tipográfica, mais a instituição da Biblioteca Nacional em 1808; pelos compêndios de línguas estrangeiras, pelas políticas educacionais no Estado Novo, em seguida a criação do Instituto Nacional do Livro (1937) e da Comissão Nacional do Livro Didático (1938); a passagem pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961 que instalou uma reformulação dos livros didáticos a partir da reformulação dos conteúdos, caracteriza por diversos aspectos (políticos e ideológicos), mesmo que atendendo às demandas que resultaram em estagnação de novas reformulações durante os governos dos anos 70 e 80, e às suas ideologias, até chegar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) regulado pelo Decreto 91.542 de 19 de agosto de 1985 com todas as suas variações, o livro didático percorreu um longo caminho (MANTOVANI, 2009).

Muitos alunos de escola pública de fato não possuem nenhum tipo de livro em casa, em pleno século XXI, na metrópole do Rio de Janeiro. O livro apresentado ao aluno pela escola pode representar um ganho. A questão destacada é que ele não deve ser o único recurso em sala de aula, e mesmo seu aproveitamento deve ser moderado pelo docente da disciplina em questão, suas falhas e contextualizações errôneas apontadas, seu uso realizado de acordo com uma visão crítica, um olhar aberto a desconstruções e novas construções de conceitos e também junto a outros recursos didáticos que possam agregar valor através das diferentes fontes das quais foram construídos. Neste sentido, recaem sobre o docente a escolha criteriosa



e a reflexão sobre as fontes imagéticas, fotografias, gravuras e pinturas sendo de vital importância sua investigação prévia com criticidade.

## 2.2 USOS E FUNÇÕES DA FOTOGRAFIA EM SALA DE AULA

A visão analítica e contextual da fotografia (onde, como e por quem e em que situação foi elaborada) é importante para subsidiar a produção de saber na sala de aula. Consideradas documentos em várias circunstâncias, as fontes fotográficas são tão essenciais quanto as fontes escritas e orais. Portanto, como a própria narrativa histórica é uma construção social, a fotografia enquanto fonte/documento também é. E deste modo foi considerado no curso da pesquisa.

Quanto à questão pedagógica do documento, este para Cainelli e Schmidt (2004, p. 90) define-se no trabalho de História de duas formas: com finalidade didática, sendo um suporte informativo (livros didáticos, mapas, filmes) e como fonte, enquanto indicador de situações passadas experimentadas por um grupo ou comunidade, passível de ser analisado como trabalho histórico.

O documento histórico sendo trabalhado em sala de aula possibilita uma interação do aluno com um passado que lhe antecedeu. E mesmo que não necessariamente esteja atuando como situação causadora de impacto ou de influência na vida do aluno, possibilita-lhe compreender representações, tanto deste passado quanto do presente em que vive. Exorta no aluno a capacidade de análise; exige do professor o diálogo com diversas fontes, impele-o à pesquisa e uso de outras formas de comunicação mais contemporâneas e motivantes ao aluno. Haja vista hoje, a utilização de acervos virtuais e uso de mídias, aplicativos de celulares, *streamings* etc, a proposta por si só se explica.

Meneses (2003, p. 29) postula que: “É preferível [...] considerar a fotografia (e as imagens em geral) como parte viva de nossa realidade social”. Já que se vive a imagem no cotidiano com várias dimensões, usos e funções, a utilização dela enquanto fonte de informações seria apenas um dentre tantos e se realizaria efetivamente em situações culturais específicas. Logo, uma mesma imagem pode reciclar-se, ter vários papéis, ressignificar-se e

produzir efeitos diversos. O autor defende ainda um tratamento que comporte a visualidade como dimensão importante da vida e dos processos sociais. Afinal:

“[...] é a interação social que produz sentidos, mobilizando diferencialmente (no tempo, no espaço, nos lugares e circunstâncias sociais, nos agentes que intervêm) determinados atributos para dar existência social [...]” (MENESES, 2003 p. 28).

Nesta lógica, concerne ponderar a fotografia como fonte visual e histórica enquanto recurso didático, instrumento pedagógico capaz de contribuir na produção de saber histórico no ensino fundamental e médio. E considerá-la recurso didático a partir das colocações tanto de Mauad (2015) quanto Bittencourt (2008, p. 295), quanto Cainelli e Schmidt (2004) que definem recursos didáticos como ferramentas de trabalho facilitadoras e mediadoras do processo ensino/aprendizagem. Ainda nesta publicação, Bittencourt (2008, p. 296) aponta a diferença entre suportes informativos (tudo que é produzido pela indústria voltado para a aquisição do saber escolar) e documentos (produzidos sem intenção didática, mas utilizados em posterior momento para este fim), que é bem significativa para esta pesquisa.

Dos documentos/ fontes imagéticas, a fotográfica em especial é possuidora de uma atratividade para si, mencionada inclusive pelo egrégio escritor oitocentista Machado de Assis, na crônica escrita sobre fotografia em 1864, onde já naquela época ele retratava o imenso poder desta em comunicar e revelar intenções, através de si mesma, sendo já passível de análise histórica esta sua reflexão ou opinião acerca da imagem.

Como em outrora, as imagens conservam muitos sentidos, retêm um período, gravam historicidade em si mesmas e carregam a unidade tempo empregada pelo produtor de uma imagem, em si próprias. Logo, têm toda uma carga temporal, pelo que em si transportam e possibilitam, enquanto instrumento de produção de sentido. Não por si só evocam um passado: mais uma vez exorta-se sua existência como representações do real em quaisquer situações (usadas como fontes históricas ou não), e não a realidade em si mesma.

A questão da credibilidade da foto enquanto realidade própria, resultado de uma crença positivista do início do século, foi ratificada pelo enfoque do critério iconográfico da

mesma como expressão da verdade, segundo Kossoy (2014a, p. 117-121), que o credita como um equívoco que nos chega ainda hoje. Coloca que entre o fato fotografado e a foto existe uma lacuna que permeia as intenções e o crivo cultural, a subjetividade do fotógrafo; mas que o valor autêntico do conteúdo em relação aos atributos externos do referente pode ser comprovado, caso façam-se comparações com outras obras do mesmo fotógrafo ou período. O autor acrescenta que as manipulações do que foi o referente/tema clicado vêm de várias instâncias, por exemplo do próprio fotógrafo, ou do contratante da época (que solicitou o registro comercial/documental) e da ‘casa publicadora’, na época de seu registro ou de qualquer outro momento em que a imagem foi publicada – essas *manipulações* como exemplo que caberiam bem, aqui, para analisar o uso de imagens no caso dos livros didáticos anteriormente abordados ou de fotos veiculadas em redes sociais sobre o Rio antigo, em caso análogo e que também apresentam muitas dissociações, anacronismos e inverdades históricas, assim como referências autorais totalmente equivocadas. E por fim, os receptores da imagem: pessoas diferentes que ‘consomem’ estas imagens, produzidas talvez em épocas diferentes, com seus pontos de vista, suas idiossincrasias, suas urgências, ‘alimentando-se’ de um fragmento da realidade passada, cujo conteúdo propicia o conhecimento desse tempo que ficou, mas não necessariamente o conhecimento definitivo.

A abordagem de Kossoy (2014a, p.121, 125) prossegue deixando registrado dois pontos bastante peculiares à questão didática do uso das fotografias em sala: estas são um modo de aprender sobre o passado, mas não um meio definitivo e incontestável. Também esta realidade fixada na foto foi “interpretada” em primeira mão pelo fotógrafo que optou *pelo e como* registrar, e as interferências no ciclo de produção da foto que sempre existiram. Além disso, o autor cita uma curiosidade muito pertinente a ser revelada aos alunos: a técnica do retoque da fotografia foi apresentada em 1855 na Exposição Internacional de Paris, da qual Leuzinger participou, pelo alemão Franz Hanfstaengl. Ou seja, o *photoshop* já existia há duzentos anos, entretanto com outra configuração.

E essa técnica do retoque muito diz a todos sobre como as interferências se faziam e ainda se fazem a mercê de ideologias, programas de governo, programas educativos, uso das imagens em recursos didáticos, por que não? As omissões e as revelações nas fotografias se faziam e se fazem dentro de um sistema de disputa de poderes e isto fica bem claro na

verificação do processo ensino-aprendizagem proposto com as oficinas, sobre o Rio de Janeiro no oitocentos.

Por mais que se busque uma isenção na interpretação das fontes imagéticas enquanto documentos históricos, sempre passaremos pelo crivo cultural, social e político de quem as produziu e de quem as interpreta. Ainda há o referente, o espaço, o enquadramento, a técnica, a lente, a luz. Mais à frente na proposta da oficina *Nós, os George Leuzinger* no produto apresentado, o corpo discente terá a oportunidade de confirmar, ele mesmo, estas asserções, já que será alertado estrategicamente pelo seu professor/a sobre o emprego quase inconscientemente das nuances do crivo cultural.

Toda imagem seja ela uma fotografia ou de outro tipo, sempre é lida a partir de uma aprendizagem no aspecto cultural. Ou seja, toda fonte visual será lida, de fora pra dentro. Mas se for esmiuçada de dentro pra fora com o propósito de produção de saber histórico, deve remontar à sua função de comunicação, aliada à sua envergadura histórica. Entre quem registrou a imagem e quem hoje a observa ou em quaisquer outros tempos, há um véu tênue de impossibilidades e possibilidades não verbais, de elementos inconscientes não revelados ou de situações ocultadas. O trabalho com fontes visuais não se reduz a uma interpretação reduzida do que se põe a ver, mas além, do que se deixou excluído, ou sublimado na representação.

Nestes termos é importante sobrelevar que “[...] o fotógrafo é chamado para atuar como testemunha ocular e seu testemunho tem valor de prova irrefutável.” (MAUAD, 2013, p. 14). Mesmo esta prova irrefutável se refere ao que foi ‘montado’ ali naquele momento, numa escolha de cenário, de perspectiva, de luz, de atores, de foco e fundo, seguindo um discurso preestabelecido na chamada para o registro. A fonte visual na qual a fotografia tornou-se envolve um rol de aspectos determinantes desta produção, dentro do contexto da sociedade na qual ela está inserida. Entretanto, afirma Menezes (2002, p. 146), a imagem está presente na vida de todos em diversas grandezas e com diferentes funções, entre as quais o uso da imagem como um documento é apenas uma delas. E carrega um componente cultural específico.

Assim, não se pretende neste trabalho e na elaboração do produto um uso e compreensão das fontes históricas como instrumentos comprobatórios da história, mas como *modus operandi* da representação de uma sociedade, em determinado tempo e espaço.

Tencionou-se o uso das fontes, objetivado como compreensão histórica de suas representações do real.

### 2.3 A PROFUSÃO IMAGÉTICA E O IMPACTO DA NOVA ONDA INDUSTRIAL

Na escola, as imagens como fonte visual/ documental ou como meras gravuras utilizadas em um mural, ou outras diárias as quais os alunos estão submetidos são representativas de diversas nuances de todos os segmentos que envolvem a vida de cada um. A profusão imagética que se apresenta atualmente é a maior de toda a história iconográfica humana, até hoje. São livros, revistas, vídeos, programas de *software*, aparelhos de *datashow* espalhados pelo ambiente escolar, as próprias câmaras de vídeo para segurança nas unidades escolares, cartazes feitos pelos próprios alunos, seus celulares com *youtube*, *instagram*, *facebook*, *twitter*, *snap chat* e *whatsapp* instalados, os *banners* da escola e do comércio e os *outdoors* das ruas próximas, os anúncios presos em postes, os letreiros de *led* dos veículos coletivos que passam nas ruas, os cartazes das regras e informativos da escola, mapas, os comentários dos alunos e professores sobre filmes visualizados em *streamings*, os exames de imagem que os jovens ou professores levam pra compartilhar nas aulas de ciências como amostras de estudo do corpo humano ou para visualizar um eclipse etc.

Os alunos e professores em seu dia a dia passam de um cenário a outro, com uma volatilidade nunca antes vista e com rapidez sem precedentes mundiais, principalmente impulsionados por fatores tecnológicos e econômicos como os elencados por Vaz (2017, p. 47), ressaltando que a partir da primeira revolução industrial na Inglaterra do século XVIII; seguida da segunda revolução, a do motor à explosão, do uso do petróleo e de descobertas tais como o telégrafo, a energia elétrica de Thomas Alva Edison e a *fotografia*, no oitocentos (*grifo meu*); da terceira revolução *concomitante a chegada do cinema* (*grifo meu*), a revolução da informação em meados do século XX; e da atual revolução industrial denominada 4RI ou revolução 4.0 do século XXI, que a título de comparação com as outras, apresenta-nos as energias de fonte limpa e sustentável, solar e eólica como potenciais, como elencou (2017, p. 48) e os *streamings*, como veículos de imagem e som/ filmes em domicílio, como se pode

observar em várias residências hoje em dia. O professor de computação, Marco Neves (2017) que é embaixador do projeto Scientix, da União Europeia, cunhado para incentivo da ciência e inovação, aborda em seu artigo, publicado no *blog*<sup>25</sup> com aquele mesmo nome, a importância de um conjunto de competências a serem desenvolvidas com o corpo docente do século 21 que se pauta nos chamados ‘4 Cs’: colaboração, criatividade, pensamento crítico e (o que já foi falado aqui como cerne da essência da fotografia no século XX e XXI) a comunicação, nos quais ele em particular acrescenta um quinto ‘C’, a curiosidade.

Essas competências e a nova revolução industrial têm que pontos em comum com as fontes fotográficas no ensino de História? Com a educação? Na realidade, o impacto da nova onda industrial não está intimamente ligado à educação formal que deve preconizar cidadãos críticos, independentes, capacitados para lidar *também* com as adaptações de uma nova ordem de automação tecnológica, sem perder o foco na construção de seu aprendizado. Mas, pode-se pensar a educação formal como imbuída e pautada nas adaptações desta nova ordem de automação tecnológica, na qual estará bem posicionado quem sabe reinventar seu cotidiano; ou tem bases formativas para isto e destaca-se em um mundo cada vez mais conceitualmente homogeneizante.

Ou seja, a História trabalhada no recorte desta pesquisa, versando sobre o Rio no oitocentos lucra muito em reflexão com apoio de fontes visuais e o contexto da época, em que tantas inovações e mudanças ocorreram em solo fluminense e brasileiro: a chegada da fotografia, os vapores que aqui aportavam, a construção das ferrovias – e com a crítica e base para viver durante a quarta revolução industrial que aí está, com competências cognitivas e emocionais bem trabalhadas.

Todo este desenvolvimento tecnológico e em especial da fotografia e das técnicas de interpretação e de suas informações, assim como as múltiplas possibilidades de intertextualidades, demandam não só do professor/ historiador, mas também dos alunos, uma maior capacidade seletiva maior do olhar. A pesquisa corroborou a ideia de que em adição, uma capacidade de exercer a crítica à fonte com maior acesso aos arquivos mentais/ pessoais de conhecimentos já consolidados, e também a provocação do intuito de aperfeiçoar este olhar através da aprendizagem, vem acompanhar esta seletividade do olhar. O que conseqüentemente provoca uma constante reflexão acerca dos conteúdos expressos na

25 <http://blog.scientix.eu/2017/07/the-unknown-impact-of-the-fourth-industrial-revolution-in-education/> Acesso em: 29 dez. 2017.

mensagem da fonte visual e das significações culturais ali permeadas, não só pelos alunos, mas também pelos professores envolvidos.

