

A fotografia: o que ela me (não) diz! — ou como dar lugar a diferentes vozes

José Manuel Lopes

Professor e Investigador na universidade Lusófona

Maria do Céu de Melo

Professora e Investigadora na Universidade do Minho



«Cárcel de Mujeres de Quiñones», 1913, (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía).
Em Publio López Mondéjar, *Alfonso*, Madrid, Lunwerg Editores, s.d.

Resumo:

Este artigo pretende reflectir sobre o modo como um grupo de alunos e uma professora do ensino superior analisaram uma fotografia a preto e branco que lhes foi apresentada sem data nem título. Este pequeno estudo de caso insere-se num domínio de investigação que se debruça sobre a literacia visual. As propostas de trabalho interpretativo foram diferenciadas: para a professora um texto livre; para os alunos um guião de perguntas orientadas. Questionam-se as implicações desta diversidade nos resultados obtidos, e apresentam-se possíveis hipóteses para estudos futuros.

Abstract:

This article intends to reflect on the way a group of university students, and a university professor, have analysed a black and white photograph which was presented to them without date or title. This case study stems from a research domain focussing on visual literacy. In this instance, the tasks were differently presented: the teacher wrote an open text, and the students were given a series of specific questions. We have reflected on the implications of such diversity upon the results, while presenting possible new hypotheses for future studies.

Palavras-chave:

Literacia visual, fotografia, interpretação.

Key-words:

Visual literacy, photography, interpretation.

Introdução

À intenção de construir este texto subjaz o reconhecimento de que no quotidiano da aula de História predomina a presença de narrativas de uma mesma natureza (fontes verbais, icónicas, musicais, plásticas e multimedias) e/ou de natureza historiográfica, para além do manual que apresenta no seu corpo o texto dos seus autores. Os professores reconhecem que os alunos devem ser (ou são) confrontados com múltiplas fontes de informação histórica, devendo assim ser sua tarefa promover competências relacionadas com o processo de interpretação, análise e crítica. Compreender o passado é assim um acto de criação/construção — vivido diferentemente por artistas, historiadores, professores e alunos —, que vai variando ao longo dos seus contextos históricos de recepção e produção.

Os alunos, na sua tentativa de compreender o passado, trazem consigo o seu tácito conhecimento histórico, composto por uma teia de conhecimentos oriundos do ensino formal e de generalizações substantivas sobre o comportamento dos homens, as suas instituições, crenças e valores (Melo, 2003). Trazem consigo também ideias sobre os conceitos operatórios históricos, o que determina a sua compreensão sobre a natureza da história e naturalmente sobre as narrativas históricas que ouvem, lêem ou constroem. Assim, tal como os historiadores e os professores, os alunos utilizam uma rede de interpretações e compreensões a partir das suas perguntas e da análise das evidências, construindo também, desse modo, as suas próprias narrativas. Efectivamente, é com essa rede, que os alunos acedem aos materiais didácticos que a aula de História lhes apresenta, e que, neste caso específico, consiste numa fotografia.

Nodelman (1990) defende que as imagens não oferecem, na maior parte das vezes, uma metodologia específica para serem lidas, daí que as pessoas tendam a construir (ou a encontrar) uma história a partir delas — desvalorizando a informação que elas de facto proporcionam —, assumindo-as mais como um *indutor* para um novo texto. Devido a uma ausência de um ou vários textos verbais escritos, capazes de uma função estruturante, os sujeitos tendem a dar significados errados e/ou pouco adequados ao contexto específico, já que a informação que a imagem não lhes fornece uma dada orientação sintagmática. Daí que essas «histórias» tendam a ser sustentadas pelos conhecimentos prévios dos sujeitos que os recuperam de outros textos e contextos (textos escolares escritos, sociais e pessoais). Acresce a tal, o facto desses referidos sujeitos se encontrarem socializados através de histórias escritas, iminentemente marcadas pelas suas características lineares, sequenciais e causais, e por uma trama (ou narrativa) que apresenta uma sequência capaz de unificar uma mais vasta sequência de causas e efeitos. Já ao olharmos uma imagem, essas características não se apresentam do mesmo modo, pois estas surgem de um modo mais difuso e aleatório, sendo tarefa do fruidor construir ou preencher as lacunas, atribuindo-lhe uma sequencialidade capaz de abarcar o todo da imagem. Esta sequência só nos poderá parecer satisfatória se ela não se limitar apenas à informação relevante dos elementos visuais, mas se a mesma apresentar uma organização que os teça de modo a iluminar a «vida dos sujeitos fotografados», ainda que esta permaneça em aberto ou em estado provisório, esperando assim por outras fontes de informação que nos convidem a dialogar de novo com uma imagem específica.

Daí que muitos investigadores defendam que a compreensão de imagens (mais do que a dos textos) não se deva limitar tão-somente a um «processo no tempo», isto é, não ao resultado de uma soma de lexias verbais ou «rimas visuais» (Marin, 1971) com que a nossa mente as sintetiza, mas antes à expansão de uma visão global inicial.

