

Tiago Fernandes da Silva

2.º Ciclo de Estudos em:

Mestrado em Ensino de História e Geografia no 2.º e 3.º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário.

A fotografia no ensino da História e da Geografia

2013

Orientadora: Professora Doutora Cláudia Ribeiro

Coorientadora: Professora Doutora Elsa Pacheco

Classificação: Ciclo de Estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão Definitiva

Agradeço...

Ao meu pai, António Rodrigues da Silva, pelo apoio e incentivo sem horários aos meus sonhos, mesmo que nem sempre fossem compatíveis com a sua opinião.

À minha mãe, Maria do Céu Santos Veloso Fernandes, por saber demonstrar os meus erros e os meus defeitos a tempo de os corrigir.

À minha irmã, Helena Fernandes da Silva, por ser como é e ter a acutilância para me dizer tudo aquilo que deve de ser dito.

À minha restante família e a todos os seus membros, pela presença em todos os momentos da vida.

Ao Afonso da Rocha Aguiar, por se tornar um esteio com o qual cresci e me ri a todas as horas, apesar de algumas paixões contraditórias.

À Inês Filipe Cerqueira Basto Carvalho, pelas conversas e pelos momentos em que experimentou quebrar todos os meus limites e como os ultrapassar, não esquecendo os mais diferentes jogos de cartas das mais variadas proveniências geográficas.

Ao Ricardo Lema Sinda Rosmaninho Seabra, pelas horas de partilha de boleias e aulas onde espero que tenhamos aprendido mutuamente.

Ao Paulo André Campos Amorim, pela sua forma de encarar a vida e pelas horas intermináveis de boa música com vista para o Douro.

Aos meus restantes amigos e amigas, que estiveram sempre disponíveis e pacientes para as indisponibilidades da minha parte.

Às Professoras Cláudia Ribeiro e Elsa Pacheco, pela paciência, amizade, respeito, incentivo, crítica e preocupação não só com este relatório de estágio mas também com o desenrolar de todo este processo.

Ao Professor Luís Alberto Alves, pela forma como simplifica o que para mim é complicado.

À Escola Secundária Doutor Joaquim Gomes Ferreira Alves e a todos aqueles que fazem parte do seu corpo educativo, em especial às Professoras e Orientadoras-Cooperantes Isabel Veiga Ribeiro e Maria Albertina Viana pela forma como me receberam e acreditaram no meu valor ajudando-me a evoluir dia-a-dia.

Aos meus colegas de estágio, a Daniela Oliveira, a Fabienne Resende e o Tiago Moreira, pela partilha, pela amizade e pelas valiosas críticas que me permitiram aprender tanto.

E por fim, aos meus 140 alunos, que merecem tudo de bom que esta vida tem para dar.

.

Resumo

Esta investigação resulta do trabalho desenvolvido na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, no ano letivo de 2012/2013. A nossa preocupação passou pela utilização da fotografia nas disciplinas de Geografia e História.

No enquadramento teórico, procurámos conhecer a história da fotografia; as propostas de trabalho desta fonte na Geografia e na História; e o uso dado no manual escolar adotado e nos programas curriculares.

No enquadramento metodológico, aplicámos o nosso instrumento de avaliação, onde os alunos interpretando a mesma fotografia, em diferentes momentos de análise (separados pelo estudo, discussão e troca de ideias na sala de aula) buscavam a função descritiva (na Geografia) e a função narrativa (na História). Para a avaliação das respostas dos alunos, usamos uma gradação do conhecimento em três níveis – pré-iconográfico, iconográfico, e iconológico – tal como proposto por Erwin Panofsky.

Palavras-Chave: Fotografia; Ensino; Interpretação.

Abstract

This investigation is the result of the developed work in Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, no ano letivo de 2012/2013. Our concern passed by the utilization of the photography in the disciplines of Geography and History.

In the theoretical framework, we seek to know the history of photography; the work proposals of this source in the Geography and History; and the utilization given in the textbook and in the curriculum.

In the methodological framework, we applied our instrument of evaluation, where the students interpreted the same photography, in different moments of analysis (separated by the study, discussion and exchanged ideas in the classroom) aiming for the descriptive function (in Geography) and the narrative function (in History). For the evaluation of the students answers, we used a graduation of knowledge in three levels – pre-iconography, iconography and iconology – as proposed by Erwin Panofsky.

Key-Words: Photography; Teaching; Interpretation.

Índice

1- Introdução.....	7
2- A Fotografia Desde o Seu Aparecimento Aos Dias de Hoje.....	9
3- Os Usos da Fotografia em Sala de Aula.....	17
3.1- Estado da Arte da Fotografia na Geografia	21
3.2- A Utilização da Fotografia na História.....	29
3.3- Usos das Fotografias nos Manuais Adotados.....	39
3.4- Usos da Fotografia nos Programas Curriculares de Geografia e de História.....	43
4- Metodologia	49
4.1- A Busca por um Modelo de Instrumento de Trabalho	53
5- Caracterização da Escola	59
6- Caracterização das Turmas.....	61
7- Procedimentos Metodológicos	63
8- A Aplicação do Instrumento de Trabalho a Geografia	71
9- A Aplicação do Instrumento de Trabalho a História	87
10- Considerações Finais	99
Bibliografia	101

1- Introdução

Desde que nasceu, a fotografia cativou e apaixonou o ser humano que dela fez, em primeiro lugar, um objeto de culto e depois, à medida que se foi tornando mais acessível, um objeto comprovativo de realidades e acontecimentos. Mas “a fotografia não é apenas o resultado de um encontro entre o fotógrafo e um acontecimento; fotografar é em si mesmo um acontecimento, cada vez com mais direitos: o de interferir, ocupar ou ignorar tudo o que se passa à sua volta” (Sontag, 2012:19). E por cada vez que alguém interfere, ocupa ou ignora o contexto que a fotografia recorta e demonstra numa dimensão menor, mais longe fica o espetador da realidade.

Esse é um dos maiores perigos da fotografia: o de enganar e manipular o observador em crenças erradas ou emparceladas daquilo que é o seu real significado. E, por isso mesmo, não devemos ter uma postura passiva perante a fotografia.

É certo que a fotografia só se materializa através de uma câmara, mas tem sempre a condicionante da visão e da escolha do ser humano e esse, ao não ser um “homem-máquina, com mente e coração mecanizado”, tal como disse Chaplin, faz com que a fotografia possa fazer rir, chorar, chocar, emocionar, imaginar e prender um público.

E é esse o desafio deste relatório, o de permitir ao nosso público-alvo, demonstrar em papel, todas as emoções e conhecimentos que retiram das fotografias. É quase entregar-lhes este objeto e esperar que “agora pensem, ou antes, intuem o que está por detrás, como deve ser a realidade se esta é a sua aparência” (Sontag, 2012: 31).

É, precisamente, esta a grande meta: a de demonstrar como trabalhamos, investigamos e pensamos para preparar os nossos alunos para poderem com esta ferramenta, interpretar e comunicar conhecimentos científicos de conteúdos nas disciplinas de História e Geografia.

Para isso, procuramos nas leituras a fundamentação teórica de: como apareceu e “cresceu” a fotografia; quais as diferentes propostas de trabalho e os objetivos destas; de que maneira, os programas curriculares utilizam a fotografia; e qual o modo como os manuais adotados apresentam e trabalham a fotografia.

A partir dessa base, e com o contributo dos alunos, modificamos a nossa forma de trabalhar e de proceder, por forma, a cumprir a linha metodológica que estipulámos que, tendo em vista a análise da fotografia, materializou-se na interpretação de uma mesma fotografia em dois momentos: um anterior e outro posterior à análise da fotografia.

O primeiro, logo no começo da aula, sem explicações ou informações; e o último, no final da aula, detendo os alunos, nessa altura, um conjunto de conhecimentos que lhes permitisse cumprir essa tarefa. Para aferirmos os resultados daí provindos, muito devemos à proposta de gradação dos conhecimentos em três níveis – pré-iconográfico, iconográfico e iconológico – proposto pelo historiador Erwin Panofsky.

Foi ainda fundamental para o nosso trabalho o facto de os nossos alunos estarem cientes de todos os passos que compunham as tarefas que tinham de realizar, sendo que o mais pertinente, passava pela noção que a fotografia existia devido ao olhar do fotógrafo que seleccionou – e em alguns casos preparou e manipulou – o produto a que tinham acesso.

E, quando os alunos perceberam que tinham de se manter céticos e atentos às armadilhas das fotografias, ao mesmo tempo que deviam valorizar aquilo que viam, conseguiram, além de as interpretar transmitindo aquilo que consideramos vital – o conhecimento do conteúdo –, ir mais longe, expondo-se a eles mesmos, pela via do testemunho dos seus próprios sentimentos face ao que fora fotografado.

Por fim, objetivamente, pretendemos ser, na medida das nossas possibilidades, o mais diretos, transparentes, incisivos e justos para com o nosso trabalho, tendo em vista, que este sirva para a evolução do estudo desta temática.

2- A fotografia desde o seu aparecimento até aos dias de Hoje

Neste capítulo, a proposta passa por relatar o surgimento da fotografia e os diferentes usos – de que esta foi sendo testemunha – até à hodiernidade. Assim sendo, fazem parte deste capítulo distintas considerações que se debruçam sobre vários temas designada: a quem se deve esta revolucionária invenção; de que modo foi feita a sua primeira aparição e em que moldes; a receptividade do público; e, por fim, não o papel relevante que hoje a fotografia assume.

Importa desde já clarificar que não existe um nome individual a quem se possa atribuir a invenção da fotografia. Na verdade, foi um grupo de homens que – com base nos diferentes progressos – conseguiu alcançar a técnica de produção da fotografia.

No entanto, os apontamentos que os diferentes autores evocam dirigem-se uniformemente para as figuras de Joseph Nicéphore Niépce (1765-1833) e Louis-Jacques Mandé Daguerre (1787-1851), como fundamentais para o desvendar desta invenção.

Os esforços encetados por ambos – apesar de serem diferentes na abordagem, curiosamente usando a mesma invenção como ponto de partida – centrar-se-iam na utilização da câmara escura.

Essa câmara escura, conhecida pelo ser humano desde tempos imemoráveis, assenta num princípio que nos foi “referido no século IV a.C., por Aristóteles. O filósofo descreve-nos a observação de um eclipse solar num compartimento escuro, no qual uma parede contém um furo para que a imagem do eclipse se forme numa parede oposta” (Amar, 2007: 12).

Esta é a primeira referência feita sobre esse instrumento, aspeto que foi sendo descrito por várias personagens em diferentes épocas históricas como Al Hazen (séc. XII), Roger Bacon (séc. XIII), Leonardo Da Vinci (séc. XVI) ou ainda Athanasius Kircher (séc. XVII).

Todavia, o que ficou para a posteridade foram os trabalhos desenvolvidos por Niépce, que pretendia reproduzir gravuras com a ajuda da câmara escura, e por Daguerre que utilizava a câmara escura para os “os cenários do seu espetáculo “som e luz” – o Diorama – onde telas pintadas com *trompe l’oeil* dão a ilusão do real, com a ajuda de jogos de luz” (Amar, 2007: 18).

Um outro ponto que os separa são as diferentes aplicações de produtos químicos na busca da reprodução de imagens tendo – em ambos os casos – como suporte básico o mesmo material, isto é, chapas metálicas.

Se, por um lado, ambos fazem do iodo um produto comum, no qual Niépce recorre para enegrecer as imagens que obtém, e Daguerre se socorre deste como um sensibilizador, por outro lado, as formas de trabalho eram díspares na via prosseguida para a obtenção da imagem.

Sabendo que a maior dificuldade enfrentada era precisamente visualizar a imagem fora da câmara escura, ambos procuraram retê-la pelo maior tempo possível: Niépce utiliza o betume da Judeia (produto acastanhado e viscoso) que aplicado na chapa metálica e perante a luz é insolúvel. Já Daguerre descobre que os vapores de mercúrio aplicados nas suas chapas – iodadas previamente – reforçam as imagens que eram quase invisíveis fora da dita câmara.

Em poucas palavras, Niépce e Daguerre eram opostos tanto na forma de trabalhar os produtos químicos como no interior da câmara escura e não esquecendo o propósito individual de ambos no que toca ao fim pretendido.

Mas, extraordinariamente – ou talvez não – estes homens uniram os seus esforços através da redação de um contrato. Como foi possível que estes dois homens tenham chegado a acordo e de que modo?

A explicação é simples e reside na morte de Niépce no ano de 1835. E é precisamente aqui que Daguerre vence a “contenda” a Niépce pois “assina em 1835, um novo contrato com o seu filho Isidore. Nele figuram dois processos, minimizando o nome de Niépce ao passo que o de Daguerre é o único ligado à invenção pomposamente designada de daguerreótipo” (Amar, 2007: 20).

Já encontrada a via pela qual foi alcançada a união entre Niépce e Daguerre, falta apenas explicar o modo como foi conseguida. A explicação volta – novamente – a ser bastante simples. Daguerre detinha em abundância algo que nenhum dos dois Niépce tinha disponível: disponibilidade financeira. Com uma maior quantidade de dinheiro, Daguerre pôde ditar as regras.

Por isso, se parte do agradecimento para a invenção da fotografia tem de ser remetido a Niépce e Daguerre, a este último coube dar-lhe um papel comercial.

A forma como esse reconhecimento foi alcançado teve por base uma outra parceria de Daguerre com François Arago que, diante dos seus pares, “em 19 de Agosto de 1839 [...] revela às Academias de Ciências e de Belas Artes reunidas, o método do da-

guerreótipo, e o processo torna-se público” (Amar, 2007: 21). O papel deste membro da Academia de Ciência de Paris foi fundamental – e ao mesmo tempo curioso, fascinante e misterioso – para a história da fotografia, como poderemos ver mais adiante neste capítulo.

Para comprovar o quão rico é o desenrolar dos acontecimentos históricos ligados à fotografia – não fosse ela por si só uma produção do ser humano – não se pode esquecer mais quatro figuras que a fizeram avançar.

A primeira delas – de acordo com a ordenação temporal de invenções realizadas – denominava-se Henri Fox Talbot (1800-1877) que – desconhecendo os trabalhos de Niépce e Daguerre – se debruçou desde 1840 sobre a reprodução de imagens usando papel encharcado em nitrato de prata conseguindo assentar as formas com cloreto de sódio (vulgo sal de cozinha).

Tudo a que este homem diz respeito parece ter sido bafejado pelo acaso pois quando passou a conhecer os trabalhos de Niépce e Daguerre defendendo ser anterior a estes “comunica à Royal Society de Londres e à Academia de Ciências de Paris os resultados das suas experimentações, empregando, pela primeira vez, a conselho do seu amigo Herschel, a palavra fotografia (escrever com a luz)” (Amar, 2007: 22). Aqui, o acaso vê-se no emprego da palavra fotografia e na realização – em paralelo e em total desconhecimento, como já referido – do mesmo trabalho mas com resultados diferentes e valiosos.

E para aferir e comprovar a vital importância do que Talbot alcançou basta perceber que, no ano de “1840, realiza, por acaso, a revelação de uma imagem latente, o que reduz o tempo de exposição a pouco menos de dez segundos. Designa o seu processo como calótipo, do grego Kalos” (Amar, 2007: 22).

E isso foi um avanço incomensurável pela alteração provocada ao paradigma que ditou que a “fotografia pressupõe um aparelho (a câmara escura) munido de uma objectiva no qual é colocada uma emulação sensível. O obturador da objectiva é aberto após a regulação da distância, da luz e do tempo de exposição” (Gervereau, 2007: 157).

No fundo, Talbot tornou imensamente mais rápido e ágil todo o processo permitindo fazer avançar a reprodução de imagens. Por isso, graças ao calótipo é seguro afirmar que “historicamente é evidente que Talbot inventou o que será a fotografia moderna: o negativo-positivo, que aliás designa desta maneira, a revelação da imagem latente e a possibilidade de reproduzir imagens” (Amar, 2007: 22).

Para perceber os avanços nesta arte que é a fotografia, deve-se parar nos anos de 1839-1840. Neste curtíssimo espaço de tempo, Daguerre e Arago revelaram ao mundo o daguerreótipo dando-lhes a fama e fortuna, enquanto Talbot consegue otimizar e acelerar o processo de reprodução no ano seguinte. Um outro ponto a reter foi a secundarização de duas figuras. Se a primeira delas foi Niépce secundarizado e menorizado por Daguerre – por via do contrato referido anteriormente – a segunda é Hippolyte Bayard (1801-1887) que, por sua vez, foi secundarizado por Arago.

Mais uma vez, François Arago revela-se uma figura nuclear na história da fotografia, pois como Daguerre e Niépce, era sabedor desta invenção que podia – entre muitas outras coisas – valer muito dinheiro. Como foi possível deter e reter todo este conhecimento e perceber que o mesmo alteraria a face do mundo sem cometer um simples erro?

Parte da explicação, advém do facto de Arago ser conhecedor das regras de funcionamento da Academia de Ciências de Paris, pelo que conseguiu não só negociar e estipular as maquinas envolvidas na compra da patente do daguerreótipo como também ser bem-sucedido na tarefa de tornar Louis-Jacques Mandé Daguerre um famosíssimo inventor. E para a obtenção desse sucesso, o nome de Bayard não podia ser (re)conhecido.

E foi exatamente isso que aconteceu pois quando este em “1839, realiza, a partir de Fevereiro ensaios sobre papel sensibilizador e obtém, um mês mais tarde, provas positivas directas com o aspecto de desenhos, por causa das texturas do papel. Mostra estas imagens a Arago, que protegendo Daguerre, não fez praticamente nada para o ajudar” (Amar, 2007: 22).

Portanto, Arago detinha poder e já fazia carreira política – na altura do sucedido – e optou por proteger Daguerre, e esse facto faz-nos voltar à questão lançada há três parágrafos.

Parece-nos seguro afirmar que Arago soube jogar muitíssimo bem este jogo de influências, intriga e de patentes que valiam uma maquia elevada. O seu objetivo cumpre-se quando lança o boato que os ingleses queriam a invenção de Daguerre fazendo com que o governo francês se precipite na compra e entrega de um subsídio a este.

No entanto, pensamos que Bayard ainda consegue ir mais longe que Niépce e Daguerre chegando ao nível e aos resultados de Talbot. Se, em 1839, conseguia reproduzir as suas imagens no papel, apenas dois anos depois descobriu a imagem latente que Talbot alcançou em 1840. Embora os seus motivos para demonstrar os resultados obti-

dos se prendessem com a manifestação da sua anterioridade face a Talbot, no ano de 1841 Bayard “demonstra que também tinha inventado o negativo sobre papel com revelação de imagem latente” (Amar, 2007: 23).

Isto significa que não foi apenas Talbot que conseguiu revelar a imagem latente, também o conseguiu Bayard embora no ano seguinte. No seu conjunto uno, a fotografia no começo da sua história, é cheia de rocambolescos e enormes momentos que passam pelas descobertas de Niépce, Daguerre, Bayard e Talbot. Graças a cada um deles temos o básico necessário, isto é, a máquina, o processo de criar a imagem e ainda a sua reprodução através do negativo. No entanto, tal como dissemos anteriormente – contando já com Niépce e Daguerre – ainda faltam mais dois nomes essenciais neste fio lógico da construção daquilo a que hoje associamos como base da máquina fotográfica.

Aqui, a evolução não passa tanto pela criação de formas reprodutivas de imagens ou acelerar a técnica do processo. No que se refere ao salto evolutivo da câmara fotográfica, torna-se imperativo referir os papéis desempenhados por G. Eastman e J. Ostermeyer.

G. Eastman “desenvolve, em 1884, uma emulsão negativa sobre o papel em rolo, que, em 1888, resulta na colocação à venda do primeiro aparelho com bobina” (Gervereau, 2007: 156). Ou seja, Eastman – que em 1892 funda a Eastman Kodak Company – conseguiu aligeirar tanto o peso do instrumento como lançar para uma velocidade superior a possibilidade de reproduzir múltiplas imagens.

Para compreender a importância de J. Ostermeyer devemos avançar até ao ano de 1929, data que marca a criação do “flash com lâmpada de clarão” (Gervereau, 2007: 158). O passo que se segue foi a possibilidade de fotografar a cores e que se transforma em realidade no ano de 1941.

Agora que já explanamos os primeiros passos da fotografia ao longo de cem anos – de uma forma sintética e objetiva como se pretende – falta-nos debruçar a nossa atenção sobre a importância da fotografia.

É claro que todo e quaisquer julgamentos sobre o papel da fotografia na vida do ser humano necessitariam de muito maior espaço do que aquele que este capítulo contém até porque as suas implicações, exposições, deturpações, mentiras e verdades reveladas, não sem esquecer o apoio que prestou e presta à cultura através do cinema e do jornalismo, etc., não seria mais que uma redutora e pálida imagem de tudo aquilo que a fotografia moldou e foi moldada.

A nova forma de ver o mundo, de perceber o espaço e a natureza, aliada ao captar de um momento que não se desvanece mais com o fechar dos olhos, levou o Homem a encantar-se pela fotografia. A exatidão de todas as linhas, o melhor traçado da realidade que ela consegue retratar tornou a fotografia em um objeto de culto, o que alteava o seu valor ao nível da joalheria.

É claro que no seu caminho – que ainda hoje trilha – para sair vencedora das batalhas travadas, teve de produzir derrotados. O primeiro a tombar perante a força da fotografia foram as miniaturas. A forma rápida de conseguir a fotografia, coligada com a rapidez de captação e suportada por uma precisão do real conduziu a esta vitória.

Logo “em 1840 a maioria dos inúmeros pintores de miniaturas se tornou fotógrafo profissional, a começar como actividade paralela mas, em pouco tempo, em exclusividade” (Benjamin, 1992: 122). Este facto não pode ser descurado pois os maiores opositores da fotografia eram precisamente os pintores e a pintura chegando mesmo confrontar-se nos diferentes níveis de realidade e de mensagem que conseguiam transmitir.

A sua influência no mundo foi tal que “a chegada da fotografia vai abalar estes modos de proceder, dado que ela é de imediato considerada completamente objectiva e verídica” (Amar, 2007: 63). Esta disputa pelo suporte mais correto da realidade levantou discussão e avanços em ambos os lados da “barricada”. Uma das mais famosas frases que espelha exatamente este confronto é proferida por Picasso, indagando-nos sobre “quem vê o rosto humano mais corretamente? O fotógrafo, o espelho ou o pintor?” (Diniz; Tavares; Caldeira, 2012: 72).

Pensamos que o motivo pelo qual a fotografia terá ganho maior preponderância e chegado mais rapidamente ao público se pode encontrar nas palavras de W. Benjamin que indicamos “a era da fotografia [...] mudou o carácter da obra de arte. A máquina “substitui a única existência pela pluralidade de cópias” (Burke, 2004: 22).

A facilidade de adquirir algo que a princípio estava inacessível, conjuntamente com o aparecer das primeiras reportagens noticiosas e os primeiros confrontos da Guerra Civil Espanhola (1936-1939), levou a fotografia a expandir-se rapidamente.

É claro que não nos podemos esquecer dos anos que se seguem a esse momento, com as diferentes reportagens que vão sendo produzidas e que acompanharam os mais diferentes confrontos bélicos testemunhados pela Humanidade.

Atualmente, a fotografia está presente em toda a gama de dispositivos eletrónicos que detemos desde o computador, ao *ipad* passando inevitavelmente pelo aparelho eletrónico com que andamos nos bolsos, o telemóvel. Parece quase incrível como a pro-

fusão da fotografia chegou tão velozmente diante dos nossos olhos. Na verdade, atualmente é perfeitamente possível partilhar, aceder, tirar fotografias sem que elas não existam num outro suporte que não o digital, e isso torna-nos fotógrafos, com a devida distância de qualidade e técnicas disponíveis. Parece-nos também espantosa a associação da máquina fotográfica ao telemóvel, o que leva o ser humano a transportar e a fazer uso de uma máquina exclusivamente para esse efeito a não ser em ocasiões muito especiais.

Sem sombra de dúvidas que desde o seu nascimento até aos dias de hoje, a fotografia foi ganhando uma importância crescente, colhendo agora mais adeptos na sua utilização diária e, por isso, julgamos que deve ser utilizado como recurso didático em sala de aula, como pretende ser demonstrado neste estudo de caso em concreto.

3- Os Usos Da Fotografia em Sala de Aula

Hodiernamente, boa parte dos *gadgets* eletrônicos que usamos tem no compêndio das suas partes fundamentais a utilização de uma simples câmara fotográfica e uma ligação à *World Wide Web*, permitindo ao seu utilizador produzir, criar, manipular e partilhar a todo o momento informações; notícias; artigos académicos, livros, imagens, músicas, vídeos, fotografias, integrados numa infinita panóplia de materiais disponibilizados em formato digital. À medida que esta comunicação – por via digital – foi crescendo, testemunha-se a uma velocidade incrível – de um modo geral e amplo – alterações no contexto social, político, económico e cultural, bem como da sociedade que nos é envolvente.