No século XXI, durante a 4RI encontra-se em sala, em aulas de História, buscando a compreensão do hoje através do estudo do século retrasado, e não por coincidência pura e simples, a evolução da imagem e seus implementos, acompanhando todo este percurso no tempo cronológico e histórico. A evolução tecnológica da imagem acompanhou a evolução científica e digital e quem sabe se fundiram. Não se pode desconsiderar que a imagem está a serviço da ciência, a serviço do controle ideológico, a serviço do moldar as mentes, a serviço da massificação da informação, a serviço da tecnologia, a serviço dos currículos, a serviço das estratégias de ensino, a serviço de libertar da opressão, a serviço sempre como sua função inicial: comunicação. Poderia a 4RI ser chamada de Revolução pela Imagem e assim a fotografia estar inserida nesta revolução em um novo momento, desempenhando papel crucial na comunicação como no oitocentos?

Entretanto, nesse contexto rápido e urgente, quase angustiante do dia a dia, um ínfimo do que se vê é absorvido com olhar crítico. Retém-se o que se destaca, do que foi difundido enquanto imagem, e se impacta a mente, suave ou agressivamente. Neste sentido como comparação, alude-se à Meneses (2002, p. 145,146) que apresenta a todos a ideia de que as imagens são todas elas coisas, que estão permeadas em nossas relações sociais, e as fotografias são componentes de nossa realidade social e enquanto fontes visuais não têm suas características históricas limitadas a sua vertente icônica.

Importante recriar com os alunos nas oficinas propostas essa ponte entre todo o ciclo de produção de uma única fotografia ou de estudo de uma fonte visual, percebendo o oculto, ponderando o imponderável, aglutinando elementos de conhecimento, promovendo uma educação da visão e olhar crítico e um filtro visual imagético pessoal, individual para que se aproveite da infinidade de imagens diárias o que é de fato produtor de sentidos à sua própria aprendizagem.

## 2.4 PATRIMÔNIO VISUAL: GUARDIÃO DA MEMÓRIA

A questão da produção da fotografia, seu estudo e análise levam ao caminho de reflexão sobre sua difusão e, posteriormente, sua conservação e guarda. A difusão da reprodução de uma imagem (outrora artefato) está estreitamente vinculada como já citado a quem solicitou o registro da imagem, ao referente contido nela, ao sistema político-social e cultural vigente. Também vincula-se em qualquer tempo ao interesse dos consumidores da época e do assunto retratado ser ou não instigante, ou importante cultural ou afetivamente por quem a deseja obter. Especificamente as fotografias de Leuzinger da cidade do Rio de Janeiro do oitocentos e suas reproduções tiveram grande difusão em seu período, através da Casa Leuzinger, seja nas vendas na cidade, seja nas vendas aos locais ou à viajantes, ou apresentações aos mandatários, ou consumidores estrangeiros, assim como nas exposições internacionais das quais ele participava.

Hoje em dia, verifica-se uma grande demanda por imagens ditas *de época*, com forte apelo histórico e informativo de primitivas eras do período colonial da cidade do Rio de Janeiro, tanto na esfera pública, quanto privada, em espaços formais e não formais de educação. Na verdade, atualmente, isto é resultado do *boom* pelo interesse pela fotografia reiniciado após o seu surgimento, em 1960, segundo Kossoy (2014a, p. 141-145), ocupando cada vez mais a demanda por coleções em museus, galerias e afins e por colecionadores particulares, assim como o estudo de sua historiografia e uso como fontes visuais/documentais. Esta grande demanda bem acentuada de 1980 para cá e sua expansão na América Latina foram de tal importância que despertaram a percepção do quanto se fazia necessário proteger, guardar, conservar e catalogar nossos patrimônios iconográficos, fosse por instituições públicas, fosse por instituições privadas. Ressalto aqui a importância da Biblioteca Nacional como pioneira para este fim.

A conscientização premente de refletir durante a recolha de dados para a pesquisa e para a elaboração do produto sobre a questão da curatela e curadoria desse patrimônio iconográfico por instituições públicas e privadas, engendrou reflexão sobre com quais objetivos aquelas têm sido efetivadas e como são disponibilizadas ao público em geral, quais



critérios são adotados para isto e também quais os utilizados para a guarda e não partilha pública de parte desse acervo.

Sabe-se que dependendo do conteúdo que lhes é intrínseco, caso sejam registros que podem ser relacionados a períodos de ditadura no Brasil ou policiais, por exemplo, muitas vezes ainda hoje várias fontes imagéticas são vetadas por parte destas instituições públicas; e também pelas instituições privadas à sociedade brasileira, seja por questões de ordem técnica, seja por questões de acordos na tutela do material pelas instituições privadas com a família dos autores das imagens.

As relações entre política, sociedade e fotografia são de tal formas significativas e intrincadas num tecido permeável, elaborado por construções simbólicas, que não se pode afastar a clareza de que até estas exposições deste ou daquele material iconográfico também são passíveis de manipulação em seu uso. Com o que é apresentado em recurso didático para divulgação em instituições de ensino por esferas oficiais ou determinadas empresas de editoração ocorre semelhante situação. Ou seja, nos livros didáticos, apostilas e afins também encontramos a ideologia dominante presente nas imagens públicas selecionadas para os mesmos, ratificando inclusive seu caráter público justamente por estar como função associada às “[...] diferentes formas de poder na cena pública” (MAUAD, 2015, p. 90).

Entretanto se desconhece aqui o processo exato de seleção das mesmas para reprodução. Provavelmente envolve também a questão de direitos autorais, e mesmo a disponibilidade das mesmas em consonância com acervos institucionais públicos e privados.

A ocorrência deste fato estabelece como consequência um estudo não acurado tendo como suporte as fontes visuais, que poderia ser bastante expressivo. Acumulam-se desvantagens no uso inadequado da fonte, porque se não convenientemente apresentada, ela leva ao erro. Sendo um fragmento errôneo que venha a se passar por um todo, ocorre o comprometimento do estudo que a princípio poderia ser expressivamente proporcionado pela fonte.

No caso específico da utilização de recortes da obra de Georges Leuzinger, destaca-se que seu uso como fontes documentais possíveis foi inviabilizado por bastante tempo por estar inacessível no todo ou em parte, pois como já aqui tratado em outra oportunidade, apesar de ser uma figura emblemática e consagrada em sua época, seu acervo é pouco divulgado ou mesmo ainda muito desconhecido, inclusive na esfera pedagógica.

A fotografia como evidência documental por sua função de expressão de uma realidade (*analogon*) e não como conteúdo visual real, considerada uma fonte documental, uma ação física de escrita química num papel, é portadora de informações que se processa visualmente, tanto impressa quanto virtualmente. Assim torna-se documento não pelo simples fato de registro de tomada de um panorama ou pessoa, mas pela ação de registrar esse algo ou alguém dentro de um circuito de produção, ação que segue o intuito de como suporte de comunicação, atingir o receptor com informações específicas e pensadas, dentro de uma prévia ação governamental ou corporativa, segundo Lacerda (2008, p. 116).

Em relação à tutela e à curadoria do acervo documental de Leuzinger pela Biblioteca Nacional e pelo Instituto Moreira Salles, tornou-se instigante pensar sobre que público acessa este acervo ou é alcançado através de exposições específicas de sua obra. Instigante porque se sabe que quanto mais investimento em diferentes fotógrafos e na pesquisa de suas obras, na utilização da oferta de seus projetos e artefatos em pesquisas científicas ou acadêmicas, mais seus trabalhos têm visibilidade. Sobre esses acervos que já foram abordados anteriormente no presente trabalho, propõe-se discuti-los enquanto instituições a serem visitadas virtualmente ou como sugestão de visita presencial, nas oficinas.

Se permanece a insistência em utilizar fontes imagéticas já tão tradicionais de maneira quase ortodoxa, não se abre possibilidades para novos caminhos de reflexão. Ao escolher a obra de Leuzinger, considerou-se efetivamente o fato que este por toda sua história familiar e profissional, concomitante ao seu tempo, representando como todo fotógrafo uma visão de mundo, como autor e em seu caso também como editor, foi responsável por legar a quem tem acesso à sua obra e futuramente aos alunos um repertório novo em termos de fontes imagéticas, mas que ainda são infimamente reproduzidas em recursos didáticos. Com a pesquisa e o produto divulgados, abre-se o leque de opções não só do conhecimento das fotos do recorte da pesquisa, mas também se viabiliza o acesso dos jovens e professores a novos acervos e instituições que as detêm. Sabendo da existência destes acervos específicos, amplia-se o interesse do corpo discente e docente por novos e diferentes autores que tenham acervos nestas instituições, promovendo pesquisas interdisciplinares que alcancem outras fontes visuais e outros usos das mesmas, em situação de sala de aula ou na vida prática.

Quanto à conservação e guarda de imagens, duas demandas são essenciais no tratamento das fontes visuais junto aos educandos durante a execução das oficinas para que se

cultive o apreço pela crítica: como e por quem são conservadas, e quem guarda, o faz porque? *O como são conservadas* alude à compreensão dos processos físico-químicos necessários para a correta manutenção das mesmas e preservação ao longo dos anos vindouros. O controle da umidade, a não exposição à incidência de luz inadequada, controle de pragas, manipulação apropriada, o custo desta conservação, a mão de obra especializada para tal, etc. *Quem as conserva*: instituição pública, privada? Quem as cuida? É financiado por entidades de pesquisa? Tem fomento cultural ou empresários que patrocinam? São particulares, famílias? Tudo envolve um circuito econômico e de gama profissional que acaba se tornando um esquema detalhado e minucioso, interessante de ser conhecido até mesmo para que os alunos notem a importância de determinadas imagens como fontes visuais/documentais.

*Quem tem a guarda* destas fontes imagéticas e *quem o faz* neste contexto de estudo são informações relevantes porque remetem ao entendimento de continuidade de um processo de divulgação anterior e atual dos artefatos e suas reproduções: intencional, ideológico, proposital, ou não, que justificam a guarda e sua exposição a determinados públicos ou não, de determinadas pessoas de uma mesma família ou não.

Esta relevância suscita a questão da patrimonialização de determinadas fontes. E aqui se envereda mais uma vez na temática da fotografia enquanto ‘documento’ para iniciar a abordagem da patrimonialização.

A questão é mais ampla e estende-se para o caso das fontes imagéticas enquanto patrimônio iconográfico em posse e guarda de instituições, que se convertem ora por seu uso, ora por sua função, em documentos cuja natureza interessou à pesquisa e ao trabalho de docência. As indagações a efetivarem-se durante a realização das oficinas serão diversas e respondidas: Se as imagens de Leuzinger tornaram-se fontes visuais de pesquisa, como se construíram em fontes? Se as coleções são evidentemente acumulações geradas por seleção e por conseguinte intencionais, quem as possibilitou transformar em documento fotográfico? Este *quem* não foi imparcial em sua escolha assim como ele, que selecionou o que fotografar quando produziu as imagens?

Sua obra manifesta que ele, Leuzinger, existiu e seu acervo foi por alguém coletado, guardado e tratado. Mais tarde mantido por esta e aquela instituição. Testemunhos orais e escritos de seus descendentes e contemporâneos e pesquisadores atestam sua existência, suas fotografias sob a custódia de instituição estrangeira como o Leibniz-Institut fuer

Laenderkunde, de Leipzig, Alemanha também. Estão preservados somente os artefatos originais ou suas reproduções em bancos de dados informatizados? E estes bancos estão acessíveis a todos via acesso real ou virtual? Ou deve cogitar-se ainda sobre a restrição de uso para evitar sua utilização inadequada?

O estatuto documental da fotografia de Leuzinger já começa no século XIX quando de sua doação à Biblioteca Nacional, ocorrida antes mesmo da doação de Dom Pedro II. Episódio que chama atenção por estar em paralelo ao depósito obrigatório de imagens fotográficas à guarda da Biblioteca Nacional da França, em Paris, em 1851 (LACERDA, 2008, p. 38). Curioso perceber que o mesmo autor, Michael Frizot, que em sua obra citada neste estudo através de artigo de Françoise Helburn apresenta Leuzinger como um dos sete nomes especiais da fotografia do oitocentos, segundo Lacerda (2008, p. 39), explica essa novidade pelo fato da fotografia estar ainda em similitude colocada ao nível das impressões naquele tempo, e o depósito obrigatório seria uma medida para elevá-la ao nível de seus concorrentes iconográficos de então, tais como não só os próprios impressos, mas também a pintura, e a gravura.

Ainda neste século, a fotografia já entrava para o rol dos colecionadores, ou como *vedutas* de países ditos exóticos, coleções de retratos dos mais diversos gêneros, guardados em pequenos acervos familiares em álbuns ou cartões de visitas. Foi utilizada também para serviços de polícia em países europeus e arquivos de instituições de saúde pública e de estudos antropológicos como assevera Lacerda (2008, p. 35). Doações e compras por colecionadores e museus em seus acervos foram realizadas. Tanto na esfera pública quanto na privada, a fotografia entrou para coleções, guarda e arquivos.

Conforme relatado por Lacerda (2008, p. 40-41,43) até então eram raras e imprecisas as informações concernentes acerca da aquisição e acumulação dos arquivos e acervos fotográficos no século XIX. No Brasil, com o impulso já descrito pela fotografia nos anos 60 e pela pesquisa acadêmica utilizando-a como fonte documental nos anos 70, incrementam-se sua valorização e uso, mas a autora prossegue afirmando que o interesse recai muito mais na abordagem da história da fotografia. E persegue-se na pesquisa, a abordagem da fotografia como fonte documental no ensino *de* História.

Verifica-se que há um amplo interesse pelo uso da fotografia enquanto documento e que já existe extenso trabalho sobre essa utilização da mesma, seja através de seus artefatos,

originais, seja de suas reproduções impressas, seja como documentos virtuais que tomam grande impulso com a acessibilidade à internet e seus aplicativos existentes.

Inclusive, observo diariamente que a temática dos documentos virtuais vem se expandindo, e sua importância nos meios de ensino enquanto ferramenta didática são fonte de interesse particular de professores. A fotografia desempenha um papel essencial e de grande função na esfera pedagógica como ferramenta didática, motivacional e como fonte documental sem contraindicações, quando é utilizada de maneira apropriada. Patrimônio iconográfico, cultural e histórico de uma comunidade, enquanto portadora de teor patrimonial, também precisa ser descrita. Inicialmente, registra-se que o ensino de História deve propiciar ao aluno o reconhecimento do patrimônio existente em seu entorno como algo que ele herdou, por quem deve ser responsável na sua preservação e apreço, para mantê-lo íntegro para os que lhe sucedem.

Cumpra salientar antes de tudo também o conceito de patrimônio, além do já apresentado pela UNESCO anteriormente nesta pesquisa, aqui caracterizado como patrimônio cultural, em caráter legal, de acordo com consulta ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)<sup>26</sup>. O Artigo 216 da Constituição Federal de 1988 conceitua o substantivo como patrimônio cultural, como sendo os bens “de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. Esse artigo foi redefinido a partir de um decreto-lei inicial de 1937. Hoje abrange dentro de sua conceituação, entre outros: expressões e modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artísticas culturais; conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico etc. A fotografia aqui incluída. Valorizar o patrimônio de sua comunidade, estado e/ou país, articulando-os, sejam eles sítios arquitetônicos, históricos, arqueológicos, geológicos, científicos ou obras iconográficas, sítios naturais e afins é objetivo destacável quando se ensina História.

Nesse contexto, a consideração das fontes visuais como ferramenta didática destaca a questão da patrimonialização de determinadas imagens favorecendo o incremento do interesse

---

26 <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/24> Acesso em: 31 dez. 2017.

pelo patrimônio que nelas é retratado, quando estas são históricas e/ou historicizadas e retêm memórias locais e elos com uma comunidade.