A complementaridade entre o texto visual e o verbal (como tarefas) é pois aconselhável, mobilizando assim procedimentos inerentes à compreensão dialógica que se irá construindo entre a palavra e a imagem. Mesmo ao vincarmos o facto de que a compreensão da linguagem começa com uma série discreta de detalhes para construir um todo — e que a da imagem parte de um todo abarcável pelo olhar para os detalhes —, poderemos nas nossas metodologias fazer uso de ambas. Se este compromisso pedagógico tem sentido na fruição e interpretação de imagens de natureza artística, o mesmo poderíamos defender no que se prende com diagramas esquemáticos de informação (mapas de conceitos; esquemas de funções do corpo humano, estrutura de uma igreja medieval, etc.).

Em suma, se reconhecemos que as imagens nos interpelam pela sua significância e impacto, são as palavras que usamos para delas falar (orais ou escritas), que nos dão evidências da sua importância, ou daquela que nós nos propomos atribuir-lhes. Assim, o acto de apreciação de uma imagem é sempre consubstanciado através de actos de «tradução» de uma informação icónica para termos verbais, ainda que esta mesma se mantenha silenciosa e privada. Não obstante, dado que esta apresenta sempre uma informação mais fluida ou plástica do que a das palavras (geralmente sujeitas à sua linearidade sequencial e gramatical), os sujeitos permitem-se lê-la de uma forma diversa e por vezes mais aleatória, de onde resulta uma pluralidade de histórias, já que os conhecimentos tácitos convocados são também diversos pois que idiossincráticos. No caso deste estudo, é de realçar não apenas este tipo de conhecimento, mas como já foi referido, alguns conhecimentos escolares históricos, estes sim, partilhados, visto terem sido construídos socialmente num contexto específico.

Na demanda de ler uma fonte histórica, não importa qual a sua natureza, um primeiro momento se caracterizará por procedimentos heurísticos básicos, cobrindo a sua identificação e a do seu autor, a datação, o tipo de fonte (legal, privada, propaganda, etc.) e finalmente, num momento de corroboração, a sua relação com outros tipos de fontes. Um segundo momento, também ele de

natureza heurística, consubstanciar-se-á na análise propriamente dita do texto, procurando-se então as ideias principais do conteúdo substantivo/narrativo nele presente (tema, narrativa e quadro de referência mental). Esta análise deve ser permeada pelo reconhecimento das condições que motivaram o autor, os seus objectivos e/ou possíveis intenções e, por vezes, pela natureza da audiência a que se destina. Ainda neste momento, que já por si é de contextualização histórica, poderemos/deveremos identificar pessoas, acontecimentos e ideias importantes relacionados com a época do documento (locais, regionais, nacionais e mundiais), elementos que poderão ajudar a iluminar a compreensão da fonte propriamente dita (Wineburg, 2001).

Se estes são alguns dos procedimentos que se adoptam aquando do trabalho com fontes históricas, outras práticas mais específicas deverão ser adoptadas quando se exploram *fontes de natureza icónica*. Esta focalização mais específica, e de algum modo mais aprofundada, deve-se ao facto de termos decidido trabalhar mais especificamente fontes deste teor, já que se reconheceu essa lacuna na formação inicial dos professores, e consequentemente nos modos de as explorar com os alunos. David Perkins (1994: 37) defende que olhar e pensar sobre imagens envolve colocar perguntas capazes de reunirem melhor os atributos específicos da obra. Descrever e interpretar o que vemos (desde o tema às suas qualidades formais) exige «olharmos com mais tempo, e cada vez de uma maneira mais refinada e sistematizada, para ficarmos a saber o que não vimos no início».

Abigail Housen (2002) propõe-nos um modelo de desenvolvimento desse «olhar», apresentando uma tipologia de fruidores. Esta não poderá ser vista como uma sequência de modelos mutuamente exclusivos, mas sim como um processo fluido que os sujeitos vão vivenciando no seu contacto com obras visuais, ainda que esteja subjacente, como veremos, um crescendo de sofisticação nos olhares. Esta tipologia contempla também perfis de estudantes/sujeitos de vários fases etárias e/ou de desenvolvimento, assim como a existência ou não de práticas culturais prévias. A proposta de Housen (*op. cit.*) foi adaptada por nós, tendo em conta a especificidade da literacia visual histórica, e de a mesma ter sido concebida para a análise da fruição de fotografias.