Os alunos, não sendo alheios e infiltráveis a todas estas mudanças, obrigam a ter em conta as consequências desta(s) modificação(ões) – quase imediata(s) e imposta(s) – ao nível do papel da escola e do modo como esta se regula. Portanto, à Escola pede-se que esteja atenta à “sua relação com a comunicação e com os meios, na perspectiva de compreender as relações comunicacionais desenvolvidas em sala de aula, no processo de produção e apropriação do conhecimento” (Linhares, 2005: 7-8).

Isto é, a escola deve tornar-se mais desperta para a forma como comunica e como suporta os seus diferentes conteúdos dentro do espaço sala de aula, com a finalidade – que já é vista como universal – de se centrar na formação do aluno como um cidadão crítico e construtor do seu próprio conhecimento.

Assim, a Escola depara-se com estes novos desafios para abraçar e transpor, em relação à forma como o contexto social e o mundo tecnológico e digital contata diretamente com os alunos, que são paralelamente recetores e emissores de um conjunto de realidades provindas dos audiovisuais. Com toda a certeza, estes desafios influenciam o trabalho que se desenvolve em aula bem como o professor o que também explica que tenha tido o nosso esforço e a nossa atenção neste relatório de estágio.

Assim sendo, cabe ao professor moldar-se a esta nova realidade ao nível das formas de comunicar, bem como dos suportes que utiliza em sala de aula, compreendendo a mudança de paradigma que ocorre quando “a pergunta deixa de ser: Como os meios de comunicação devem adequar-se ao sistema de educação?, para formular-se de maneira oposta: como o sistema de educação deve entender e conviver com o sistema dos meios?” (Linhares, 2005: 8 citando Soares, 1999: 15).

Dentro desses meios de comunicação, insere-se a fotografia que aos nossos olhos, deve de ser promovida dentro do espaço sala de aula – de um modo frequente, pertinente e crítico com os alunos a efetuarem a devida exploração – pois esta não só faz parte do quotidiano dos alunos como também permite a multidisciplinarietà recorrendo ao mesmíssimo recurso em disciplinas díspares podendo ser mais apelativa para os alunos devido ao mundo a que estão expostos. Neste sentido, deve ter um papel maior que o simples propósito “decorativo” nos manuais e na prática das nossas aulas.

No entanto, seria errado da nossa parte focalizar todo o peso da comunicação e dos seus meios na fotografia, e como tal este capítulo foi estruturado de forma a abarcar toda a comunicação – de forma sucinta e pouco aprofundada – e como esta molda a escola e o conhecimento que nela é transmitido e tratado.

Portanto, torna-se “preciso repensar e refazermos o processo das nossas aulas, rompendo com os conteúdos isolados, que não constrói autonomia para uma prática pensante, o que para isso seja superado trabalhando os conteúdos curriculares, de forma que extrapole a outras áreas de conhecimento” (Da Silva, 2006: 2-3).

Logo, acreditamos que os alunos não devem pensar em compartimentos fechados, inquebráveis e estanques do conhecimento presente no seu currículo escolar, ao mesmo tempo que é-lhes possibilitado levar o seu conhecimento para fora dos muros da escola, fazendo a formação de cidadãos competentes e atentos. Além disso, esta citação leva o profissional a pensar no recurso a novas ferramentas de trabalho para que os alunos as utilizem no seu quotidiano de forma a serem independentes na procura do seu conhecimento. A presente investigação visa utilizar as fotografias como uma das vias para alcançar este propósito. Isto é, o aluno – atendendo à realidade de que faz parte – assume uma postura reflexiva e questionadora perante a fotografia.

Ainda nesta linha de pensamento, pode de facto acontecer o caso em que os alunos compreendam a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, as T.I.C. – entre outros exemplos – “como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando [...] a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade” (Da Silva, 2006: 4).

Então, cabe ao aluno e ao professor – em parcelas de igual responsabilidade – provocar e procurar estes pensamentos e consciências da plenitude do(s) contexto(s) que fazem parte dos conteúdos lecionados de um modo que não sejam redutores, mas sim percussores e fundamentadores ao progresso do aluno para almejar uma visão global da

realidade, em vez de uma compartimentação do conhecimento em “caixas” que não podem ter relação alguma com as restantes.

Todas estas inflexões tornam-se fundamentais se exercidas e praticadas em aula permitindo ao aluno deter destrezas para as questionar, indagar e no fim, melhorar os seus resultados escolares bem como a sua relação com o conhecimento providenciado dentro e fora dos muros da escola. Então, cremos que estas novas formas de se estar na e com a sociedade permitem a criação de um campo de novas comunicações e novos recursos a serem utilizados como a fotografia – não querendo dizer que aquela que tem sido feita até agora seja por nós vista como incorreta – dentro das salas de aula.

Assim sendo, “é preciso que o professor entenda a sociedade e [...] a educação como um processo dialético, em constante transmutação, para que ele possa refletir sobre sua prática pedagógica e a necessidade de desconstruir e reconstruir seus conceitos” (Da Silva, 2006: 5). E quem diz reconstrução e construção permanente do(s) conceito(s) pode dizer o mesmo sobre as ferramentas didáticas utilizadas? Se o conceito é tão mutável, maleável e em alguns casos palpável também o podem ser os recursos didáticos?

Acreditamos neste juízo como oportuno, válido e profundamente importante para a necessidade de modificar a forma de ensinar a Geografia ou a História, por cada vez que haja esta alteração dos conceitos – não entrando contudo numa histeria permanente de modificação – e que na nossa ótica é normal que assim o seja à medida que as gerações de estudantes e professores se vão rejuvenescendo. Torna-se então vital a alteração do modo de pensar e de agir dos alunos – tendo em conta todas estas prerrogativas – sendo que admitimos que a forma mais audaz e correta de manejar uma dita ferramenta é usando-a de um ponto de vista consciente, eficaz numa variável quotidiana ou rotineira, para formar o aluno no agir e questionar de todos os documentos que lhe são disponibilizados, caso contrário este não conseguirá fazer dos documentos objetos onde expressa o seu conhecimento.

Atentando nestas ideias apercebemo-nos que quando o aluno “é treinado a perceber e a pensar a imagem, no âmbito do ensino formal, apenas por seu conteúdo (não somente em relação à imagem, obviamente) tende a distanciar-se do sentido crítico em relação a outros materiais com que opera diariamente, como é o caso da Internet [...] se não foi iniciado em uma prática mais analítica em relação à imagem que vivencia em classe, muito dificilmente o fará fora dela” (Coelho, s/d: 2).

Tendo em consideração o atingir desta apropriação do conhecimento, que foi proposta anteriormente, “obriga” o dominador – o que neste caso se reporta ao aluno

com o auxílio precioso do professor – a trabalhar de forma exaustiva e pontual – em vez da esporádica – os recursos se bem que o maior pendor deste relatório recaia sobre a fotografia. E é importante que o aluno perceba a importância desta forma de representar a realidade e o contexto – embora do ponto de vista do fotógrafo – na Geografia como na História para assumir um papel questionador, crítico e reflexivo com o fim apontando ao deter este conhecimento.

Neste momento, é ponto assente que “todas as áreas utilizam-se de imagens durante o processo educativo e, fora do ambiente escolar, há uma massiva disseminação de imagens influenciando nos modos como o jovem em formação perceberá o mundo e se relacionará com o mesmo” (Chrispim; Ferreira, s/d: 284).

Tendo este ponto em consideração, mais uma vez a responsabilidade recai sobre o papel do professor e como este ministra a educação e os conteúdos aos seus alunos. É por isso importante, que não só o conhecimento seja visto como universal e sem que haja divisões tão demarcadas entre as ciências exatas e as ciências humanas, como também da abertura da escola – com alguma ponderação óbvia – às mais-valias do quotidiano dos seus alunos e o modo como estes gostam e procuram o conhecimento.

Em suma, este capítulo não se dedica exclusivamente a exemplos específicos de fotografias concretas em relação à História ou à Geografia – entre todas as outras disciplinas que fazem parte do currículo dos estudantes – mas sim, ao fundamental ponto de partida para todas as experiências tomadas ao longo deste relatório que tiveram em conta – em cada uma das lições e ilações permitidas através das leituras efetuadas e das vivências do dia-a-dia – na troca e no alcance de conhecimentos na sala de aula, além de reconhecer a importância do aluno e da sociedade que nos envolve. Na verdade, ao não rejeitarmos no ensino os conhecimentos e recursos advindos do mundo digital – avisando os alunos também para alguns perigos – fazemos com que a escola não pareça tão desgarrada do ambiente que o rodeia e isso é claramente um passo em frente.

3.1- Estado da arte da fotografia na Geografia

Tendo já sido feita a concetualização e a importância da fotografia neste relatório, torna-se essencial, fazermos a definição, a enunciação e a compreensão da forma global de como este recurso didático tem sido utilizado em Geografia.

Mas antes de avançar, é vital que deixemos bem clara a nossa concordância quanto à definição da Geografia como “a ciência que estuda e analisa o espaço produzido pelo homem. Enquanto matéria de ensino, ela possibilita que o aluno se perceba como participante do espaço que estuda, onde os acontecimentos que ali ocorrem são consequências da vida e do trabalho dos homens” (Mota; Cardoso, 2007: 292).

Ora, assim encontramos um exemplo de uma definição que é detentora de uma conceptualização que é simples de perceber e de interiorizar por parte do leitor. Porém, é requerida a atenção para o facto desta explícita e aparente simplicidade – que encerra dentro de si, por inerência um estudo permanente e problematizante a todo o momento sobre qual o papel e as consequências que advêm da relação do Homem com todo o espaço que lhe é envolvente – e que na verdade, acarreta consigo a noção de que todas as ações do ser humano por mais pequenas que sejam, acabam por influir no desenrolar dos acontecimentos a diferentes escalas ao longo de um determinado espaço temporal.

Portanto, é certo que para poder compreender e fazer o uso da Geografia – tal como nos enuncia Patrícia Mota – há que prestar uma certa ponderação sobre o trabalho inculcado aos que se dedicam a esta ciência pois têm a incumbência de realizar que “para ler o mundo, deve-se saber interpretar o espaço local, analisando as suas relações (relações de poder, fenómenos naturais, aspectos sociais, culturais, entre outros.) e entendendo a dinamicidade dessas relações e quais podem ser modificadas para transformar o ambiente onde se vive” (Mota; Cardoso, 2007: 292).

Assim sendo, fica determinado o papel e a responsabilidade associada ao geógrafo – seja ele mais ligado à investigação ou à docência e até mesmo quanto à sua preferência recair sobre a Geografia Física ou a Geografia Humana – e todas as dinâmicas de trabalho com que este se depara, pese embora não nos devemos olvidar que existe mais do que uma única fórmula de ensino e de utilização de um recurso didático para atingir um mesmo fim.

Colocando o enfoque na utilização da fotografia na prática letiva, fizemos um levantamento de diferentes exemplos com a finalidade de explicar – de forma sucinta – as disparidades existentes nas múltiplas hipóteses de trabalho com que nos deparamos ao longo desta investigação. Para tal, entendemos por bem, ao debruçarmo-nos sobre esses exemplos, fazer a referência dos trabalhos desenvolvidos, das finalidades a atingir e ainda quais os méritos do uso da fotografia que foram por eles destacados.

Começando com o exemplo de Isabel Lopes, a autora desde logo deixa bem claro que a sua busca e pesquisa tinha “como objetivo compreender de que forma é que os alunos analisam, interpretam, fazem perguntas às fotografias e constroem narrativas a partir das fotografias enquanto fontes de informação”, ressaltando ainda que essa meta seria alcançada quando os seus alunos conseguissem “compreender os processos de construção de conceções de emigração a partir de fotografias (fontes icónicas)” (Lopes, 2012: 7), tendo utilizado diversas fotografias que tinham como pano de fundo o quotidiano da vida dos portugueses nos *bidonvilles*.

Quanto aos méritos, esta autora avisa-nos do seguinte: na “Geografia, existem muitas categorias de análise imprescindíveis para os seus estudos [...] Estas categorias de análise são então o espaço, a região, a paisagem, o território, a territorialidade, as redes e escalas geográficas” (Lopes, 2012: 17). O que nos leva a concluir que – segundo Isabel Lopes – estas categorias de análise devem fazer parte não só da análise da fotografia como de qualquer recurso didático.

Concordamos com esta autora no ponto relativo à importância da fotografia, quando refere que “a fotografia constitui uma fonte importante na apreensão da realidade e na construção do conhecimento e enriquecimento cultural, passa a ser mais uma fonte a utilizar e juntar-se ao grupo dos textos, mapas, cartas, plantas, croquis, maquetes, etc.” (Lopes, 2012: 18) pois é indesmentível a riqueza de conteúdos a serem explorados através de uma única fotografia.

Continuando com esta análise, foi-se evidenciando, ao longo da nossa investigação, uma maior maturação de estudos efetuados e, por inerência, um maior número disponibilizado, produzidos por professores brasileiros sobre a utilização da fotografia. Pese embora as pontuais diferenças nos moldes de escrita, estes nossos colegas acrescentam novos olhares sobre a ferramenta didática que nós temos vindo a mencionar por diversas vezes ao longo deste texto.

Porém, cremos ser imprescindível esclarecer que as ideias destes autores, apesar de diferentes e distanciadas tanto nos conteúdos como na tarefa entre eles, acabam por

ter de recorrer a um mesmo conceito denominado sensoriamento remoto, utilizado na área das ciências aplicadas que se refere à obtenção de imagens à distância, sobre a superfície terrestre. Estas imagens são adquiridas através de aparelhos denominados sensores remotos. Por sua vez, estes sensores ou câmaras são colocados a bordo de aeronaves ou de satélites de sensoriamento remoto – também chamados de satélites de observação da Terra. Um sensor a bordo do satélite gera um produto de sensoriamento remoto denominado de imagem ao passo que uma câmara aerofotográfica, a bordo de uma aeronave, gera um produto de sensoriamento remoto denominado de fotografia aérea” (Nascimento; Krunn, 2007: 1545-1546 citando Rudorff, 2003).

Isto é, os autores brasileiros que mencionaremos de seguida fazem a utilização de fotografias providas de aparelhos de sensoriamento remoto que se reportam ao que nós identificamos como imagens de satélite e fotografias aéreas.

Fazendo a ordenação de cada um destes casos, iniciaremos esta análise pelo trabalho desenvolvido por Amanda Gonçalves, que teve como proposta de trabalho a utilização do Programa Informático Google Earth para o estudo da urbe em torno do Estádio Morumbi na Cidade de São Paulo, enquanto se fazia a observação de um mesmo objeto através de diferentes escalas no mapa.

Isto é, o trabalho de Gonçalves passa por fazendo sempre a observação do Estádio Morumbi, compreender quais seriam as diferenças testemunhadas na urbe paulista perante diferentes escalas. Importa também referir que, a sequência estabelecida pela autora no que toca às diferentes escalas, impõe observações do espaço assente na organização da nomenclatura brasileira, portanto, fez-se a observação das seguintes escalas: a cidade; a região; o bairro; a quadra; a avenida; a rua; e por fim, o objeto.

Além disso, a autora elenca alguns pontos prévios quando se recorre a esta ferramenta. Um deles refere-se ao benefício desta ferramenta, pois concede “às gerações de jovens e adolescentes uma maior visualização do espaço geográfico, de informações sobre diferentes áreas, possibilitando a abordagem de assuntos de interesse curricular das escolas e tornando as informações mais próximas da sociedade. Esta nova realidade estudantil tem exigido da escola ferramentas de exploração para [...] efetuar análises, estabelecer reflexões, conclusões, num processo de construção de conhecimento” (Gonçalves; André; Azevedo; Gama, 2007: 3).

O que nos leva a pensar que atendendo ao modo como a sociedade se vai organizando perante esta onda digital que vivencia no seu dia-a-dia, vão surgindo novas ferramentas didáticas que tornam-se conhecidas e dominadas rapidamente pelos alunos.

Veja-se por exemplo a facilidade com que estes gerem, desde idades mais tenras, as redes sociais e alguns programas de computadores – desde o *Microsoft Office* ao *Google Earth* passando pelo *Facebook* ou o *Instagram*, entre muitos outros exemplos – de forma mais veloz que a geração que os antecedeu.

Ora, o professor e a escola deparando-se com esta realidade, e tendo em conta os conteúdos que devem ser transmitidos e discutidos, devem ter em atenção estas mudanças de linguagem e de compreensão do aluno, caso contrário o conhecimento alcançado por este corre o risco de ser distanciada da realidade com deturpações ou mesmo menorizado no seu todo. Conclui-se que será bom para os alunos que os seus professores dominem estas ferramentas e as introduzam na sua prática profissional, para que haja a evolução dos processos de ensino fazendo com que a escola não seja um palco de desenraizamento face ao mundo que a envolve.

Um outro ponto revelado por Gonçalves, passa por alertarmos que “a aprendizagem ocorre por meio da interação e articulação entre conhecimentos de distintas áreas, conexões estas que se estabelecem a partir dos conhecimentos cotidianos dos alunos, cujas expectativas, desejos e interesses são mobilizados na construção de conhecimentos científicos” (Gonçalves et al., 2007: 8).

Portanto, a forma como a aprendizagem se efetua tem uma influência fulcral pela parte do aluno tanto ao nível da compreensão dos conhecimentos que adquire em aula, como na sua bagagem cultural – onde residem as formas de trabalho, os preconceitos e naturalmente a cultura muito própria de cada contexto escolar – e tudo isto, deve ser tido em conta pelo professor. Deste modo, a aprendizagem é feita na sala de aula através do professor e dos seus alunos e para resultar de forma produtiva tem que existir *à priori* uma deliberação da parte do professor quanto aos trabalhos a ser desenvolvidos, considerando uma série de fatores como as características da turma; os conhecimentos adquiridos, a forma como os alunos gostam de conhecer; bem como os que se incluem nos acima descritos por Gonçalves.

E quanto à Geografia, qual será o maior ganho provindo deste tipo de atividades? Certamente que a autora nos dá um “lamiré” sobre a resposta a esta a esta pergunta, pois tal como ela acreditamos que “os estudos geográficos [...] têm muito a construir colaborativamente com as outras ciências, contribuindo, por exemplo, a partir da inserção da dimensão espacial. A compreensão do espaço é importante, uma vez que é através da sua organização que as configurações dos arranjos sociais, culturais e económicos ganham sentido” (Gonçalves et al., 2007: 9).

Então, compreende-se que a Geografia ao procurar o entendimento do espaço como um todo, acaba por consolidar ideias e criar novos projetos com outras ciências através de uma plataforma de trabalho baseada na multidisciplinaridade.

Uma outra mais-valia da Geografia como ciência – centrando-nos mais no propósito final deste relatório – é visível quando o recurso didático que nos debruçamos permite não só ilustrar ou transmitir o conhecimento, mas construí-lo com os alunos através do diálogo-vertical durante o qual o professor guia o debate permitindo a criação de novos problemas e explanação de dúvidas existentes.

Em boa verdade, ao criarmos uma menor distância entre as ferramentas e recursos didáticos utilizados em aula, com aqueles que os alunos têm acesso de forma rápida na sua vivência conseguimos progressos. A aplicação de fotografias – e no caso de estudo de Amanda Gonçalves com as imagens de satélite – permite aos alunos conhecerem uma realidade que lhes pode ser alheia.

Não querendo cair no descuido de subvalorizar a restante panóplia de recursos didáticos, cremos que a fotografia deve ser aceite como um recurso que tem falhas mas que permite testemunhar um sem número de observações pessoais bem como elementos espaciais importantes para a Geografia.

Dentro do rol de atividades permitidas por este recurso didático, encontramos o caso relatado por Patrícia Mota que aponta para – recorrendo as tais ferramentas de sensoriamento remoto – a utilização de imagens de satélite da área de Santa Maria, no Estado do Rio Grande do Sul, com a finalidade de os alunos desenharem o espaço onde fazem o seu dia-a-dia ao mesmo tempo que lhes é possibilitada a liberdade de apontarem problemas ambientais que conhecem ou indicarem elementos que lhe sejam importantes no seu dia-a-dia, não esquecendo a vital inserção da respetiva legenda.

A autora explicita que “com estes recursos didáticos o ensino de Geografia se torna mais atrativo e dinâmico aos alunos. Além disso, o professor pode usar esta ferramenta para ensinar os mais diversos conteúdos, tanto geográficos como de outras disciplinas e quem ganha com isso são os alunos que ampliam a sua visão dos eventos geográficos” (Mota; Cardoso, 2007: 302). Ora, a partir destes desenhos produzidos pelos alunos – imaginamos nós – que também seja possível explicar qual o sentido presente na organização da urbe e dos seus edifícios e dos usos dados a estes, o que comprova e reforça a ideia de um mesmo recurso, diferentes ideias e resultados.

Porém, todas estas abordagens que temos relatado podem desabar na falta de dois elementos fundamentais na sala de aula que são o professor e o aluno e no modo como estes interagem com a fotografia e a tecnologia para trabalharem.

Neste sentido, o trabalho de Flávio Holgado tem toda a relevância. A sua proposta baseia-se na utilização de uma fotografia aérea do ano de 1947 e de uma imagem obtida através do *Google Earth* do ano de 2010 para fazer a comparação das áreas rurais, das áreas urbanas e das áreas da vegetação do Município de São Leopoldo, pertencente ao Estado do Rio Grande do Sul.

Para realizar a comparação destas balizas temporais em relação às imagens que se obtiveram, os alunos criaram os seus próprios mapas – recorrendo ao programa *GIMP-GNU (Image Manipulation Program)* – tendo por base a fotografia aérea e a imagem de satélite que posteriormente utilizaram para construir e delimitar cada uma das áreas acima referidas.

Como tínhamos dito anteriormente, o papel do professor e do aluno para realizar esta tarefa implica um domínio sobre a tecnologia disponibilizada para o trabalho ser exequível.

Para que tal aconteça, Holgado propõe que o professor que tome por diante este empreendimento – tendo claro, a necessidade de fazer e dominar o trabalho de preparação de pré-aula – “passa a ser não apenas um mero observador do desenvolvimento do processo tecnológico no ensino, mas participante utilizando estes meios” (Holgado, Rosa, 2011: 130).

Então, para o professor poder operar com esta tecnologia como ferramenta de trabalho na Escola, em primeiro lugar deve ter o domínio sobre a mesma, para que posteriormente lhe seja possível demonstrar aos seus alunos como devem fazer o devido uso.

Mas, essa alteração de tarefa que propôs Holgado – e que propomos nós em relação à utilização da fotografia – implica que o sistema atual não funcione ou que precise de ser modificado?

Não necessariamente. A forma como lecionamos tem como diretivas aquelas que são emanadas do Ministério da Educação e da Ciência, mas cabe-nos usufruir da liberdade de gerir o currículo através dos recursos e da forma como realizamos as nossas aulas. E, recorrendo a Holgado, percebemos que “uma proposta diferenciada pode gerar uma reação diferente nos alunos, obtendo-se maior participação e interesse no que está sendo proposto e estudado em sala de aula” (Holgado; Rosa, 2011: 138).

E agora, atendendo que ao modificar a tarefa, provocamos mudanças na aula, a diferentes níveis como a forma como o aluno desenvolve o seu trabalho, como participa e como pensa. Lembremo-nos que podemos deparar-nos com turmas que têm um melhor desempenho numa ficha de trabalho se esta for realizada aos poucos ao longo de toda a aula com as perguntas expostas na apresentação *powerpoint* em vez de ser realizada de uma “assentada”, tal como numa turma em que lecionei durante o estágio de Iniciação à Prática Profissional. No entanto, é preciso ter a noção de que o aluno pode não dominar à primeira tentativa uma nova ferramenta de trabalho e, portanto carece do professor alguma paciência e disponibilidade para permitir ao aluno tornar-se exímio no seu trabalho com esta ferramenta.

Finalmente, o último exemplo que julgamos ser pertinente para a nossa investigação assenta numa base de trabalho onde Ederson Nascimento e Karine Krunn lecionaram minicursos com o intuito de permitir aos professores brasileiros utilizarem os produtos advindos do sensoriamento remoto como via para o conhecimento geográfico, sendo que notaram a dificuldade destes últimos em trabalhar com estes recursos didáticos.

Para estes autores, a Geografia tem muito a ganhar com a introdução e a utilização ativa destas imagens de satélite e fotografias aéreas, defendendo que a parte da explicação para essa posição revela-se no facto de permitirem adquirir “informações importantes para a compreensão da dinâmica das relações sociais e da reprodução do espaço geográfico, subsidiando a elaboração de estratégias associadas a diversas atividades humanas” (Nascimento; Krunn, 2007: 1546 citando Santos, 1998). Tal capacidade e acessibilidade para adquirir estas informações, permitem ao geógrafo, ao professor e aos alunos percecionarem as dinâmicas que vão ocorrendo num mesmo espaço circunscrito ao longo do tempo, graças à influência de atividades humanas como o ordenamento do território ou ainda na forma como é praticado o desenvolvimento sustentável numa determinada área.