## 2.5 INTERPRETAÇÃO EM CONCEITO

Todavia a consideração e a relevância de um patrimônio se dão em grande parte pela forma como a interpretação do mesmo é efetuada. O professor no uso de suas funções de promotor do aprendizado antes de iniciar o tratamento das fontes visuais deve perguntar-se como abordar com os alunos e conduzir a interpretação das mesmas, e alçar o que não foi alcançado de imediato pelo olhar dos estudantes. A fonte visual por si só não apresenta respostas e elucidações. É necessário investigar, interpretar metodologicamente, analisar e concluir sobre as hipóteses possíveis das informações apresentadas pela representação. Para aquele que se dá a investigar a história através da interpretação de imagens, de documentos, de outras fontes que sejam, existe a questão da liberdade de interpretar de acordo com seu cabedal de conhecimento. Nas palavras do jornalista Lorenzo Aldé (2012, p. 19): “A liberdade interpretativa é um direito alienável de quem se propõe a ler a história (...)”. Abrem-se novos caminhos e o professor no uso de suas funções é um promotor do aprendizado histórico.

Como tratar a interpretação das fontes é um item de vital importância, principalmente aquelas regidas por códigos não verbais, que não apresentam prontamente possíveis soluções às demandas que lhe são requeridas, como a fotografia. Deslindando o tema, Mauad (1996, p. 78) propõe o estabelecimento de indagações iniciais que se façam às imagens a serem estudadas tais como a natureza da produção imagética e se esta possui variáveis que a condicionem a um passado, ou não. Em uma passagem muito envolvente falando sobre a fotografia, Mauad (1996, p. 82) prossegue mais a frente explanando: “Um dia já foram memória presente, próxima àqueles que as possuíam [...]. No processo de constante vir a ser recuperam o seu caráter de presença, num novo lugar, num outro contexto e com uma função diferente.” Essa fala é de tamanha beleza e tal simplicidade que consegue sozinha conter a complexidade da estrutura de interpretação e análise do conteúdo de uma fonte visual histórica pelo historiador/professor, em conjunto com seus alunos.

É ele que no seu ofício, em contato com essas duas dimensões de tempo, presente e passado, vai investigar e reunir os elementos necessários a gerar uma produção de sentido objetivo, porém atual, diferente do que foi implantado por aqueles que viveram a imagem, mas que preserva todo seu valor informativo e comunicativo de outrora.

Portanto, a compreensão de que a dimensão social da imagem tem que ser considerada na totalidade da interpretação se faz imperiosa, assim como por sua vez que esta, envolve não somente uma visão disciplinar, como também a da História, por motivo óbvio. Outras disciplinas afins, como a Semiótica, a Geografia, as Ciências Sociais, a Restauração e etc., demonstram o quanto o professor tem que estar embasado teoricamente com a problemática da fonte visual enquanto documento, afinado com a interpretação como ferramenta metodológica, e disposto a encarar um multifacetado produto, cunhado com diversas convenções culturais intrínsecas.

É o que acontece exatamente no processo de aprendizagem dos alunos, onde temas são transversais uns aos outros e passíveis de tratamento comum entre diversas disciplinas. O que antes se nominava interdisciplinaridade, hoje fica melhor estruturado numa cadeia de ensino-aprendizagem chamada transdisciplinaridade, que neste estudo, julga-se de grande valia ao processo do ensino.

O circuito social de produção da fotografia está resumido a um esquema simples: fotografar, divulgar, apreciar e consumir e constitui-se através de elementos culturais, que se delineando através da unidade tempo têm funções diferenciadas, tanto na sua significação como no contexto da mensagem que transmitem, conforme Mauad (1996, p. 78,79).

A fotografia como fonte histórica visual requer como em uma fonte histórica escrita, a leitura e a interpretação de seus signos. Ela é produto possuidor de mensagem que como na comunicação tem seu emissor e seu receptor. Entre ambos há um espaço preenchido pelo veículo utilizado (suporte material de uma imagem), pela materialidade e condições do referente, pela ideologia do período, pelas tensões sociais do momento de produção da mesma. É o arremate da fonte escrita com a fonte visual.

Essa abordagem encaminha à consideração sobre a questão do letramento visual ou da educação pelo olhar e, do olhar em si. Na interpretação de imagens, trabalhamos apenas com um sentido humano que é a visão. Não necessariamente se olha tudo o que se vê. Entre olhar e ver há uma diferença, não apenas de significado. Ver é um ato ligado às habilidades

fisiológicas da visão, e olhar apresenta-se relacionado às habilidades sensitivas, culturais, sociais e emocionais.

Quem vê, dá significado ao olhar das imagens, embebido de sua posição social, de seu engajamento em determinado grupo, de seus saberes já existentes, até mesmo de seu *background* escolar. O leitor de imagens se posiciona como um leitor de livros: sua leitura e interpretação das fontes visuais se dão a partir de processos e conceituações mentais, baseadas em regras culturais que definem seu olhar. Ao longo do tempo, ele é educado por essas ou aquelas posições, escolhas e similitudes, por uma ideologia hegemônica ou por um olhar de contracultura, resistência.

Importa saber que uma imagem enquanto fonte visual histórica transmite sua mensagem e facilita sua decodificação durante a interpretação à medida que quem a produziu foi tão bom utilizador da técnica fotográfica a seu favor quanto bom comunicador, de modo que mesmo após anos e anos seja possível perceber uma mensagem implícita, passível de interpretação, mesmo que por critérios diferentes dos originais de sua contemporaneidade. Em outras palavras, tão bom é seu autor quanto deve ser seu decodificador/leitor, visto que com diferente educação do olhar, possam compreender mesmo que em espaços e tempos diferentes as informações e mensagens propostas no artefato, e a elas dar significado.

A interpretação de um patrimônio segundo Albano e Murta (2002, p. 13) parte do pressuposto de que interpretar é um ato comunicativo e agrega valor ao mesmo, a partir das informações e representações relacionadas àquele. Isto se dá não só pela impressão que ele causa ao olhar, mas ao conhecer o que ele significa e simboliza, pelas informações apresentadas pelo professor, e por outras que possam advir de uma pesquisa própria dos estudantes, através da interpretação. Como consequência indubitável os alunos passam a ter estímulo para preservá-lo.

Patrimônio, fotografia e interpretação se mesclam. A fotografia nesta obra, revela um patrimônio urbanístico do oitocentos, cujo alguns elementos permaneceram até o século XXI, e que na pesquisa e nas oficinas é abordado e interpretado em seus significados como fonte visual. Os referentes representados nos artefatos em recorte e suas reproduções foram propostos para efetivar uma interpretação e conseqüente desenvolvimento do saber histórico específico. Sendo que alguns deles hoje são de fato considerados oficialmente patrimônio como por exemplo os morros que compõem o Complexo do Pão de Açúcar, que faz parte



hoje, na Cidade do Rio de Janeiro, da titulação de Patrimônio Mundial Paisagem Cultural Urbana, concedida pela UNESCO em 2012 – que a partir de ações conjuntas preserva os seguintes locais: Pão de Açúcar, Corcovado, Floresta da Tijuca, Aterro do Flamengo, Jardim Botânico, praia de Copacabana, entrada da Baía de Guanabara, o forte e o morro do Leme, o forte de Copacabana, o Arpoador, o Parque do Flamengo e a enseada de Botafogo, de acordo com consulta ao site do IPHAN.

A tríade patrimônio-fotografia-interpretação é fundamental no exercício histórico de investigar o que representa e dar conotação substancial à análise histórica das mesmas em sala de aula. A interpretação guia um fio condutor na relação entre fotografia e patrimônio, pois oferece subsídios para compreender a instituição de locais, espaços e objetos considerados plenos de significados históricos, memoráveis ou relevantes gravados como imagens, e possibilita um trabalho pedagógico coerente, oferecendo aos alunos durante o processo de sua aprendizagem a compreensão desses significados que podem dar respostas às questões historicizantes propostas no trabalho investigativo e analítico da cidade e do século estudado.

Enquanto Albano e Murta (2002) propõem a estrutura de interpretação de um patrimônio visualizado em um local a ser visitado, aqui se utilizou também a interpretação apresentada pela autora para elaborar os pressupostos de interpretação, mas do patrimônio, que foi retratado nas fontes visuais, em sala de aula, ou das imagens de Leuzinger, no contexto da proposta de estudo do oitocentos, elas mesmas, como já abordado anteriormente, imagens patrimonializadas.

Interpretar um patrimônio propicia ao aluno conhecê-lo, compreendê-lo, situá-lo dentro de seu próprio tempo cronológico e histórico, criando interfaces com seu próprio tempo, levando-o por consequência do aprendizado (estruturado de forma dialógica e não somente informativa ou passiva) a desejar protegê-lo e cuidá-lo para presentear suas próximas gerações, uma vez que compreende sua importância e significado.

A autora no decorrer de seu artigo ressalta a importância da comunidade local estar vinculada aos procedimentos de preservação, consultada, respeitada, ouvida. Faz todo sentido quando se transfere esse posicionamento para a questão do patrimônio do oitocentos que foi legado pelos nossos antepassados e retratados na obra de Leuzinger, assim como na ocupação e modificação de alguns destes espaços pelas gestões administrativas dos dois últimos séculos, onde na maioria das vezes não houve esta consulta a comunidade.

No caso da cidade do Rio de Janeiro que é foco de interpretação e análise no presente trabalho, é observável muitas vezes que houve um total desinteresse dos gestores políticos em relação a pontos que são tão importantes enquanto patrimônio carioca como o Porto, a Praça XV e o centro histórico de um modo geral, que fazem parte de um grande circuito arquitetônico, paisagístico e artístico que deveria ser melhor preservado e cuidado.

Neste sentido, ao trabalhar o conteúdo implícito apresentado neste estudo, o docente operando com fontes visuais do oitocentos sem considerá-las material estanque e inerte provocará um interesse pela história de vida daqueles que aqui habitaram, pelas suas lutas, pelos seus ganhos e perdas, por elementos que façam ligação com a vida dos alunos hoje em dia, mesmo que estes espaços retratados nunca tenham feito parte de suas histórias de vida hoje. E por isto, possibilitam desconstruir e reavaliar verdades que algum dia lhe foram apresentadas de forma errônea ou não, e os estimula a buscar suas identidades no (re)conhecimento do espaço em que ocupam e vivem nas suas comunidades/ bairros, e considerar a diversidade, a alteridade, a tolerância com o que a eles é diferente.

Como no gênero de interpretação destas fontes visuais na pesquisa, também se procedeu como explicitado nas oficinas, enquanto propostas metodológicas. Sugerem-se visitas *in loco* dos locais, ou melhor ainda, na presença do que resta ou ainda se apresenta dos referentes do recorte desta, após o trabalho em sala de aula. Para tanto, valeu-se da abordagem das técnicas interpretativas de Albano e Murta (2002) que orientam para proceder-se a visita e consequente interpretação que se propõe, levando-se em conta premissas consideradas básicas: o respeito da comunidade escolar à comunidade que se visita e o convite a sua participação na interpretação do local se possível, para troca de informações, aprendizados e experiências; a provocação da curiosidade dos alunos e aprofundamento do interesse pela interpretação e exploração do local; apresentação da história aos mesmos na sua totalidade do local visitado e não apenas em parte para que não haja lacunas na compreensão e fatos importantes não venham a ser omitidos; interligação de passado, presente e futuro se exequível, possibilitando aos alunos não só a percepção dos conceitos da simultaneidade, permanência e mudança, mas para que se ocupem e atentem também para as conexões e contextualizações históricas, culturais e econômicas do patrimônio *in loco* visitado.

Essencialmente a interpretação é uma investigação pedagógica de um patrimônio/fonte histórica, em que se persegue o reconhecimento da importância do referente, fotografado e

depois visitado *in loco*, para a existência da comunidade de hoje, de seus valores, como marcos vitais na trajetória e decifração de uma cidade. Instigar a curiosidade, estimular a participação pelo saber ouvir e falar, ressaltar os pontos de conexão entre o ontem e hoje considerando as experiências de vida dos alunos, criando associações mentais entre o que eles veem e o que vivem, fazem parte do fenômeno investigativo da interpretação. O foco junto ao corpo discente se direciona ao desenvolvimento de uma atitude positiva em relação ao patrimônio investigado, seja ele o artefato ou a reprodução da fotografia ou o patrimônio em si do oitocentos.

## **2.6 FOTOGRAFIA NA HISTÓRIA: PASSADO, PRESENTE**

Uma das preocupações do professor no ensino de História através de fontes imagéticas enquanto documentos deve ser que as mesmas motivem os alunos ao aprendizado de um ensino que não seja descontextualizado, apenas pragmático, maçante e enfadonho. Querem-se alunos e professores em atitude ativa e construtiva do conhecimento, sujeitos da História e transformadores de um aprendizado tradicional, ainda cheio de paradigmas ultrapassados em desacordo com os tempos atuais. O uso de fontes imagéticas propõe-se à atitude ativa e autônoma no ato de aprender e entender o contexto social, com questões problematizadas e convidativas a serem esclarecidas em acordo com o dia a dia do aprendiz, em respeito à sua identidade e historicidade particulares.

A História objetivada com o auxílio das fontes ultrapassa um significado meramente de saber transmitido – e por vezes não aprendido, apenas decorado – para a prática do exercício de uma análise, desconstrução, reconstrução, construção de conhecimento, de forma crítica. Com as fontes é a mesma situação como em qualquer outra metodologia adotada na utilização destas, conforme atesta Cainelli e Schmidt (2004, p. 50), afirmando ser imprescindível a identificação do jovem com a História enquanto sujeito da mesma e na produção de seu conhecimento a partir dela.

Nisto as fontes visuais possibilitam um trabalho primoroso se bem empreendido, partindo de indagações, com perguntas simples de como eram ou estavam as coisas em

determinados locais, como os pares da época viviam, despertando essencialmente ademais o interesse e benquerença por pessoas que construíram o caminho que hoje se trilha. Contudo, se o aluno não se vê possivelmente retratado naquela objetivada aprendizagem a ser desenvolvida, se suas expectativas e anseios não são representados, se a identidade de seu grupo não é acrescida de conhecimento que faça sentido e tenha significado valoroso, nem mesmo as fontes visuais farão diferença neste processo.

O acréscimo de vivências e experiências individuais e coletivas do grupo de alunos precisa permear o trabalho dialógico em sala de aula, por isso a proposta da inclusão de fotografias pessoais na oficina *Álbum de Família* projetada para o produto final nesta pesquisa – com base no trabalho apresentado por Marcella Lopes Guimarães (2012) em seu livro, aqui já citado: “*Capítulos de História: o trabalho com fontes*”. Porque a partir do loco pessoal e suas fontes visuais, apresenta-se um pouco da história de vida de cada aluno, e daí se facilita o caminho para prosseguir com interpretações mais elaboradas com outras fontes.

Como aponta Cainelli e Schmidt (2004, p. 53) e outros autores referenciados no curso desta pesquisa, as fontes visuais documentais impulsionam a reconstrução de um vínculo entre o presente e as experiências do passado. Mas, como a autora analisa mais a frente (2004, p. 76,77) o estabelecimento desta ponte incide em duas dimensões: uma, de estabelecer sentido aos fatos do presente referendando o passado e sua trama, como função social da História, mas que pode recair em um senso comum de ilustrar-se o passado.

E aqui é intrigante o uso da palavra *ilustrar-se*, na condição de fontes imagéticas, pois com as fotografias hoje digitalizadas e utilizadas em larga escala e em percentual considerável de forma desconectada do sentido real, elas tornam-se de fato abertas a uma ilustração, apenas um pensamento divagado e muitas vezes desligado de seu sentido real, o que tem acontecido não só em mídias sociais as quais os alunos têm acesso muitas vezes como escolha para suas pesquisas, como também já se tratou, em material didático direcionado ao público escolar.