Assim, eis o primeiro tipo: os *Contadores*. Estes alunos são, de facto, contadores de histórias. Usam as suas vivências sensoriais, memórias e associações pessoais que poderão estar ou não relacionadas com a fotografia. As suas observações são tecidas em forma de narrativas sustentadas em si

próprias, ou nos elementos explícitos/implícitos que a obra despoleta, daí que as mesmas façam parte da narrativa. Outra característica consiste no facto de os alunos terem algumas concepções prévias sobre imagens fotográficas. A primeira é olhá-las como um resultado de um acto mecânico (instantâneo), logo não envolvendo nem técnicas nem pensamentos elaborados. Os professores devem, pois, explicar o que é uma fotografia instantânea, introduzindo os alunos a outros tipos de fotografias como retratos, fotografias documentais, artísticas, conceptuais, etc... O mesmo devem fazer quanto às decisões que os fotógrafos fazem desde o momento de escolha, à impressão. Uma segunda concepção atém-se ao olhar ingenuamente uma imagem fotográfica como se esta nos trouxesse de imediato a realidade, ou como se esta nos mostrasse as coisas tal como elas são ou eram. Os professores devem introduzir a noção de ponto de vista, de modo a reconhecerem que, tal como na sala de aula os alunos apresentam diferentes leituras de uma mesma fotografia, o mesmo acontece com os fotógrafos não apenas porque podem usar diferentes técnicas, mas porque têm intenções e modos de ver diversos, tais como escolhas de plano, de luz, etc. Uma terceira concepção atribui à escola, ao professor, ao museu, ou a instituições afins, uma função da autoridade, logo sabendo e legitimando as interpretações que normalmente se fazem das obras fotográficas. Os alunos devem compreender que uma coisa é «ter informação sobre» e outra é interpretar. É claro que a informação ajudará sempre a construir uma interpretação, ou seja, a alicerçar esse encontro histórico e estético. O professor deverá assim ajudar os alunos a desenvolverem essas competências interpretativas, de modo a que, cada vez mais, eles se possam sentir confiantes ao estabelecerem essa relação pessoal entre eles e a fotografia (tema, elementos, acções implícitas, etc.). Poder-se-á pedir então aos alunos: O que vês na imagem que te levou a dizer...? Descreve o que vês na imagem. No caso de existirem pessoas na imagem, pedir: Quem são? O que estão a fazer? O que irão fazer? Que expressões mostram elas? Que sentimentos? Que semelhanças ou diferenças encontras com o que hoje conheces sobre essa mesma situação/tema?

Um segundo tipo (*op. cit.*) foi apelidado de *Construtores*. Estes alunos utilizam já um esquema orientador mais lógico e analítico de olhar as fotografias, usando também as suas próprias percepções, os conhecimentos sobre o mundo, os valores sociais, morais, convenções, etc. Se a fotografia lhes apresenta uma situação rara ou pouco comum, então os alunos julgam-na como sendo estranha ou sem valor. A ideia que se fazem de um modo de representação realista é

muitas das vezes usada para essa adjectivação. As emoções ficam mais implícitas e os alunos apresentam uma conexão técnica com a fotografia, existindo já uma preocupação e interesse em saber como explicar o que se passa e como foi feita e construindo também definições sobre a composição, técnicas e estética. Os alunos perguntam: Como é que os fotógrafos fizeram isto? Que técnicas usou o fotógrafo? Qual o seu ponto de vista? Porque razão fez essas opções? Para defender que ideias? Porque é que esta fotografia é arte?... Os alunos reconhecem que uma fotografia não é apenas um acto mecânico, valorizando já o trabalho e o pensamento que a ela estão subjacentes. Começam também a formular algumas ideias sobre arte: O que é a arte? Como funciona? Qual o seu valor e impacto?, demonstrando assim um verdadeiro interesse em saber cada vez mais. Entre as estratégias pedagógicas possíveis, poderemos enfatizar o trabalho dos fotógrafos e das suas tomadas de decisão. Poder-se-á também propor a discussão: Se fosses um fotógrafo como tirarias esta fotografia? Porque é que esta fotografia é uma obra de arte? O essencial, contudo, é salientar que não há uma única definição válida, e retomá-la ao longo das aulas, fazendo com que os alunos reconheçam que ela se vai construindo, ficando cada vez mais complexa e «ancorada».

Um terceiro tipo é denominado de *Classificadores*. Estes alunos associam a fotografia a uma escola, a um estilo, uma época e um contexto. Descodificam-na acreditando que o sentido e a mensagem poderão desse modo ser explicadas e racionalizadas. Os alunos colocam-na num contexto histórico e cultural, e acrescentam conhecimentos sobre as suas dimensões mais técnicas. Enfim, «arrumam-na» num espaço livre das emoções pessoais. As estratégias de ensino-aprendizagem futuras, neste caso, podem ser orientadas para a dádiva de mais informação e discussão sobre história de arte, estética e cultura, focalizando as possíveis intenções dos artistas, os seus métodos de trabalho, etc. O professor deverá ajudar os alunos a construir uma relação pessoal e emocional com a obra, e não se fixar apenas, e só, em categorizações e juízos de valor, encorajando este tipo de alunos a discutir o tema da fotografia: o que ela «conta», as razões da sua relevância para o público, e que ponto de vista ela expressa. Se os alunos perguntarem «O que faz uma fotografia ser boa?», o professor deve encorajar os alunos a afastarem-se progressivamente de juízos dicotómicos, como bom ou mau, e ou gosto/não gosto. Assim, eis algumas das questões que podem ser colocadas: Qual foi o objectivo do fotógrafo? Para que tipo de público? Uma revista? Estudo? Galeria de arte? O que sabes sobre o período em que esta fotografia foi tirada? Estará visível esse contexto na mesma? No caso de esta se

poder comparar com outras fotografias de outros fotógrafos, será bom pedir essa tarefa aos alunos de modo a reforçar a ideia de multiperspectiva: Será que outros fotógrafos terão outros pontos de vista? Quais? Que elementos na fotografia te indicam o tema? As pessoas? As acções implícitas? Tens algumas perguntas a fazer sobre a fotografia? Ou sobre o seu tema?