Reforçando esta ideia, os autores apontam que uma única imagem serve para, entre outras vantagens, “demonstrar as transformações na organização espacial de uma dada localidade (mudanças no uso da terra, por exemplo), reconhecimento de elementos da paisagem e da ação antrópica e, a evolução de um fenómeno (por exemplo, o desmatamento de uma área florestal ou o avanço de um furacão) no tempo, através da comparações entre imagens de datas diferentes” (Nascimento; Krunn, 2007: 1546).

Em suma, ao fazermos o levantamento destas hipóteses tão diferentes e com tanto por nos ensinar tornamos a nossa investigação mais rica no sentido de compreendermos as seguintes ideias:

- a necessidade de estar alerta para um imprescindível domínio e aprofundamento do conhecimento quando se recorre a imagem de satélite ou fotografia aérea;
- a importância de conhecer o trabalho que outros professores realizam e como a introspeção e a avaliação que fazemos influi sobre o desenrolar destes processos em sala de aula;
- a adequação em utilizar tanto uma imagem de satélite com um lapso temporal ou uma fotografia aérea como correta e possível de realizar e instrumentalizar.

A partir daqui, fica a sensação de que quando estas tecnologias forem utilizadas pelos professores, tanto estes como os seus alunos têm tudo a ganhar, seja a estudar conteúdo mais ligados à Geografia Física ou mais próximos da Geografia Humana.

3.2- A utilização da fotografia na História

Ao longo do tempo de reflexão e ponderação sobre a nossa investigação, deparamo-nos com um estreitar entre as funções do historiador como investigador e como professor. Deste ponto de vista, apercebemo-nos que independentemente da função que ocupe, o historiador procura fomentar e aprofundar os seus conhecimentos sobre esta ciência para depois a comunicar – através de artigos, dissertações, colóquios, seminários, *workshops*, aulas, etc. – a um público-alvo.

Então, perguntamo-nos qual é a função do historiador? Nós cremos que seja o de atingir e transmitir aquilo que é denominado como conhecimento histórico que pode ser entendido por “ter domínio do próprio conteúdo histórico bem como na reflexão e análise das formas de como ele foi elaborado, veiculado e preservado até nossos dias” (Litz, 2009: 9). Em síntese, ao historiador cabe conhecer a História, não esquecendo porém que seja detentor de um domínio sobre o conhecimento de como esta ciência foi sendo transmitida e como atingiu o estado que hoje podemos observar.

A transmissão da História e do conhecimento histórico pode ser alcançada pelas mais variadas hipóteses de trabalho que o historiador possa encontrar, e no nosso caso propomos a utilização da fotografia, sabendo de antemão que a sua análise carece de uma visão sobre todos os pontos de vista, para poderem ser encontradas mais informações para além da que aparentemente existe à primeira vista (Herrero, 2009a: 115).

Não esquecendo que “devemos observar com um olhar de profundidade e critico buscando as várias linguagens da foto, seja como documento, como representação, como lembrança de uma época” (Schnell, s/d: 3). A partir destes dois olhares sobre um mesmo recurso, podemos desde já delinear alguns pontos relativos à forma de trabalhar com a fotografia bem como os fins em que esta pode ser utilizada. Ambos os autores clarificam que o caminho mais recomendável passa pela busca dos conhecimentos que estão presentes na fotografia, isto é, devemos procurar saber sempre da forma mais aprofundada possível aquilo que a fotografia nos informa e nos mostra. Quanto aos fins em que pode ser utilizada, Rogério Schnell fala-nos da representação (passando desde uma indumentária militar ou até mesmo uma qualquer vivência rotineira), da lembrança (pensemos na utilização da fotografia para sustentar a História Oral) e, por fim, a realidade (que como veremos adiante, nem sempre é tão cristalina quanto pode parecer à primeira vista).

Acoplando este conhecimento aprofundado sobre uma fotografia e tendo em vista o fim para que esta seja utilizada, mais não fazemos que enriquecer este recurso. No entanto, acreditamos que seríamos parcos e pouco ambiciosos na exploração da fotografia e das suas funções se não fizéssemos uma investigação esclarecedora desta temática. Dessa forma, organizamos este capítulo tendo como ponto inicial um lamiré sobre uma forma de transmitir História e o conhecimento histórico; seguindo-se a fundamentação da fotografia como um documento histórico válido e ressaltando as potencialidades e as dificuldades às quais está inerentemente associada; e culminando com diferentes propostas de trabalho sobre a fotografia.

Dando então início à procura dos pressupostos para fundamentar a fotografia como documento histórico, desde logo encontramos um conjunto de avisos e alertas providenciados por diferentes autores quanto à necessidade de recorrer a uma exploração e preparação aprofundada antes de a utilizar em aula.

Uma das primeiras ações a realizar como docentes passa por posicionarmo-nos de acordo com a perspetiva de que “a fotografia abre um horizonte dilatado para o historiador pois permite converter uma recordação numa forma de conhecimento” (Herrero, 2009a: 116 citando Díaz, 1998: 88. Tradução do Autor). Então, é preciso adquirir informações para que a fotografia possa ser um veículo para o conhecimento histórico, sabendo de antemão que nem todas as fotografias o permitem. Além disso, devemos atentar ainda à faixa etária dos alunos e às metas que traçamos para a devida análise, de modo a que esta seja feita tendo em conta a visão totalizante dos elementos presentes na fotografia.

É também importante salientar aos alunos “que a própria imagem, em especial a imagem fotográfica, nos traz uma sensação de veracidade e de neutralidade” (Inácio, 2011: 11-12) por vezes não é real, seja através de encenações ou cenários previstos pelo fotógrafo ou, até mesmo, por manipulações. Mas como é possível atingir essa forma de olhar por parte dos alunos? Gledson Inácio deixa-nos pistas sobre esta resposta quando afirma ser “preciso que a imagem seja apresentada como parte integrante do contexto histórico em que ela foi produzida, e se faz essencial para isso que os alunos tenham preparação preliminar, para que a imagem não se constitua para eles como a representação da verdade, para que não se crie modelos estabelecidos que caracterizem de forma simplória uma sociedade ou um momento histórico” (Inácio, 2011: 12).

Atentando sobre estes dois últimos parágrafos, já podemos somar ao trabalho prévio da nossa atividade letiva, a imperativa exigência de verificar a realidade da foto-

grafia, no sentido em que não tenha sido obra de uma manipulação prévia ou póstuma – e se esse caso ocorrer, tentar descortinar o porquê dessa falsificação ou encenação – e também no sentido de deixar bem presente a nós mesmos e aos alunos, que a fotografia é um recorte do passado mas com um marcado cunho do fotógrafo que a registou, não sendo por isso, constituinte de uma visão plena do contexto histórico e temporal da sua produção.

E para que isso seja atingido devemos “estabelecer metodologias adequadas de pesquisa e análise para a decifração de seus conteúdos e, por consequência da realidade que os originou” (Schnell, s/d: 6. citando Kossoy, 1989: 20). Nesse caso, tal como Rogério Schnell destacou, existe a fase de pesquisa e a fase da análise deste objeto. Quanto à fase de pesquisa, perguntamos qual será o método adequado para o fazer e suportar criticamente. Tal como nos restantes documentos que utilizamos para o construir do conhecimento histórico, passará irremediavelmente pelas interações verbais ou orais entre o objeto de estudo e o aluno, caso contrário nada acrescentará à dita aula trazer um número de documentos que não sejam estudados. Portanto, torna-se evidente que é “necessário unir o código verbal/escrito com o das imagens, somente assim os alunos poderão ter subsídios para análise e compreensão do que estão analisando, não mais como meros admiradores de uma imagem, e sim como agentes aptos a analisar e produzir conhecimento acerca do que estão olhando” (Schnell, s/d: 34).

Na pesquisa que efetuamos para alcançarmos os conhecimentos imbuídos na fotografia, carece a mesma de um discurso que permita compartilhar essa informação, e ao fazermos as descobertas sobre o dito recurso devemos de as anotar. Quanto aos alunos, torna-se inevitável que comuniquem entre si e com o professor, por via da provocação do diálogo-vertical e o diálogo-horizontal em sala de aula, para fazer a pesquisa e recolha do conhecimento histórico presente na fotografia,

Pensemos ainda no seguinte: se a “imagem vale mil palavras” então devemos de usá-las para descrever aquilo que vemos ou aquilo que sentimos quando olhamos para a imagem pois acreditamos que “sem comentários, uma imagem não significa rigorosamente nada, e podemos imaginar qualquer coisa, dependendo da nossa fantasia, quando a vemos. [...] A imagem pode impressionar, interessar, comover, apaixonar, mas a imagem nunca informa. O que informa é a palavra” (Moimaz, 2009: 44. citando Sorlin, 1994: 85).

Para termos um vislumbre da importância do uso da palavra para a fotografia, imaginemos que estamos a visitar um espaço dedicado à fotografia em que desconhe-

ceamos todas as obras expostas e que, o nosso guia não diz uma única palavra sobre coisa alguma. Ficamos com a sensação de um vazio, pois apesar de vermos as fotografias diante de nós nada sabemos sobre elas. Quão irrisória seria esta experiência? Bastante, ao ponto de nos questionarmos para que servem então todas aquelas fotografias, se nada sabemos sobre elas. Este é precisamente um dos alertas para a utilização da fotografia, pois de nada nos serve, como docentes, trazer a quantidade que nos aprouver de fotografias para a aula se nos sentarmos a um canto ou divagarmos pelo espaço e não partilharmos informações e conhecimentos com os alunos.

Portanto, concluímos que – de um modo geral – “os historiadores precisam da iconografia, porém devem ir além dela, praticando a iconologia de forma mais sistemática, incluindo o enfoque estruturalista e a teoria da recepção” (Moimaz, 2009: 49-50 citando Burke, 2004).

Desconstruindo esta citação, deparamo-nos que não só os historiadores mas também os alunos devem fazer a prática da iconologia – vista por nós como “estudo, por meio dos seus reflexos nas artes, da atitude básica de uma nação, de um período histórico de uma classe social, de uma corrente filosófica etc.” (Franco, 2003: 2026) – para que seja possibilitado o acesso total do conhecimento histórico da fotografia.

Todavia, não esquecendo que, segundo Érica Moimaz (2009: 49-50), precisamos incluir nas pesquisas sobre a fotografia, o enfoque estruturalista que passa pela organização dos diferentes elementos ou figuras presentes que formam o conjunto que constitui o resultado final obtido, bem como a teoria de recepção que mais não é do que o colocar do sujeito que vê a fotografia como uma testemunha, antecipando-se que este podem ser coagido a realizar interpretações pré-determinadas.

Culminado a fase de pesquisa sobre a fotografia conclui-se que esta “representa uma dada realidade em um determinado momento [...] não deve ser vista como “o que realmente ocorreu”, nem portadora de uma neutralidade. O fotógrafo interfere na imagem clicada pela sua lente, pois é um sujeito que escolhe o tema que está sendo registrado” (Silva, 2010: 181). Quando esta noção for adquirida pelos alunos, a sua forma de olhar para a fotografia modifica-se no sentido de perceberem os perigos decorrentes da sua construção, estando mais despertos para a possibilidade de haver uma encenação, uma manipulação ou até mesmo uma ponderada escolha do que é fotografado.

Terminando esta fase, passemos então para a relativa à análise para fazer da teoria a prática, e para que tal ocorra devemos partilhar com os alunos as noções adquiridas

através da pesquisa bem como os motivos em que nos fundamentamos para realizarmos a dita análise.

Uma dessas noções passa pelos erros que podem ser cometidos, isto é, não estejamos à espera que o aluno desde o primeiro momento seja capaz de dominar a um nível satisfatório uma ferramenta que acaba de entrar em contacto pela primeira vez. Portanto, devemos demonstrar que antes deles, muitas pessoas também erram perante a fotografia e exemplos disso mesmo não faltam.

Podemos perfeitamente exemplificar como as fotografias podem ser utilizadas para transmitir mensagens erróneas ou distorcidas sobre um dado acontecimento, e para isso destacamos três exemplos. Começamos por dois casos ocorridos durante a Guerra Civil Espanhola (1936-1939) destacados pela Professora Beatriz de Las Heras Herrero em que esta faz a leitura de análise sobre as duas seguintes fotografias:



Documento 1 Mulher abatida sobre os restos da sua casa em Tetúan de las Victorias. (Herrero, 2009b: 156)



Documento 2 Mulheres tentam recuperar aqueles equipamentos que podem ser úteis na sua nova residência. (Herrero, 2009b: 157).

Em primeiro lugar, importa indicar que ambas são fotografadas na cidade de Madrid retratando as consequências durante o dito conflito armado, dando um destaque mais do que óbvio à figura e ao papel da mulher.

Em segundo lugar, referir que têm autores diferentes: a primeira ficou registada devido ao trabalho de fotógrafos do Serviço de Propaganda do Ministério do Exterior e a segunda foi registada pela casa de P. Luis Torrents, sendo que a primeira provinha das vias oficiais de informação e a segunda por uma das casas dedicadas à fotografia em Madrid.

Mas, qual é o ponto fulcral destas duas fotografias? A resposta, encontra-se na postura assumida pela figura da mulher pois a primeira fotografia demonstra a passividade da mulher tradicional, enquanto a segunda vai de encontro à figura da mulher como ativa na luta contra o fascismo e como estandarte moral da sua família (Herrero, 2009b: 157).

E nesse caso, deparamo-nos com dois produtos da realidade deste conflito pese embora que a primeira foi a mais exposta e reconhecida porque era “mais exportável para mostrar ao mundo as sinistras consequências de uma sublevação militar, que a imagem de uma mulher que tentou acomodar-se às exigências impostas pelo estalar do conflito” (Herrero, 2009b: 158. Tradução do Autor).

Tal facto, levou a que estas duas fotografias tivessem duas utilizações diferentes por parte dos meios de comunicação: enquanto a primeira foi partilhada com o mundo para demonstrar a destruição e a falta de capacidade de resposta dos habitantes face ao contexto; a segunda foi partilhada dentro da cidade de Madrid e enaltecia a figura da mulher levantando a moral e a vontade de combater dos locais.

Quanto ao último caso, não se trata de uma clara seleção da fotografia indicada para persuadir uma mensagem concreta, mas na verdade trata-se de uma rejeição e deturpação de um facto devidamente indicado pelo fotógrafo em questão. A dita fotografia foi registada a 29 de março de 2003, durante a Guerra no Iraque.



Documento 3 Autoria: Damir Sagolj, Reuters.

O seu autor, Damir Sagolj, bósnio de nascimento, acompanhou as tropas dos Estados Unidos da América fotografando o conflito que se ia desenrolando em terreno iraquiano. Depois de ter fotografado este momento “explicou na legenda que o fuzileiro do corpo médico Richard Barnett sustentava nos braços uma menina iraquiana, cuja família acabava de ser morta pelo fogo de tropas norte-americanas” (s/a, 2013). No entanto, esse facto foi posto de lado por parte dos *media* que rapidamente fizeram da figura de Barnett a do soldado exemplar, encobrindo que devido ao contingente proveniente dos E.U.A. os familiares desta criança haviam sido mortos às mãos destes.

É na confluência destes três casos, que podemos observar como é possível, a partir da fotografia, distorcê-la no seu todo ou em alguns elementos específicos.

Portanto, a análise é um passo concreto e obrigatório a realizar, caso contrário podem ocorrer deturpações do conhecimento histórico que comunicamos aos alunos na aula. Porém, a análise não se esgota com a busca aprofundada do contexto e da finalidade da fotografia, sendo que também através dela é possível retirar outros pontos de análise.

Esses elementos são-nos transmitidos no trabalho de Beatriz de las Heras Herro (2009a: 116) com um total de seis pontos: “I) a imagem como fonte de análise da

História; II) a imagem como elemento manipulador da História; III) a História como manipuladora da imagem; IV) a imagem-ficção como antecipação do acontecimento; V) a imagem como elemento catalisador do descobrimento do passado; VI) a imagem como fonte de outra fonte visual”.

Para facilitar a compreensão de cada um destes pontos específicos, a autora apresenta exemplos concretos.

De um modo geral, através destes seis pontos – e enunciando cada um deles por ordem pré-determinada pela autora (Herrero, 2009a: 116-122) – a partir das imagens, acedemos a informações sobre a sociedade e os seus costumes, exemplificando concretamente com a visualização da película dos irmãos Lumière de 1895 intitulada *La sortie de l’usine Lumière à Lyon*. Como também, verificamos que existem falsificações como na icónica fotografia da tomada do Palácio de Inverno de São Petersburgo (1905) obtida através do filme de Vyacheslav Viskovsky em 1925.

Ou o caso sintomático, quando a História manipula as fotografias, tal como no “desaparecimento” de León Trotsky (1879-1940) da fotografia onde vemos Vladimir Lenine (1870-1924) a discursar, em que posteriormente julgara-se que o governo liderado por Joseph Estaline (1878-1953) o apagara da dita fotografia, sendo que na verdade existem duas fotografias diferentes em que a perspetiva escondeu Trotsky.



Documento 4 Vladimir Lenine, discursando a 5 de Maio de 1920 com a presença de León Trotsky. (Herrero, 2009a: 120 Citando King, 1997: 65).



Documento 5 Vladimir Lenine, discursando a 5 de Maio de 1920 sem a "presença" de León Trotsky. (Herrero, 2009a: 121 Citando King, 1997: 67)

Quando a imagem é um advento do futuro como naquele que terá sido o primeiro filme de ficção-científica *Voyage dans la Lune* de George Méliès em 1902, antecipando-se a película a um futuro que poderia vir a acontecer e que realmente se verificou sessenta e sete anos depois.

Ou ainda, quando a indústria cinematográfica, permitiu adquirir fotografias de melhor qualidade através do filme *Titanic* em 1997 – apoiados pelo esforço do diretor James Cameron – quando comparadas com as recolhidas doze anos antes por Robert Ballard, permitindo assim um acesso a um passado submerso nas águas do desconhecimento.

Por fim, se no caso anterior foi o filme a gerar as fotografias, neste caso é o oposto pois, estas serviram de apoio à construção do filme *Saving Private Ryan* de 1998 dirigido por Steven Spielberg, visto que este se baseou nas *The Magnificent Eleven*¹ de Robert Capa registadas durante o Desembarque na Normandia (1944).

Igualmente interessante é a metodologia de trabalho desenvolvida por Valesca Litz que sugere uma série de questões que devem ser consideradas na análise da fotografia: “**Procedência:** por quem foi elaborado? Onde? Quando? [...] **Finalidade:** Qual seu objetivo? Por que e/ou para quem foi feito? [...] **Tema:** Possui título? Existem pessoas retratadas? Quem são? [...] Há indícios de tempo histórico na representação? [...]

¹ Robert Capa, o único correspondente fotográfico naquela zona, enviara ao seu ajudante Denis Banks, instalado em Londres, um conjunto de quarenta fotografias para serem reveladas e enviadas à revista *Life*. A pressão e a pressa para as publicar levou a que na revelação a secagem fosse feita a uma temperatura mais elevada que o normal levando à perda das fotografias, onde restaram apenas onze sendo essa a origem da expressão. (Herrero, 2009a: 122)

Estrutura formal: [...] Percebe-se relação/aproximação com a realidade da sociedade ou período retratados? [...] **Simbolismos:** É possível identificar simbolismos? Quais?” (Litz, 2009: 17).

Torna-se, portanto, necessário o desenvolvimento de uma linha de interpretação da imagem, isto é, um conjunto de referências que permitam ao aluno construir e desenvolver o seu trabalho. Para isso, é preciso que o aluno perceba em primeiro lugar aquilo que é pedido para depois compreender a finalidade da tarefa que lhe é proposta até porque queremos que estes percebam as diferentes origens, manipulações, erros, distorções e questões que se podem fazer às fotografias quando estas são empregues na História ou na Geografia.

Tal postura permite o entendimento de que “para utilizar a fotografia como documento de forma segura, e de modo eficaz, é necessário, como no caso de outros tipos de fontes, estar consciente das suas fragilidades” (Dias, 2012: 32). E tal como vimos anteriormente, uma das primeiras noções a reter passa pelo entendimento que a fotografia é um ponto de vista enquadrado e retido através do olhar do fotógrafo, logo não constitui a totalidade da abrangência do contexto e do tempo histórico com os quais está relacionada.

Deste modo, acreditamos que o fim destas atividades com a fotografia, devem passar pelo reconhecimento da parte do aluno de que este documento histórico – tal como todos os outros que possamos enunciar – “é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder [...] O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento [...] que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente”(Litz, 2009: 19. citando Le Goff, 1984: 102-103).

Em suma, quando o aluno adquire a noção de como deve de utilizar a fotografia – desde que acompanhado pelo seu professor – dela consegue retirar um maior conhecimento histórico quando comparado com aqueles que não fazem este tipo de atividades. Acreditamos que se esta prática for apenas realizada de uma forma esporádica, o aluno terá maiores dificuldades no seu trabalho. Como tal, e através da nossa experiência, compreendemos que tais atividades, quando valorizadas e praticadas regularmente, fazem com que haja a alteração dos procedimentos de trabalho e estudo do aluno em relação à História e a este tipo documental.

3.3- Usos da fotografia nos manuais adotados

Considerando todas as nossas ideias e os rumos de investigação que foram sendo tomados, acreditamos que o trabalho que vimos a desenvolver ficaria empobrecido se não houvesse da nossa parte um olhar atento sobre um dos suportes básicos do estudo do aluno, isto é, o manual adotado na disciplina.

Os moldes em que efetivámos esse olhar passou por um levantamento dos usos da fotografia tanto no manual adotado de Geografia (Cf. Anexo 1), como no de História (Cf. Anexo 2). Para esmiuçar essa informação, criamos campos de referências essenciais como a data, a localização, a autoria e a estratégia de aprendizagem agregada a este recurso. Importa também salientar que toda a informação que nos permitiu completar cada um dos campos referenciais supramencionados deteve como única fonte, o próprio manual.

Além disso, pretendemos, com este levantamento, perceber não só a tipologia das questões aplicadas à fotografia, como também o papel da fotografia nos manuais dos alunos. Um outro ponto a destacar é o facto de a nossa amostra ser constituída por duas turmas do nono ano de escolaridade, o que naturalmente influencia não só os conteúdos abordados, mas também o número de fotografias disponibilizadas como veremos em seguida.

E, para evitar escrutínios desnecessários sobre os manuais – até porque esse não é o fulcral desta investigação – optamos por compactar a informação recolhida em tabelas de fácil acesso:

Levantamento do uso da fotografia no manual adotado de Geografia					
Conteúdos	Número de ocorrências	Datadas	Localizadas	Autoria	Experiência(s) de Aprendizagem(ns)
Contrastes de Desenvolvimento	41	1	37	0	Como suporte de texto e questionamento por parte dos autores.
Ambiente e Sociedade	40	6	30	1	
	81	7	67	1	
	Totais				

Tabela 1 Levantamento do uso da fotografia no manual adotado de Geografia.

Como podemos ver, no manual adotado em Geografia (Ribeiro; Costa; Carrapa, 2012) temos um total de oitenta e uma fotografias em que apenas num único caso (Ribeiro; Costa; Carrapa, 2012: 39) conseguimos recolher informações precisas quanto à data, à localização e à autoria do objeto fotografado. Como já vimos anteriormente, é

importante que estes dados e informações sejam acessíveis e disponíveis tanto ao aluno como ao professor para que possa haver uma construção do conhecimento por via deste recurso.

Além disso testemunhamos que setenta e três fotografias foram utilizadas como suporte ilustrativo do texto. É evidente que a nossa opinião passa pela formação do conhecimento concebido pelo aluno com a utilização da fotografia – não menosprezando ou recusando todos os outros recursos didáticos disponíveis – e essa situação também é possível de testemunhar neste manual.

Nas oito fotografias em que ocorreu um questionamento (Cf. Anexo 1), as propostas de trabalho passam por: relacioná-las com o corpo textual através da observação; e da comparação com os conteúdos transmitidos. Ou seja, as perguntas lançadas aos alunos neste manual passam por fazer com que as fotografias sejam interligadas com os documentos escritos para que o aluno veja e leia sobre uma realidade para depois construir as suas próprias conclusões.