A segunda dimensão da ponte entre passado e presente, que Cainelli e Schmidt (2004) nos propõe é que esta ligação precisa ficar esclarecida como não necessariamente um elo permanente entre estes dois tempos cronológicos. Nem tudo que é do passado ratifica fatos e ações no presente. Nem tudo que é agora do presente ficará como legado para o futuro ou tem vínculos que o explicam no passado de uma sociedade. De fato, há ações do passado, sejam elas políticas, constitucionais, sociais que evoluem para cadeias de acontecimentos que

explicam atos contínuos mais a frente. A própria Invasão Napoleônica e a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, e o estabelecimento de instituições governamentais de peso na capital foram importantes para o desenvolvimento do Rio de Janeiro, e que ainda hoje se encontram presentes. Mas a decisão de um comerciante comum da época de fechar seu negócio e reinaugurá-lo com outra razão social não pesa na construção do saber histórico dos estudantes e nem se constitui necessariamente em episódio que altere a vida de uma comunidade e se evidencie como fator pleno de significado para a história local. E é isto que tem que ser deduzido pelos alunos.

O que interessa primordial e impreterivelmente é que o respeito a outros povos e civilizações, seus costumes, práticas e religiões sejam efetivamente valorizados. Basicamente o aprendizado destes alunos deve passar pela questão da possibilidade de se ver no outro, em outro tempo e espaço, para compreender os caminhos da humanidade, e pela questão da alteridade – tão bem colocada por Cainelli e Schmidt, na qual através do conhecimento do outro e interesse pelo outro, se dá a compreender e conhecer a si mesmo.

No que se assimila a pluralidade da(s) memória(s) e não somente uma única via do que se explica o mundo ao seu redor, amplia-se imensamente a possibilidade de compreensão, interesse e busca pelo saber como também respeito e empatia por outros que de si diferem, mas lhe são iguais na essência humana. A história e a memória de um país não se fazem sozinhas em único fotograma, desconectado de transversalidades, pluralidades e conectividades e nem de um único personagem histórico ou dois ou três que se olha em uma fonte visual. Elas se fazem de um todo em sucessão, com interrupções, continuidades, descontinuidades, derrotas, rotas empreendidas, roteiros simultâneos, modificados e retomados a qualquer tempo de acordo com o fluxo da humanidade.

Quando as quatro revoluções industriais dos últimos séculos são citadas, elas retratam bem esse avanço e retorno, esse marcador temporal, no qual a fotografia insere-se como uma invenção tecnológica ímpar que revolucionou os meios de informação e comunicação. Inserida cronologicamente, faz duo com o tempo histórico no registro do passado, permitindo o estudo da causalidade e efeito de um fato delimitado, recortado, ou não.

Assim, a fotografia foi sugerida com ênfase na proposta dos Parâmetros Curriculares de 1997, como ferramenta da metodologia de ensino quando se propunha a transpor uma visão meramente cronológica do ensino de História. Era a dita busca pelas inovações

tecnológicas. Não que as fotografias nunca tenham sido utilizadas como suporte pedagógico, mas pensa-se que o cunho proposto a partir de então é que foi diferente.

Hoje, observa-se o uso de fontes visuais como a fotografia em linha ascendente, demonstrando não só uma mudança no paradigma da metodologia utilizada em sala de aula anos atrás, mas também em acordo com a resposta às pesquisas e estudos que buscam nas fontes visuais uma ferramenta de apoio ao ensino que se pretende ver desenvolvido.

### **3 OFICINAS COM FOTOGRAFIAS: PROPOSTAS DE METODOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Imagens fotográficas representam uma interessante e instigadora ferramenta metodológica, para o Ensino Fundamental como já aqui tratado, que oferece a oportunidade de ensinar e aprender de forma consistente, significativa, relevante e sedutora acerca do mundo social que envolve os alunos.

Sendo uma ferramenta, ou melhor, um recurso possibilita a nós professores operacionalizar várias abordagens de modo mais atraente junto aos alunos, tendo em vista sua potente função comunicativa.

Utilizá-las como mediadoras para o estabelecimento de questões fundamentais no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem – que na prática cotidiana não se quer opressor em relação ao educando, ou direcionado a uma educação bancária, em que o conteúdo é depositado no aluno, de acordo com conceito do educador Paulo Freire (1970), mas dialogado ainda de acordo com este autor – é conduta objetivada nas oficinas.

#### **3.1 FONTES FOTOGRÁFICAS COMO RECURSO METODOLÓGICO**

Ao escolher a fotografia como recurso ao estudo de História, é relevante refletir acerca da concepção do que de fato ela representa na ampla comunidade de fontes imagéticas existentes. Para Barthes (c2015, p. 14), a fotografia é inclassificável, posto que o que ela reproduz infinitamente só ocorreu uma vez no tempo e no espaço, e jamais se separa do seu referente, do que ela representa. É preciso perceber seu significante, exigindo um ato permanente de reflexão: por que fotografar este objeto ou pessoa, naquele determinado momento e não neste? Qual seria a intencionalidade ou propósito de fotografar isto e não aquilo? O que a fotografia tem de indiciária: o que ela suscita, provoca, denuncia?

Os recursos tecnológicos de ensino mais antigos ou mais avançados sempre serão metodologicamente úteis. Porém não servirão se não se pode com eles contar em seu pleno

funcionamento, fato muito comum nas escolas de rede pública. Ou se eles, enquanto instrumentos midiáticos utilizados, reproduzem situações antagônicas ou anacrônicas, excludentes ou de manutenção de um *status quo* que se pretende não impulsionar.

Como apresenta Mauad (2015, p. 93,94), de modo geral, a iconografia apresentada como suporte ao ensino nem sempre suscita uma atitude crítica por parte do educando e se encontra descontextualizada da situação histórica específica. A questão da não referência ao local de arquivamento das imagens na legenda das mesmas demonstra um descomprometimento e despreocupação com a reapropriação do legado destas. Pois, se fazendo esta referência, legitima-se a intencionalidade das memórias que foram guardadas e o porquê de ter sido feita por esta ou aquela instituição. Não ocorrendo a referência, fica uma lacuna. Por isto, nesta pesquisa, opera-se com as fotografias selecionadas com a preocupação de reconhecer as situações retratadas, os referentes, os espaços físicos que ocupam, os sujeitos integrados à representação a que de fato se pretendeu, assim como mencionando e estudando as instituições depositárias e as coleções das quais as imagens fazem parte.

Analisou-se o recorte feito do legado de Leuzinger para as aulas de História, com o olhar direcionado para a compreensão da razão de sua obra não ter sido amplamente divulgada, conhecer quem a guarda e com qual objetivo, se já foi objeto de exposições, se circulam por outros países (onde, através de que instituição). Também se buscou a percepção do valor dessas imagens retratadas como registro de um passado, o qual pode interpretar-se com olhar investigativo, voltar-se a elas para a criação de novas narrativas. Seja isto pela observação da cor da foto, do desgaste da mesma, da composição e do enquadramento, dos ícones de hoje revelados naquela época, dos sujeitos retratados (posavam para a lente, apenas passavam no local, pareciam desinibidos ou pouco à vontade?), do local que eternizavam (havia construções, prédios públicos ou não, eletricidade, veículos de que tipo, camadas sociais retratadas, paisagens?), o período, do aprendizado da tecnologia que foi utilizada em comparação com a de hoje, pela pesquisa de como as fotos eram expostas, divulgadas e circulavam, por quem eram consumidas, que público atingiam, que camada da sociedade representavam, quem era o fotógrafo Leuzinger no quadro sociopolítico de então, por quem foram guardadas, quem as mantém arquivadas.

O subsídio destas às aulas de História para a compreensão do espaço – tempo do século XIX / cidade do Rio de Janeiro foi operacionalizado então a partir desta demanda de



perguntas, sem deixar de lado a comparação com todos estes dados hoje vivenciados pelos alunos, na época em que a proliferação imagética e democratização são facultadas pela internet e pelos implementos tecnológicos. Adiante, caberá com os alunos a reflexão de quem produz esta quantidade incontável de imagens através da fotografia, com que propósito, que efeito causam no cotidiano dos alunos, a que exclusões ou empoderamento elas levam: indagações que são elencadas a cada oficina trabalhada. Como Bittencourt (2008, p. 366) assinala a visualização constante de imagens (fotografias inclusas) na sociedade contemporânea aliada ao uso intenso de fotografias de toda monta levam a uma anulação da percepção do observador / *spectator*, resultando em processo mais complicado do ato de leitura da imagem. Isto é, hoje em dia haveria uma banalização do olhar, a nosso ver, diante desta gama infinita e massificante de imagens.

A pesquisa trabalhou com fotografias públicas, estas enquanto documentos públicos, uma vez que integram uma instituição como a Biblioteca Nacional, onde estão depositadas. Lembrando-se também que Leuzinger estava no circuito de produção de sua época publicando em órgãos da imprensa e registrando processos da evolução histórica, principalmente retratando espaços e paisagens públicas do passado cuja produção de sentido para esta pesquisa situou-se justamente no fato de ser representativa e relevante como documento de uma época.

É imprescindível não esquecer que o que vem a ser registrado em fotografias, sempre passa por um processo de seleção que não é aleatório e que as fotografias não falam só por si, sem interdependência com seus códigos, posto que nelas se utilizam inconscientemente ou não um filtro cultural. E assim, como a possível imagem advém ao fotógrafo, tal fotografia realizada só poderá de fato existir, no sentido de ser posta em posição de existência, se algo nos disser, ela é um reflexo da natureza à que está condicionada. Para os educandos, esse resultado tem que antes de mais nada – após vir reunido em um bloco aparentemente único de processos diversos tais como ópticos, semióticos, químico-físicos, sociais e individuais – despertar o interesse, seduzir, apaixonar, tirar o fôlego, surpreender. A existência e a significação do referente/fotografia virão processadas dentro do caldeirão cultural, mas antes de tudo tem que impactar o olhar, provocar curiosidade e suscitar questionamentos.

Com as oficinas, focou-se inicialmente uma reflexão crítica e posteriormente, a consequente construção de conhecimento sobre os oitocentos em sala de aula, buscando sua

aplicabilidade. Quis-se utilizar meios de tornar o aprendizado um processo de apropriação de novas leituras e olhares através da fotografia – cuidando de extrair as preceituações e ‘vícios’ (*grifo meu*) - para que a abordagem pedagógica se desvinculasse da prioridade tradicionalmente dada à aquisição das novas informações, apenas pela leitura textual ou pela iconografia já conhecida. Para isto, planejaram-se leituras iniciais e posteriormente mais fundamentadas e elaboradas das fotografias recortadas da pesquisa, lembrando como referência o que Bittencourt preconiza (2008, p. 367): que a percepção de uma imagem desencadeia no observador, outras imagens mentais, intimamente ligadas à memória, ocasionando a elaboração de textos intermediários orais. Esta oralidade é vetor de criação de narrativas que se estabelece durante as oficinas, buscando sempre um olhar aguçado que provocado pela visão e adequada interpretação fomentará novas leituras. Processo tão valioso ao aprendizado participativo e na criação de novos conceitos pelos alunos.

Ao escolher-se a metodologia nesta pesquisa referendou-se o pensamento do professor catedrático Boaventura de Souza Santos (1988, p. 1) quando cita o físico teórico Herman Haken, e nos fala da instabilidade do sistema visual em que se vive, onde a mínima alteração de nossa percepção visual alteraria a simetria vigente, provocando rupturas e isto leva a uma reflexão, ajuda na escolha sobre a metodologia a aplicar. Correlacionar aquilo com a questão da tomada de fotografias pela comunidade escolar onde se atua, analisando se a tecnologia atual utilizada ou a própria questão geográfica foi alterada, em análise comparativa com a produção do fotógrafo em questão, demonstra compreender que a aceitação da concepção da obra deste empreendedor partia de um senso comum, temporal do oitocentos, em que o registro das paisagens e panoramas iam de encontro às necessidades dos viajantes e pesquisadores e da burguesia, que segundo Martins (2006, p. 25) ansiava por novos locais retratados.

Ratifica-se que para mostrar e comprovar a modificação da urbe e trabalhar a questão da memória se quis utilizar a visão crítica, o olhar analítico, a concepção documental das fotografias da obra de Leuzinger, o resgate da memória, e não apenas o uso de determinada foto, de um recorte mal adaptado e desvinculado de uma contextualização histórica que deveria se pretender.

Se o paradigma científico apresentado e discutido por Santos (1988, p. 4) registra-nos que há uma nova “visão do mundo e da vida”, crê-se que Leuzinger em sua época estaria conectado com uma nova visão, haja vista sua personalidade criativa, impulsora,

empreendedora. Não só estaria preocupado com o funcionamento dos implementos, mas também seria o agente desta modificação objetivando deixar uma marca de excelência em sua produção.

Santos (1988, p. 55) aborda ainda a demonstração de Heisenberg e Bohr, destacando que na experiência de mecânica quântica realizada por eles, “[...] não é possível atuar na medição de um objeto sem interferir nele, sem o alterar, de modo que o objeto que sai de um processo de medição não é de forma alguma o mesmo objeto que lá entrou.”

Comparando o pressuposto desta experiência citada com a obra de Leuzinger, a partir do instante em que o referente foi fixado, enquadrado e fotografado, percebe-se que ele imprimiu no mesmo a sua marca, que na realização das oficinas será consumida em consonância com a leitura cultural. Talvez tenha imaginado um projeto histórico documental sem a intenção de a partir deste, tornar determinados locais do Rio de Janeiro lugares de memória do circuito carioca, mas acabou por fazê-lo. Urgiu não se tratar as fotografias de Leuzinger e da comunidade escolar nesta pesquisa em apenas um conteúdo informativo, pobre de análise, sem considerar que “[...] as imagens guardam em si apenas indícios, a face externa de histórias que não se mostram e, que pretendemos desvendar” (KOSSOY, 2014b, p. 31).

Trazer o percurso, o *locus* do espaço de memória para a sala de aula através da utilização de imagens vem agregar a interseção desejada entre a experiência do professor e a dos alunos, sendo um *mix* da identidade cultural de quem lhes fala e ouve, mas com o respeito às características identitárias do grupo discente. Isto facilita a compreensão e composição dos elementos conflitivos e divergentes das várias memórias coletivas presentes em sala de aula, favorecendo uma identidade comum dos alunos.

Verifica-se no cotidiano escolar da cidade do Rio de Janeiro que esta afirmação da identidade ainda é deficitária pela exclusão socioeducativa por bairros e comunidades e as desigualdades socioespaciais as quais os alunos estão sujeitos. Nas comunidades e bairros da periferia ou marginalizados, há claramente uma ausência de acesso igualitário e de reconhecimento de lugares ícones ou reconhecidamente de cunho histórico pelos alunos, quanto mais vivem exclusivamente em suas moradias *esquecidas* – grifo da pesquisadora. Confirma-se a necessidade de trabalhar e/ou resgatar o sentimento de pertencimento de crianças excluídas de bens comuns, de espaços de lazer e culturais da cidade, que separada como em guetos, cria agrupamentos de exclusão, inculcando uma consciência quase coletiva de

sensação de desigualdade como que comum e, normal, daquela. Há uma preocupação com a individualidade e a identidade destas crianças também cidadãs da cidade do Rio de Janeiro, em grande parte excluídas de sua história e das próprias origens, excluídas de uma coletividade por serem diversas, diferentes, singulares. Fazer uma leitura intensa, constante e com certa profundidade do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor de forma crítica, facilitará a capacitação dos alunos a se tornarem cidadãos empoderados ou perto de sê-los

Com a aplicação das oficinas busca-se construir um processo educativo de trocas e aprendizagem através da realização da visualização de percursos históricos e geográficos pela narrativa fotográfica. Isto é, trazer o percurso, o *locus* do espaço de memória para a sala de aula através da utilização das imagens, para em seguida partir em campo com eles. E partindo em campo, operacionalizar a tomada de posse do espaço antes retratado, hoje fotografado pelos jovens; e buscar a (re) educação do olhar para a realidade em que os alunos se encontram.