Um quarto tipo de alunos é «*os Intérpretes*». Estes procuram um encontro pessoal com a obra, explorando as suas subtilezas. Aqui, as intuições e os sentimentos são colocados ao serviço da interpretação da fotografia, possibilitando que cada encontro despolete a possibilidade de novas leituras e comparações. Ao reconhecerem que a identidade e o valor da fotografia estão sujeitos a reinterpretações, dão-se também conta de que as suas próprias leituras e análises são múltiplas e provisórias. Com estes alunos, o essencial é criar condições para a partilha de várias interpretações e manter os olhos e as mentes receptivas. As questões devem ser mais centradas na descoberta do sentido da obra: Quais terão sido as intenções do fotógrafo? Que escolhas terá feito o fotógrafo? Será que este ou aquele elemento reforçou o sentido ou fez com que nos distraíssemos? Qual foi o impacto desta fotografia na época em que foi publicada? E agora?

Por fim, teremos os *Recriadores*, tipo que cobre os alunos que já interiorizaram certos hábitos de ver, adquirindo assim uma «ecologia do olhar», o que lhes permite criar simultaneamente uma narrativa pessoal a partir da fotografia em estudo, e conjugar nela todos os elementos que ela contempla (contexto espaço-temporal; história; natureza das linguagens, técnicas e materiais, etc.). As estratégias pedagógicas futuras podem ser centradas, então, no aprofundamento da compreensão da fotografia e nas relações que existem entre esta linguagem e as outras artes.

Os últimos dois tipos podem ser considerados como perfis que ultrapassam as expectativas da aprendizagem formal escolar, mas não deixam de caracterizar um fruidor artístico crítico e sensível, objectivo que subjaz a vários domínios educacionais, respectivamente, à Educação Histórica e à Educação Artística.

As fotografias são fontes privilegiadas no estudo da História Contemporânea. No entanto, elas têm estado ausentes do quotidiano da aprendizagem dos nossos alunos universitários e dos alunos do Ensino Básico. Daí termos desenvolvido um pequeno estudo cujos sujeitos são alunos universitários, e que teve como intenção fazer um diagnóstico, passível de nos dar uma certa radiografia, mesmo que limitada e provisória, do tipo de literacia visual histórica dos alunos.

As vozes do estudo

As vozes deste estudo foram respectivamente uma professora do ensino universitário¹ e dezoito alunos universitários de História, o que nos permitirá reflectir sobre as características das duas performances, e retirar algumas ilações sobre possíveis práticas didácticas a desenvolver no futuro. Ambos respondentes não tiveram acesso ao título e à datação da fotografia.

1ª Voz: Professora

A esta voz pediu-se apenas que interpretasse a fotografia sem orientações específicas:

«Esta fotografia a preto e branco, sem legendas ou nome de autor, tem alguns elementos que nos permitem contextualizá-la um pouco. Procederemos à sua breve descrição, emitindo hipóteses sobre o(s) seu(s) sentido(s) e história.

Temos um espaço interior com uma certa luminosidade que parece ser natural e por isso depreendemos ser de dia, apesar de não se verem quaisquer janelas que se devem situar à direita da imagem pelas sombras que vemos projectadas no chão. Existe luz artificial (candeeiro à esquerda) que não está acesa. Outros objectos presentes são as sete máquinas de costura alinhadas à esquerda e ao fundo, as cadeiras baixas, bustos de manequins com camisas enfiadas, à direita vemos uma grande mesa que mais parece um tear, uma porta de madeira almofadada encontra-se ao fundo e ao centro da imagem, os painéis à esquerda da mesma podem ser portas de armários de madeira e vidro. De salientar a cadeira com o casaco de homem e a bengala no centro da imagem. Nesta divisão austera, de paredes nuas e claras e chão de madeira, temos como único elemento decorativo um quadro à direita do observador, este está pendurado alto e terá talvez cerca de dois metros, deixando adivinhar cores sombrias apesar de não se consegue vislumbrar que cena representa. Terá talvez teor religioso como adiante veremos.

Quanto às figuras humanas vemos dez figuras femininas e duas figuras masculinas. Uma distinção e uma hierarquia podem ser estabelecidas entre

¹ Não é costume num estudo desta natureza indicar-se o nome do respondente. Neste caso porém, a qualidade do texto leva-nos a identificar o nome da autora como sendo a Professora Ana Cristina Tavares.

as figuras femininas sentadas e as figuras em pé. Neste último caso está uma mulher mais velha, com um toucado branco que parece inspeccionar o trabalho de costura das outras que são em geral mais jovens; igualmente as duas figuras masculinas em pé parecem estar a vigiar o trabalho das possíveis costureiras, estas últimas em posição hierárquica nitidamente inferior. Apesar de em número muito mais reduzido há uma evidente supremacia das figuras masculinas. Evidentemente as mulheres são costureiras, umas talvez como principiantes e outras já mais experientes, todas sob a direcção de uma qualquer instituição religiosa, pois a figura masculina à direita parece ter um colarinho de padre, e a figura feminina de pé e com touca branca pode ser freira num país da Europa talvez meridional visto as mulheres terem os cabelos escuros. A outra figura masculina pode ser o patrão dessa unidade operária ou qualquer outra figura política da localidade, como Presidente da Câmara ou desempenhando um cargo similar.