Na nossa ótica é uma ótima metodologia na medida em que permite ao aluno trabalhar sobre a fotografia sem a presença do professor, pois os métodos de trabalho são simples e fáceis de compreender. Para exemplificar esta facilidade de procedimentos, basta referir que a abordagem utilizada para fotografias relativas à erosão dos solos, à biodiversidade em perigo e à desflorestação tendo como pano de fundo a Amazónia tinham como questões associadas os seguintes passos: “Observa as imagens. Identifica os problemas da Amazónia: a) a nível local; b) a nível mundial. Explica a importância ambiental da Amazónia no Planeta” (Ribeiro; Costa; Carrapa 2012: 78). Ao construir questões de tal maneira explícita, permite ao professor trabalhar com os alunos sem ser necessário um acompanhamento do princípio ao fim da dita atividade.

Assim, é-nos possível consciencializar sobre as formas de trabalhar a fotografia no manual adotado em Geografia e do pensamento imbuído nessas atividades que são pertinentes e funcionais para o estudo e sucesso escolar do aluno. Somando ainda a essa conclusão, a noção da facilidade em utilizar a fotografia em todos os temas das orientações curriculares do 3.º Ciclo a Geografia (2002) e que acaba por constituir uma vantagem perante o programa curricular de História (1991).

Essa evidência constata-se através da largura da base temporal incorporada pelo programa de História que passa desde a Pré-História até à Idade Contemporânea.

Já no que concerne à História e ao manual adotado, realizamos o levantamento seguindo as mesmas diretrizes e obtivemos os seguintes resultados:

Levantamento do uso da fotografia no manual adotado de História					
Conteúdos	Número de ocorrências	Datadas	Localizadas	Autoria	Experiência(s) de Aprendizagem(ns)
I	28	21	12	0	Como suporte de texto e questionamento por parte dos autores.
J	37	19	23	0	
K	89	53	53	2	
	154	93	88	2	
Totais					

Tabela 2 Levantamento do uso da fotografia no manual adotado de História.

Evidentemente que este número elevado decorre dos conteúdos abordados no nono ano de escolaridade, o que nos facilita a tarefa de averiguar as diversas formas de trabalhar a fotografia, muito por culpa das cento e cinquenta e duas fotografias existentes. Porém, apenas duas delas “cumpriram” a disponibilização da data, da localização e da autoria, e sobre a importância da sua presença já dedicamos algumas linhas neste capítulo. Sobre estas duas fotografias fica retido o caso caricato de que ambas serviram na experiência de aprendizagem para não mais do que de abertura ilustrativa do conteúdo K3 e K4 com o título alusivo de: “O atentado contra as Torres Gémeas (World Trade Center) de Nova Iorque. 11 de Setembro” (Diniz; Tavares; Caldeira, 2012: 71) e ainda “A Revolução de 25 de Abril de 1974. Soldados do Movimento das Forças Armadas (MFA) nas ruas de Lisboa” (Diniz; Tavares; Caldeira, 2012: 86), respetivamente.

No que concerne às restantes experiências de aprendizagem é de referir que cinquenta e duas fotografias são dedicadas a questões em que os alunos devem relacioná-las com os seus conhecimentos; comparações entre a fotografia e o relatado num documento; ou ainda, a identificação dos elementos que a compõem.

No entanto, decidimos destacar dois exemplos pela disparidade assimilável na tarefa do que é pedido quando comparado com as restantes. No primeiro exemplo, o aluno atentando sobre uma fotografia de soldados ingleses nos devastados campos da Flandres, em 1918, realiza uma atividade que passa por “descreve os teus sentimentos ao leres o texto e observares a fotografia” (Diniz; Tavares; Caldeira, 2012: 25). O outro exemplo enquadra-se num “imagina e escreve um diálogo entre uma jovem mãe desesperada e um grande proprietário que destrói a sua produção” (Diniz; Tavares; Caldeira, 2012: 91) relacionando-se com uma fotografia de uma jovem mãe nos E.U.A. que emigra para a Califórnia perante a crise iniciada em 1929.

Estas atividades, em que o aluno dá um cunho pessoal à sua resposta e em que do nosso ponto de vista, não existe uma única hipótese de resposta correta o que signifi-

ca que é dado o espaço para a criação de narrativas descritivas de um acontecimento ou ainda a realização de dramatizações (como proposto pelo manual).

Em termos gerais, vimos como os manuais de Geografia e História constroem as questões para os alunos trabalharem; atestamos a variedade disponível para questionarmos as fotografias e os seus conteúdos; e por fim, deparamo-nos com a falta de localização (mais no caso da História) ou da data (ocorrido em maior número na Geografia), mas não encontramos uma explicação para a clara falta da indicação da autoria ou da fonte da qual se retirou a fotografia., o que quanto a nós é um elemento preponderante para que não seja comprometida a utilização da fotografia.

Em suma, cremos ter apreendido como e de que maneira o aluno é questionado sobre a fotografia no manual bem como adquirimos mais um lastro de possibilidades para trabalhar este recurso didático. Neste sentido, ficámos atentos à necessidade intrínseca de dar a conhecer aos alunos a data, o local, o autor ou a fonte para que estes consigam utilizar a fotografia e compreendam quais as finalidades das experiências de aprendizagens que realizamos em sala de aula.

3.4- Usos da fotografia nos programas curriculares de Geografia e História

Toda a prática letiva é regida por um conjunto de linhas mestras providenciadas pelo Ministério da Educação (doravante referido como M. E.) que norteiam o trabalho do docente, indicando-lhe com exatidão os conteúdos que o professor deve abordar em aula, ao mesmo tempo que lhe confere a liberdade de gerir a forma e os suportes em que esses conteúdos são veiculados.

Como tal, os programas curriculares são a fundamentação do fio lógico do professor em sala de aula e, portanto, seria um erro da nossa parte excluí-los da componente de investigação. Para tal, fizemos a leitura dos programas curriculares que nos dizem respeito, isto é, o programa curricular de Geografia denominado *Geografia: Orientações Curriculares do 3º Ciclo* (M. E., 2002) e ainda o programa de História intitulado *Programa de História. 3º Ciclo do Ensino Básico* (M. E., 1991). O objetivo destas leituras passavam por identificar, aprender e compreender quais os fins destinados à utilização da fotografia propostos pelos programas.

Desde já, importa clarificar que a forma de construção dos programas curriculares de Geografia e de História evidentemente diferem entre si, e para isso basta lembrar que no de Geografia é proposto em cada conteúdo um conjunto de experiências educativas enquanto no da História também são propostas uma série de estratégias mas não com um tão grande pormenor.

Um outro ponto prévio de relevo refere-se ao facto de a fotografia proporcionar – como já vamos revelar mais adiante – no caso do estudo da Geografia uma maior referência ao nível curricular quando comparado com o da História. Sobre este ponto, cremos que parte de explicação se encontra na diferença temporal de redação entre estes dois documentos que permite ao da Geografia uma maior aproximação não só às disponibilidades didáticas provindas das T.I.C. como a outras tipologias documentais, como no caso da fotografia.

Neste sentido, constatamos que o programa de Geografia entende que esta ciência deve de ser vista por dois primas, vistos como um de dimensão conceptual que “permite conhecer e aplicar conceitos” e um outro ligado à dimensão instrumental que visa as “competências relacionadas com a observação directa, com a utilização, a elaboração e a interpretação de mapas, com a interpretação de fotografias e com a representa-

ção gráfica e cartográfica de dados estatísticos [...] de modo a desenvolver o processo de conhecimento do Mundo” (M. E., 2002: 5).

No fundo, a dimensão instrumental é correspondente ao conjunto de ferramentas e recursos didáticos que permitem a realização de experiências de aprendizagem para o estudo da Geografia.

Além disso, neste programa curricular específico, verifica-se a existência de seis temas que se dividem em subtemas, que estruturalmente são similares na existência de um conjunto de sugestões relativas a experiências educativas. E é precisamente nessas experiências educativas que a fotografia e os seus possíveis usos são exemplificados. Para melhor compreendermos esta realidade, apresentamos a sucessão dos temas propostos no programa, deixando para o final um conjunto de propostas gerais de trabalho transversais a todos os temas.

O primeiro tema é intitulado de *A Terra: Estudos e Representações* sendo que a proposta passa por recorrer à fotografia para “identificar os elementos naturais e humanos das paisagens representadas” (M. E., 2002: 16).

Aqui a proposta passa essencialmente pela observação e relato do conteúdo da fotografia, cabendo ao professor a escolha sobre os moldes de realização da atividade.

Quanto ao tema *Meio Natural*, propõe-se ao professor que dirija o trabalho dos seus alunos para criação de dois tipos de esboços complementares entre si, pois ambos visam o representar de uma bacia hidrográfica. Assim, deve o professor optar por praticar dois esboços em sala de aula – ou mais, até porque essa opção mais não será do que gerir o currículo por parte do docente – em que o primeiro destes servirá “para identificar os elementos que constituem uma bacia hidrográfica” e o segundo para “identificar diferentes tipos de usos e de ocupações do solo, utilizando a observação directa e indirecta” (M. E., 2002: 19).

Por outras palavras, o professor e o aluno são desafiados a utilizar esboços – usando a fotografia como fonte – para compreender tanto os elementos que fazem parte de uma bacia hidrográfica – incorporando a tal dimensão conceptual da Geografia – e ainda agregando a isso a identificação dos usos do solo – encaixando-se com a dimensão instrumental – durante a execução de experiências educativas.

Já quanto ao tema *População e Povoamento*, a análise de fotografias serve sobretudo para “distinguir lugares com características e dimensões populacionais diferentes” sendo que ainda é possível utilizá-las para “recolher informação sobre os espaços urbanos e rurais de Portugal e de outros países [...] para comparar os modos de vida da

população urbana e rural” (M. E., 2002: 22). No fundo, a fotografia para este tema resulta no sentido de conseguir observar de forma incisiva as disparidades entre populações a diferentes escalas, bem como na distinção do espaço urbano e rural no nosso território, deixando mais uma vez o espaço de manobra ao professor para delinear o percurso que permita aos alunos alcançarem este conhecimento.

Passando para o tema das *Atividades Económicas*, testemunhamos que na escolha da fotografia é preciso ter-se a noção de que esta deve ser eficaz ao ponto de permitir “recolher informação sobre os recursos naturais em Portugal” (M. E., 2002: 23).

É claro que antes de se intentar esta atividade, o aluno tem que ser capacitado no conhecimento do que são recursos naturais bem como concretizar a recolha dos dados de pesquisa necessários. Também neste tema, admite-se que a fotografia sendo complementada com um conjunto alargado de recursos didáticos, levará o aluno a conseguir “distinguir os sistemas de produção agrícola tradicionais ou de subsistência dos sistemas modernos ou de mercado” (M. E., 2002: 24).

Mais uma vez, fica claro que não só neste tema mas em todos os que fazem parte do programa curricular de Geografia, é deixado um grande espaço de subjetividade, que aos nossos olhos permitem uma ampliada flexibilidade para o trabalho do professor dentro ou fora da sala de aula.

Podemos, ainda, verificar que no tema *Contrastes de Desenvolvimento*, a proposta passa por usar um conjunto de outros documentos de análise para além da fotografia, que possibilite aos alunos fazerem uma investigação “sobre medidas/intervenções que pretendam solucionar problemas concretos que afectam diversas regiões do Mundo, para expressar opiniões fundamentadas sobre as vantagens e as desvantagens da cooperação internacional” (M. E., 2002: 26). Nesta atividade, temos de perspetivar de antemão que o corpo documental do aluno pode incluir ou não fotografias, sendo que as funções que estes lhes empregam – desde a ilustrativa, a sustento do texto ou como fonte de informação – podem estar erradas ou menos exploradas. Para evitar essa situação, o trabalho sobre este documento – bem como de outro qualquer tipo de documento – deve ser feito previamente para que o aluno os consiga manejar devidamente.

Finalmente, quanto ao último tema sobre o *Ambiente e Sociedade*, mais uma vez, a proposta socorre-se de um campo alargado de pesquisa documental para que o aluno, fundamentando o seu pensamento, consiga alcançar e discernir sobre um conjunto de discussões sobre: “reduzir o impacte ambiental das actividades humanas [...] minimizar ou de corrigir os prejuízos decorrentes das agressões ambientais [...] na gestão e na pre-

servação do ambiente [...] salvaguarda do património natural e construído” (M.E., 2002: 27-28). Como podemos ver até este ponto, em todos os temas do programa curricular de Geografia existem referências exemplificativas de experiências educativas que servem como referencial de trabalho para o professor. E, como já afirmámos, o programa de Geografia permite ao professor uma escolha alargada do tipo de atividades a desenvolver conjuntamente com os alunos no estudo da Geografia.

Sobre o papel do professor, também já referido num outro subcapítulo², deve-se acrescentar que a postura recomendada passa por utilizar uma multiplicidade de recursos, embora possa ocorrer um desaconselhado predomínio do tipo de documento com o qual o docente se sente mais cómodo, o que quanto a nós, tem repercussões no seu trabalho.

Para evitar esta situação, o programa curricular recomenda atividades transversais a todos os temas onde se inclui a fotografia – bem como outras ferramentas como as T.I.C.; a cartografia, entre muitos outros – como por exemplo: estudos de caso sobre um determinado conteúdo; formulação e resposta de conhecimentos vários; a realização de trabalhos em grupo fundamentados com conteúdos de pesquisa e documentação válida; e a recolha de informações para o estudo sistematizado.

Em suma, o programa curricular de Geografia é rico em referências à fotografia e aos seus usos, deixando ao professor e aos alunos a escolha de os empregar livremente, e esta é definitivamente a grande mais-valia no que concerne à nossa investigação.

Relativamente ao programa de História, a abordagem difere ligeiramente devido não só aos conteúdos abordados, como à própria estrutura do currículo, não esquecendo o número de ocasiões letivas para utilizar a fotografia. Passando então a essa análise, percebemos que não existe no programa curricular uma referência direta sobre a fotografia e a sua utilização na História, no entanto cremos que não faltam possibilidades.

É certo que dispomos de um grande número de fotografias na História quando o estudo se centra na vida do Homem e dos seus hábitos rotineiros, mas olhando à baliza temporal agregada ao currículo podemos ver que existem mais fotografias a utilizar centradas em testemunhos deixados pelo Homem desde: as pinturas rupestres de Foz Côa, de Altamira, ou de Lascaux; passando por edifícios de todas as épocas da História, independentemente do uso que lhes foi conferido; e terminado em todo o tipo de arte produzida ao longo dos séculos. Por outras palavras, a fotografia é ela mesma um testemu-

² Cf. Capítulo *Um estado de arte da fotografia na Geografia*.

nho do passado do Homem, podendo e devendo ser utilizada para capturar testemunhos datados desde a pré-História até aos dias de hoje.

Já referimos que o programa curricular não faz uma referência explícita à fotografia. Porém, não nos diz que não o possamos fazer. Aliás, no seu conteúdo regista-se que o mesmo aconselha ao professor que “as experiências de aprendizagem tidas como desejáveis são as que favorecem uma mobilização global do aluno e lhe garantem oportunidades para adquirir progressivamente confiança e autonomia” (M. E., 1991: 141). Ora, a mobilização global do aluno ficaria incompleta sem a presença da fotografia e mais uma vez, fica aqui postulado a compreensão de que o currículo é um conjunto de linhas mestras do ensino mais do que um conjunto de diretrizes para seguir à risca.

E isso é uma vantagem para todo o professor consciente da sua profissão e de como gerir o currículo. A forma imaginativa como se pode empreender o ensino – mas com o fim estipulado pelo currículo – permite ao professor uma profusão de escolhas, não só nas experiências de aprendizagem como nos recursos didáticos. Sobre as opções metodológicas que podem ser tomadas pelo docente, o currículo é bem claro quando considera na categoria de particularmente necessário que se deve de “utilizar a maior variedade possível de recursos didáticos, incluindo os que são oferecidos pelas novas tecnologias” (M. E., 1991: 141).

Deste modo, o programa curricular dá liberdade de moldar a prática que o professor considere mais proveitosa, usando os métodos e os recursos que julgue serem pertinentes para o seu “público-alvo”.

Pensando na forma como o conhecimento histórico é alcançado, temos implicitamente de recorrer a documentação e esse ponto também é tido naturalmente em conta pelo currículo pois no que se refere às técnicas e processos didáticos – dos quais fazem parte a documentação escrita e iconográfica – é-nos alertado que “a abordagem dos documentos [...] deverá contemplar a interpretação do seu sentido global, a partir da identificação do autor, da data, e dos elementos essenciais de informação (factos, personagens, locais)” (M. E., 1991: 142).

Apesar das diretivas emanadas do Ministério tal nem sempre se repercute ao nível dos manuais adotados em História³. No nosso caso em específico, só dois casos entre as cento e cinquenta e quatro fotografias existentes faziam a identificação do autor, a datação e a localização do objeto fotografado.

³ Cf. Capítulo *Usos da fotografia nos manuais adotados*.

O revés desta situação decorre de uma ausência de informação pertinente para a consolidação do estudo do aluno, bem como das ferramentas que o professor dispõe para implementar instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Tal desinformação coloca em risco a avaliação do aluno que ao longo do tempo é posto a teste em “provas sumativas que permitam verificar a consolidação de uma gama vasta de conhecimentos e capacidades no final das grandes unidades de ensino-aprendizagem” (M.E., 1191: 146).

Cientes deste facto, compreendemos que se o aluno não dispõe da capacidade de manejo e recolha de informação através da fotografia – seja em estudo da Geografia ou da História – o seu conhecimento fica invariavelmente deturpado em relação ao que se pretende que este saiba.

Em suma, neste capítulo retivemos as seguintes ideias: a importância do currículo e como o podemos operar para a prática docente; a plasticidade de práticas educativas a realizar tanto na Geografia como na História; a queda do preconceito das referências sobre a fotografia ao longo de todo o programa curricular da Geografia e de História; e por fim, a já por nós constatada inevitabilidade de providenciar ao aluno o maior compêndio de informações possíveis para que possam trabalhar com a fotografia.

Por fim, tudo isto constitui mais noções a aplicar e a prever quando intentamos trabalhar tanto na fotografia como em qualquer outro documento em sala de aula.

4- Metodologia

Uma vez recolhido e esmiuçado o conteúdo teórico sobre a fotografia, o passo seguinte que tomámos foi centrado na criação de uma linha metodológica tendo como alicerces todos os conhecimentos aprendidos. Para que tal fosse possível, procurámos pontos de encontro – ao mesmo tempo que não fazíamos a rejeição das diferenças existentes – entre a História e a Geografia nos trabalhos que íamos desenvolver com os nossos alunos.

Quanto a nós, essa meta configurou-se na visão partilhada em que a fotografia “pode assumir função de descrição ou narrativa, depende da forma com que é interpretada e se existem sequências de fotos que possibilitem uma compreensão mais geral sobre determinado assunto ou fato” (Schnell, s/d: 9).

O que nos levou a concluir que o trabalho interpretativo desenvolvido pelo aluno com a fotografia permite que os resultados obtidos passem pela descrição ou pela narrativa de conhecimentos sobre o conteúdo. Tendo em vista os tais pontos de conexão entre as áreas do saber que nos dizem respeito, pensamos que fazia mais sentido associar a função descritiva à Geografia – por via da forma de trabalho ter como base utilizar e identificar conceitos relacionando-os com os mais variados fenómenos físicos e humanos – e a função narrativa à História – onde a importância da linha temporal que desembocou na situação testemunhável na fotografia ganha importância conjuntamente com o conhecimento do *background* dos acontecimentos – o que sumariza a linha de pensamento por nós tomada quanto à metodologia seguida.

Porém, para podermos testemunhar esta realidade devemos empreender um trabalho que consiga “esgotar todas as possibilidades de análise da foto, possibilitando aos alunos conjecturarem toda uma rede de reflexões e relações [...] desenvolvendo seu aspecto cognitivo de investigação e formulação de teorias, contribuindo para a sua formação enquanto cidadãos críticos e conscientes” (Schnell, s/d: 14).

Como tal, ao fazermos com os nossos alunos o esgotamento tanto das possibilidades de análise como dos diferentes pontos de vista presentes numa fotografia acabamos por estabelecer um conjunto de questões sobre este documento. Questões essas que nos podem aproximar do verdadeiro significado da fotografia, sendo que ao enriquecermos o conhecimento do aluno, tanto na recolha com na explanação dos saberes imbuídos na fotografia providenciamos-lhe as ferramentas necessárias para ser um cidadão consciente do mundo que o cerca.

Ora, a partir daqui cremos que devemos ao leitor algumas questões que se prendem com o pensamento que vimos a desenvolver nos parágrafos anteriores e que vão no sentido de saber:

- Quais são os diferentes componentes que fazem parte da nossa metodologia?
- De que maneira é possível operacionalizar a função descritiva e narrativa da fotografia?
- Qual o rumo encetado para nas diferentes análises esgotar as possibilidades e pontos de vista dentro de uma fotografia?

Começando a responder a cada uma destas perguntas, importa desde já clarificar que a nossa metodologia é única e baseada não num autor mas em vários e que tem como condicionante o facto de não existir uma forma universal de trabalho sobre a fotografia, tal como já vimos anteriormente.

De facto, a análise da fotografia não tem um conjunto geral de procedimentos detentores de uma certa regularização aos olhos dos docentes. E, por exemplo, se pensarmos como funciona a análise de um outro qualquer documento com imagens em movimento – excertos de documentários, de curtas ou longas-metragens, etc. – sabemos que a forma mais acertada de o analisar passa por utilizar uma ficha de escuta ativa e também sabemos como funciona a realização dessa tipologia de ficha.

No entanto, o mesmo não acontece com a análise da fotografia, pois não existe um padrão de abordagem visto como aceite ou universal e portanto, coube-nos criar as ferramentas que achamos serem as necessárias.

Assim sendo, a metodologia do nosso trabalho assenta em dois momentos de análise perante a mesma fotografia; um anterior e um momento posterior, ambos apoiados em fichas de trabalho para recolher a análise dos alunos.

Essa percepção da existência destes dois momentos levou-nos a perceber que olhando um mesmo objeto sem prévio conhecimento da sua existência ou do assunto que pretende retratar é completamente diferente de quando sabemos do que este trata⁴.

⁴ Essa noção nasceu no ano de 2006, aquando de uma visita de estudo à Fundação Calouste Gulbenkian, com o propósito de assistir à exposição intitulada *Amadeo de Souza Cardoso: Diálogo com a Vanguarda*, onde no final da visita o nosso guia, perante uma outra exposição mas desta vez, sobre Paula Rego, perguntava incessantemente o que víamos sem nada dizer sobre o assunto em questão. Terminadas as nossas respostas, o guia dava pequenas pistas sobre o que realmente era o fundamento da obra de arte

Ao termos conhecimento sobre o objeto e sobre o contexto onde se insere a fotografia, conseguimos ajuizar, deliberar e comunicar diferentes graus de conhecimento.

Como tal, rapidamente se conclui que “a percepção de qualquer imagem é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos. Com isso, pode-se entender que toda imagem incorpora uma forma de ver” (Litz, 2009:5), antevendo ainda que essa forma de ver a fotografia pode ser alterada quando o espetador detém um conhecimento mais aprofundado sobre a temática. No fundo, esta simples experiência é para nós um elemento catalisador e motivador para a busca dos conteúdos presentes no nosso trabalho.

Porém, é preciso ter presente que “quando se apresenta uma imagem ao aluno (fotografia, pintura, gravura etc), ele pode associar a imagem que está vendo às informações que já possui, levando em conta seu conhecimento prévio. Como toda imagem é histórica, o aluno pode perceber a marca e o momento de sua produção” (Litz, 2009: 6). A partir desta ideia, compreendemos que é preciso ter em atenção que os alunos, diferem entre eles nas formas de ver e também nos níveis de conhecimentos prévios, o que leva a que cada um possa ter uma visão diferenciada dos seus colegas.

Então, tudo isto nos levou a crer que teríamos de ter cuidado com as componentes – ou seja: as crenças prévias; os diferentes graus de conhecimentos dos alunos; e também de que forma podíamos fazer a recolha, o registo e a avaliação da análise sobre a fotografia – que interferem diretamente sobre a nossa metodologia.

Para que estas noções fossem efetivadas não só mudámos o registo da nossa lecionação como também chegamos à conclusão que o melhor registo da análise feita pelo aluno passaria por um registo escrito. Esta mudança na forma como desenvolvemos o trabalho com os alunos, durante as nossas regências, procurava também desencadear os procedimentos necessários para que a função narrativa e a função descritiva da fotografia fossem realizadas.

Recuperando a questão relativa a estas funções – redigida há duas páginas – temos que deixar bem claro que não existe uma resposta inequivocamente certa, sendo que a nossa própria resposta teve como fundamentos todas as ideias que foram sendo partilhadas até este ponto.