Na operacionalização das mesmas, especial atenção é dada à possibilidade de utilização de espaços de memória, que sendo também espaços educativos, educam: os chamados espaços não formais de educação. Espaços educativos não formais como lugares ímpares de aprendizagem para os alunos, para estimular a transdisciplinaridade e ampliação cultural, possibilitando a ida e orientando a visitar espaços geográficos e sociais aos quais os educandos não têm acesso cotidianamente. Pois há possibilidades indescritíveis de ensino nestes espaços educativos não formais, por onde há vestígios da iconografia de Leuzinger, cujo valor enquanto documento expõe uma realidade que não se esgota no próprio registro iconográfico. Uma das ideias propostas no produto é realizar circuitos/roteiros a céu aberto por onde Leuzinger fotografou, e despertar o interesse pela própria Biblioteca Nacional e Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro, em que a atividade esteja focada na paisagem e monumento, subsidiando os alunos com debates e possibilitando-lhes ter experiências diferenciadas. Os registros das imagens pelos alunos serão recontextualizados em seguida com os temas/paisagens/monumentos abordados na perspectiva de Leuzinger.

A questão metodológica: como? A sala de aula de História não pode ser um ambiente obscuro e intrincado. Os diferentes atores, professores e alunos com suas diferentes vozes, em um mesmo cenário na sala de aula, mas com experiências históricas diferentes também, criam

um ambiente propício à diversidade de ideias e posicionamentos, onde experiências devem ser trocadas inicialmente a partir das narrativas orais dos alunos, e exploradas nas aulas. E a pesquisa indicou seguir este fluxo para dar início às oficinas, estas como mediadoras de construção do aprendizado histórico começando da realidade do aluno para um espectro maior, mais abrangente, sempre destacando a importância e a força do argumento.

A base do trabalho da disciplina em questão baseia-se nas noções e conceitos históricos, no aprender a operar esses conceitos, experimentar as diferenças, descartar as desigualdades, conhecer e identificar os diferentes critérios que permeiam as classificações e paradigmas sociais. A questão do tempo cronológico X tempo histórico, a sucessão, a simultaneidade, o espaço, o que se deixa de fora, porque não é imprescindível, porque não é relevante ou porque intencionalmente quer se calar estão constantemente presentes na sala de aula.

A ideia metodológica inicial foi: partir para o trabalho específico com a obra de Leuzinger pela seleção das fontes iconográficas visualizadas em sua forma original via *link*, disponibilizado pelo IMS. Contar com a utilização de fontes outras: iconográficas impressas – as fotografias recortadas para a pesquisa, fontes orais – no caso das fotografias trazidas pelos alunos e produzidas por eles, conforme sugerido nas oficinas. No decorrer destas apropria-se de diversas outras fontes selecionadas pelo professor e, durante a aplicabilidade das mesmas, escolhidas pelos alunos.

A análise pura e simples e a investigação das fontes não são a finalidade do estudo de qualquer conteúdo de História, mas sim sua problematização em tempo anterior e relativizado nos dias atuais, para chegar a formulação do saber. É necessário estar atento ao tratamento metodológico, conforme Bittencourt sinaliza (2008, p. 360-361, 363), para não utilizarmos imagens como ilustrações, o que fugiria totalmente da vertente didática de nossa pesquisa, pois afinal o que também se busca é o pensar com critério; é a fusão da produção e a recepção da imagem com o crivo do conhecimento crítico.

Com as oficinas é preciso detalhar-se na análise daquelas que trabalham com fontes iconográficas já prontas, a origem dos documentos apresentados. Se há legendas (nas do recorte há), verificar o autor, a data, o material utilizado. Nas fotos de família trazidas pelos alunos, verificar se há dados escritos (conforme discriminados mais à frente na oficina específica). Parte-se para a análise iconográfica de todos os elementos possíveis registrados

nas fotos/documentos investigados. Como propõe Kossoy (2014 a, p. 84), deve-se fornecer em conjunto informações sobre o assunto representado, sejam elas ou não adquiridas em locais que sugerimos, tais como: a própria Biblioteca Nacional e o Instituto Moreira Salles (cujos acervos podem ser acessados remotamente), para verificação das fontes iconográficas originais do recorte e para outras afins. Na Biblioteca Nacional visita-se o Setor de Iconografia: <http://www.bn.gov.br> e no IMS <http://fotografia.ims.com.br>.

Como recurso didático indica-se a leitura de dois livros bastante interessantes: *Contos*<sup>27</sup>, de Machado de Assis (especificamente ‘A carteira’, e ‘Suje-se, Gordo!’), que retratam o Rio de Janeiro aos tempos de Leuzinger) e o 1º capítulo do livro *Memórias da cidade do Rio de Janeiro*<sup>28</sup>, A Praça XV e o 2º capítulo: *O Rossio*, de Vivaldo Coaracy, porque dão conta de vitais informações históricas sobre a organização da urbe no oitocentos. É feita a proposta das leituras indicadas, nas aulas de Língua Portuguesa para efetuar uma ação interdisciplinar e multidisciplinar entre os conteúdos históricos propostos nas Orientações Curriculares e os de Língua Portuguesa. A literatura como recurso didático insere-se como parte da ação metodológica desejável que se pretende na aquisição de conhecimentos históricos, possibilitando abordagens mais complexas.

Feito isto, possibilita-se cada vez mais uma autonomia intelectual do corpo discente a fim de que estes produzam por conta própria uma análise crítica da sociedade, limitada a tempo e espaço estudados.

No caso das oficinas em que se utilizam fotografias de família dos alunos são estes interpelados a solicitarem à sua comunidade ou aos seus parentes mais velhos, as respostas que desejam encontrar para as pistas investigativas. Até mesmo para as paisagens e cenários atuais de locais retratados no oitocentos que podem vir a receber acréscimos orais e, quiçá fontes impressas não conhecidas do meio docente, mas que as famílias ou comunidade possuem.

Em quaisquer das oficinas propostas, prossegue-se analisando as imagens estudadas ou criadas a partir da obra de alunos levando em conta três categorias propostas por Kossoy (2014a, p. 105, 110): a espacial, a cultural e a presencial. A primeira refere-se à ocorrência do tema e ao espaço geográfico em que foi tomada. A segunda, às informações e conhecimentos culturais explícitos e implícitos. E a terceira às informações presentes no registro

27 [Contos](#) Acesso em: 31 dez. 2017.

28 [Memórias da cidade do Rio de Janeiro](#) Acesso em: 31 dez. 2017.

iconográfico, considerando os limites externos e internos do registro imagético. Neste ponto, levar à compreensão da descrição literal do artefato e das imagens reproduzidas digitalmente ou impressas, com as quais se trabalha, a fim de prosseguir para a apropriação da interpretação do conteúdo imagético e de suas peculiaridades, avançando para a análise iconológica, enquanto interpretação intrínseca do conteúdo da fotografia.

Posto isto, responder as investigações propostas e aos debates que virão, torna-se fluência na aquisição do conhecimento através das respostas às questões colocadas nas oficinas, via debates, tarefas em grupo, individuais ou questionários, buscando aquilo que é visto nas imagens pelos alunos, que produzam sentido e contribuam para o aprendizado histórico.

Através da temática referendada por Kossoy (2014a), ratifica-se que postulados fundamentais marcam presença constante na abordagem metodológica iconográfica: *a fotografia é uma representação do real e sempre há uma manipulação desta realidade registrada* (grifo da pesquisadora), uma vez que há o artífice dela, o fotógrafo, com seus critérios culturais, sociais e políticos; e *a questão da oralidade desencadeada pela visualização da imagem* (grifo da pesquisadora), onde se trabalha com duas operações humanas, a visão e a fala, perpassadas pelo intelecto. Ainda de acordo com o autor (2014a, p. 84, 93) não se pode dissociar o estudo da imagem e o signo escrito. Seria uma dicotomia imperdoável no processo de aquisição de conhecimento histórico. As imagens permanecem mudas em muitas facetas a compreender caso não se faça a complementação do signo visual com o signo escrito, pesquisando paralelamente fontes escritas que possam deslindar aspectos do passado que se investiga. Há que se conjugar informações, pistas implícitas e explícitas, ou inerentes aos atributos do artefato/imagem estudada. É um processo de realimentação contínua: imagem X informações impressas X informações orais X informações materiais.

Por fim, pode-se resumir as etapas metodológicas na utilização de fontes visuais enquanto documento histórico, que podem ser adaptadas de acordo com a experiência do professor no tratamento de fontes, de acordo com a proposta de Kossoy (2014a) e Bittencourt (2008) assim:

- Identificar o documento fundamentado numa visão crítica (que a miúde vai se ensinando e aprendendo).

- Identificar o mesmo como fonte material, oral ou visual.
- Estabelecer a estrutura de questões a serem respondidas tais como: o que isto me informa, como posso interpretar o que olho, o que sou levado(a) a deduzir após a análise do mesmo.
- Etapa inicial informativa, quando o professor transmite informações iniciais acerca do mesmo, despertando o interesse do aluno pela investigação do documento.
- Categorização do mesmo, distinguindo-o segundo sua natureza (texto, legislação, paisagem, fotos, pinturas etc.).
- Elaboração de propostas interpretativas e analíticas que serão “perguntadas” ao documento.
- Observação de dados de legendas tais como: datação, autor, local de feitura, material utilizado na criação do documento, acervo ao qual pertence.

Na “dissecação” explicativa do documento ou na sua interpretação:

- Contextualizá-lo no tempo e espaço.
- Relacionar interpretações diferentes da mesma fonte, através da pesquisa realizada pelos alunos.
- Proceder à crítica do documento com formulações propostas iniciais pelo professor ou saídas de um consenso entre o grupo, buscando em âmbito geral perguntar se o documento apresentado está relacionado às proposições estudadas, se é indiciário ou não, se apresenta propósitos claros de informação ou se exclui visões óbvias.
- Indagar se o circuito de produção do documento é contemporâneo à sua difusão e quais eventos locais, nacionais e, até mesmo, internacionais podem ser relatados como simultâneos ao que se visualiza e se é expresso no documento.

A última etapa: a análise final do documento e estabelecimento de questões a partir dos elementos descobertos após a investigação, que sejam situações problematizadoras de fontes historicizadas. Aqui, surge também no fechamento a avaliação do interesse pelo



documento apresentado, registrando as ideias contidas no mesmo e criando interfaces com outros temas na própria disciplina ou disciplinas afins. Aventam-se novas questões, em uma extensão do conteúdo apresentado e da própria capacidade do aluno de elaborar questionamentos mais complexos, e fornecer respostas mais críticas de modo analítico, sintético e autônomo.

O mestrado profissional requer que um produto seja apresentado, junto à defesa da dissertação, que foi desenvolvido nesta pesquisa em forma de livreto como já exposto, orientado à utilização por professores do Ensino Fundamental II. O livreto digital inicia com uma introdução voltada para os professores quiçá também pesquisadores, e apresenta a importância de se buscar novos recursos ou antigos, com nova roupagem, que estimulem a busca pelo saber e pela autonomia dos alunos; uma breve abordagem acerca do trabalho com fontes visuais, em especial a fotografia; e a justificativa pela escolha do acervo de Leuzinger.

*In continuum*, capítulo com a parte metodológica estruturada a partir da obra oitocentista do fotógrafo, abrangendo os conceitos de documento e memória, assim como a conceituação de patrimônio, pensados para ser gradativamente abordados nas aulas do 8º ano, no ensino de História do Rio de Janeiro, no Ensino Fundamental, elencando referentes culturais, estéticos e paisagísticos, indumentárias, transportes, arquitetura dos séculos estudados, o fator tempo (cronológico e histórico), o espaço geográfico (população, relevo, assentamentos etc.), a utilização da conceituação de interpretação e aplicabilidade da mesma na produção de Leuzinger e a qualidade produzida no seu trabalho que resultou em um *legado*, e aspectos deste para as gerações que o sucederam, propondo que registros sejam feitos por alunos.

As oficinas foram propostas a fim de envolver o estudo e a participação de outras áreas do saber tais como Artes Plásticas, Língua Portuguesa e Geografia com foco em imagens de família, construção da linha evolutiva da fotografia, registros fotográficos de Leuzinger, os próprios registros dos alunos e, por fim, uma oficina em que se aborda a questão do documento enquanto fornecedor de verdades, ideias e não verdades.

Cada uma tem discriminado o tempo de duração, número de aulas, disciplina envolvida, material necessário e o desenvolvimento das mesmas, assim como implícito os conceitos trabalhados

A abordagem utilizada durante o percurso delas busca pensar criticamente sobre:

- A evolução dos implementos fotográficos até hoje, simultaneamente a eventos nacionais e internacionais que se desdobraram em desenvolvimento cultural, tecnológico e social.
- A memória e as paisagens da cidade, através da modificação ou continuidade do espaço/ temporal de sua urbe (pelo aprofundamento das diferenças, em jogo de continuidades e descontinuidades dos registros do tempo).
- A imagética e a geografia oitocentista e atual da cidade.
- A imagem e o espaço geográfico no século XIX e XXI: a fotografia que retrata as mudanças do relevo, os assentamentos urbanos e a expansão da cidade, como reconhecimento e identidade material do mundo.
- O resultado das produções de Leuzinger e dos alunos e a qualidade produzida em ambos os casos.
- O registro impresso dessas modificações *versus* a permanência de referentes antes fotografados e agora efetuados pelos estudantes são sugestões que fazem parte desse estudo.

*Conclusão: Desdobramentos possíveis* é o capítulo final no livreto e vem com sugestão de prosseguir com investigação de todos os conceitos trabalhados, em outras imagens de Leuzinger não analisadas no recorte da pesquisa.

O produto não é uma prescrição e também não aponta as formas de possíveis avaliações, ficando a cargo de cada professor mediador que o utilizar.

Ratifique-se que memória e história presentes na obra oitocentista de Leuzinger colaboram com os alunos na compreensão e entendimento de mudanças estruturais na topografia e memória urbana carioca, que a pesquisa procurou dar conta de identificar dentro dos aspectos de uma educação dialógica e de inclusão social que é a proposta.

A seguir, uma apresentação apurada do fotógrafo e as oficinas tendo a fotografia como recurso focal e o recorte da obra de Leuzinger como o principal referente.

### 3.2 LEUZINGER: O EMPREENDEDOR, FOTÓGRAFO E ARTÍFICE

Para o desenvolvimento das oficinas, ressalta-se a importância de saber quem era Georges Leuzinger, conhecer um pouco mais de sua biografia para justificar a escolha de sua produção nesta pesquisa, como objeto selecionado para compreensão de um período tão profícuo em inovações e mudanças significativas para os séculos vindouros, não só na fotografia.

A personagem em questão foi um artífice único em seu tempo: trabalhou ele mesmo a produção das imagens desde a sua concepção até o circuito final, produzindo, reproduzindo, pesquisando tecnologias em parcerias mundo afora, difundindo-as, comercializando-as, capacitando mão de obra, marcando um novo tempo com excelência, beleza, apuro e visão de futuro. Deixou-nos uma herança visual marcada pela sua personalidade perseverante, artística, com fortes pinceladas de empreendedorismo, já que treinando colaboradores e funcionários, além de envolver a família em todo o negócio e educar e preparar os filhos para a gestão da empresa, atuava não só como um comunicador visual, mas também como um homem preocupado para ações no futuro.