Parece-nos evidente que as figuras humanas sabem que estão a ser fotografadas e por isso o seu olhar se dirige essencialmente para a esquerda do observador onde se situaria possivelmente o fotógrafo. Algumas figuras pretendem, no entanto, dar uma certa naturalidade à cena fotografada e por isso não olham para o aparelho fotográfico e «fingem» concentrar-se nas suas tarefas. De salientar que a figura feminina à direita pode estar a passar um teste e o patrão pode assim estar a cronometrar o seu trabalho e não apenas a ver as horas.

Alguns indícios permitem datar a fotografia: o vestuário comprido das mulheres, os lenços escuros de algumas, os cabelos apanhados em carrapito, os seus xailes de lã, o chapéu de um dos homens e a sua corrente e relógio de bolso que parece consultar ou o modelo das máquinas de costura, todos estes elementos podem remeter-nos para os finais do século XIX e inícios do século XX.

Ao vermos esta fotografia poderemos também pensar nos sons e odores que a povoam. Um barulho mecânico e repetitivo das máquinas constituirá o som predominante, o qual será talvez entrecortado pelas vozes graves das duas figuras masculinas que comentam as tarefas realizadas nesta espécie de «atelier». Sentem-se os odores característicos da madeira envelhecida e encerada assim como dos tecidos novos.

Também podemos imaginar o que é que existe para além da imagem e que não se vê hors-champ: à direita devem existir janelas de madeira altas e estreitas por onde entra a luz do dia, ao centro encontra-se o fotógrafo a explicar como quer as expressões das figuras humanas e talvez também algumas prateleiras de madeira onde estarão empilhadas as peças de tecido. Poderá existir uma grande mesa para passar a ferro as peças acabadas com alguns ferros a carvão alinhados em cima da mesma, um caixote para os desperdícios de tecido e outros complementa essa parede não visível. A porta ao fundo dá acesso a um longo e estreito corredor.

Resta questionarmo-nos sobre a finalidade desta imagem. Penso que servirá um qualquer tipo de propaganda, seja ele de uma instituição religiosa, em parceria com os poderes locais, ou até governamentais. Em qualquer dos casos procurar-se-á exemplificar a utilidade dos labores ou labores femininos como forma de produtividade e de ocupação do tempo para que estas não caiam nas «teias do vício». Outra hipótese é a de ser uma espécie de instituição religiosa de caridade que acolhe mulheres desprotegidas.»

2ª Voz: alunos universitários

Com os alunos optámos por apresentar um guião em vez de simplesmente lhes pedirmos uma narrativa aberta como foi feito à professora. A leitura e interpretação destes sujeitos foram orientadas por uma série de perguntas de natureza diversa numa sequência que é prática comum no questionamento de fontes históricas de natureza icónica.

Como momento prévio às perguntas, pedia-se: «Observa a fotografia com atenção. Repara agora nos pormenores: Que personagens/pessoas estão aqui? Que actividades ou acções estão aqui representadas? Quais são os objectos que consegues identificar? Que outras coisas vês? Escreve as tuas impressões em pequenas frases. Se te ajudar, podes dividir a imagem em quadrantes e numera-os. Usa este quadro para registar a tua observação». A intenção desta actividade prévia era a de proporcionar um momento de identificação dos elementos da fotografia, operação meramente instrumental e propedêutica das seguintes de natureza mais hermenêutica. Poucos alunos usaram esta tarefa, ficando por identificar as razões das suas escusas. Em outros estudos similares com alunos mais novos, esta ausência não ocorre, provavelmente porque ela faz parte das rotinas de aprendizagem, nomeadamente em aulas de Língua Portuguesa

e de História. Já no ambiente universitário, as tarefas/perguntas pedidas são de natureza mais sincréticas e não tanto analíticas, daí talvez não terem sentido como necessário à execução desta tarefa por escrito. Esta ausência poderá ter determinado o tipo de leitura e interpretação da fotografia, mas a reflexão sobre esta assunção será retomada nas palavras finais deste texto.

A 1ª questão pedia: «Qual é a ideia principal da fotografia?» A maior parte dos alunos afirma que a ideia é a caracterização de um espaço laboral relacionado com os têxteis, contextualizando-o no modo de exploração capitalista. Frequentemente, os alunos formulam juízos de valor e ele associados: «há uma exploração das operárias», «uma falta de respeito», e ou «há um abuso de poder». Apenas duas alunas contextualizam especificamente a imagem num tempo passado, apesar de não proporem nenhuma data específica: «Mostrar o dia-a-dia de mulheres e homens no passado no início da fotografia» e «Retrato de uma situação laboral, uma manufactura do passado».