Isto é, através do diálogo-vertical, conseguimos que o aluno percebesse qual a sua tarefa e os pensamentos por trás da mesma, o que facilitou não só o trabalho, como

em questão. Essas informações permitiram-nos passar de uma mera descrição dos diferentes elementos, num curto espaço de tempo, a uma aproximação do verdadeiro significado daquele trabalho. Em suma, com uma baliza temporal de poucos minutos, nós transmitíamos diferentes níveis de conhecimentos vendo diferentes coisas sobre um mesmo objeto.

cremos que aumentou o seu empenho e desempenho. Essa crença é baseada no facto de que quando os alunos entenderam que existiam diferentes formas de ver uma mesma fotografia e que também havia um campo alargado de resposta, não se sentiram tentados a espreitar para o que fazia o colega do lado. Essa forma de estar do aluno, aliada à sua motivação, enriqueceu o nosso trabalho na medida em que diminuiu as possibilidades de haver um decalque de respostas num mesmo sentido.

Pois bem, com esse fim, acabamos por procurar em sala de aula instrumentalizar essas atividades. E para que tal fosse conseguido, (re)criamos a nossa experiência pessoal com os nossos alunos – mas desta vez utilizando a fotografia – em que no momento antes – logo no início da aula – analisavam uma fotografia sem terem, à partida, conhecimento algum sobre a mesma. Após esse momento, a aula continuaria a decorrer, com a apresentação dos conteúdos; com discussão e clarificação de dúvidas; com a exploração de vários recursos didáticos; e ainda usando o manual e apresentações em *powerpoint*. No final de um bloco de quarenta e cinco minutos⁵, os alunos munidos das informações e do compêndio de conhecimentos aprendidos e apreendidos em sala de aula, em um momento posterior, faziam a mesma atividade abordando a mesma fotografia.

⁵ Acabámos por escolher esta baliza temporal devido ao facto de a conciliação de regências ser um pouco morosa pela coexistência de um número elevado de estagiários no mesmo núcleo de estágio. E, também, por ser mais fácil, encontrar no calendário um bloco de regências que permitisse aplicar esta atividade.

4.1- A busca por um modelo de instrumento de trabalho.

Após a explanação das ideias que nos levaram à incursão pela linha metodológica seguida, cabe agora revelar qual o modelo de instrumento de avaliação que utilizamos. Desde logo, este modelo teria de se enquadrar com a prática letiva que havíamos planeado e como tal, deparámo-nos com algumas dificuldades devido à inexistência de um modelo já criado que correspondesse às nossas ânsias.

Tal facto levou-nos a criar de raiz um instrumento que passaria por uma ficha de trabalho discriminando e respeitando as funções descritivas e narrativas na Geografia e na História, respetivamente. Começamos pelos pontos em comum entre ambas; nas análises do momento anterior e do momento posterior pretendíamos que se debruçassem sobre uma mesma fotografia e com a particularidade de que também as questões seriam as mesmas.

Com essa particularidade, procurávamos verificar as mudanças de respostas e registos demonstrados pelos alunos nos diferentes momentos perante as mesmas questões.

Ainda sobre estas questões, tomámos a iniciativa de as construir com a possibilidade de, sem alterações no corpo de perguntas, fazer a análise a diferentes fotografias.

Finalmente, para em certa medida dirigir as respostas para o cumprimento das funções já referidas – e no entanto, deixando espaço com questões abertas – acabámos por construir criteriosamente um modelo para a Geografia (Cf. Anexo 3) e outro para a História (Cf. Anexo 4).

Começando por analisar a ficha de trabalho de Geografia, podemos ver que a primeira tarefa passa por seis conceitos, – a que chamamos de palavras-chave – opostos entre si, que o aluno devia ordenar de um a cinco cada um destes conceitos. O objetivo desta questão passava por recolher, de uma forma rápida e eficiente, a visão descritiva dos alunos e verificar posteriormente quais as flutuações de respostas tanto a um nível individual como a nível coletivo. Os dados obtidos, aparentemente diminutos, permitem não só testemunhar as mudanças do ponto de vista do aluno, como enquadrá-las com as informações retiradas a partir das aulas.

Quanto à segunda tarefa, cabia ao aluno selecionar três palavras-chave que considerasse que estavam em falta e o motivo dessa escolha. A ideia por detrás desta questão vai ao encontro de possibilitar ao aluno um maior campo de respostas e ainda justi-

ficar a sua escolha, providenciando-nos um conjunto de outros conceitos enunciados pelos alunos.

Para terminar, importa ainda vincar que para esclarecer os alunos relativamente à tarefa que estavam prestes a realizar foi utilizado o diálogo-vertical. As dúvidas mais recorrentes foram relativas à classificação numeral das palavras-chaves e ao funcionamento do momento anterior e do momento posterior.

Continuando com a desconstrução das fichas de trabalho, passemos para as explicações sobre a ficha de trabalho de História. Tal como na ficha de Geografia, podemos ver um conjunto de duas questões mas com diferentes tarefas a realizar.

A primeira questão pedia para o aluno descrever o que entendia por plano objetivo da fotografia, e para isso devia atentar nos diferentes elementos, ambientes, personagens e ações que vê na fotografia. Por outras palavras, o aluno retira do conteúdo da fotografia aquilo que lhe chama mais a atenção e aquilo que vê de forma mais imediata.

Já a segunda questão era relacionada com o que chamamos de plano subjetivo, o que para nós é o que realmente trata a cena ou o recorte fotografado e onde se inclui o contexto histórico, o desenrolar da ação, o identificar das personagens e das suas ações.

Isto é, o aluno no plano subjetivo já não observa e escreve aquilo que foi observado, mas põe em uso a função narrativa da fotografia contando através de uma resposta mais alongada os momentos que levaram à situação que é testemunhável, bem como explica certas atitudes ou comportamentos dos diferentes personagens.

Para efetuarmos a explicação do que cada um destes conceitos relativos ao plano objetivo e ao plano subjetivo da fotografia diziam respeito na nossa ficha de trabalho, encetamos com toda a turma, através de uma atividade de *brainstorming*, a observação conjunta da seguinte imagem:



Documento 6 Charlie Chaplin interpretando a figura cômica de Charlot.

Em primeiro lugar, determinou-se o plano objetivo em que os alunos rapidamente chegaram à noção de que o personagem sorridente era o ator Charlie Chaplin interpretando Charlot. Quanto ao plano subjetivo, os alunos associaram-no à cultura cinematográfica, ao cinema mudo e a alguns filmes como o *City Lights* ou o *The Great Dictator*. Desta forma, os alunos conseguiram perceber cada um dos planos: o plano objetivo seria o que se vislumbrava de imediato; já o plano subjetivo ficou sendo a explicação por detrás do motivo daquilo que é retratado.

Pois bem, até aqui o leitor já percebeu qual é a nossa linha de pensamento quanto à metodologia e o modo como a operacionalizamos. No entanto, ainda fica por explicar de que modo a informação recolhida foi analisada e corrigida.

Foi nos trabalhos de Erwin Panofsky⁶ que nos inspiramos, um historiador de arte que, em 1939, escreveu “*Studies in Iconology: Humanist Themes in the Art of the Renaissance*”, livro que, entre outros ensaios, argumentava a distinção entre a iconologia e a iconografia” (Sorensen, 2000) e tivemos acesso a essa distinção por via da leitura da edição de 1955, intitulada de *Meaning in The Visual Arts*, que após ter sido revisitada pelo autor, na qual, segundo o próprio, foram corrigidos alguns erros e imprecisões, ainda detinha a mesma abordagem e conteúdo que o ensaio de 1939.

⁶ Erwin Panofsky (1892-1968) nasceu em Hannover, na Alemanha, de origem judaica e passou a sua infância em Berlim. A sua dissertação *Die Theoretische Kunstlehre Albrecht Dürers* (O Ensino Teórico de Arte de Albrecht Dürer) é datada de 1914. Ao longo da sua vida, manteve uma produção académica assinalável e ocupou cargos como chefe do Departamento de História de Arte da Universidade de Hamburgo ou ainda como professor da Universidade de Nova Iorque bem como do Instituto de Estudos Avançados em Princeton. Estes dois últimos cargos ocorreram depois de se radicar nos Estados Unidos da América no ano de 1934, fugindo da perseguição aos judeus. (Sorensen, 2000).

Deste modo, tomamos conhecimento de uma abordagem que distingue o conhecimento sobre uma imagem – o autor referia, na maioria das vezes, obras de arte, mas que nós consideramos como aplicável à fotografia - em três níveis: o pré-iconográfico; o iconográfico; e o iconológico.

Assim, este historiador estipulou níveis concretos de conhecimento sobre uma imagem, ou seja, no ponto de partida encontra-se a descrição dos elementos presentes enquanto o ponto mais alto incide sobre o verdadeiro significado da fotografia, sustentado num enquadramento contextual e assertivo sobre os objetos retratados. Além disso, é precisamente dessa estipulação que nós retiramos os fundamentos para criar uma grelha de avaliação sobre os resultados obtidos nas fichas de trabalho.

O primeiro nível, como já o havíamos dito, é o nível pré-iconográfico que é atingido quando o sujeito consegue recolher informações através de “representações de objetos naturais como seres humanos, animais, plantas, casas, ferramentas [...] e pela percepção tais qualidades expressivas como um gesto ou a pose de uma personagem triste” (Tradução do Autor. Panofsky, 1955: 28). Tendo em conta que este é o nível mais baixo de conhecimento, depreende-se que esta se trata da expectativa mínima dos resultados que esperamos obter com os nossos alunos.

O nível iconográfico tem como premissa a situação de que na sua operacionalização “nós conectamos os motivos artísticos [...] com temas ou conceitos [...] a identificação dessas imagens, histórias e alegorias é o domínio daquilo que normalmente é referido com a iconografia” (Tradução do Autor. Panofsky, 1955: 29). Por outras palavras, a observação do objeto diferencia-se do pré-iconográfico no sentido em que agora já existe uma descrição do acontecimento retratado, bem como uma associação a conceitos que, quanto a nós, podem ser tanto de natureza histórica ou geográfica. E, como tal, o observador no nível da iconografia já usa os conhecimentos adquiridos para substanciar a sua resposta.

Relativamente ao nível da iconologia, há que dizer que esta prática é efetuada quando “é apreendido pela determinação dos princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, de um período, de uma classe, de uma religião ou de uma persuasão filosófica qualificada por uma personalidade e condensada num trabalho” (Tradução do Autor. Panofsky, 1955: 30). Isto é, através da observação de uma imagem, o observador consegue recuperar a informação complementando-a com o seu conhecimento tanto daquilo que é retratado, como do contexto em que se insere, partindo para um registo mais direcionado à interpretação do que à descrição.

Relativamente às distâncias de discurso na iconografia e na iconologia, Panofsky sintetiza-as e diferencia-as afirmando “tal como o sufixo grafia denota algo descritivo, também o sufixo logia – derivado de *logos*, que significa pensamento ou razão – denota algo interpretativo” (Tradução do Autor. Panofsky, 1955: 32). Portanto, é-nos possível concluir que a diferença entre a iconografia e iconologia reside entre efetuar uma descrição ou uma interpretação do objeto fotografado, deixando ainda antever a aplicação dos necessários conhecimentos a mobilizar para que cada um destes patamares seja atingido.

Para que esta mensagem fosse percecionada, Panofsky criou um quadro que demonstra o que pretendia afirmar, e devido à sua importância cremos que também seja adequado apresentá-lo neste trabalho:

Objeto da interpretação	Ato de interpretação	Equipamento da interpretação
Primário ou assuntos naturais – factual, expressional – constitui o mundo dos motivos artísticos	Descrição pré-iconográfica.	Experiência prática (familiaridade com o objeto e o tema)
Secundário, constitui o mundo de imagens, histórias e alegorias.	Análise iconográfica.	Conhecimento de fontes literárias (familiaridade com temas e conceitos específicos)
Significado intrínseco, constituinte do mundo dos valores simbólicos	Interpretação iconológica.	Intuição sintética (familiaridade com a tendência essencial da mente humana)

Tabela 3 Uma sintetização dos níveis de conhecimento sobre a imagem. (Panofsky, 1955: 40-41).

Como podemos observar, as diferenças dos níveis pautam-se essencialmente pela via de como fazemos a mobilização do nosso conhecimento. Se, no caso da pré-iconografia, o conhecimento exibido provém da experiência prática – onde se inclui a cultura e o senso comum – de cada um dos observadores, já na iconografia a diferença é feita a partir do uso de um conhecimento mais alargado e fundamentado com leituras sobre o tema em questão.

Finalmente, quanto à iconologia, acreditamos que esta não se fique pela rama das leituras e que seja testemunhável a partir da comprovação do aprofundamento do conhecimento do observador, não só sobre um dado acontecimento mas também sobre o(s) contexto(s) da linha temporal que levou ao produto final na fotografia.

Depois de termos demonstrado a riqueza do contributo do trabalho de E. Panofsky em relação a este relatório, falta ainda revelar a grelha de avaliação que construímos a partir destas considerações. Assim, críamos de raiz a seguinte grelha:

Grelha de Avaliação do Momento Anteriores			
Gradação dos Níveis de Conhecimento			
Nome do Aluno	Nível Pré-Iconográfico	Nível Iconográfico	Nível Iconológico
1			
2			
3			

Tabela 4 Grelha de avaliação dos resultados obtidos nas fichas de trabalho a Geografia e a História.

Tal como podemos confirmar na grelha acima, foram tidas em conta as ideias que fomos divulgando, faltando, apenas, explicar como é que a função narrativa e a função descritiva foram incorporadas. A mais fácil de integrar foi a função narrativa na disciplina de História, pois cremos que o aluno que saiba qual o significado verdadeiro da fotografia diante de si e faça a devida interpretação e contextualização, estaria a praticar a iconologia.

Quanto ao caso da função descritiva na Geografia, pensamos que dando a possibilidade de o aluno escrever nas suas respostas as palavras-chave que este pensa estarem em falta e as justifique acertadamente com os conteúdos, também estaria a fazer iconologia. Posto isto, para completar a grelha de avaliação basta ler as respostas dos alunos nas fichas de trabalho e depois assinalar o nível que estes transmitiram no momento antes e no momento depois, verificando posteriormente as diferenças tanto individuais como coletivas.

Por fim, neste capítulo demonstramos de forma prática, quais foram as nossas ideias relativamente à fundamentação da linha metodológica empregue; aos cuidados na construção, análise e correção presentes nas fichas de trabalho; e por fim, a importância de E. Panofsky para o trabalho que encetamos com os nossos alunos.

5- Caracterização da Escola

Nesta, como em qualquer outra investigação, é vital a apresentação e indicação do contexto e das principais características do local onde se desenvolveu o chamado trabalho de campo.

Assim, no nosso caso em particular, o local em que desenvolvemos os nossos trabalhos foi na Escola Secundária Doutor Joaquim Gomes Ferreira Alves (doravante E.S.D.J.G.F.A.), que se situa em Valadares, no concelho de Vila Nova de Gaia.

No ano letivo em que se desenvolveu a nossa investigação, 2012/2013, a escola era frequentada por 1262 alunos “distribuídos por 52 turmas: [...] no 3º ciclo regular [...] nos cursos científicos-humanísticos [...] nos cursos profissionais [...] no curso de educação e formação de jovens” (Silva; Rodrigues; Fernandes, 2013: 2). Além disso, nestes números estão incluídos os 16 alunos – que fazem parte do curso de educação e formação de adultos – que prosseguem os seus estudos na área de Cuidados e Estética de Cabelo.

A grande oferta educativa disponível – onde estão incluídas ofertas desde as Ciências e Tecnologias passando por Línguas e Humanidades, não esquecendo os cursos de Técnico de Análises Laboratoriais, de Técnico de Turismo ou Técnico de Multimédia – muito deve à intervenção do Parque Escolar que permitiu a modernização da escola e a criação de espaços específicos às diferentes práticas decorrentes do ensino.

Tal veio a permitir, conjuntamente com o esforço de toda a comunidade educativa, o almejar no Projeto Educativo da Escola como “meta da escola [...] a média de classificações em exame nacional dos alunos internos seja superior às médias nacional e concelhia, em todas as disciplinas” (E.S.D.J.G.F.A., 2010: 1). Com base na nossa experiência pessoal, podemos afirmar que todo o pessoal docente tem esta noção adquirida pese embora, tal não lhes tolhe o pensamento e as suas ações na busca por um cumprimento dos resultados que procuram atingir.

Também por via da nossa experiência, constatamos a importância da ligação do local de ensino com o contexto em que está inserido, fazendo regulares ações dinamizadoras – com a participação dos alunos e dos professores – abertas a toda a comunidade em eventos comemorativos como o Dia Mundial do Turismo; o Magusto; o Jantar de Natal; ou ainda, várias exposições de temas diversos (destacando a *Exposição Da Pré-História aos Nossos Dias* apresentando trabalhos dos alunos).

O dia mais importante na conexão de toda a comunidade escolar para a E.S.D.J.G.F.A. – para além das visitas de alunos de escolas do 2º ciclo – é a comemoração do *Dia G.F.A.* (Geração Ferreira Alves), durante o qual se premeia os alunos que se destacaram ao longo do ano, bem como todos os alunos que fizeram parte deste programa dedicado ao apoio e recuperação ao estudo.

Em suma, cremos que nos encontramos perante uma escola que está aberta ao ambiente que a rodeia e que proporciona tanto ao corpo docente como aos seus alunos, todas as comodidades logísticas necessárias ao longo do ano letivo. Tal facto permite, por exemplo, aceder em todos os pontos da escola a um computador e a ligação à internet. Estamos, por isso, cientes que de facto, tivemos um bom local de ensino com toda a tecnologia que permitiu encetar os procedimentos deste relatório de estágio.

6- Caracterização das turmas

Elementos fundamentais para a nossa investigação, os alunos das duas turmas do 9.º ano de escolaridade fizeram parte de todo o nosso trabalho. Desde logo, a forma díspar como cada uma delas se caracteriza, trabalha e comporta levou-nos não só a modificar as nossas práticas letivas, como também os instrumentos de avaliação utilizados.

Neste capítulo, considerámos que fazia sentido apresentar devidamente as turmas, o 9.º IX e o 9.º X, porque, queremos divulgar da forma mais clara possível, todos os momentos de trabalho e investigação deste relatório de estágio.

Começando com a turma do 9.º IX, esta é constituída por 28 alunos – dos quais 14 são rapazes e 14 são raparigas – tendo idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos. Esta diferença de idades deve-se à presença de três alunas que reprovaram no ano letivo anterior; no entanto, cremos que esse facto passou despercebido pois estas demonstravam-se como mais um elemento na turma estando igualmente atentas, recetivas a trabalhar e a trocar ideias em aula.

No caso da disciplina de Geografia, tinham um bloco de quarenta e cinco minutos às terças-feiras, das 12 horas às 12 horas e 45 minutos, e ainda um bloco de noventa minutos às quintas-feiras, das 13 horas e 45 minutos às 15 horas e quinze minutos. Em termos de trabalho em aula, os alunos disponibilizavam-se mais a experiências educativas como leitura de documentos, a discussão de recursos didáticos ou ainda, *brainstormings*. Pensamos que esta abertura da turma para um desenrolar quase permanente do diálogo-vertical advinha não só dos temas abordados – *Contrastes de Desenvolvimento e Ambiente e Sociedade* – que são muito próximos da realidade que eles conhecem, mas também, de estarmos perante uma turma com muito bons alunos. Além disso, há que referir que o facto de serem acompanhados pela Professora Isabel Ribeiro, desde o 7.º ano, familiarizou-os com este tipo de práticas, o que facilitou o nosso próprio trabalho.

Quanto à disciplina de História, tinham um bloco de noventa minutos às segundas-feiras, das 8 horas e trinta minutos às 10 horas, e um outro bloco de quarenta e cinco minutos às quartas-feiras, das 10 horas e 15 minutos às 11 horas. Aqui a diferença residia numa participação menor tanto no número de alunos como de respostas por parte da turma, pese embora não constituísse um entrave à lecionação. Pensamos que a explicação para isso pode passar por terem aulas às segundas-feiras, notando-se que os alunos estavam um pouco mais distraídos do que era norma.

Porém, em termos gerais, a turma do 9.º IX é uma turma com bons resultados a ambas as disciplinas, que participa regularmente e com diversos alunos e que está aberta ao tipo de desafios que os seus professores criam ou empreendem com eles.

Passando agora para a turma do 9.º X, esta é constituída por 25 alunos – das quais 15 são raparigas e 10 são rapazes – com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos.

No caso da Geografia, tinham um bloco de noventa minutos às quartas-feiras, das 8 horas e 30 minutos às 10 horas, e um bloco de quarenta minutos às quintas-feiras, das 11 horas às 11 horas e 45 minutos. Em termos de trabalho na sala de aula, o 9.º X era uma turma menos participativa, comparando com a elevada participação do 9.º IX, sendo que apenas um conjunto restrito de alunos correspondia às solicitações do professor. Um pormenor importante, era o facto das aulas de quinta-feira ocorrerem logo após a aula de educação física e constatou-se ao longo do ano, um atraso sistemático e tal, condicionava as nossas regências.

Quanto à disciplina de História, a participação ainda se tornava mais escassa, embora quando o conteúdo se centrava em temas que era do agrado geral da turma, a situação revertia-se. Porém, tanto no caso da Geografia como no caso da História, o 9.º X era uma turma trabalhadora mas que carecia de uma maior participação, do nosso ponto de vista.

Em suma, no geral as turmas do 9.º IX e 9.º X, distinguíam-se nos seguintes aspectos: pelo empenho em aula e fora dela; pela participação de um maior número de alunos e com uma maior frequência; os gostos pessoais sobre os conteúdos pesavam sobremaneira em alguns pontos da disciplina de História, sendo que o mesmo não se repercutia a Geografia; por fim, os resultados obtidos às disciplinas de Geografia e de História eram díspares sendo que no 9.º IX estes eram mais elevados que no 9.º X.

7- Procedimentos metodológicos.

Após termos explicitado as raízes dos nossos pensamentos sobre a metodologia de que fizemos uso, pensamos que este ponto estaria incompleto sem uma manifestação dos procedimentos realizados em aula com os nossos alunos.

Portanto, neste capítulo, procuramos evidenciar e clarificar quais as experiências de aprendizagem⁷ ocorridas durante a aula que permitiram aos alunos deter e reter o conhecimento necessário para a tarefa que lhes fora incumbida.

Tal como já dissemos, as fichas de trabalhos destinavam-se a duas turmas do 9.º ano de escolaridade, o 9.º IX e o 9.º X⁸, às disciplinas de Geografia e de História, onde os alunos analisavam a mesma fotografia em diferentes momentos.

Estes momentos de análise ocorreriam com uma diferença de quarenta e cinco minutos entre si, permitindo-nos uma maior flexibilidade em termos de escolha para a marcação de regências. E, quanto a nós, essa baliza temporal, é o suficiente para estabelecer diferenças entre as ditas análises.

Uma ideia que ruiu foi a de comparar entre o 9.º IX e o 9.º X os resultados obtidos da mesma fotografia à Geografia e à História. E isso deveu-se a factos como: a calendarização; ao número “excessivo” de professores-estagiários (quatro); e, ao equiparado desenvolvimento de conteúdos nas duas turmas em questão tanto na Geografia como na História. Por isso, enveredamos por fazer fichas de trabalho com as turmas, sem utilizar a mesma fotografia para ambas.

No caso respeitante à Geografia, a primeira ficha de trabalho foi realizada pelo 9.º IX no dia 19 de fevereiro de 2013.

Tal como em todas as fotografias, tivemos como premissa na seleção do documento, o conteúdo a abordar em aula, e que neste caso concreto dizia respeito ao tema Ambiente e Sociedade e ao subtema Grandes Desafios Ambientais (M. E., 2002: 27).

Na dita regência, e atendendo a tudo isto, optamos por desenvolver com os nossos alunos, um estudo de caso sobre a China, tendo como objeto de estudo a Barragem das Três Gargantas. E tal como na proposta de Flávio Holgado, decidimos colocar um

⁷ Tal como dissemos, providenciamos ao leitor, em anexos, todos os materiais que fizemos uso. Porém, deixa-se ao cuidado que a prestação e a forma como nós lecionamos através desses materiais, é um fator a ter em conta.

⁸ Recuperando o capítulo dedicado à caracterização da turma, julgamos por bem referir as diferentes posturas e formas de aprender de cada uma delas em relação à Geografia e à História, que a nosso ver, denotou-se essa realidade, através das disparidades de comportamento e aprendizagem de uma mesma turma perante diferentes disciplinas. Além disso, as designações das turmas foram alteradas por questões éticas respeitantes à confidencialidade dos alunos.

lapso temporal entre as fotografias aéreas que havíamos selecionado, uma de 1987 e outra de 2006, vislumbrando o mesmo objeto, tal como se pode ver abaixo:



Documento 7 Os efeitos da construção da Barragem das Três Gargantas no Rio Yangtzé. Fonte: <http://thelastcolumnist.com>

Para tal, apresentando separadamente as imagens, no momento anterior os alunos analisavam a imagem de 1987 e no momento posterior a de 2006. Evidentemente, a tarefa não é tão simples quanto isso, pois no momento anterior, podia levar os alunos a pensarem num outro qualquer curso de água, ou nem sequer o identificarem como tal, enquanto no momento posterior, os alunos rapidamente chegaram à identificação do espaço e do objeto.