Fundada para expansão de suas atividades, com a Casa Leuzinger aproveitou-se da geografia da urbe para ampliar seus próprios espaços físicos, deixando vestígios de sua trajetória pela rua do Ouvidor, e mesmo após seu falecimento, através de seus negócios que permaneceram no bojo da família, na Praça Tiradentes e rua do Lavradio. Tornou-se industrial arrojado, ampliou suas lojas, seus maquinários, acompanhando a expansão da cidade e penetrando nos caminhos que iam se descortinando. Afeito à tecnologia de seu tempo, procurou sempre empreendimentos mecânicos modernos de reprodução de suas imagens e de outros profissionais, de quem publicava as obras como editor, no sentido de ser “[...] aquele que financia a produção e determina os assuntos, controlando todo o processo [...]” (MUBARAC, 2006, p. 31), até que chegou à fotografia.

Aliada à reflexão na pesquisa não se pode desconsiderar que ainda antes da era Leuzinger, havia um Brasil enquanto colônia de Portugal, no qual imperava a proibição de meios de comunicação, até a vinda de Dom João VI que chegou aqui em 1808 com sua corte, escapando do Bloqueio Continental pelas tropas napoleônicas. Dom João após sua chegada

instituiu alguns ministérios, estabeleceu órgãos fundamentais como o Banco do Brasil e a Casa da Moeda e determinou a instalação e /ou criação dentre outros da Academia Real Militar, Escola Real de Ciências, de Artes e Ofícios, Academia de Belas Artes, Museu Nacional, o Observatório Astronômico, Biblioteca Real – combinação de diversos livros e documentos que vieram de Portugal – e Jardim Botânico (EMBRATUR, 1979).

Quando os portos foram abertos às nações amigas e inverteu-se a posição de então para a elevação em sede do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarve, por ação do rei, mudou-se essa realidade trazendo para cá os primeiros gravadores em madeira e metal e imprimindo o primeiro jornal do país, a Gazeta do Rio de Janeiro. Já nessa fração de tempo, a Colônia era percurso certo de viajantes e cientistas europeus que em missões registravam muito ou quase tudo que era nosso, mas pelo olhar deles, sem nada deixar de registrar aqui, quando retornavam ao conhecido continente. Neste ínterim, na Suíça, nascia Georg Leuzinger, em 1813, um ano antes de Napoleão ser derrotado finalmente e o Congresso de Viena, como reunião diplomática ocorrer visando estabelecer prerrogativas das monarquias europeias.

Pouco mais tarde, em temporada de imigração estrangeira iniciada precisamente em 1819, com rumo certo ao Brasil, vários suíços saíram de seus Cantões e para cá partiram. A leva inicial buscava basicamente sobrevivência e trabalho, uma vez que a Europa passava por séria crise econômica e novas terras representavam um sonho a realizar-se. O grupo chegou ao Brasil, para seguir para a serra fluminense, localidade ainda habitada por indígenas da etnia Puri, onde foram assentados e ocuparam território de indígenas até na região mais ao sudeste, hoje Cachoeiras de Macacu<sup>29</sup>.

A saga dos primeiros que partiram de Estavayer-le-Lac, em um domingo, 4 de julho de 1819 foi retratada em aquarela de autor desconhecido e se visualiza em estampa, na guarda do Gabinete das Estampas da Biblioteca cantonal e universitária de Fribourg, na Suíça, de acordo com Nicoulin (1995, p. 307). E a título de complementação, no mesmo livro temos a publicação de uma litografia do Debret retratando a colônia suíça em Friburgo, Rio de Janeiro, por ocasião da visita do Imperador Dom Pedro I ao local, em 1826.

Leuzinger chegou ao Brasil em 1832, no Rio de Janeiro, com 19 anos, falando apenas o alemão. Já com outra proposta profissional, veio para trabalhar como empregado na empresa de importação e exportação Leuzinger & Cia., de seu tio, Jean Jacques Leuzinger –

<sup>29</sup> Memorial da Colonização no Instituto Fribourg-Nova Friburgo / Casa Suíça de Nova Friburgo, visitado em: 20 jan. 2017.

que nunca pusera os pés aqui – localizada na rua do Ouvidor, nº43 (BURGI, 2006, p.11), no fervilhar do Império, um ano após a abdicação do trono por Dom Pedro I a seu filho, no Período Regencial, quando o Brasil vivia o 2º Reinado.

A Corte passava por vitais transformações socioculturais, em que o papel dos imigrantes oriundos da Europa era de vital importância (BORGES, 2006, p. 19), mas os padrões de produções culturais europeus para aquela ainda seria “[...] um lento e gradual processo de aprendizado e inserção [...]” (ANDRADE, 2006, p. 166).

Entretanto, como ainda observa-se até hoje como uma ferida aberta na sociedade brasileira, este estilo de vida da alta burguesia confronta-se com a população menos abastada. Naqueles tempos, cerca de 85% da população era analfabeta, segundo Mamigonian (2017, p. 17), e um terço da população do Rio de Janeiro no período próximo a independência, quando a população do Brasil foi estimada em quatro milhões, era composta de escravos. Número que segundo a autora em 1872, já próximo do fim da escravidão, dentro de uma população recenseada em dez milhões, um milhão e meio era escravizada. O que de todo modo não reduz o impacto desta condição, em todos os seus aspectos, aviltante. As condições sanitárias melhoraram muito pouco do Brasil Colônia para o Império.

Nada disto, contudo, foi impedimento ou foco para o desenvolvimento do trabalho de Leuzinger, cujo primeiro anúncio, publicado no *Jornal do Commercio*, de 28 de dezembro de 1840, apresentava um sortimento de produtos de papelaria de apurado gosto, como encontrados em Paris (BURGI, 2006, p. 11). Leuzinger atuava no setor com destaque, tendo diversas premiações, sendo fornecedor do Tesouro Nacional, de bancos e do comércio em geral, prestando serviços também a instituições públicas e à Casa Imperial. Já era empreendedor ousado, requisitado, tendo como clientes até a Casa Imperial e concorrentes tão privilegiados quanto ele no setor, como nos revela Andrade (2006, p. 169). Inclusive à BN compôs e sequencialmente imprimiu duas obras consideradas dentre as mais importantes da referida instituição, relacionadas ao século XIX denominadas: *Anais da Biblioteca Nacional* (conhecida como *Catálogo da exposição de história do Brasil*) e o *Catálogo da exposição permanente dos cimélios* – este arrola obras tão raras quanto livros, periódicos, mapas, gravuras, impressos, cartas geográficas, manuscritos, elementos da numismática e estampas do acervo da BN do período, e os referentes bibliográficos afins, além de outras referências. Ambos são excelentes fontes de consulta a professores e historiadores, e mesmo alunos

podem ter contado com o material como complemento de estudo em espaço não formal educativo.

Ao publicar suas primeiras estampas em 8 de março de 1845, no *Jornal do Commercio*, com o título *Panorama circular da Baía de Guanabara* feitas em seis partes, com litografias de Albert Martinet, o daguerreotipo que estava em voga até o momento entra em desuso. Neste período, registrava-se então a presença de 54 gravadores de metal na cidade. A inauguração da linha de Paquetes a vapor de Liverpool, em 1850, que por aqui atracava uma vez por mês, com destino à região mais ao sul do rio da Prata, facilitava a chegada e o trânsito dos estrangeiros viajantes, assim como o comércio de importação e exportação, reformulando a situação econômica e política brasileira (o tráfico de escravos já havia sido proibido pela Lei Eusébio de Queirós, aprovada em 1850, mas ainda a escravidão não havia sido abolida), durante o Segundo Reinado. Este contato de viajantes com Leuzinger leva-os a conhecerem e tornarem-se consumidores de suas imagens. Seus negócios vão tomando vulto, atrelados ao trânsito de importações e exportações também, segundo Martins (2006, p. 27).

O cenário era fervilhante em termos de estrangeiros que visitavam e/ou que permaneciam no Brasil, com trocas culturais, artísticas, missões científicas, manifestos abolicionistas, rebeliões em diversas partes. Para se ter uma ideia da importância da vultuosa situação ao redor, Sicard (2006) relata-nos que apenas entre 1839 e 1880 – período no qual o editorial de documentação de Leuzinger está imerso, registrou-se oficialmente um montante de cerca de 300 viagens fotográficas, por parte de franceses e ingleses.

O fotógrafo frequentava um universo social privilegiado, não só por seu próprio ofício nos diversos setores em que atuava, como também dada sua condição de estrangeiro bem-sucedido em terras brasileiras, pela sua relação comercial com o continente europeu. Sua rede de relações incluía figuras eminentes da época como Maximiliano da Áustria – príncipe de Joinville, escritores como Charles Ribeyrolles, como o zoólogo e geólogo Louis Agassiz, em suas vindas ao Brasil com o intuito de pesquisa, como se lê em diversas passagens no “*Cadernos de Fotografia*” (2006). Havia também uma relação que deveras pode indicar uma simpatia por causas políticas, haja vista sua amizade com Paul Harro-Harring, segundo informa a historiadora Karen Macknow Lisboa (2006, p. 215-217): um ativista político democrata e radical, pintor, jornalista e romancista teuto dinamarquês. Se o revolucionário de diversas lutas libertadoras em seu tempo na Europa aportou no Brasil e esteve envolvido com

a causa abolicionista brasileira e, de fato, tornou-se compadre por batismo de filho de Leuzinger, isso nos leva a acreditar que este estava de um modo ou de outro integrado no circuito das causas políticas de então.

Sua condição civil também o favorecia (Senna, c.1908, p. 64), pois sua esposa francesa, de família nobre, dirigia um colégio para moças da alta sociedade carioca, na antiga rua Príncipe do Catete, atual rua Silveira Martins, no Catete (Senna, c.1908, p. 64), o que facilitava também o trato com a burguesia que se alimentava de inovações e produtos artísticos assim como estampas e fotografias e as consumia. Aos poucos, foi construindo reconhecimento no circuito de produção cultural, do qual fazia parte.

Em 1865, abre seu ateliê de fotografia da Casa Leuzinger, especializado em “vistas da cidade, Tijuca, Petrópolis, Teresópolis e rio Amazonas” (BURGI, 2006, p. 13). Observa-se de acordo com a leitura de alguns dos autores que contemplam a publicação “*Cadernos de Fotografia*”, tais como Andrade, Burgi, Martins e Santos (2006), que o ateliê ao dar um impulso de grande proporção. A maior e mais importante parte de sua produção fotográfica, em período que durou dez anos, foi dividida em cinco séries principais: panoramas e paisagens da cidade do Rio de Janeiro e de seu entorno imediato, vistas de Niterói, vistas da Serra dos Órgãos de Teresópolis e Petrópolis, documentação botânica e documentação etnográfica, botânica e paisagística da região amazônica. Esse trabalho deixou marcada sua intenção de sempre integrar a produção de suas imagens com o processo seguinte: reprodução, difusão e comercialização em alta escala, com qualidade ímpar e custo acessível à determinada classe, gasto do sistema de produção factível, pois como editor que era, conhecia bem este nicho comercial).

A fotografia tornou-se emblemática em sua vida profissional. E se por um lado alguém pense em afirmar que no oitocentos a fotografia vivia seu período de aventura e descobertas se reconhece conforme que imagens obtidas por processos físicos/químicos ou digitais hoje são oriundas do desenvolvimento científico e tecnológico que ocorreu no século XIX, do qual G Leuzinger participou, enquanto empreendedor, editor, impressor, litógrafo e fotógrafo há século e meio (BURGI, 2006).

### 3.3 OFICINAS

Escolhido o recorte da obra de Georges Leuzinger, como iconografia em nossos estudos de História, empreenderemos a realização de oficinas que serão divididas em cinco: Álbum de família; Linha do tempo da fotografia e das atividades de Georges Leuzinger; Que cidade foi esta; Que cidade somos, os Georges Leuzinger; (Des) construindo documentos.

#### 3.3.1 Álbum de família

“[...] arquivar a própria vida é definitivamente uma maneira de publicar a própria vida, é escrever o livro da própria vida que sobreviverá ao tempo e à morte.” (PHILIPPE ARTIÈRES, 1998, p. 32)

Toda família possui algum pequeno álbum de fotografias ou teve a intenção de tê-lo. Apesar de que nem sempre este conjunto de fotografias está disponível para todos os membros. “Escolhemos as mais bonitas ou aquelas que julgamos mais significativas [...]. E depois as ordenamos esforçando-nos para reconstituir uma narrativa” (ARTIÈRES, 1998, p. 6). Geralmente quem delas cuida é um guardião de cada família, que as mantém sob custódia ou mesmo como parte de herança. Pode ser o membro mais velho, o irmão que restou e agora tio ou tia guarda não só documentos de família, como certidões, escrituras etc., mas também memórias e lembranças, estas próprias materializadas em fotografias.

Com o fotógrafo e a obra estudada em questão não foi diferente. Leuzinger e sua família também tinham seu álbum. Para a compreensão da magnitude de seu empreendimento iconográfico foi fundamental conhecer seu editorial de documentação, como descobrir também suas memórias registradas no *Livro da Raison*, um misto de diário com álbum de fotografias, com notas em imagens, estampas, cartas trocadas entre a família, registros fotográficos familiares e as imagens também produzidas por Leuzinger, referentes ao período



entre 1850 e 1903, doados ao Instituto Moreira Salles do Rio de Janeiro pela família, por intermédio da pesquisadora Renata Santos (BURGI, 2006, p. 6).

Não obstante ter-se um registro deste ou daquele tipo, e mesmo conhecedores do fato que existem diversas pessoas, cidadãs brasileiras ou não confirmadas pela leitura de Artières (1998, p. 13) consideradas “sem registro”, o cidadão em fase de ensino básico ao menos para ser inscrito e fazer parte da comunidade escolar, tem que ter ao menos uma certidão. E por fim acaba tendo seu registro fotográfico oficial, uma vez que em várias unidades escolares já é feito o cadastramento por fonte imagética, via fotografia tirada para um sistema de transporte (Riocard) ou por documento trazido pela família. Talvez não seja a fonte que se procura para um álbum de família, mas de todo modo é um registro identitário.

Assim, sabe-se que diversas crianças e adolescentes ao serem solicitadas a contribuir com fotos de família, não necessariamente dispõem de fotografias de família para trazer para as atividades em sala de aula, ou porque não as têm disponibilizadas, ou porque os álbuns estarão dissolvidos. Será necessário orientá-los a trazer fotografias que contenham no âmbito de suas famílias um pouco de suas histórias, ou que tenham formado antes realmente um *álbum de família* mesmo que recente, pois daqueles antigos, bem antigos, poucos talvez apareçam. Até porque no último decênio as fotografias tornaram-se digitais, o que dificulta em muito a impressão de todas elas ou mesmo de algumas. Os implementos modificaram-se e a forma de expor seus produtos visuais também.

A proposta de trabalhar-se a oficina Álbum de Família é reconhecer que uma análise das imagens por diferentes parâmetros, fora da zona visual óbvia de conforto – aquela rápida olhada que se dá, sem perceber-se do que está oculto, instigará os alunos a fazê-la a partir da visualização da obra de diferentes fotógrafos amadores (os familiares), cujo viés dos registros não está estabelecido numa ordem pragmática do oitocentos, novecentos ou de hoje.

Estes que registravam e registram para álbuns de família em sua grande maioria eram e são profissionais desconhecidos ou mesmo pessoas da própria família, ou ainda do círculo de amizades. Seriam os ditos fotógrafos amadores que tanto podem nos revelar, uma vez que registravam e registram gente comum, datas comemorativas, ritos de passagem – os chamados lugares de memória na concepção de Nora (1984, p. 13), transeuntes e até acontecimentos insólitos, muitas vezes somente para arquivos pessoais.