A 2ª questão era a seguinte: «Por que razões esta fotografia terá sido tirada?» As respostas a esta questão dividiram-se nitidamente em dois tipos. No primeiro podem-se incluir respostas que atribuem uma intenção de natureza documental, afirmando que «foi para ficar para a posteridade esta situação», e «registar o aparecimento das primeiras máquinas na actividade humana». No segundo tipo incluíam-se respostas que afirmavam que a intenção era «denunciar o capitalismo e a exploração. Assim, ela quer dar a conhecer a realidade social». Apenas um aluno afirma que esta fotografia serviu «para testar a técnica da fotografia, pois ela estava no seu início».

A pergunta nº 3: «O que é que esta fotografia te diz sobre os modos de vida desta época?» pretendia verificar a relevância que os alunos poderiam atribuir à fotografia enquanto fonte primária. As informações que os alunos retiram desta poder-se-ão agrupar em duas temáticas. A primeira centra-se nos papéis e condições de vida e trabalho das mulheres. Alguns alunos referem que a fotografia permite afirmar que os primeiros trabalhos das mulheres fora de casa correspondem àqueles que elas faziam em casa. De facto, os primeiros trabalhos públicos remunerados das mulheres são de natureza feminina: professoras, enfermeiras, amas, costureiras, etc. Aliás, esta permanência de papéis é salientada também na presença do homem, no papel de patrão, ou como alguns alunos identificam na função de «capataz» e «administrador». Assim, e também aqui, reproduz-se o «papel controlador e de chefe» ao homem, e a mulher como «pessoa que só obedece». A segunda temática refere-se, uma vez mais, às

condições de trabalho das primeiras indústrias. Efectivamente, muitos alunos consideram que a fotografia mostrava «*a falta de liberdade e a falta de comunicação entre trabalhadores e patrão e até mesmo entre trabalhadores*». Também aqui as respostas são acompanhadas de adjectivos tais como «*precário*», «*ambiente rígido*», «*opressivo*», «*exploradores*», etc. Apenas um aluno refere que a imagem fala da «*influência da religião, dos padres no dia-a-dia das pessoas*».

A pergunta 4: «Que aspectos do passado esta fotografia não nos relata?» tinha o mesmo objectivo da anterior. Quase a totalidade dos alunos diz que esta fotografia não aborda temas relacionados com ela, tais como, as más condições de trabalho, os horários de trabalho, a alimentação, os maus-tratos e os salários. Alguns referem a luta da emancipação das mulheres, e os problemas relacionados com a realidade das mulheres que trabalhavam fora de casa. Apenas um aluno diz que a fotografia não é clara quanto ao tempo em que ela foi tirada e «*que espaço era aquele?*»

A pergunta 5: «Qual foi o pormenor desta fotografia que te chamou mais a atenção? Porquê?» tinha como objectivo identificar a atribuição de relevância dos alunos a este ou àquele elemento, atribuição que poderia corroborar a importância da fotografia quer quanto ao seu impacto estético quer enquanto fonte histórica primária. É interessante referir que o pormenor mais referido está relacionado com aqueles que provocaram perplexidade. Daí que as respostas sejam muitas das vezes formuladas em forma de pergunta: «*Foi o padre. Que está ele a fazer ali?*»; «*É o quadro! Porquê está ele a decorar uma fábrica?*». O homem do meio é objecto da atenção dos alunos, pois ficam na dúvida se ele é o patrão ou um capataz. A mulher com o chapéu branco é também objecto de atenção, figura que nenhum aluno conseguiu identificar com sendo uma freira, o que poderia ter talvez provocado uma interpretação diferente do espaço expresso na fotografia.

O «ponto de vista do fotógrafo» (6ª questão) é identificado por alguns alunos. Uns consideram que este adopta o ponto de vista das trabalhadoras denunciando o seu ambiente de trabalho. Outros acham que o fotógrafo pretende «*valorizar a religião católica em espaços laborais*». Há mesmo alunos que dizem que o padre está ali para «*resolver conflitos*». A maior parte dos alunos reiteram que o fotógrafo queria «*mostrar a realidade para a posteridade*».

«As ideias escondidas que os alunos identificam» (7ª questão) são como já referido aquelas que lhes causam dúvidas ou perplexidades. São muitas e

variadas: *Era uma aula? Um exame? A presença do padre? Um quadro numa fábrica? O homem com chapéu? Patrão? Capataz?* Os alunos mantêm-se presos a pormenores que os inquietam, não lhes permitindo pensar num possível subtexto, significando que o processo de inferência não é desenvolvido, preferindo seleccionar pormenores concretos.

A 8ª questão pedia: «Inventa um título para esta fotografia? Justifica a tua escolha». Dos títulos apresentados, a maior parte são de natureza generalista: *«A fábrica do séc. XIX; — O Capitalismo financeiro; — Deveres e Direitos; Um dia de trabalho. Outros existem, mas em menor número, que colocam a mulher: — A mulher no mundo industrial; — As costureiras; — A mulher e o trabalho»*.