Mas, para chegar a estas conclusões, os alunos precisaram de um conjunto de suportes em termos de conhecimento que lhes chegaram através de experiências educativas em aula (Cf. Anexo 5). Fundamentalmente, no estudo de caso que decorreu nesta aula, eram visados os seguintes pontos: a localização geográfica do objeto em estudo; os motivos de discussão sobre o estudo; e, as vantagens e as desvantagens da construção da dita barragem.

Para consubstanciar esses mesmos conhecimentos, depois de ocorrido o primeiro momento, fizemos a leitura, a visualização, a discussão e a exploração não só da apresentação em powerpoint (Cf. Anexo 6) bem como de três vídeos intitulados de Touring The Three Gorges Dam; Three Gorges Dam At Full Capacity; e ainda, Three Gorges Power Plant Animation.

Assim, e tal como planeado, depois de termos realizado todas estas experiências educativas, os alunos do 9.º IX realizaram a ficha de trabalho com a fotografia datada de 2006.

Quanto às nossas expectativas sobre esta atividade, tínhamos presente que poderia dar-se o caso de os alunos não compreenderem aquilo que lhes era pedido e, por isso, ao contrário do que tínhamos pensado, demorou um pouco mais de tempo até os alunos perceberem o sentido da análise, bem como, o porquê da construção das perguntas.

Felizmente estes receios não tiveram grande razão de ser, pois rapidamente e através do diálogo-vertical com alguns alunos, conseguimos constatar que facilmente estes identificaram o objeto que fora fotografado, ao contrário do que havia ocorrido no primeiro momento. Depois de termos passado por esta experiência, sabendo os riscos que corríamos, e deparando-nos com um erro na construção das nossas fichas de trabalho, pois pedíamos na segunda pergunta duas tarefas em vez de uma, fizemos essa alteração no nosso instrumento de avaliação antes de novamente o realizar.

Quanto à segunda experiência, esta realizou-se com a turma do 9.º X, no passado dia 9 de maio de 2013, com o subtema agregado às Estratégias de Preservação do Património (M. E., 2002: 27).

Quanto ao conteúdo da aula, centrou-se no património natural, uma vez que procurámos trabalhar com os nossos alunos o seguinte: a definição do que é património natural e quais os motivos para esta classificação da UNESCO; referir e discutir sobre um conjunto restrito de locais à escala mundial detentores dessa denominação; e terminando, com o património classificado como natural em Portugal.

Depois de traçada esta linha lógica do nosso pensamento, enquanto fazíamos as investigações para esta aula, encontramos um conjunto de fotografias que, servindo para o suporte dos conteúdos se reportavam a locais classificados como património natural em Portugal.

A partir dessas diferentes hipóteses, escolhemos não só o exemplo de património natural em Portugal a discutir com mais profundidade como também, a fotografia a utilizar, e que neste caso era uma fotografia aérea do Arquipélago das Berlengas, tal como podemos ver a seguir:



Documento 8 Fotografia aérea do Arquipélago das Berlengas. Fonte: <http://www.tintafresca.net/>

E tal como podemos ver no plano de aula (Cf. Anexo 7), entre o momento anterior e a realização do momento posterior, os conhecimentos adquiridos pelos alunos provieram, neste caso particular, da apresentação powerpoint (Cf. Anexo 8). Uma outra alteração que fizemos na experiência com os alunos foi a de projetar no quadro interativo disponível na sala de aula, a imagem com maior resolução e tamanho. Fizemo-lo porque as fotocópias a cores das fichas de trabalho tinham pouca qualidade e, portanto, ao invés de a projetar de forma instintiva e sem planear em aula como com a turma do 9.º IX, desta vez já nos tínhamos precavido. Ora, entre estes sucessos e erros, foi-se criando uma melhorada aprendizagem, ao longo do processo que proveio da nossa experiência pessoal. E, tal como tivemos isto em conta para a segunda ficha de trabalho na Geografia, o mesmo se passou com os instrumentos utilizados em História.

No caso da História, a primeira experiência foi realizada com a turma do 9.º X a 18 de abril de 2013. E o conteúdo que tínhamos em mãos faz parte do tema O Mundo saído da Guerra, mais especificadamente remetendo para A recusa da dominação europeia: os primeiros movimentos de independência e ainda, O dinamismo económico dos países capitalistas, visto tratar-se de um bloco de 90 minutos.

Assim, já sabendo os conteúdos a abordar, acabamos por, na escolha da fotografia, optar por uma relativa aos primeiros movimentos de independência, até mesmo pela postura interessada e desperta do 9.º X. Porém, a escolha não foi fácil e, num dado momento, tínhamos duas fotografias mas que não sabíamos qual delas selecionar. Essa escolha recaía sobre a fotografia da Autoimolação (1962) ou a Phan Thi Kim Phúc (1972) e concluímos que a última permitia um fundamento maior de resposta e de narração de um acontecimento em relação à primeira, e como tal selecionamo-la:



Documento 9 Phan Thi Kim Phúc (1972), de Nick Ut. Fonte: <http://www.revistabula.com/>

Porém, também concluímos que ambas deviam ser mostradas aos alunos durante a aula, tendo para isso dado o devido destaque no plano de aula (Cf. Anexo 9), e ainda, permitindo aos alunos perceberem, discutirem, pensarem e explorarem tanto a apresentação powerpoint (Cf. Anexo 10) como os mais variados recursos didáticos destacando os excertos dos filmes *Apocalypse Now* (1979) e *Ghandi* (1982) visionado em aula.

Com base nesta experiência, apercebemo-nos que os alunos demoraram mais tempo a pôr em prática a função narrativa quando comparado com o tempo tomado para a função descritiva na Geografia. Assim, tivemos de na experiência com a turma do 9.º IX, ter esse tempo de escrita em atenção.

Sobre a experiência com a turma do 9.º IX, há-que dizer que o tema intitula-se de Portugal: Do Autoritarismo à Democracia sendo que o conteúdo que nos dizia respeito era sobre A perpetuação do autoritarismo e a luta contra o regime e ainda Portugal

Democrático, e tal como na experiência anterior, detivemos um bloco de 90 minutos para abordar estes pontos.

Ao contrário da anterior experiência, a fotografia foi mais fácil de escolher, e dela esperávamos conseguir um lastro de resposta e narração alargado. Assim, escolhemos a seguinte fotografia com a principal figura associada à Revolução dos Cravos, o Capitão Salgueiro Maia:



Documento 10 O Capitão Salgueiro Maia após ter neutralizado as forças afetas ao regime. Fonte: Vieira, 2000: 67.

Como vantagem desta fotografia, pensamos que a forma emocionada como surge o Capitão Salgueiro Maia, permitiria uma outra abordagem de resposta dos alunos. Tal como era apanágio, entre o momento anterior e o momento posterior, e como podemos ver no plano de aula (Cf. Anexo 11) os alunos retiraram as informações a partir do powerpoint (Cf. Anexo 12) exibido, bem como de outros recursos, como fotografias, textos, ou músicas como Grândola Vila Morena (1971) ou E Depois do Adeus (1974).

Em suma, e olhando em termos gerais para as fichas de trabalho de História e de Geografia, tínhamos vários receios como por exemplo: que as nossas ferramentas pudessem não funcionar quer por nossa culpa ou por incompreensão dos alunos; que as expectativas criadas sobre as respostas não se enquadrassem com as grelhas de avaliação delineadas; ou ainda, que ocorressem muitos casos de plágio ou de total rejeição da tare-

fa por parte dos alunos. No entanto, nada disso veio a acontecer, o que nos deixou contentes e bem menos apreensivos.

Além disso, através destas experiências pessoais aprendemos noções que não estão presentes nos livros, e por isso mesmo são pessoais. Essas noções serviram-nos como alerta para o que devíamos mudar e servem também para aqueles que venham a trabalhar com a fotografia, e que são as seguintes:

- A escolha da fotografia deve respeitar o conteúdo e o olhar do aluno;
- O professor deve preparar-se para uma margem de erro alargada nas respostas;
- Nem todos os alunos têm o mesmo ritmo de raciocínio e escrita podendo levar mais tempo a levar as atividades a bom porto.

8- A aplicação do instrumento de trabalho a Geografia.

Perante todo(s) o(s) desenvolvimento(s) que vimos a divulgar na nossa investigação, uma das fases cruciais (e temidas por nós), passava pela aplicação prática dos instrumentos de avaliação que havíamos construído.

Em termos sucintos, até este ponto já tínhamos todas as opções tanto sobre os procedimentos a realizar em aula bem como sobre a construção das nossas fichas de trabalho. No entanto, estávamos receosos que os resultados obtidos fossem um pouco aquém daquilo que esperávamos. E felizmente, essa situação não veio a ocorrer, em muitos casos. E, é exatamente sobre esta matéria, que se centra este subcapítulo.

Para realizarmos uma abrangente e profunda análise sobre esses resultados, cremos que devíamos ter em conta os seguintes pontos: a apresentação e a clarificação dos nossos critérios de correção; a enunciação e exemplificação tanto dos casos de sucesso como de insucesso, procurando explicações para esses factos; e por fim, a indicação das nossas considerações sobre esta aplicação e, também, sobre os resultados obtidos.

Iniciando esta análise, e tal como já afirmámos, a primeira experiência realizou-se no dia dezanove de fevereiro de 2013, com a turma do 9.º IX com o conteúdo a cingir-se na unidade didática os Grandes Desafios Ambientais. Tendo em conta, tanto o modelo de ficha de trabalho como o conteúdo da aula, para consubstanciarmos o estudo de caso sobre a China e a Barragem das Três Gargantas, desafiámos os alunos para a realização de uma ficha de trabalho (Cf. Anexo 13). A partir daí, e já sabendo eles todas as informações e noções necessárias para compreender a tarefa que tinham em mãos, realizaram-se o momento anterior e o momento posterior, usando sempre as mesmas perguntas.

Para analisarmos a pergunta 1), e visto esta passar por enumerar de 1 a 5 um conjunto de palavras-chaves, acreditamos que a melhor forma de apresentar, comprovar e assimilar as diferenças entre estes momentos, seria através de um gráfico que apresentasse um cálculo representativo da média de respostas obtidas dos 26 alunos presentes em aula, e que resultou no seguinte:

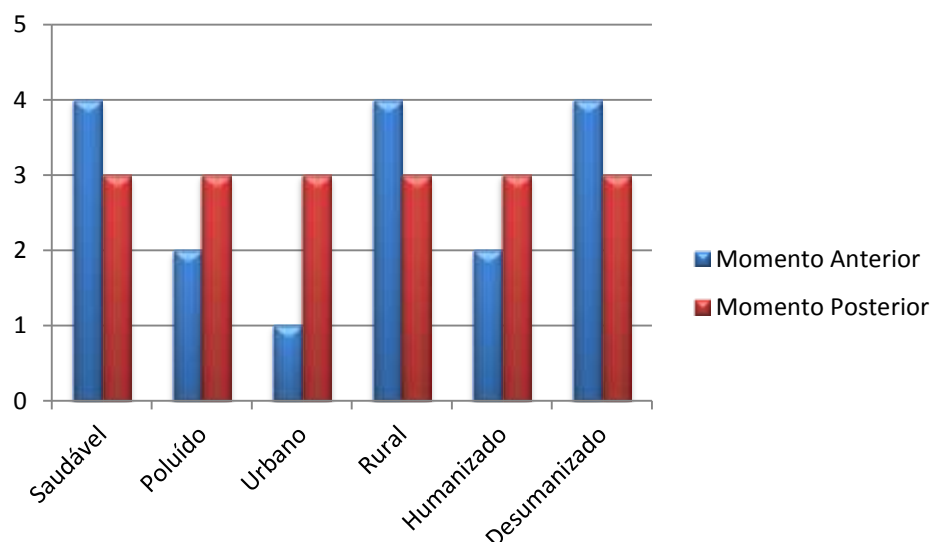


Gráfico 1 Os Resultados Obtidos na Resposta 1) no Momento Anterior e Posterior à Turma do 9.º IX.

De uma forma geral, podemos constatar mudanças evidentes na observação e descrição do espaço fotografado a partir da visão dos alunos. Em boa verdade, a(s) fotografia(s) selecionada(s) detinha(m) uma necessidade intrínseca de um maior complô de informação do que aquele que os alunos detinham aquando da realização do momento anterior. Nesse momento específico, e tal como podemos observar, depreendemos que, de um ponto de vista geral, o espaço presente era bastante saudável, rural e desumanizado acompanhando essa tendência, com uma menor presença de poluição e de espaços urbanos.

À partida, pressentíamos que a análise poderia ir nesta direção pois, de facto, os elementos que caracterizavam aquele espaço não eram visíveis sem o conhecimento do que se tratava, na realidade, no objeto fotografado. Assim, cremos que parte da explicação para estas disparidades resida nesse argumento.

E, olhando para o momento posterior, comprova-se que a visão dos alunos se modificou, tanto nas suas respostas como nos conhecimentos que detinham sobre o objeto, levando a que haja, quanto a nós, uma noção de que, afinal, o espaço fotografado não era tal como haviam julgado.

Face aos conhecimentos que foram adquiridos em aula, a turma, num cômputo geral, acabou por evidenciar, uma certa regularidade de média de respostas na ficha de trabalho. Pensamos, que é claro, que os alunos demonstraram neste momento posterior, uma noção mais aproximada da contextualização existente naquela(s) fotografia(s).

Acreditamos que os alunos perceberam os elementos que estavam “invisíveis” no momento anterior e graças aos materiais usados em aula, problematizaram, pensaram

e testemunharam através da escrita e, usando o seu olhar, que aquele espaço não era, de todo, tal como haviam referido. Pensamos que um exemplo claro disso passa pela queda abrupta dos valores atribuídos às palavras-chave poluição e urbano. No fundo, para nós, é possível resgatar destes valores a importância da aula e dos conhecimentos difundidos, estudados e discutidos através do diálogo-vertical. Por fim, pensamos que os alunos deixaram de ter a visão de que aquele era um espaço verde, com pouca humanização e logo, urbanização, para compreenderem as mudanças ocorridas naquele espaço por via do desenrolar dos acontecimentos, bem como, quais os efeitos e as consequências desses factos.

Passando para a análise da pergunta 2), em que o aluno deveria indicar e justificar a escolha de três palavras-chave que julgasse estar em falta, fizemos o registo das respostas na grelha de avaliação, já apresentada, utilizando os níveis de gradação pré-iconográfico, iconográfico e iconológico, tal como proposto por E. Panofsky.

E, na elaboração da ficha de trabalho, pensamos que esta pergunta 2) dá a liberdade de resposta necessária para perceber em que nível estaria o aluno. Além disso, esta avaliação é feita de forma qualitativa, sendo que fizemos uma valorização superior dos alunos que na sua resposta optaram pelo uso de palavras-chaves ligadas a conceitos geográficos do que aqueles com opiniões pouco fundamentadas. E ainda, pensamos que a forma mais adequada de analisar esta questão, devia passar por um olhar sobre os resultados da turma, mas dando uma maior atenção para aquilo que individualmente cada aluno foi capaz de produzir.

Por fim, dando o devido destaque aos casos de sucesso e de insucesso existentes. Assim, a grelha de avaliação que incorporou todos estes pressupostos é a seguinte:

Grelha de Avaliação da Turma do 9.º IX em Geografia no Momento Anterior			
Gradação dos Níveis de Conhecimento			
Nome do Aluno	Pré-Iconográfico	Iconográfico	Iconológico
1	X		
2		X	
3	X		
4	X		
5	X		
6	X		
7	X		
8	X		
9	X		
10	X		
11	X		
12	X		
13	X		
14	X		
15	X		
16	X		
17	X		
18	X		
19		X	
20	X		
21	X		
22	X		
23	X		
24	X		
25	X		
26	X		

Tabela 5 Grelha de Avaliação da Turma do 9.º IX em Geografia no Momento Anterior.

Atendendo aos nossos critérios, consideramos que apenas o aluno 2 e o 19 conseguiram atingir o nível iconográfico, pois estes dois alunos, em particular, foram além de uma descrição daquilo que viram e do que sentiram olhando para a fotografia, através da consolidação das suas respostas com conceitos e aprendizagens anteriores.

Por exemplo, e analisando a ficha do aluno 2 como um todo, testemunha-se que considerou que as palavras-chaves em falta seriam:

o desenvolvimento sustentável argumentando que “devemos pensar nas gerações futuras, elas tem o direito de desfrutarem do planeta da mesma maneira que a geração atual”; a ecologia “uma ciência que humanos tem que aprofundar”; e, por último, o conservar afirmando que “acho que é uma palavra-chave porque acho que devemos usar o planeta de maneira a não destruí-lo” (Cf. Anexo 14).

Quanto ao aluno 19, este defendeu uma perspectiva diferente do seu colega – mais centrada na nossa opinião na conservação e defesa do meio ambiente – defendendo que as palavras-chave em falta foram:

a biosfera “pois podíamos avaliar de acordo com o subsistema da Terra que reúne todas as condições necessárias à vida”; a biodiversidade “pois

podíamos avaliar pensando no conjunto de todas as formas de vida na Terra”; e por fim, o equilíbrio afirmando que “também podemos ao visualizar a imagem dar a nossa opinião sobre o equilíbrio existente” (Cf. Anexo 15).

Atesta-se então, uma disparidade de visões aprofundadas e fundamentadas nas respostas destes dois alunos. Se, por um lado, o aluno 2 transmite um ponto de vista ligado à conservação do planeta Terra, por outro, o aluno 19 constata a existência de um equilíbrio, tanto da biosfera como da biodiversidade. Julgamos que, como ponto de partida na análise da fotografia, é um bom começo, ficando na retina estas afirmações da parte dos nossos alunos, apesar de estarmos esperançados nos resultados obtidos no momento posterior, tanto a um nível geral, como nestes dois alunos em particular. Para a análise do momento posterior, seguimos, naturalmente, as mesmas considerações e critérios do momento anterior sendo que a grelha de avaliação resultante obtivemos com os seguintes resultados:

Grelha de Avaliação da Turma do 9.º IX em Geografia no Momento Posterior			
Gradação dos Níveis de Conhecimento			
Nome do Aluno	Pré-Iconográfico	Iconográfico	Iconológico
1	X		
2			X
3	X		
4	X		
5		X	
6	X		
7	X		
8	X		
9		X	
10	X		
11	X		
12	X		
13	X		
14		X	
15	X		
16	X		
17	X		
18	X		
19			X
20	X		
21	X		
22	X		
23	X		
24	X		
25	X		
26			X

Tabela 6 Grelha de Avaliação da Turma do 9.º IX em Geografia no Momento Posterior.

No momento posterior, os resultados são bastante animadores, pois tivemos: um aumento do número de alunos que passaram para um nível iconográfico; uma subida de níveis tanto do aluno 2 e do aluno 19 para o iconológico; e por fim, a ascensão do aluno 26 para o nível iconológico, partindo desde o nível pré-iconográfico. Face a estas diferentes escolhas de análise possível – e sem desprezo pela evolução notória das respostas dos alunos 5, 9 e 14 – optamos por referir mais uma vez os resultados dos alunos 2 e 19, não esquecendo o aluno 26.

Olhando caso a caso, percebemos que estes dois primeiros alunos, visualizaram e destacaram novos elementos, mas, desta vez, não só fundamentaram os seus conhecimentos com aprendizagens prévias como utilizaram os conhecimentos adquiridos em aula para contextualizar a sua resposta.

O aluno 2 é uma prova disso mesmo, quando escreveu e justificou seguintes palavras-chave:

a energia pois, “com uma barragem deste tamanho gera enormes quantidades de energia”; a engenharia, pois na sua visão, viu “uma grande obra de engenharia”; e por fim, verde referindo que “acho que esta barragem é um exemplo de como podemos ter energia sem poluir o Ambiente” (Cf. Anexo 16).

Neste caso, o aluno não usou conceitos geográficos, no entanto, todas as palavras-chave que escolheu enquadraram-se com o contexto e com as transformações que ocorreram neste espaço e, portanto, por estes motivos consideramos que este atingiu o nível iconológico.

Já o aluno 19 alterou as suas palavras-chave que foram de encontro a:

à desflorestação “devido a quererem construir coisas”; à palavra natural “pois podíamos avaliar o facto de ter sofrido alguma alteração pelo Homem ou pela natureza”; e terminando, com a palavra barragem “pois foi construída uma barragem no rio que observamos” (Cf. Anexo 17).

Quanto a este aluno, pensamos que embora não tenha demonstrado uma argumentação tão boa como no momento anterior, ao ter conseguido demonstrar compreensão e apreensão dos conhecimentos adquiridos previamente e juntando-os com os conhecimentos da aula em si, alcançou uma visão próxima da realidade fotografada.

Em termos de conjunto, estes dois alunos, em ambos os momentos, demarcaram-se dos demais porque: evidenciaram conhecimentos; destrezas ao nível da interpretação; demonstraram o valor das aprendizagens em aula modificando a noção e o saber que tinham sobre o espaço fotografado. E embora não tenham usado, de uma forma tão notória, conceitos geográficos nas suas respostas, foram os que obtiveram melhores resultados.

Finalmente, o aluno 26 conseguiu progredir do nível pré-iconográfico até ao iconológico, demonstrando um pensamento crítico sobre a realidade, bem como, o aproveitamento de conhecimentos que foram introduzidos e discutidos em aula. Deste modo, cremos que conseguiu realizar a tarefa colocada com sucesso, respondendo da seguinte forma:

“eu incluiria as palavras energéticas, força e prejudicial porque é uma das maiores barragens do mundo e tem uma força energética extrema, e para criarem a barragem tiveram que desalojar milhares de pessoas e destruir um ambiente natural” (Cf. Anexo 18).

No entanto, não foram só sucessos obtidos com a realização nestas atividades, também houve alunos que, apesar da melhoria geral da turma, não acompanharam os seus colegas, ficando-se com resultados abaixo do esperado. A título de exemplo, os alunos 24 e 25, no momento posterior, manifestaram muito pouco conhecimento, em comparação com os seus pares, sendo que o 24 afirmou as seguintes escolhas barragem, natural e natureza e justificando-se afirmando:

a barragem porque lhe “parece ter uma barragem ali no meio”; a palavra natural porque “é natural”; e terminou, com natureza referindo que “ está relacionado com a natureza” (Cf. Anexo 19).

Já o aluno 25, selecionou as palavras-chave:

biodiversidade pois na sua ótica “pode haver vida animal”; a palavra habitável argumentando que “pode não ser habitável”; e terminando, a palavra desflorestação porque “pode haver desflorestação” (Cf. Anexo 20).

Olhando a estes dois casos sintomáticos e ao fraco rendimento demonstrado, ficamos com a sensação de que esta atividade não lhes despertou qualquer interesse ou gosto em realizá-la. E, apesar de sabermos que estes dois alunos eram dos mais fracos da turma – em termos de resultados a todas as disciplinas – em boa verdade, não conseguimos encontrar explicações taxativas para estes resultados negativos.

Em suma, e vendo os resultados obtidos pelo 9.º IX em ambos os momentos, testemunhamos que:

- vários alunos conseguiram alcançar quer ao nível iconográfico quer o iconológico;
- que os conhecimentos transmitidos pelos alunos 2, 19 e 26, foram, na nossa ótica, uma prova da função descritiva da fotografia na Geografia;
- os alunos revelaram melhorias significativas nos seus resultados, quer ao nível das escolhas quer ao nível da justificação, embora, essa melhoria de qualidade não seja suficiente para os incluir no nível iconográfico;
- e, por fim, deixar claro que um grupo restrito de alunos, incluindo aqueles supramencionados, não corresponderam às nossas expetativas, parecendo-nos um pouco alheados ou desinteressados nesta tarefa.