Entretanto, a gama de aspectos culturais e memoráveis registrada nestes álbuns é de tal sortimento que constrói um corpus fotográfico riquíssimo e extremamente vasto para ser aproveitado em sala de aula, com as seguintes propostas investigativas, pelos alunos:

- O que se via;
- O que se vestia;
- O que se comemorava;
- Qual a “pegada” estética das pessoas registradas naquela foto (cabelos, adereços, maquiagem, barba, bigode, tatuagem, *piercing?*);
- O que se mirava;
- Como as pessoas estão retratadas: quem está no centro, quem está sentado e em pé; quem está nas margens da imagem etc.
- Qual a condição do clima;
- Qual o ‘fundo’ na foto;
- Qual a decoração do ambiente;
- Se, em via pública, que meios de transporte, prédios e iluminação se visualizam;
- Qual a decoração do ambiente, se foto realizada em local fechado.

Assim, denotar a temporalidade, comparar, relacionar, tornar-se-á uma tarefa quase lúdica de investigação e saber, mas observando que as imagens não falam por si próprias conforme assevera a historiadora Marcella Guimarães (2012, p. 55), pois quase sempre nos álbuns de família havia a necessidade da imagem ser complementada por uma narrativa muito peculiar da esfera familiar, em que nos antigos álbuns se caracterizavam por informações nas margens, no verso das fotos, na capa do álbum, em espaços ou etiquetas acopladas abaixo ou ao lado do espaço para pôr-se a fotografia. Ainda em marcações na própria imagem, nomeando as pessoas retratadas, ou com a datação das mesmas (GUIMARÃES, 2012, p. 56). Ou como frisa Artières (1998, p. 6): “Quando a foto é muito enigmática, acrescentamos um comentário”.

Cabe ressaltar que pela experiência em outras oficinas que operam no campo da iconografia com alunos, observa-se que muitas vezes eles “montam” um álbum familiar antes de portá-lo à escola: selecionando, ajuntando, excluindo as fotografias que julgam pertinentes. Logo, por vezes iremos nos deparar com referentes fotografados em momentos completamente diversos seja no aspecto temporal/cronológico, seja no tempo histórico familiar.

Também ocorre que neste tipo de trabalho pode abrir-se uma possibilidade de trabalhar o conceito de metalinguagem visual no formato de uma fotografia: porta-retratos no ambiente familiar registrado ou quadros com fotos de antepassados presos nas paredes. Fato que será uma ferramenta levemente retumbante para desenvolver-se o conceito de história cronológica e simultaneidade.

Essa “massa anônima” de pessoas retratadas nos álbuns de família (KOSSOY, 2014b, p. 70,71) são as pessoas comuns, desprovidas de glamour da alta burguesia, mas que contam outra história. Não a abordagem clássica da historiografia da imagem fotográfica, mas uma história para os alunos de ‘gente como a gente’, que abre caminhos para novas incursões e interesses despertados nas próximas oficinas. Assim, os alunos podem resgatar suas memórias e a partir do que visualizam rever sua história pessoal e atribuir valores à própria narrativa familiar, descrever novas narrativas e aventar possibilidades para a trama registrada.

### 3.3.2 Linha do tempo da fotografia e das atividades de Georges Leuzinger

A atuação de Leuzinger durante sua vida profissional é um verdadeiro registro das experimentações e evoluções da fotografia: suas técnicas, seus implementos, seus artefatos, suas abrangências. Todos estes aspectos concomitantes à evolução do próprio tempo cronológico e histórico em questão.

A segunda oficina prioriza a elaboração de uma linha do tempo cronológico da evolução da fotografia desde as tentativas de utilização da câmara escura até os dias de hoje com modernos implementos e aplicativos informatizados e simultaneamente a cronologia da vida de Leuzinger, pautada em sua biografia. Trabalha-se não só os conceitos de tempo

cronológico, mas também do tempo histórico. Aquele com o intuito de expandir a noção de ordenação de fatos e acontecimentos no tempo, com ideias de sucessão, e às vezes simultaneidade. Este refletindo acerca da interpretação de fenômenos sociais, continuidades e descontinuidades de eventos e ações nas relações sociais observadas, das permanências e rupturas.

Os eventos nacionais e internacionais relevantes são citados durante a construção da linha do tempo para situar os alunos na compreensão contextual do desdobramento destes fatos, tanto no desenvolvimento da tecnologia da fotografia, assim como na difusão da informação, ou no desenvolvimento da importância da imagem, assim como na construção da sociedade fluminense e brasileira em questão.

### 3.3.3 Que cidade (Rio de Janeiro) foi esta?

O Rio de Janeiro do oitocentos foi uma cidade que viveu o fervilhar daquele século, enquanto capital, porto de entrada e saída de mercadorias, pouso certo de viajantes, curiosos, mercadores, representantes de diferentes civilizações, lançamento de inovações, de modas e etc.

A terceira oficina desafia a prosseguir no instigar os alunos a olhar e perguntar, o que está de fato posto ao nosso olhar (GUIMARÃES, 2012, p. 60). Inquire sobre o que está retratado, fixado, eternizado, na obra de Leuzinger no oitocentos, qual memória da cidade nos foi legada.

Fotografias diversas do fotógrafo serão disponibilizadas, mas apenas cinco da primeira série principal (panoramas e paisagens da cidade do Rio de Janeiro e de seu entorno imediato) são efetivamente esmiuçadas em sala de aula com a seguinte proposta de investigação:

- O que você vê?
- Como você vê esta fotografia?
- Como pensa que esta fotografia foi feita (implementos técnicos)?

- Foi realizada em que circunstâncias?
- Por que foi realizada?
- Para quem?
- Quem as fez?
- Qual o lugar/ espaço retratado?
- Será que ainda existe?
- Se existe, ainda é da mesma forma (arquitetura da época, edificação, logradouro, implementos de transportes, arborização, tipo de calçamento e pavimentação)?
- E por qual motivo o autor teria escolhido este referente para fotografar e não outro?
- O que ou quem deixou de fora?
- Por quê?
- Que prédios ou paisagens naturais retratou?
- Que elementos podem ser que ainda estejam no mesmo lugar?
- Que vestuário as pessoas retratadas utilizavam?
- Que meios de transporte são observáveis?
- Havia transeuntes?
- Em que hora do dia, ano, época, você acha que foi feito o registro fotográfico?
- Que elementos de relevo e topografia são identificáveis?
- Quais classes sociais foram registradas quando havia a presença humana na fotografia?
- Se era uma época de convulsões sociais no Império brasileiro, por que essas pessoas não eram retratadas?
- Que detalhes visíveis lhes dão pistas?
- Que detalhes invisíveis lhes dão dicas?
- Quem ficou de fora? De fora ficou por quê?

### 3.3.4 Que cidade somos: os Georges Leuzinger?

Que cidade é esta em que vivemos hoje e antes retratada por Leuzinger, que nos abriga ou exclui?

É de vital importância que nesta proposta de pesquisa/trabalho se reconheça que onde o corpo discente caminha *ipsis litteris* abriga simbolicamente memórias variadas no campo pessoal de cada um. Assim como cada um destes locais que abraçam a história dos antecedentes de cada um deles os torna herdeiros de um legado: arquitetônico, memorial, imagético, cultural.

A questão da cidade do Rio de Janeiro ser acolhimento de todos os seus cidadãos ou a guetificação de muitos deles, configurando-se em exclusão, também perpassa por esta quarta oficina. Orientar para a luta pelo reconhecimento público de sua existência dentro de um grupo agregado à sua especificidade cultural e cidadania, dentro dos princípios democráticos, também se faz necessário.

Ao mesmo tempo, parte-se da premissa que o professor investigador e reflexivo atua no exercício de sua profissão, com inovação e creditando valor como Certeau (1994) às práticas diárias de seus alunos, baseando-se nestas, que levam à busca de saber enquanto uma reapropriação do espaço e da cultura que lhes são oferecidos.

A matriz metodológica desta e das outras oficinas agrega o respeito aos valores nos quais os alunos estão imersos, buscando dar voz ao silêncio que os cala, na medida em que suas ansiedades e visões de mundo são conflitadas ou apagadas, aparentemente, pela cultura dominante vigente.

É arte de fazer, como nos expõe Certeau (1994), na operação das próprias imagens de natureza óptica automatizada fotograficamente pelos alunos, através de seus implementos pessoais, ou mesmo com a boa e velha câmera digital. Aqui precisaremos trabalhar com uma perspectiva intercultural olhando os alunos em conjunto e considerando o que eles visualizam nas imagens anteriormente projetadas e as que produziram, porque esta oficina é *uma oficina do fazer suas próprias (grifo meu) produções fotográficas*.

Assim, a proposta desta quarta oficina (que nem sempre é viável, mas que aqui se aponta como sugestão) é que os alunos saiam a campo e fotografem os mesmos locais fixados por Leuzinger, a fim de registrarem entre outras facetas:

1. A mudança do próprio referente fotografado anteriormente.
2. A evolução da urbe ao redor.
3. O que foi descaracterizado.
4. Que inovações urbanísticas ocorreram.
5. Que vestuário as pessoas retratadas utilizam agora?
6. Que meios de transporte são observáveis?
7. Havia transeuntes?
8. Em que hora, dia e mês você fez o registro fotográfico?
9. Que implemento fotográfico utilizou?
10. Em que circunstâncias fez os registros?
11. Que elementos de relevo e topografia são identificáveis?
12. Quais classes sociais foram observadas em seus registros? É possível diferenciá-las e identificá-las? Por quê?
13. Que detalhes visíveis lhes dão pistas?
14. Que detalhes invisíveis lhes dão dicas?
15. Quem ficou de fora? De fora ficou por quê?
16. Você se sente inserido e acolhido no contexto do local em que fez os registros?
17. Se sente pertencente à parte da cidade registrada? Por quê?
18. Percebe-se culturalmente como membro desta comunidade carioca? Sim ou não, e por quê?
19. Identifica-se com os locais registrados?
20. Caminhou por eles com estranheza, curiosidade ou insegurança?
21. Percebeu ou não que são locais convergentes de várias culturas?
22. Conseguiria estar inserido naquele passado?
23. Consegue observar que houve passos lá atrás que construíram nosso presente?
24. O que o mais sensibilizou no trabalho e por qual motivo?

Prossegue-se após o registro das fotos e apresentação das mesmas pelos alunos levantando um debate, ou melhor, uma relação dialógica como ensinou Paulo Freire (1970) que contemple peculiaridades de cada um deles no coletivo, proporcionando trocas entre os mesmos de modo a engrandecer o processo ensino-aprendizagem, propiciando a autonomia de cada um.

### 3.3.5 (Des) construindo documentos

O título desta oficina foi adaptado a partir da utilização por Pinto e Turazzi (2012) que afirmam que “[...] o professor renova os métodos de ensino da disciplina “desconstruindo” em sala de aula as condições de produção, os usos e funções e as práticas e representações que envolvem os diferentes suportes da memória.”

Nela propõe-se ao corpo discente ver e de fato olhar as imagens de Georges Leuzinger apresentadas, despindo-as dos excessos (GUIMARÃES, 2012, p. 57, 60), estes que podem de fato bloquear informações e dados significativos, no sentido de perseguir ‘o detalhe’, procurar de fato uma contemplação da imagem, o que ela vem a instigar, o que se *põe* ao nosso olhar.

Busca-se reinterpretar novamente a obra do fotógrafo, e a partir da reinterpretação destacar o que ficou contínuo na cidade de agora ou interrompeu-se, assim como a natureza polifônica guardada em cada fotografia ou mais uma vez a ausência de vozes não representadas, de culturas não registradas buscando compreender o que as fotografias nos falam além do referente, reconfigurando seus atributos, buscando diversos diálogos possíveis entre o que foi registrado na obra de Georges Leuzinger e o que vivenciamos hoje nos mesmos lugares retratados de outrora, relacionando:

- Evolução urbana.
- Patrimônio material.
- Patrimônio natural.
- Lugares de memória.



- Acidentes geográficos/ topografia.
- Costumes e usos.
- Quais as mudanças locais possíveis observadas
- Quais apagamentos sociais foram reforçados, quais caíram pelo caminho.
- Quais evidências de mudanças ambientais positivas e/ou negativas se evidenciam.

As interfaces faladas anteriormente são trabalhadas explorando o capital simbólico de cada uma das cinco fotografias de Leuzinger selecionadas, capacitando os alunos a inicialmente um debate oral e posteriormente uma apresentação narrativa, buscando referências que possam ser cruzadas nessas fotografias e nas realizadas pelos alunos, ou naquelas dadas a conhecer nos álbuns de família.

Assim sendo, a quinta oficina tem como preceito desconstruir as primeiras impressões, ressignificar a ideia de fotografia não como uma imagem expressa de verdade, mas que inclusive na obra de Leuzinger são perpetuações de um Rio oitocentista, que deixou seus indícios e suas marcas.

## CONCLUSÃO

Em tempos de tecnologia ultradinâmica e mundo bastante globalizado, ao menos nos grandes centros desenvolvidos a fotografia insere-se como no tempo de Georges Leuzinger: um artefato ainda mágico, provocativo e curioso, porém com acessibilidade ímpar, em que desempenha um papel de comunicação inigualável desde sua existência.

Registrar instantes únicos aos olhos de quem vê determinado acontecimento ou pessoa em pose, continua sendo ação de congelar momentos atuais, que no futuro serão imagens de um passado que permanece entre nós.

No âmbito da esfera educacional, a preocupação com a questão da comunicação faz-se presente na legislação em vigor, havendo orientação para a mesma enquanto competência nos documentos governamentais afins. Na pesquisa, com o foco voltado para a memória e imagem do Rio de Janeiro do oitocentos, estudado através de fontes visuais fotográficas, o que é preconizado nestes documentos foi observado e considerado, de modo que a trajetória percorrida não só obedeceu às orientações legislativas, como também preocupou-se com a questão do conteúdo. Este, adequado à realidade social de alunos e alunas em sua diversidade cultural, plural e múltipla, entremeou-se com a busca pela orientação aos jovens da apropriação não só do conteúdo como também da apropriação da pertinência dos modos de tratamento das fontes visuais, assim como dos modos de interpretação e olhares desconectados sempre que possível de uma imposição do olhar, nas matrizes curriculares das aulas de História e de outras disciplinas.

Para a ação pedagógica que se argumenta sempre dialógica, com perspectiva de atos em continuidade para a autonomia e independência do educando, o aprendizado e a construção do saber histórico ganham profundamente em riqueza e historicidade quando se utilizam fontes visuais como recursos didáticos e suportes de memória, patrimônio e documento.

Preconiza-se ao utilizar a fotografia na formação histórica de alunos o enriquecimento do saber dos mesmos, a visão crítica, analítica, a leitura e a interpretação dos acontecimentos nela congelados para além do olhar simplório e estigmatizado, ou educado para ver sem olhar, atendendo a critérios mínimos tais como o visual, o visível e as práticas do ver/olhar.

Costumo dizer aos alunos do fundamental à universidade, que a Língua Portuguesa está inserida na Matemática, que Matemática é além de Ciência, interpretação de enunciados; que ao ler-se um texto de Ciências estuda-se Português; que ao estudar os grandes artistas estuda-se Latim, História, Geografia; assim como quando, por exemplo, falamos de aquíferos, populações indígenas ou quilombolas no Brasil, estudam-se as opressões, o capitalismo, a Geografia novamente, a História e afins.

Ao introduzir o recorte da obra de Georges Leuzinger neste trabalho que objetivou estudar o oitocentos do Rio de Janeiro através de suas fotografias, percorreu-se todo este esquema inter e multidisciplinar, alcançando uma transdisciplinaridade elementar mais importante. Buscou-se com as oficinas elaboradas a serem efetivadas (e, caso queiram os professores modificá-las) que os alunos obtenham o manejo crítico e político, ao menos inicialmente – como penso ser objetivado na educação enquanto ação social e transformadora – para olhar, interpretar e conceber suas próprias visões de mundo, a partir dos paradigmas mais próximos de suas realidades, analisando as imagens oferecidas e eles mesmos registrando em fotos aquilo que reflete seu modo de relacionar-se com a cidade em que moram e que outrora viveram, os oitocentos, em seus pontos positivos e negativos. E para que possam apoderar-se de seus espaços físicos e políticos enquanto cidadãos, com suas características identitárias em um mundo multicultural e plural.