«Que outras perguntas possíveis esta fotografia poderia provocar?» era o teor da questão N.º 9. A esta tarefa subjaz a defesa da relevância do ciclo de autoria cujo objectivo é a atribuição da autoria das perguntas aos alunos de modo a que formulem as que considerem relevantes para a compreensão da fotografia/texto; e por outro lado, fornecer aos professores um quadro de questões que, depois de analisadas, devem orientar as suas práticas e discursos numa perspectiva de sofisticação cognitiva que se pretende promover nos alunos. A maior parte das perguntas são centradas em pormenores, focalizadas nas pessoas presentes, no tempo e ou espaço que a fotografia expressa (Melo & Lopes, 2004):

Que estava a fazer a mulher da direita? Porque é que a porta está no centro da fotografia?

Quem é o homem que está no plano central? Quem é a mulher com o chapéu esquisito?

Porque é que algumas mulheres têm sorrisos? Para onde estão a olhar? Para o fotógrafo?

Quem convidou o fotógrafo? E para quê?

Por fim, pediu-se aos alunos duas tarefas de natureza empática. A primeira era (10ª questão): «Observa com atenção o lado direito da fotografia. Imagina um pequeno diálogo entre essas três personagens». Os temas dos diálogos redigidos centram-se em problemas derivados da (fraca) produtividade. A situação definida é sempre de conflito, onde por vezes a presença do padre é de mediação pacificadora ou claramente *«do lado do capital»*. É de realçar que quase metade dos alunos não realizou esta tarefa.

A 2ª pedia: «Se tu estivesses lá o que sentirias?» (11ª questão). O sentimento mais referido é o medo ou a tristeza. Alguns alunos falam de «*impotência para melhorar a minha vida*», outros falam de revolta. Apenas uma aluna diz que «*se não adaptaria àquela época, e porque não gosta de costura*». Uma afirma com muitas exclamações: «*Levem-me de volta para o ano 2005!!!*».

Após este momento mais analítico, é-nos possível tecer algumas conclusões sustentadas pelas respostas dos alunos. Assim, e numa focalização mais restrita, nenhum aluno colocou a possibilidade do contexto ser uma prisão, asilo, ou mesmo colégio, quando havia elementos explícitos que os podiam direccionar para um espaço desse tipo, nomeadamente o quadro, a freira e o padre. Esta não localização deve-se ao facto de nenhum aluno ter identificado a freira, havendo mesmo uma aluna que comenta a estranheza do seu chapéu.

Já quanto à sua contextualização histórica, muitos enunciados localizam a fotografia no séc. XIX, o que pode ter sido influenciado pelos conhecimentos históricos que estavam a estudar ao momento do preenchimento da ficha, a História Contemporânea, e mais especificamente a Revolução Industrial. Por vezes, apesar de não muito frequente, há referências sobre a datação da fotografia no início da história desta técnica. Esta datação pode ser devida ao facto de ser a preto e branco, ou pela falta de nitidez da mesma.

Quanto ao momento de construir um texto sobre a fotografia, muitos alunos ficcionaram relações de poder entre Mulher/Homem, e/ou a sexualização das relações entre o padre e as mulheres. O ambiente da fotografia é caracterizado como um conjunto de relações de poder entre sujeitos de género diferente (Mulher/Homem), onde as conotações mais obviamente negativas são atribuídas ao Capataz/Patrão, e talvez menos explicitamente, as que se referem ao padre.

Ao contextualizarem a fotografia num tempo-espaço do séc. XIX, às suas respostas subjaz uma crença de que a vida no passado era mais dura do que agora, o que significa a idealização da História como um processo com um crescendo civilizacional. No estudo sobre o Trabalho Infantil no séc. XIX (Barbosa et Al., 2004: 214) os resultados foram outros, pois os alunos encontraram persistências entre o passado e o presente nas relações e práticas laborais. Estes investigadores afirmaram: «O trabalho infantil no séc. XIX é um tema que pela sua natureza diminui a estranheza que os alunos possam sentir face ao passado, pois estes encontram situações e valores com alguma similitude com a sua realidade. Esta comunalidade permite-lhes procurar argumentos mais lógicos e não apenas elaborar um discurso imaginativo (...)».

Nas respostas foi possível também identificar que os alunos reconhecem a fotografia como uma evidência primária, não questionando a sua realidade, havendo apenas uma aluna que a considerou como uma realidade construída. Daí que o ponto de vista do fotógrafo não seja considerado pelos alunos, o que coincide com uma das conclusões retiradas num estudo anterior feito pelos autores (Lopes & Melo, 2004: 20), então sobre a pessoa do historiador/escritor: «É curioso verificar que os alunos não dão relevância à voz narrativa do texto historiográfico, ou seja, como se ele não possuísse um narrador/autor específico. De facto, o narrador do texto historiográfico é, praticamente sempre, um narrador exterior de aparência «omnisciente». Esta posição advém do facto de nenhum aluno ter feito referências aos aspectos formais da fotografia e/ou formulado comentários de natureza estética. Assim, a possibilidade de certos aspectos formais da responsabilidade do fotógrafo, tais como a nitidez, os planos, a luz, etc., poderem determinar o olhar e a interpretação estarem também ausentes. A fotografia é pois e apenas analisada quanto aos seus conteúdos não tendo em consideração a natureza da linguagem e as suas convenções.