Passando, agora, para a experiência com a turma do 9.º X, relembando que ocorreu a 9 de maio de 2013, com o conteúdo a fazer parte da unidade didática *Estratégias de Preservação do Património*, tendo sido feito o desafio da realização da ficha de trabalho num momento anterior e posterior (Cf. Anexo 21). Para a apresentação e análise de resultados, recorreremos ao mesmo método utilizado com a turma 9.º IX, e como tal, apresentamos a média de resposta da pergunta 1), desta feita com os 25 alunos presentes, no gráfico que se segue:

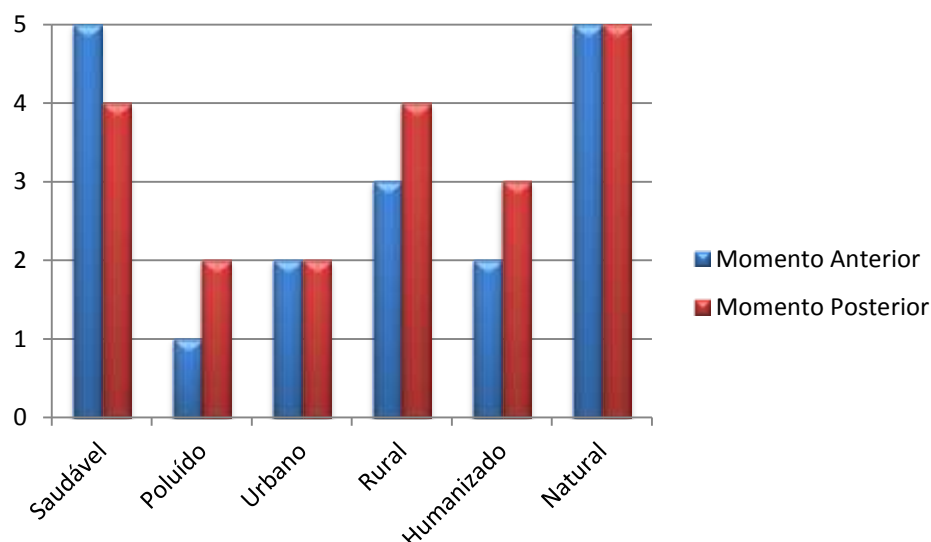


Gráfico 2 Os Resultados Obtidos à Resposta 1) no Momento Anterior e Posterior à Turma do 9.º X.

De um modo geral, a turma do 9.º X evidenciou diferenças entre os momentos de análise da fotografia, destacando-se algumas variações da média de respostas. No momento anterior, é notório que as descrições dos alunos foram ao encontro de visualizarem um espaço rural muito saudável e natural,⁹ sendo que também afirmaram tratar-se de um espaço urbano pouco poluído e humanizado. Quanto a nós, ao classificarem aquele espaço com características de rural, saudável e natural, acaba por ser indissociável que os valores mais baixos dessa classificação fossem atribuídos aos opostos destas palavras-chaves.

Já no momento posterior, deparamo-nos com um acréscimo das classificações às palavras-chaves poluído, rural e humanizado; com um decréscimo da classificação à palavra-chave saudável; e por fim, a mesma classificação às duas palavras-chave restantes, urbano e natural.

A explicação para esta constatação, no momento posterior, não é fácil, e tal como temos vindo a referir, a nossa análise depreende dos resultados obtidos, e pensamos que a resposta possa aí residir. De uma forma geral, e surpreendente para nós, a maioria dos alunos, no momento anterior, acreditava que estava a visualizar um espaço, utilizando a linguagem deles, virgem e desconhecido para o ser humano, enquanto no momento posterior, já sabendo que se tratava do Arquipélago das Berlengas, referiram a influência da presença do ser humano naquele espaço, bem como dos conhecimentos que foram transmitidos em aula.

⁹ Nesta experiência, e atendendo a que procurávamos utilizar palavras-chave contraditórias, entendemos por bem alterar a palavra-chave desumanizado por natural, pois cremos ser um melhor antónimo à palavra-chave humanizado, e assim, tornar a nossa ficha de trabalho mais correta.

De facto, neste caso, a importância da aula e do conhecimento obtido por essa via permitiu aos alunos passarem de uma visão de uma ilha idílica e por descobrir, para uma em que a dita ilha era pertencente a Portugal contando com a presença do ser humano e com a defesa do património natural.

Estas nossas afirmações, que são mais do que suposições, têm por base aquilo que os alunos escreveram e justificaram nas suas respostas à pergunta 2) e que, tal como no 9.º IX, registamos numa grelha de avaliação onde é possível ver qual a gradação dos níveis atingidos pelos alunos.

Assim, e apresentando a grelha relativa ao momento anterior, os resultados que obtivemos foram os seguintes:

Grelha de Avaliação da Turma do 9.º X em Geografia no Momento Anterior			
Nome do Aluno	Gradação dos Níveis de Conhecimento		
	Pré-Iconográfico	Iconográfico	Iconológico
1	X		
2	X		
3	---		
4	X		
5	X		
6	X		
7	X		
8	X		
9	X		
10		X	
11		X	
12	X		
13	X		
14	X		
15	---		
16	X		
17	X		
18	X		
19		X	
20	X		
21	X		
22	X		
23	X		
24	X		

Tabela 7 Grelha de Avaliação da Turma do 9.º X em Geografia no Momento Anterior.

Pelos critérios que havíamos estipulado, apenas três alunos conseguiram atingir o patamar do nível iconográfico, devido a conterem nas suas respostas quer uma justificação mais alongada, como pertinência do seu discurso sobre aquilo que haviam visionado, e tendo como atenuante o desconhecimento do que se tratava de facto.

Insistimos sobre este desconhecimento da parte dos alunos, pois através da leitura das respostas, no geral, estes evidenciaram essa lacuna, sendo que até os três casos que destacamos como os melhores, o aluno 10, o 11 e o 19, também o fizeram.

Por exemplo, o aluno 10 escolheu e justificou as palavras-chave em falta da seguinte forma: utilizou numa mesma expressão as palavras cultural e turístico

“porque deduzo que esta ilha tenha história e porque talvez fosse um lugar giro para visitar”; continuou, com a palavra calmo “porque não parece ter muita gente logo podemos relaxar neste sítio”; e por fim, a palavra arqueológico “porque a rocha desta ilha pode ter algo importante para a ciência” (Cf. Anexo 22).

Já o aluno 11 selecionou e justificou-se da seguinte maneira: a palavra selvagem

“pois, existe mais espaço para a presença de, caso existam, animais, pois não há o controlo do homem e a natureza pode desenvolver-se”; a palavra equilíbrio, defendendo que viu “algo extremamente natural, por isso, mantem-se equilibrado, como a maioria das cidades antes da presença do homem”; e por fim, com a palavra perdido “pois, se o Homem soubesse da sua existência e lá habitasse, nada seria como mostra a imagem” (Cf. Anexo 23).

Relativamente ao aluno 19, este optou pelas palavras pacífico, intocável e limpa, argumentando da seguinte maneira:

“Escolhi estas palavras pois a paisagem desta imagem onde o Homem não interveio, ou seja, é um lugar nunca tocado, é pacífico, pois está no meio do nada, longe de todos os problemas humanos e ambientais, é limpa pois como não teve uma intervenção do Homem, não está poluída” (Cf. Anexo 24).

Após termos destacado estes alunos, cremos que fica clara a importância do conhecimento prévio aquando a realização do momento anterior, até porque, sendo estes os melhores resultados, apercebemo-nos de alguns erros cometidos acerca do contexto desta fotografia.

Além disso, enquanto alguns alunos usaram a mera descrição para salientar aquilo que lhes saltava à vista, pensamos que estes três alunos se destacaram pela argúcia da

sua argumentação, pois, defendem o seu ponto de vista e ainda traçam qual a percepção resultante do visionamento e da interpretação que realizaram.

Em suma, neste momento anterior, e a partir dos resultados obtidos pelos alunos do 9.º X, na esmagadora maioria, retiramos as seguintes ideias: o reflexo do desconhecimento do contexto daquela fotografia levou a que os alunos, exceto os casos destacados, optassem por palavras-chave providas unicamente da descrição, como por exemplo, formações rochosas, a vegetação, a habitats; muitos alunos, revelaram ainda que a ilha, para eles, era virgem, perdida ou ainda calmo, explicitando que nada existia na ilha e que até mesmo, esta tratar-se de um espaço «ainda por descobrir».

Por fim, em termos de expectativas, temos a consciência que os resultados produzidos, especialmente no momento anterior, tanto nesta turma como na do 9.º IX, são importantes como base de conhecimentos sobre o objeto fotografado mas, também elucidam-nos sobre a necessidade de conhecer o documento que fora interpretando, com o risco de se tal não ocorrer, tal como vimos, o aluno afasta-se daquilo que é a realidade da fotografia.

Transpondo, agora, a análise para o momento posterior, o registo dos resultados dos alunos, configurou-se da seguinte forma:

Grelha de Avaliação da Turma do 9.º X à Geografia em Momento Posterior			
Gradação dos Níveis de Conhecimento			
Nome do Aluno	Pré-Iconográfico	Iconográfico	Iconológico
1	X		
2	X		
3	X		
4	X		
5	X		
6	X		
7	X		
8	X		
9	X		
10			X
11			X
12	X		
13	X		
14	X		
15	X		
16	X		
17	X		
18		X	
19			X
20	X		
21	X		
22	X		
23	X		
24	X		

Tabela 8 Grelha de Avaliação da Turma do 9.º X em Geografia no Momento Posterior.

Quando os alunos conseguem chegar a um nível iconográfico, sem qualquer sustentação a não ser a sua própria bagagem de conhecimentos, no momento anterior, ficamos expetantes sobre os resultados que esses alunos alcançam no momento posterior. E tal como no 9.º IX, os mesmos alunos que no momento anterior conseguem atingir esse nível, superam-se no momento posterior. Além disso, testemunha-se a evolução do aluno 18, para um nível iconográfico. No entanto, os restantes melhoraram as suas descrições, e, desta vez, todos se justificaram. Porém, também existem casos de insucesso.

Sobre os alunos 10, 11 e 19, neste caso, progrediram para o nível iconológico, pois nota-se que se sustentam nos conhecimentos que já foram adquiridos previamente e ainda em noções aprendidas em aula. Embora, não tenham apresentado uma argumentação “sem mácula”, compreende-se o âmago das suas ideias, como também, através da visualização, conseguem perceber diferentes elementos e expor diferentes conhecimentos.

Desta vez, o aluno 10 alterou uma das suas palavras-chave, a palavra calmo, pela palavra biológico, mantendo as suas restantes escolhas. No entanto, a justificação a que recorreu, a nosso ver, é mais aprofundada e com maior certeza, nas suas afirmações. Assim, a estrutura da sua justificação para as palavras-chaves ficou-se por:

arqueológico “porque a ilha pode ter um historial interessante”; cultural e turístico “ porque é uma ilha bastante bonita, e como referi na explicação acima, a ilha tem um historial interessante”; por fim, biológico “porque tem várias espécies de animais (gaivota de patas amarelas) e plantas diversificadas” (Cf. Anexo 25).

Comparando com os resultados produzidos no momento anterior, vislumbramos não só alguns conhecimentos discutidos em aula como a noção de que a ilha tem uma História interessante, embora, não se tenha debruçado muito sobre o assunto. Portanto, tendo em conta o ponto de partida, pensamos que conseguiu ir mais longe e deixou de supor sobre o que viu, para referir a existência de fauna e flora, bem como um mais fundamentado conjunto de ideias.

Quanto ao aluno 11, apenas manteve a palavra-chave equilibrado, alterando todas as outras, e citando-o:

“Eu escolhi as palavras ambiente, equilibrado e biodiversidade pois a imagem mostra-nos um ambiente diferente, rico em biodiversidade sem

qualquer ou quase nenhuma intervenção do homem. Mostra ser um ambiente equilibrado pois tem um pouco de tudo em equilíbrio. Sem excessos” (Cf. Anexo 26).

Relativamente à justificação deste aluno, pensamos que tal como os outros dois casos em que se atingiu o nível iconológico, a sustentação baseou-se na aprendizagem em aula, tendo havido uma melhoria das suas respostas e, por consequência, discursos que lhes possibilitou não só ver novos e diferentes elementos como também interpretar de uma forma mais assertiva.

Finalizando, a exemplificação dos casos bem-sucedidos: o aluno 19 utilizou diferentes palavras-chaves, e que neste caso são as palavras-chave: verde, património e limpo. Como tal, também apresentou, uma diferenciada argumentação que revela, na nossa ótica, aquele que será o melhor resultado de toda a turma. Assim, o aluno argumenta as bases da sua escolha da seguinte forma:

“Verde tem basicamente o mesmo significado de natural, pois representa a natureza no seu estado primitivo, sem intervenção do Homem. Património, pois apesar de não saber o que está representado na imagem é considerado património mundial, sei que pelo menos é um espaço conservado e protegido da obra do Homem. Limpo, pois aparentemente não há poluição” (Cf. Anexo 27).

Olhando aos resultados deste três alunos, e pese embora não terem identificado o Arquipélago das Berlengas, consideramos notória a evolução desde o pensamento de uma ilha desabitada e desconhecida, para um local onde existe biodiversidade, conservação da fauna e flora, com a presença e a defesa da natureza pela parte do ser humano e, ainda, uma história interessante sobre o local. Cremos que estes resultados foram animadores, comprovando-se novamente, a função descritiva da fotografia.

Porém, seria erróneo da nossa parte não mencionar os casos de insucesso. Na nossa ótica, consideramos casos de insucesso as respostas do momento posterior – visto terem adquirido um rol de informações e materiais que incidiram diretamente sobre a fotografia interpretada – que demonstrassem ser parcas na justificação em que o aluno efetuasse, novamente, uma mera e simples descrição. E esse exemplo, já o demonstrámos com dois alunos do 9.º IX. No entanto, para não estarmos a exemplificar casos com

a mesma índole, optamos por revelar, os casos dos alunos 15 e 16, da turma do 9.º X, no momento posterior.

Consultando-os, rapidamente, concluímos que houve plágio entre estes alunos, e, conseqüentemente, do nosso ponto de vista, mais do que menosprezar o nosso instrumento de avaliação, estes alunos desprezaram a sua opinião pessoal e a individualidade da sua resposta, acabando por rumar pela via mais fácil.

Assim, citando-os, e dando ênfase ao decalque das suas respostas, as escolhas sobre as palavras-chaves foram: água, ambiente e vegetação. Sendo que o aluno 16 afirmou

“ambiente deve-se à imagem ter um ambiente saudável, com alguma vegetação e também água. Daí ter escolhido estas duas palavras” (Cf. Anexo 28). Enquanto o aluno 17 escreveu que “a palavra ambiente deve ao simples facto da imagem ter um ambiente muito saudável, com bastante vegetação e também com água. Daí ter escolhido estas duas palavras também” (Cf. Anexo 29).

Como é visível, assumimos que, neste caso, os alunos para além de terem produzido uma qualidade fraca de argumentação, utilizaram as mesmas ideias com a adição de algumas palavras diferentes. Em resumo, pensamos que os resultados da turma do 9.º X são satisfatórios, mas inferiores aos do 9.º IX, em que se denota uma disparidade de resultados obtidos, desde os alunos que atingiram o nível iconográfico, passando por aqueles que utilizaram o plágio ou que responderam com meras descrições. Além disso, pensamos que terá interesse verificar no capítulo dedicado aos resultados na disciplina de História, quais os resultados dos melhores alunos à disciplina de Geografia.

Finalmente, a partir deste indagar analítico sobre os resultados advindo destas atividades permitiu-nos chegar às seguintes ideias:

- A importância do conhecimento prévio e da bagagem cultural do aluno, para uma melhor resposta;
- Os gráficos utilizados permitem um acesso fácil ao desempenho dos alunos;
- O reconhecimento da mobilização de conhecimentos em aula, é latente, nos melhores alunos, pese embora, a maioria fique-se pela descrição (que evoluiu em relação ao momento anterior);

- Por fim, temos alunos que se evidenciam com respostas articuladas, ajuizadas e argumentadas, enquanto, outros optaram quer pelo plágio quer pelo desinteresse na tarefa.

9- A aplicação do instrumento de trabalho a História

A matéria que vamos expor neste capítulo é composta pela análise da aplicação do instrumento de trabalho, mas, desta feita, centrada em História. Além disso, na correção e na respetiva avaliação das respostas dos alunos e, apesar de lhes ser requisitado um olhar sobre o plano objetivo e subjetivo, entendemos por bem, aferir a(s) resposta(s) como um todo indissociável, o qual classificámos qualitativamente.

Assim, e tal como na anterior aplicação, havia receios da nossa parte, quer ao nível do funcionamento do instrumento, quer das capacidades interpretativas de uma fotografia. Porém, ao debruçarmo-nos sobre os resultados obtidos, encontrámos evoluções e respostas que não esperávamos. E, embora soubéssemos que iria ser difícil para os alunos conseguirem atingir, de uma forma inequívoca, tanto a iconologia como a função narrativa, alguns destes superaram as nossas mais altas expectativas.

Como vamos poder ver nos parágrafos seguintes, alguns alunos atingiram facilmente tanto o plano objetivo como subjetivo, chegando mesmo, a explicitar tanto o conteúdo como os antecedentes desse acontecimento fotografado.

Passando para a primeira experiência efetuada, lembrando que ocorreu no dia 18 de abril de 2013, com a presença da totalidade da turma, e com o conteúdo centrado n' a recusa da dominação europeia: os primeiros movimentos de independência.

Como nos casos anteriores, antes dos alunos realizarem esta atividade, foram explicados todos os passos e pressupostos existentes na ficha de trabalho, seguindo-se a clarificação de dúvidas pontuais. Deste modo, e após os alunos compreenderem exatamente a sua tarefa, foram desafiados a realizar a ficha de trabalho (Cf. Anexo 30) correspondente ao momento anterior.

Para compilar os dados obtidos, como anteriormente em todos os casos, a partir das respostas dos alunos, recorreremos grelha de avaliação que se segue:

Grelha de Avaliação da Turma do 9.º X em História no Momento Anterior			
Gradação dos Níveis de Conhecimento			
Nome do Aluno	Pré-Iconográfico	Iconográfico	Iconológico
1		X	
2	X		
3	X		
4	X		
5	X		
6	X		
7	X		
8	X		
9		X	
10	X		
11	X		

12			X
13	X		
14	X		
15	X		
16	X		
17	X		
18	X		
19	X		
20	X		
21	X		
22	X		
23	X		
24	X		
25	X		

Como se pode ver, a maioria da turma ficou-se pelo nível pré-iconográfico, enquanto, três alunos conseguem atingir níveis mais elevados, chegando mesmo um deles, ao iconológico.

Em primeiro lugar, pensamos que era importante sublinhar que, dentro do nível pré-iconográfico, tivemos uma dispersão de respostas bastante alargada, sendo que a

Tabela 9 Grelha de Avaliação da Turma 9.º X em História no Momento Anterior.

mais acentuada foi ao encontro de que aquela fotografia demonstrava um palco de guerra. Assim, os alunos que se encontram neste nível, fizeram a descrição do que viam – realçando a menina nua – e a explicação para o sucedido, muitos deles, apontando para um incêndio ou uma explosão de uma bomba. Como comprovação deste manancial de respostas, cremos que os testemunhos do aluno 7 e 19¹⁰, um apontando para os sentimentos transmitidos pela fotografia e o outro, explicando aquela situação mas equivocando-se, sobretudo, na localização daquele espaço, seriam importantes para compreender-se a riqueza destas interpretações, mesmo que presentes no nível mais baixo.

Assim, o aluno 7 descreveu que

“nesta figura conseguimos observar algumas crianças, umas com roupa e outras sem. Estas roupas são um pouco invulgaes e vemos também que estão com uma cara de assustadas”

e continua, já no plano subjetivo, afirmando que

¹⁰ Tal como nas grelhas de avaliação presentes no capítulo *A Aplicação do Instrumento de Trabalho à Geografia*, a proteção do anonimato dos alunos não foi posta em causa. Porém, na atribuição arbitrária atribuída, por nós efetuada, pensamos que seria mais simples para o leitor a continuação da identificação dos alunos com a mesma numeração.

“nesta imagem vemos que existem com roupa, outras com pouca roupa e outras sem uma única peça de roupa devido a serem queimadas por exemplo. Estas crianças estavam a fugir provavelmente de armas e bombas bastante assustadas e traumatizadas. O ambiente era de grande tensão pois as suas vidas podiam terminar a qualquer momento” (Cf. Anexo 31).

Estas ilações, escritas pelo aluno, evidenciam um olhar não só sobre a fotografia, como também, revelam os sentimentos que esta lhe transmitiu. De facto, olhando às balizas específicas propostas por E. Panofsky, este olhar sobre o que sentiam as personagens, mais do que distinguindo ou identificando gestos ou expressões, é pertença do nível pré-iconográfico, mas, na nossa ótica, esta interpretação é admirável pela transparência dos sentimentos que foram expostos pelo aluno.

Quanto ao aluno 19, com uma abordagem diferente, taxativamente afirma que

“nesta fotografia vemos cinco crianças, em pânico, a fugir. Atrás delas estão soldados, que provavelmente as irão acompanhar até um abrigo seguro”.

E prossegue, escrevendo, no plano subjetivo,

“nesta fotografia observamos cinco crianças, em pânico, a fugir da sua aldeia que tinha sido bombardeada pelos americanos, durante a Guerra da Coreia. Estas crianças perderam tudo o que tinham e muito provavelmente até os seus pais. Uma das crianças está nua, pois as suas roupas ficaram queimadas. Outra, olha para trás, vendo pela última vez a terra onde viveu” (Cf. Anexo 32).

Aqui, neste testemunho, o aluno errou na localização do conflito armado que a fotografia retrata, pese embora ter feito um retrato – quase como se colocasse no lugar daquelas crianças – de toda a situação visível. Neste caso, como em outros, a localização do conflito armado esteve errada, no entanto, cremos que parte da explicação desse motivo passa por revelar-se sempre na aula anterior, qual o tema da que se segue. Dessa vez, indicamos aos alunos que nos iríamos debruçar sobre a Guerra do Vietname, onde os norte-americanos se envolveram ativamente. Pensamos, que os alunos retiveram a ideia da envolvimento dos norte-americanos em conflitos armados, mas associaram esta fotografia a outros palcos, como a Coreia ou o Japão. E, por isso, pensamos ser esta a raiz destes erros.

Em segundo lugar, o aluno que mais se destacou, o 12, demonstrou a importância do conhecimento prévio, quando a análise e a interpretação da fotografia é realizada. Desde logo, quando dissemos qual o tema da aula seguinte, este aluno referiu, ainda em aula, já ter visto os filmes *Platoon* (1986) e *Appocalypse Now* (1979), chegando mesmo a citar a famosa frase *I love the smell of Napalm by the morning*.

Pensamos que esse gosto pessoal por este conteúdo permitiu-lhe construir uma resposta utilizando quer conceitos quer sentimentos transmitidos, aproximando-se, como nenhum outro, do verdadeiro significado da fotografia. Assim, este aluno argumentou que

“o plano objetivo da fotografia é crianças gritando de horror, com quatro militares por detrás delas. Tirando os indivíduos anteriormente referidos, a estrada onde se encontram é deserta. De entre as crianças sobressai uma rapariga nua e dois rapazes aparentemente mais novos que os outros que não parecem estar tão horrorizados como os outros, parecendo mesmo não entenderem a situação”.

Relativamente ao plano subjetivo, o aluno explica que

“esta foto é relativa à guerra do Vietname, entre o Vietname e os Estados Unidos da América, mais precisamente referente ao lançamento das bombas de napalm. As crianças, na imagem, são vietnamitas e estão a ser capturadas pelas tropas estadonidenses. A rapariga nua encontra-se assim (despida) pelo facto do fogo causado pelo rebentamento de uma bomba de napalm ter queimado a sua roupa” (Cf. Anexo 33).

A partir desta resposta do aluno, cremos que se atesta a importância da bagagem de conhecimentos detida pelo observador, mesmo aquando da primeira visualização de uma fotografia desconhecida. Além de que também fez o enquadramento do contexto fotografado, sendo por esses motivos, classificado com o nível de iconológico.

Em último lugar, no momento anterior, os resultados da turma do 9.º X levam-nos a concluir que: todos os alunos detiveram o (re)conhecimento que estavam perante uma fotografia de Guerra; as noções que detinham do conflito, na esmagadora maioria da turma, tinham sido adquiridas através de uma referência simples do conteúdo na aula antecedente; e, por fim, os alunos determinaram que a razão pela qual viram uma menina nua devia-se a um incêndio ou uma explosão de uma bomba.

No geral, os resultados afiguraram-se melhores do que estávamos à espera, o que nos levou a ter redobradas esperanças sobre quais seriam os resultados do momento posterior.

Quanto ao momento posterior, mais uma vez, utilizámos a mesma ferramenta de avaliação, sendo que ficaram registados os seguintes resultados:

Grelha de Avaliação da Turma do 9.º X em História no Momento Posterior			
Gradação dos Níveis de Conhecimento			
Nome do Aluno	Pré-Iconográfico	Iconográfico	Iconológico
1		X	
2			X
3	X		
4		X	
5			X
6	X		
7		X	
8	X		
9		X	
10		X	
11			X
12			X
13	X		
14		X	
15		X	
16		X	
17	X		
18		X	
19		X	
20		X	
21	X		
22		X	
23	X		
24		X	
25	X		

Tabela 10 Grelha de Avaliação da Turma do 9.º X em História no Momento Posterior.