Os documentos fotográficos aqui estudados como recorte foram criteriosamente escolhidos para guiar a pesquisa e instaurar um acesso não só à memória individual, mas à memória coletiva como componente propiciador da articulação da turma. A essa escolha também se relacionou a constatação do fato da irreversibilidade do momento tecnológico atual, que pode ser transformador e inclusivo ou mais uma ferramenta de hegemonia e exclusão.

O interessante com o desenvolvimento deste trabalho é que o produto reflete o objetivo de promover não só o conhecimento histórico do oitocentos, mas também através da metodologia desenvolvida, a escuta dos jovens alunos partindo de suas reflexões e ações fotográficas nas aulas de História, promover suas atuações como produtores e consumidores de seus próprios artefatos. Já que o papel de qualquer professor é a partir da partilha do conhecimento com seus alunos, complexificar o nível de abordagem destes nas questões apresentadas, que assim se faça.

Para o professor de História ou aqueles que trabalham conteúdos históricos, como é o meu caso, desde a alfabetização, a questão de temporalidade é de vital importância. Como ela é operacionalizada, a partir de que cronotopo, e como essa oferta se insere nas questões de sala diariamente são guias que não se afastam da prática que se pretende emancipatória para os alunos, considerando o ensinamento: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1970).

Essa escuta que se pretende também tornar visível e audível para evitar a ditadura dos modos de olhar, de interpretar, quando da utilização de imagens fotográficas enquanto fontes. Neste contexto, a utilização de recortes da obra de Georges Leuzinger possibilitou à pesquisa a elaboração do produto onde foi pensada a forma de auxiliar o professor com o apoio de um suporte de imagem, como recurso didático que envolve concomitantemente vários vieses, que serão exigidos dos alunos e também do docente, em um momento de globalização mas não de inclusão social, econômica e digital para todos, em uma escola ainda bancária e não digitalizada, mas que urge por modificações.

**REFERÊNCIAS**

ALBANO, Maria Celina P.; MURTA, Stela Maris. **Interpretar o patrimônio**: Um exercício do olhar. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2002.

ALDÉ, Lorenzo. À procura de Pedro II. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro, RJ: SABIN, ano 8, n. 86, p. 19, 2012.

ANDRADE, Joaquim Marçal F. de. A trajetória de um pioneiro das artes gráficas no Brasil. **Cadernos de Fotografia Brasileira** – Georges Leuzinger, n. 3. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, 2006.

ARAÚJO, Fabrícia V.; CORDEIRO, Karolyna M. S. A trajetória histórica do Programa Nacional do Livro Didático. In: Francisco Ramos de Farias; Leandro Garcia Pinho. (Org.). **Educação Memória História**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 183-194 2017.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, jul. 1998. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. - [ed. especial] - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, c2015.

BIBLIOTECA NACIONAL. Disponível em: <<https://www.bn.gov.br/>>. Acesso em: 05 fev. 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BORGES, Vavy P.; MARTINS, Carlos; MUBARAC, Cláudio. O vivido e o gravado: do álbum de família às páginas da história. **Cadernos de Fotografia Brasileira** – Georges Leuzinger, n.3. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, p. 16-31, 2006.

BOURDIEU, Pierre (1965). La définition sociale de la photographie. In Pierre Bourdieu, Luc Boltanski, Robert Castel e Jean-Claude Chamboredon, **Un Art Moyen: Essai sur les Usages Sociaux de la Photographie** (p. 31-138). Paris: Les Éditions de Minuit.

BOULOS, Alfredo Jr. **História sociedade & cidadania**, 8º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.

BRASIL. **Constituição Federal de 05 de outubro de 1988**; Art. 214. Título VIII Da Ordem Social. Capítulo III Da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I Da Educação. Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação. Disponível em: <[http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_214\\_.asp](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_214_.asp)>. Acesso em: 31 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional 59/2009**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 31 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 31 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei do Plano Nacional de Educação, de 2014**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 31 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação em movimento: Planos de Educação**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. 126 p. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASILIANA FOTOGRÁFICA. Disponível em: <<http://brasilianafotografica.bn.br/>>. Acesso em: 05 fev. 2016.

BURGI, Sérgio. Arte e empreendimento: o estabelecimento fotográfico de Georges Leuzinger (1865-1875). **Cadernos de Fotografia Brasileira** – Georges Leuzinger, n. 3. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, p. 148-165, 2006.

\_\_\_\_\_. Artes e ofício de registrar o real: fotógrafo suíço lançou bases para a comunicação visual no Brasil. **Cadernos de Fotografia Brasileira** – Georges Leuzinger, n. 3. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, p. 5-9, 2006.

\_\_\_\_\_. Memória impressa: contemporânea da invenção do daguerreótipo, a Casa Leuzinger atravessa um século que revolucionou as artes visuais. **Cadernos de Fotografia Brasileira** – Georges Leuzinger, n. 3. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, p. 10-15, 2006.

\_\_\_\_\_. Panorama dos processos gráficos e fotográficos: as principais técnicas de impressão desenvolvidas ao longo do século XIX. **Cadernos de Fotografia Brasileira** – Georges Leuzinger, n. 3. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, p. 32-37, 2006.

CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora M dos S. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

CARVALHO, Vânia Carneiro; LIMA, Solange Ferraz; CARVALHO, Maria Cristina Rabelo; RODRIGUES, Tânia. Fotografia e História: ensaio bibliográfico. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 253-300, jan. 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Tradução de Luciano Vieira Machado. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2001.

COARAÇY, Vivaldo. **Memórias da cidade do Rio de Janeiro**. 3. ed. São Paulo: Editora da USP, 1988.

DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. **História: conceitos e procedimentos**, 8<sup>o</sup> ano. 2. ed. Rio de Janeiro: Atual, 2009.

EMBRATUR. **Rio antigo: roteiro turístico cultural do centro da cidade**. Rio de Janeiro: 1979.

FREIRE, Paulo Reglus N. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FRIZOT, Michael. **A new history of photography**. A New History of Photography, Köln: Könemann Verlagsgesellschaft, 1998.

FUNARTE. et al. **Manual para catalogação de documentos fotográficos**. Versão preliminar. 2. ed. Rio de Janeiro, 1997. Disponível em:

<[https://www.bn.gov.br/sites/default/files/documentos/producao/manual/manual-indexacao-documentos-fotograficos/manualindexacao\\_docs\\_fotograficos.pdf](https://www.bn.gov.br/sites/default/files/documentos/producao/manual/manual-indexacao-documentos-fotograficos/manualindexacao_docs_fotograficos.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2017.

GUIMARÃES, Marcella Lopes. **Capítulos de História: o trabalho com fontes**. 1. ed. Curitiba: Aymará, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo, Vértice, c1990. (Capítulo 1 e 2).

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=225477>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

INSTITUTO MOREIRA SALLES. Disponível em: <<http://fotografia.ims.com.br>>. Acesso em: 05 fev. 2016.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Patrimônio Mundial**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/24>>. Acesso em: 31 dez. 2017.

KOSSOY, Boris. **Dicionário histórico fotográfico brasileiro**. São Paulo: IMS, 2002.

\_\_\_\_\_. **Fotografia e História**. 5. ed. São Paulo: Ateliê, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo**. 3. ed. São Paulo: Ateliê, 2014b.

LACERDA, Aline Lopes de. **A fotografia nos arquivos: a produção de documentos fotográficos da Fundação Rockefeller durante o combate à febre amarela no Brasil**. 2008. 258 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em História Social, Universidade de São Paulo. USP, São Paulo, Brasil, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e memória** / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão... [et al.] -- Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

\_\_\_\_\_. In: Le Goff, Jacques. **Documento/Monumento**. Enciclopedia Einaudi, Torino 1978, vol. V, pp. 38-43.

LISBOA, Karen M. Correspondência tropical: as afinidades eletivas entre Leuzinger e o artista e revolucionário Paul Harro-Harring. **Cadernos de Fotografia Brasileira** – Georges Leuzinger, n. 3. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, 2006.

MAMIGONIAN, Beatriz G. **Africanos livres: a abolição do tráfico de escravos no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

MANTOVANI, Katia P. **O Programa Nacional do Livro Didático** – PNLD: impactos na qualidade do ensino público. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, SP, Brasil, 2009.

MAUAD, Ana M. Através da imagem: fotografia e história – interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n.º. 2, 1996, p. 73-98, 1996. Disponível em: <[http://www.historia.uff.br/tempo/artigos\\_dossie/artg2-4.pdf](http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg2-4.pdf)>. Acesso em: 01 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Fotografia pública e cultura do visual, em perspectiva histórica. **Revista Brasileira de História da Mídia**, v. 2, p. 11-20, 2013.

\_\_\_\_\_. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. **Hist. Educ.**, Santa Maria. v. 19, n. 47, p. 81-108, dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/47244>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

MENESES, Ulpiano T. B. de. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, jul. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882003000100002>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

MENESES, Ulpiano T. B. de. A fotografia como documento – Roberto Capa e o miliciano abatido na Espanha: sugestão para um estudo histórico. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-151, 2002.



NEVES, Marco. **One Response to “The (unknown) Impact of the Fourth Industrial Revolution in Education”**, 17 Jul. 2017. Disponível em:

<<http://blog.scientix.eu/2017/07/the-unknown-impact-of-the-fourth-industrial-revolution-in-education/>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

NICOULIN, Martin. **A gênese de Nova Friburgo: emigração e colonização suíça no Brasil (1817-1827)**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1995.

NORA, Pierre. Entre memória e história. In: **Leu lieux de memoire. I La République**. Paris. Galimard, 1984.

PINTO, Júlio Pimentel; TURAZZI, Maria Inez. **Ensino de história: diálogos com a literatura e a fotografia**. 1. ed, São Paulo: Moderna, 2012.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, jul. 1992. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jun. 1989. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares**: Disponível em:

<<https://drive.google.com/drive/folders/0B5SqIDGNLGKkN3VIZzk3WDROMTg>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estud. av.**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, ago. 1988. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141988000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 mai. 2018.

SANTOS, Renata. Da gravura à fotografia: a Casa Leuzinger e o trabalho de edição de estampas. **Cadernos de Fotografia Brasileira – Georges Leuzinger**, n. 3. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, p. 204-229, 2006.

SENNÁ, Ernesto. **O velho commercio do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro/Paris: Livraria Garnier Irmãos, [ca. 1908].

SEVERO, Helena. **Uma viagem ao mundo antigo: Egito e Pompeia – nas fotografias da Coleção Dona Maria Thereza Christina Maria**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2017.

SICARD, Monique. **A fábrica do olhar – Imagens de ciência e aparelhos de visão (século XV-XX)**. Lisboa: Edições 70, 2006.

SOUZA, Daniel Rodrigo M. **Olhares em foco: fotografia participativa e empoderamento juvenil**. Portugal: LabCom.IFP, 2016

UNESCO, Disponível em: <<http://www.unesco.org/>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

VASQUEZ, Pedro Karp. **Fotógrafos pioneiros no Rio de Janeiro**: V. Frond, G. Leuzinger, M. Ferrez, J. Gutierrez. Rio de Janeiro: Dazibao, não paginado. 1990. 120 p. 40, il. p&b. (Antologia fotográfica, 3).

\_\_\_\_\_. **O Brasil na fotografia oitocentista**. São Paulo: Metalivros, 2003.

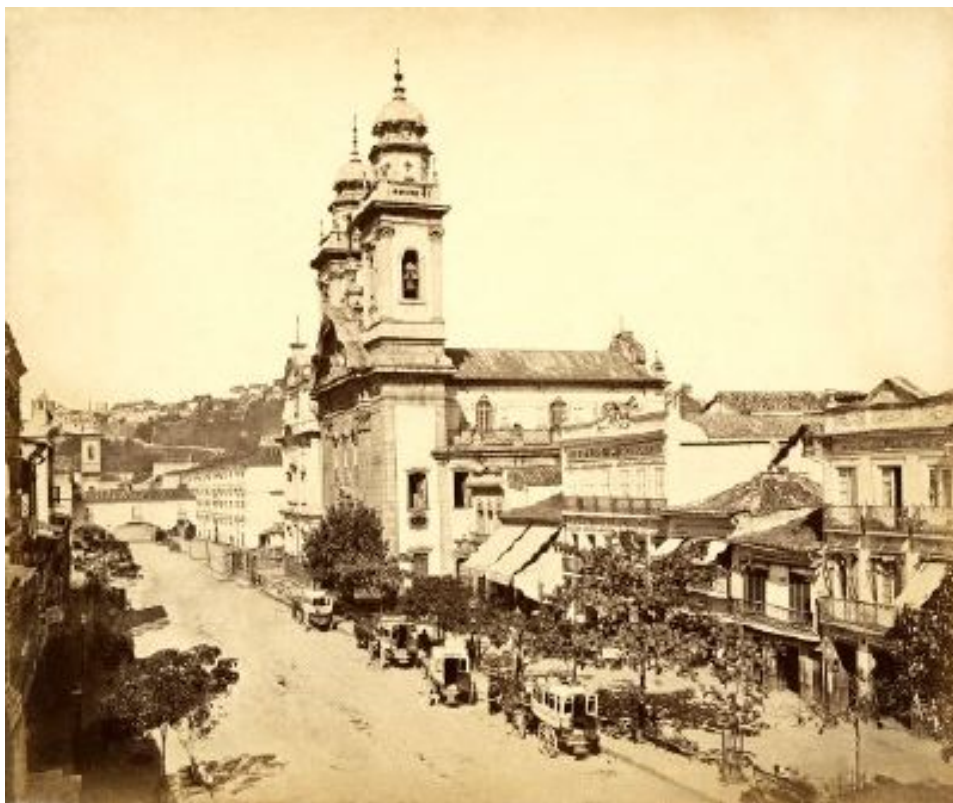
VAZ, Viviane. Quarta revolução industrial. **Revista da Cultura**, Rio de Janeiro, RJ: Marketing 10, ed. 119, p. 45, dez. 2017.

VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix: História**, 8º ano. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2013.

**ANEXO – FOTOGRAFIAS UTILIZADAS NO ESCOPO DA PESQUISA**

Passo Imperial, igrejas Nossa Senhora do Monte do Carmo e sua Ordem Terceira e chafariz do Mestre Valentim, em panorama de Georges Leuzinger (a partir de dois negativos), Rio de Janeiro, c. 1860

Ressalva: Foto feita a partir de dois negativos realizados em 1865, conforme o Cadernos de Fotografia: Georges Leuzinger, 2006, p.167.



LEUZINGER, Georges. Boulevard Carceller. Rua Direita, atual 1o. de Março. c.1870.  
Rio de Janeiro, RJ: IMS. Fotografia/ papel. Monocromática. i/sp: 18,5 x 23,7 cm.  
Albumina/ Prata.



LEUZINGER, Georges. O Palácio Imperial. c. 1870. São Cristóvão, Rio de Janeiro, RJ: IMS. Fotografia/ papel. P&B. i/sp:19,4 cm x 24,2 cm ss:31,5 cm x 41,3 cm. Albumina/ Prata.



LEUZINGER, Georges. Hospício de Dom Pedro II e a Escola Militar na Praia Vermelha. c. 1867. Praia Vermelha, Rio de Janeiro. RJ: Leibniz-Institut fuer Laenderkunde, Leipzig/IMS. Monocromática/Sépia. i:18,4 x 23,7 cm. Albumina/ Prata.



LEUZINGER, Georges. Porto do Rio de Janeiro. c. 1865. Rio de Janeiro, RJ: IMS. Albumina /Prata. Monocromática.