Um das palavras finais merece a narrativa da professora universitária. É de lembrar que não lhe foi oferecida uma sequência de perguntas, mas apenas uma proposta simples de escrita livre. O guião dado aos alunos poderia ter assumido um papel prescritivo, papel que não seria adequado ao perfil da professora. Para além das óbvias e distintas preparações académicas e vivenciais face aos alunos, cremos que uma outra razão configurou a sua resposta. O facto de ela ter escrito um texto, e não apenas respostas a perguntas singulares, permitiu-lhe decidir a cadência entre o tempo atribuído à observação, à descrição e à interpretação. Este ritmo dialógico gerou um processo crescente de prazer não apenas da fruição estética da fotografia, como afectou o prazer do próprio acto de escrita.

Apesar de considerarmos pedagogicamente aconselhável a presença de guiões de leitura, outros estudos por nós já desenvolvidos com adolescentes (Melo, 2008), permite-nos afirmar que o pedido de uma narrativa aberta é também gerador de aprendizagens significativas de literacia visual. De qualquer modo, não se pode dicotomizar estas duas hipóteses de trabalho, sendo de equacionar variáveis como o tipo de imagem (fotografia, pintura, caricatura, etc...) ou o tipo de tema que elas possam propor (morte, festa, desemprego, etc.). Em estudos por nós desenvolvidos pudemos constatar que, quando os alunos foram convidados a interpretar fotografias (Crise de 1929, U.S.A.) e ou sobre «O

triunfo da Morte» de Bruegel (*op. cit.*), a estratégia de uma escrita livre foi adequada, pois permitiu-lhes a construção de uma relação mais privada com esses indutores. Já no caso do estudo sobre o excerto da Capela Sistina «A criação de Adão» de Miguel Ângelo (*op. cit.*), considerou-se mais adequado o guião, já que se previa o desconhecimento por parte dos alunos da narrativa religiosa que o enforma. Outros argumentos podem ser evocados como critérios de decisão para a eleição desta ou daquela estratégia de trabalho, como o tipo de literacia visual e linguística que os alunos apresentam, e/ou a ausência ou presença de hábitos de leitura de imagens, etc. É de realçar apenas a constatação de evidências que anulam ou esbatem o estereótipo de que os alunos «não gostam de escrever». De facto, as respostas ao nosso pedido de uma escrita aberta surpreenderam-nos pela adesão manifesta independentemente da sua correcção linguística ou profundidade de análise.

Este estudo denuncia a necessidade de se desenvolverem outros trabalhos não apenas com o objectivo de analisar a receptividade e o impacto de diferentes formatos de tarefas interpretativas, mas também para compreender a relevância dos conhecimentos históricos e a variedade das vivências pessoais em qualquer tipo de leitura interpretativa. Cremos também ser necessário, no futuro, implementar estudos com uma temporização maior (ao longo de uma ano lectivo) de modo a permitir a análise da evolução da sofisticação da interpretação, ou identificar, por exemplo, a influência da natureza das imagens na performance dos alunos. Manter-nos-emos também interessados em focalizar o nosso interesse não apenas em alunos inscritos no ensino básico e secundário e no ensino superior, como doravante consideraremos estudar a literacia visual dos professores.

Referências Bibliográficas

- Barbosa, António et Al. (2004). «O trabalho infantil no séc. XIX: uma visão dos alunos». In Melo, Maria do Céu de & Lopes, José Manuel (Orgs.). *Narrativas Históricas e Ficcionalis. Recepção e produção de professores e alunos*. Braga. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho. pp.199-215.
- Housen, Abigail (1983). *The eye of the beholder: Measuring aesthetic development*. Harvard University Press (Consultar versão em espanhol: www.vue.org/EyeBeholder.espanol.pdf)

- Marin, Louis (1971). *Etudes sémiologiques: Ecritures, Peintures*, Paris, Klincksieck.
- Melo, Maria do Céu & Lopes, José Manuel (2004). «A recepção do texto historiográfico e ficcional: análise de um inquérito». In Melo, Maria do Céu de & Lopes, José Manuel (Orgs.). *Narrativas Históricas e Ficcionalis. Recepção e produção de professores e alunos*. Braga. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho. Pp.11-27.
- Melo, Maria do Céu (2003). *O Conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: Centro de Estudos em Educação. Universidade do Minho.
- Melo, Maria do Céu (2008) (Org.). *As imagens na aula de História: diálogos e silêncios*. Mangualde: Edições Pedago.
- Nodelman, Perry (1990). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens, GA: University of Georgia Press.
- Perkins, David (1994). *The Intelligent Eye: Learning to think by looking at art*. Santa Monica, CA: The Getty Education Institute for the Arts.
- Wineburg, S. (2001) *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University.