Como podemos testemunhar, a grande maioria da turma progrediu para o nível iconográfico; e, além disso, três alunos conseguiram alcançar a iconologia, sendo que, no caso do aluno 12, manteve a sua excelente prestação. Testemunha-se, também, uma série de alunos que, aparentemente, não progrediu em termos de classificação; porém, nas suas respostas evidenciou-se a evolução dos conhecimentos apreendidos como também, a utilização de conceitos.

Das múltiplas escolhas de resposta que podíamos seleccionar, acabamos por referir três alunos por motivos distintos. O aluno 3, pela sua resposta, demonstrou ser um caso único devido à pouca qualidade da mesma; o aluno 12, porque, mais uma vez, demonstrou atingir os melhores resultados da sua turma; e, por fim, o aluno 19, por ser representativo do tipo de resposta mais comum ao 9.º X.

Quanto ao aluno 3, na(s) sua(s) resposta(s) afirma:

“na fotografia acima eu vejo crianças a fugir assustadas porque viriam a ser mortas, nem todas (...) na figura estão crianças a fugir porque iriam ser mortas, algumas sobreviveram como a do meio” (Cf. Anexo 34).

Este aluno acabou por ser aquele que teve o pior resultado nesta atividade, pois em momento algum da sua resposta se consegue vislumbrar a mobilização de conhecimentos; como também mais não fez do que uma simples descrição.

O aluno 12 atingiu os melhores resultados, mas, faltando-lhe apenas referir que as tropas norte-americanas bombardearam aldeias vietnamitas, por julgarem serem um abrigo para os *vietcongs*. No entanto, o aluno comprovou o seu conhecimento, chegando mesmo a referir o papel atual de Kim Puc na ONU, afirmando que:

“a fotografia é referente ao bombardeamento de napalm sobre o Vietname por parte dos E.U.A.. Os soldados são norte-americanos e tentam prender as crianças. A rapariga despida encontra-se dessa forma pois as suas roupas foram queimadas pelas chamas provocadas pelo napalm e atualmente é membro da ONU” (Cf. Anexo 35).

Por fim, e após termos visto o melhor e o pior resultado, cremos ser importante demonstrar qual a resposta mais comum da turma – embora cada aluno e cada visão tenha nuances várias – com o testemunho do aluno 19. Este afirma que

“nesta fotografia observamos cinco crianças vietnamitas, em pânico, a fugir da sua aldeia, que tinha sido bombardeada pelos americanos. Este é um dos episódios dos muitos bombardeamentos americanos a civis da guerra do Vietname” (Cf. Anexo 36).

Em suma, no momento posterior, constituíram-se ideias relativas a: as expectativas e a exigência da nossa parte elevou-se, pois, os alunos tiveram acesso a todas as informações necessárias para cumprir a tarefa; a esmagadora maioria da turma, identificou, de forma rápida, a Guerra do Vietname, presente na fotografia; verificou-se a inexistência de plágio ou decalque de respostas, pensamos nós, que por via de indicar que valorizávamos as ideias individuais de cada um; constatámos que a função narrativa foi

cumprida nas respostas dos alunos com resultados tanto iconográficos como iconológicos.

Reportando-nos, à segunda experiência, desta feita com a turma do 9.º IX e com o conteúdo *A perpetuação do autoritarismo e a luta contra o regime e ainda Portugal Democrático*, e encetando a ficha de trabalho (Cf. Anexo 37) de análise do momento anterior e posterior. Sobre o momento anterior, verificaram-se os seguintes resultados:

Grelha de Avaliação da Turma do 9.º IX em História no Momento Anterior			
Gradação dos Níveis de Conhecimento			
Nome do Aluno	Pré-Iconográfico	Iconográfico	Iconológico
1		X	
2		X	
3	X		
4	X		
5		X	
6	X		
7	X		
8	X		
9		X	
10	X		
11	X		
12	X		
13	X		
14	X		
15	X		
16	X		
17	X		
18	X		
19			X
20	---		
21		X	
22	X		
23	X		
24		X	
25	X		
26	X		
27	X		

Tabela 11 Grelha de Avaliação da Turma do 9.º IX em História no Momento Anterior.

Verificamos que os alunos avaliados¹¹, na sua maioria, ficou-se pela descrição das personagens inseridas na fotografia, enquanto seis deles, conseguiram identificar devidamente o acontecimento festejado, por fim, um deles conseguiu ainda alcançar o nível iconológico.

¹¹ Mais uma vez, foram avaliados unicamente os alunos presentes. No entanto, e face à distribuição numeral dos alunos pré-definida, o aluno 20 não detêm qualquer avaliação, pois, não esteve presente na dita aula.

No nosso entendimento, refletimos que o mais apropriado seria identificar um exemplo concreto de cada um dos níveis no momento anterior. Por isso mesmo, optamos pelos argumentos do aluno 4, por tipificar a resposta mais comum; o aluno 9, por deter um conhecimento prévio que pode ter duas explicações, uma apontada para o gosto pessoal do dito aluno e outra para o facto de este ser repetente, no entanto, encontramos mais pendidos para a primeira explicação; e terminando, com o aluno 19, que desde logo, demonstrou a função narrativa da História e construiu, tanto neste momento como no posterior, a(s) melhor(es) resposta(s), superando a meta máxima que tínhamos previsto.

O aluno 4 interpretou a fotografia da seguinte maneira: no plano objetivo disse que “observa-se vários homens, a passar numa rua, estão contentes” e já no plano subjetivo reafirma “verifica-se que nesta imagem vários homens, vestidos de soldados. Esta imagem foi o acontecimento 25 de Abril. Observa-se vários equipamento militar” (Cf. Anexo 38). A partir desta resposta – comum a boa parte da turma, em termos estruturais – percebemos a importância que os alunos atribuem aos temas que lhes foram indicados, na aula antecedente, para serem estudados na aula que se seguia. Como explicámos que iniciaríamos o estudo sobre o 25 de Abril de 1974, pensamos que essa noção transitou para as respostas verificadas no 9.º IX.

O aluno 9 destacou-se por ter transmitido um grau de conhecimento diferente de todos os seus colegas, argumentando da seguinte forma: no plano objetivo “nesta imagem vejo soldados felizes a festejar” e prossegue, no plano subjetivo, com

“nesta imagem vemos o momento após o capitão Salgueiro Maia pedir paz à tropa inimiga, neste caso ao General Brigadeiro dos Reis. Eles estavam a festejar, porque o Capitão conseguiu a paz dos outros soldados, juntando-se assim a ele” (Cf. Anexo 39).

O aluno 9 foi o único a referir o Brigadeiro Junqueira dos Reis – pese embora, alguma imprecisão – e, deixar desde já, que no momento posterior, este aluno já não cometeu o mesmo erro.

Relativamente ao aluno 19, a sua análise é acertadíssima, no sentido de explicar os acontecimentos por detrás da situação fotografada, argumentando, no plano subjetivo, que

“para mim, esta foto está relacionada com a Revolução do 25 de Abril de 1974. Penso que seja a saída das tropas Portuguesas, após o primeiro sinal que foi dado pela música de Paulo de Carvalho “E depois do Adeus”, que de alguma forma não faria os governantes suspeitar de nada, pois era uma música conhecida de todos, mas de alguma maneira esta foi o gerar de uma Revolução, a Revolução de 25 de Abril de 1974, com o qual pretendiam obter a sua liberdade, acabando com o regime de ditadura” (Cf. Anexo 40).

Este aluno mostrou todo o seu conhecimento prévio sobre a temática que ainda não fora estudada, fazendo não só o correto enquadramento histórico pré-25 de Abril, bem como algumas das consequências do pós-25 de Abril, levando a que fosse classificado com o nível de iconológico.

No geral, verificamos que, no momento anterior, evidenciaram-se: a importância da “introdução” do tema da aula seguinte, ainda na realização da antecedente; a maior parte dos alunos acertou corretamente no acontecimento, destacando-se aqueles que utilizaram conceitos mais do que descrições; e, por fim, os alunos 9 e 19 demonstraram o peso do conhecimento prévio de elementos, mesmo que não se conheça a fotografia.

Perante todos estes factos, estávamos, em relação aos resultados do momento posterior, expetantes quanto a melhorias quer coletivas quer individuais.

Para aferirmos esses resultados, quanto ao momento posterior, mais uma vez, utilizamos a mesma ferramenta e critérios, que nos permitiram registar os resultados que se seguem:

Grelha de Avaliação da Turma do 9.º IX em História no Momento Posterior			
Gradação dos Níveis de Conhecimento			
Nome do Aluno	Pré-Iconográfico	Iconográfico	Iconológico
1		X	
2		X	
3	X		
4	X		
5			X
6	X		
7		X	
8	X		
9		X	
10		X	
11	X		
12	X		
13	X		
14	X		
15		X	
16		X	
17		X	
18		X	
19			X
20	---		
21		X	
22	X		
23	X		
24		X	
25	X		
26		X	
27	X		

Tabela 12 Grelha de Avaliação da Turma do 9.º IX em História no Momento Posterior.

Verificou-se uma evolução e uma melhoria de resultados, com mais alunos a atingir o nível iconográfico como também o iconológico. Evidentemente, os alunos detinham maiores possibilidades de conseguir um bom resultado face à mobilização de conhecimentos em aula, tendo, por isso, aumentado paralelamente o grau de exigência da interpretação a realizar.

Portanto, consideramos necessário referir três alunos que se destaquem dos demais. Neste caso, esses alunos foram: o 13, por demonstrar uma resposta com muito pouco aproveitamento, e felizmente, só houve mais dois casos como este; o aluno 5 e o 19, pois ambos praticaram a iconologia e a função narrativa, mas, com registos diferentes.

Começando essa análise, o aluno 13, apenas executou o plano objetivo da fotografia, e conseqüentemente, acabou por ter o rendimento mais fraco. Na sua interpretação apenas afirma “tropa na rua, com tanques exibindo-se” (Cf. Anexo 41). Com este caso, verificamos que, apesar de não ser visível, os alunos classificados com o nível pré-iconográfico têm resultados díspares, pois se por um lado temos estes três casos em que

pouco ou nada interpretam; por outro, os alunos que fazem a descrição da imagem quer relatando as emoções que lhe transparecem na face do Capitão Salgueiro Maia quer indicando o acontecimento histórico fotografado.

Atestamos que, boa parte dos alunos com esta classificação, evoluiu nos seus registos e nos conhecimentos retirados destas análises; no entanto, qualitativamente, ficaram aquém dos restantes colegas.

Referenciando, os melhores resultados, temos de nos debruçar sobre as interpretações dos alunos 5 e 19. O aluno 5 evidenciou todo o seu conhecimento sobre esta matéria – embora cometendo uma pequena gralha – na pergunta relativo ao plano subjetivo, testemunhado que

“no lado esquerdo vemos o Capitão Maia, Salgueiros Maia, no dia 25 de Abril de 1974. Os soldados estão eufóricos com a situação, visto que o Estado Novo irá acabar, e esta foto foi tirada após os soldados do regime se juntaram ao capt. Maia para dar início à Revolução. E para acabar por dizer que a alegria e a euforia proveniente dos soldados é justificada pelo facto, pela primeira vez em aproximadamente quarenta anos, este sentirem a liberdade que não havia até agora” (Cf. Anexo 42).

Apesar de uma ou outra gralha visível, no fundo, o aluno demonstrou tanto o conhecimento adquirido em aula, como os sentimentos que a fotografia deste soldados lhe transmitia. Pensamos que esta utilização da emoção e da razão para construir a interpretação da fotografia foi muito acertada.

Quem também esteve muito acertado, ao longo das duas atividades, foi o aluno 19 que reiterou o seguinte, ainda no plano objetivo,

“eu na imagem observo a saída das tropas militares, na imagem posso observar o Salgueiro Maia, este no dia 25 de Abril apontou aquele momento como a queda do regime e da vitória dos revoltosos, pois neste dia ocorreu um momento um pouco mais tenso quando o Capitão Salgueiro Maia confrontou a resistência militar do Brigadeiro Junqueira dos Reis”.

Face ao entendimento dos alunos tanto do plano objetivo – o que era visto no imediato – e do plano subjetivo – como o que estava por detrás do que era visto – pensamos que este aluno, desde logo, cumpriu todos os requisitos. No entanto, superou ainda mais as metas traçadas, interpretando, no plano subjetivo, que se tratava de

“a Revolução do 25 de Abril de 1974, aconteceu devido a diversos fatores como a debilidade da oposição política, o impasse na guerra colonial e ainda o alastramento do descontentamento dos militares. Esta também conhecida como Revolução dos Cravos, tinha um plano que passava por aprisionar os membros do governo e o Presidente da República, controlar as emissoras da televisão e rádio, o aeroporto e o quartel-general da região militar. Para dar início ao movimento, às 22:55 do dia 24 de Abril de 1974, foi transmitida a música “E Depois do Adeus”, a confirmação deste sucesso ocorreu às 00:55, duas horas depois, quando a Radio Renascença emitiu “Grândola Vila Morena”. E assim foi o começo da Revolução dos Cravos, ou seja também o começo da democracia e o processo de descolonização” (Cf. Anexo 43).

Em suma, a turma do 9.º IX produziu resultados bastante elevados, e dos quais reiteramos que: a existência de evoluções quer a nível individual e coletivo foi visível entre os dois momentos de análise; o uso da aprendizagem da aula para a interpretação da fotografia terá provocado, em parte, essa melhoria; e finalmente, demonstrou-se, tanto nos alunos classificados na iconografia e iconologia, a efetivação da função narrativa da História.

Das atividades empreendidas com as turmas do 9.º X e 9.º IX, concluímos que:

- Mais uma vez, o conhecimento prévio do assunto retratado na fotografia consagrou-se como fundamental;
- Os resultados mais fracos acabam por ser classificados como pré-iconográficos, porém, este nível classificativo incorpora desde descrições sumárias até descrições de factos;
- Na iconografia, os alunos remetem o conhecimento prévio sustentado com a aprendizagem em aula, para o sustento da sua resposta.
- Apenas o aluno 19 do 9.º IX e o aluno 11 do 9.º X conseguiram efetuar, tanto em Geografia como em História, a iconologia.

10- Considerações finais.

Ao longo da nossa investigação, tivemos receios ao estarmos conscientes dos riscos que incorporam esta investigação, desde a validade do nosso trabalho até aos resultados imprevisíveis nas respostas dos nossos alunos.

Sabíamos que nos encontrávamos diante de duas turmas dispostas a aprender connosco e, por sua vez, estas sabiam que nós estávamos dispostos a aprender com elas. Foi quase de mãos dadas nesta aprendizagem mútua, que criámos o nosso instrumento de trabalho para a Geografia e para a História.

Efetivamente, foi através das leituras realizadas que reconhecemos no estudo da fotografia: o alerta para o perigo de as utilizar; a riqueza implícita da interpretação de diferentes alunos; a noção da existência de um momento anterior e posterior de análise; a compreensão das propostas de trabalho que fomos tomando conhecimento.

Além disso, foram os alunos que nos moldaram as experiências de aprendizagem que efetuamos e fizeram-nos perceber que, as metas por nós delineadas e previstas, não eram tão reais quanto pensávamos.

Fazendo um balanço geral, a teoria proveio de nós, mas a prática veio do contexto da escola e das turmas que estivemos em contacto. As limitações temporais, já esmiuçadas, foram esbatidas pelas condições presentes na E.S.D.J.G.F.A., que nos ajudaram a efetivar esta investigação. No entanto, cremos que o nosso trabalho também ficaria mais enriquecido se este tipo de atividades fosse aplicado de uma forma mais sistemática, permitindo atestar eventuais melhorias individuais e coletivas.

Porém, cremos que a riqueza deste trabalho reside nos testemunhos e nos pensamentos provindos dos alunos, que descreveram e narraram as fotografias, mesmo aquele aluno que no início do ano não sabia o que era um documento iconográfico.

Evidentemente, não consideramos que este trabalho ficou por aqui concluído, pois vimo-lo como mais um contributo para este estudo, visto que, entre muitas outras noções, comprovamos: a praticabilidade da iconologia com a fotografia; as múltiplas formas de olhar do observador sobre um objeto, antes e depois de o conhecer; e finalmente, a percepção de que o nosso olhar, nada tem de parecença com o dos nossos alunos, pois eles viram emoções e elementos que, para nós, não saltariam à vista.

Para aqueles que seguirem neste tipo de estudo, temos alguns conselhos: conheçam o mais profundamente que conseguirem a fotografia que estão prestes a mostrar e a interpretar e deixem espaço e liberdade para o aluno retirar dela aquilo que mais lhe

parece conveniente. Se o fizerem, ficarão espantados com aquilo que eles conseguem ver. Conscientemente, busquem a mais variada panóplia de estudos, peneirando-os em seguida, de forma a conseguirem um alargado complô de conhecimentos; atentem os alunos para a “verdade” escondida nas fotografias, falando-lhes das composições e manipulações que foram sendo feitas; e ainda, providenciem todas as ferramentas necessárias para que eles interpretem e trabalhem com a fotografia.

Bibliografia

- Amar, P. J. (2007). *História da Fotografia*. Lisboa: Edições 70.
- Benjamin, W. (1992). *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio de Água Editores.
- Burke, P. (2004). *Testemunha Ocular: História e Imagem*. São Paulo: Edusc.
- Chrispim, P. L. & Ferreira, S. (s/d) A Imagem nas Salas de Aula. Crítica e Pesquisa. *Revista Redes*, 1, 281-288. Consultado em <http://www.revista-redes.com/index.php/revista-redes/article/download/23/16> em 6 de novembro, 2012.
- Coelho, L. A. L. (s/d). Uso da Imagem em Sala de Aula [em linha]. Consultado em <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/11982/11982.PDFXXvmi=UzTcDmjRm30jZPTu2Gx1NGsarmil5je0S8cwwpSAPdzf85iODjDkMOM989froflwsS40iXAJca0kfiaSDOepD1ALbPeA6A8ztczNaawmlwICQSVuIKUmLv8XmnxsZG2tSch4NOramaMe4iJM4F9QbiOxHm2G35aWIr1vhsHFEtUJNEvRjGIv0x5HU7oZdzWV2Zksa07EUQsAnIU44r5DwMxFbxSLuOOth9Wsa576WBHkWCp24uFBidhtMbgh05> em 6 de novembro, 2012.
- Da Silva, M. S. L. (2006). A Dimensionalidade Filosófica das Imagens em Movimento: Uma Construção Reflexiva na Sala de Aula [em linha]. Consultado em <http://www.w3.usfm.br/leaf/formularios/fae2f445cb907929ca927634ea6c3.pdf> em 6 de novembro, 2012.
- Dias, A. I. S. (2012). *A Fotografia no Ensino da História*. Dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.
- Diniz, M. E., Tavares, A., Caldeira, A. M. (2012). *História 9: Parte 1*. Lisboa: Raiz Editora.
- Escola Secundária Doutor Joaquim Gomes Ferreira Alves (2010) *Definição de Metas Educativas da Escola*. Valadares: [s.e]. Consultado em <https://docs.google.com/file/d/0B9woteG-q9EWOTRtcU9kSEVNNUE/edit?pli=1> em 12 de dezembro de 2012.
- Gervereau, L. (2007). *Ver, Compreender, Analisar as Imagens*. Lisboa: Edições 70.
- Gonçalves, A. R., André, I. R. N., Azevedo, T. S., Gama, V. Z. (2007). Analisando o Uso de Imagens do “Google Earth” e de Mapas no Ensino da Geografia. *Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 97. Consultado em <http://www.ub.edu/geocrit/aracne/aracne-097.htm> em 5 de novembro, 2012.

Herrero, B. D. L. H. (2009a). La historia a través de la imagen: la fotografía como fuente de memoria. *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, 7, 1, 113-132. Consultado em <http://www.estudosdalinguagem.org/seer/index.php/estudosdalinguagem/article/download/114/227> em 7 de novembro, 2012.

Herrero, B. D. L. H. (2009b) Fotógrafos de guerra: la cobertura fotográfica de la Guerra Civil Española en Madrid (1936-1939). *Discursos Fotográficos*, Londrina, 5, 6, 131-160. Consultado em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/download/2939/2490> em 7 de novembro, 2012.

Holgado, F. L & Rosa, K. K. D. (2011). Olhares sobre a Paisagem – a Utilização de Imagens de Satélite e Fotografias Aéreas no Ensino de Geografia. *Geografia, Ensino & Pesquisa*, 15, 3, 129-138. Consultado em <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/geografia/article/view/7350/0> em 5 de novembro, 2012.

Inácio, G. D. S. (2011). Imagens como Recursos Diadaticos para a Construção do Conhecimento Histórico. In *V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”*, São Cristovão, 21-23 Set. 2011. Consultado em <http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%2015/PDF/Microsoft%20Word%20-%20IMAGENS%20COMO%20RECURSOS%20DIADATICOS%20PARA%20A%20CONSTRUcao.pdf> a 7 de novembro de 2012,

Lima, J.A.; Pacheco, J.A. (2006) *Fazer Investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora.

Linhares, R. N. (2005). Educação/Comunicação: O Uso do Audiovisual na Sala de Aula [em linha]. Consultado em http://encipecom.metodista.br/mediawiki/index.php/Educa%C3%A7%C3%A3o/Comunica%C3%A7%C3%A3o:_o_uso_de_audiovisual_em_sala_de_aula em 6 de novembro, 2012.

Litz, V. G. (2009) *O Uso da Imagem no Ensino da História* [em linha]. Consultado em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf> a 7 de novembro, 2012.

Lopes, I. (2012). *As fotografias na construção das concepções de emigração: um estudo com alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em História e Ciências Sociais - Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.

Ministério da Educação (1991). *Programa de História. 3.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Autor.

Ministério da Educação (2002) *Geografia : Orientações Curriculares 3º -Ciclo*. Departamento da Educação Básica. Lisboa: Autor.

Moimaz, E. R. (2009). *O Uso da Imagem no Ensino Médio: Uma Avaliação Sobre Essa Contribuição Para A Aprendizagem Dos Conteúdos Em História*. Dissertação de Mestrado em História, área de concentração História e Ensino – Universidade Estadual de Londrina, Brasil. Consultado em <http://www.uel.br/pos/mesthis/arqtxt/disonline/dissertaERICARMOIMAZMES THIS.pdf> a 7 de novembro, 2012.

Mota, P. M. & Cardoso, E. S. (2007). O Ensino da Geografia e a Utilização de Imagens de Satélite. *Boletim Gaúcho de Geografia*, 33, 291-304. Consultado em http://www.files.agb-portoalegre.webnode.com.br/200000061.../33_art_08.pdf em 5 de novembro, 2012.

Nascimento, E. & Krunn, K. (2007). A Utilização de Imagens de Sensoriamento Remoto no Ensino de Geografia: Uma Experiência de Capacitação de Professores. In *Anais XIII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto*, Florianópolis, 21-26 Abr. 2007. Consultado em <http://marte.dpi.inpe.br/rep/dpi.inpe.br/sbsr@80/2006/11.16.02.46?mirror=dpi.inpe.br/banon/2003/12.10.19.30.54&metadataarepository=dpi.inpe.br/sbsr@80/2006/11.16.02.47.01> a 6 de novembro de 2012.

Panofsky, E. (1955). *Meaning in The Visual Arts: Papers in and on Art History*. Nova Iorque: Doubleday Anchor Books.

Ribeiro, I. J.; Costa, M.; Carrapa, M. E. (2009). *Faces da Terra 9*. Porto: Areal Editores.

[s/a] (2013, 26 de Julho). Como foi manipulada uma fotografia de guerra. Rtp Notícias. Consultado em <http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=669576&tm=4&layout=121&visual=49> em 3 de agosto, 2013.

Schnell, R. (s/d). *O Uso da Fotografia em Sala de Aula. Palmeira: Espaço Urbano, Econômico e Sociabilidades – a Fotografia Como Fonte Para a História – 1905 a 1970* [em linha]. Consultado em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/5-4.pdf> em 7 de novembro, 2012.

Silva, A.; Rodrigues, L.; Fernandes P. (2013) *Avaliação Externa das Escolas. Relatório Escola Secundária Dr. Joaquim G. Ferreira Alves*. [s.l]: Inspeção Geral da Ciência e Educação. Consultado em <https://docs.google.com/file/d/0B9woteG-q9EWaFVROXNoY3Z4TTA/edit?pli=1> em 12 de dezembro de 2012.

Silva, E. O. (2010). Relações Entre Imagens e Textos No Ensino da História. *SÆculum Revista de História*, 22, 173-188. Consultado em <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/download/11497/6609> em 7 de novembro, 2012

Sontag, S. (2012) *Ensaio Sobre Fotografia*. Lisboa: Quetzal Editores.

Sorensen, L. (2000). Panofsky, Erwin, Know as “Pan”. In *Dictionary of Art Historians*. Consultado em <http://www.dictionaryofarthistorians.org/panofskye.htm> a 10 de janeiro de 2013.

Vieira, J. (2000). *Portugal Século XX. Crónicas em Imagens 1970-1980*. Porto: Círculo dos Leitores.