

Associação Nacional de História – ANPUH
XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - 2007

Implicações da utilização da fotografia no ensino de história

Iandra Pavanati*

Resumo: Refletir sobre a presença das imagens na sociedade contemporânea, e a sua utilização didática para o ensino de história é o foco desta produção. Em aproximação às análises de Le Goff, cabe um enfoque sobre a fotografia enquanto documento/monumento, produzido intencionalmente numa época, sendo determinado histórica e socialmente. A utilização didática da fotografia envolve implicações as quais devem ser consideradas pelos profissionais, como o olhar atento sobre a aparente característica de objetividade e isenção da fotografia, como se fosse de fato o real que estivesse presente na foto, quando se trata de uma representação da realidade produzida intencionalmente por alguém e até pelos próprios atores da sala de aula, pois com a digitalização das imagens é crescente o acesso de alunos e professores à produção e manipulação de fotografias.

Palavras-chave: Fotografias – Audiovisuais – Linguagens.

Abstract: o contemplate on the presence of the images in the contemporary society, and its didactic use for the history teaching is the focus of this production. In approach to the analyses of Le Goff, a focus fits on the picture while document/monument, produced intentionally in a time, being certain historical and socially. The didactic use of the picture involves implications which should be considered by the professionals, as the attentive glance about the apparent objectivity characteristic and exemption of the picture, as if it was in fact the royal that it was present in the picture, when it is a representation of the reality produced intentionally by somebody and even for the own actors of the classroom, because with the digitization of the images it is growing the students' access and teachers to the production and manipulation of pictures.

Keywords: Pictures, Audiovisual, Languages

A preocupação com a utilização de recursos visuais enquanto meios de tornar mais significativo o ensino de história não é recente. Podemos encontrá-la, no Brasil, já na década de 1980, quando Marcos A. da Silva denunciava a ausência de preocupação por parte dos educadores ante a possibilidade de apropriação para o ensino, de uma realidade perpassada por inúmeros estímulos visuais e sonoros:

Cabe assinalar a paradoxal situação de onipresença de visualidade e sonoridade no mundo contemporâneo em contraste com a restrita atenção que lhe é dedicada pela educação formal, onde o trabalho com linguagens quase só se restringe ao verbal e ao cálculo matemático (SILVA, 1986: 51).

Em seguida os órgãos governamentais também passaram a se preocupar com a utilização de novas linguagens no ensino de história, por meio das propostas curriculares desenvolvidas em diferentes unidades administrativas da federação. Na década de

* INESA e UTESC, Mestre em Educação – UFSC.

1990, encontramos essas preocupações nos PCNs que, introduzindo os referenciais da Nova História, permitem e valorizam a utilização dos mais variados recursos nas aulas de tal disciplina.

Contudo, na realidade escolar, essas “inovações” ainda não estão sendo plenamente realizadas, como informa Stephanou:

(...) a distância que separa as discussões acadêmicas da produção de recursos didáticos para o ensino de 1º e 2º graus ainda é bastante considerável. Uma breve análise dos conteúdos curriculares mínimos atestam o predomínio de uma visão enciclopédica, etnocêntrica e de cultivo do passado, com ênfase em sua contribuição ‘moral’ para o presente. Atualmente, os livros disponíveis no mercado se caracterizam por uma ‘modernização’, ou seja, uso abusivo de deliciosas imagens e apresentação gráfica dinâmica e instigante, atributos igualmente indispensáveis. Importa não descuidarmos do fato de que essa nova embalagem também instala um processo de formação dos estudantes, e que a abordagem dos conteúdos e concepções epistemológicas subjacentes, no mais das vezes, diferem muito pouco dos manuais de anos atrás (STEPHANOU, 1998: 27-28).

A autora preocupa-se com a utilização desordenada e pouco contextualizada dos recursos visuais, presentes, inclusive, nos materiais didáticos produzidos para o ensino. Tal atenção é importante, pois se espera que estes recursos sejam meios de construção de conhecimentos e, portanto, capazes de levar à reflexão consciente sobre a realidade a qual representam.

Para que se possa, de fato, realizar a contextualização dos recursos didáticos – tomando especificamente a fotografia – torna-se fundamental uma análise específica da produção intelectual existente a respeito de tais fontes.

Ernesta Zamboni, em artigo da Revista Brasileira de História, se debruça sobre as implicações da fotografia enquanto recurso didático afirmando que:

A fotografia como linguagem documental representa uma dada realidade em um determinado momento. O fotógrafo é um sujeito que conhece o tema que está sendo registrado, uma pessoa que tem um olhar direcionado e cheio de significados e significantes. Entre os dois momentos fotográficos, a criação e a produção, o fotógrafo é envolvido em um conjunto de decisões que vão desde a escolha do filme (marca, asa, cor) até a qualidade do papel no qual o filme será revelado. São os detalhes referentes à intensidade de luz, cor, velocidade, aproximação, tipo de lente existentes no momento da fotografia, que dão ao fotógrafo a concretude de suas intenções (ZAMBONI, 1998: 92).

Zamboni toma a fotografia como documento, produzido intencionalmente por um sujeito, que ao optar por um ou outro tipo de material na sua confecção, está exercendo uma escolha voluntária. No entanto, esta fotografia também é um monumento, algo que no dizer de Le Goff, “é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1996: 545). Assim sendo, a fotografia não é somente a produção de um indivíduo isolado, mas sim de um sujeito que

atua e se relaciona em sociedade. A partir dessa constatação pode-se avançar de modo a deduzir-se que “só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa” (LE GOFF, 1996: 545). Tal concepção leva a uma utilização mais emancipada da fotografia em sala de aula, pois se assume a possibilidade de questionamento do documento, tomado não mais como verdade irrefutável.

Miriam Moreira Leite contribui para essa discussão ao apontar como

(...) as fotografias devem ser consideradas pelos historiadores da mesma forma que outra prova qualquer – ‘avaliando mensagens que podem ser simples e óbvias ou complexas e pouco claras. Nunca contêm toda a verdade e muitas vezes se limitam a registrar aspectos visíveis, de matéria-prima a ser elaborada (LEITE, 2001: 26-27).

Com essa afirmação, a autora atenta para o caráter de verdade que se costuma atribuir à fotografia, uma vez que seria a apresentação de um instante da realidade aprisionado e visível. Para Leite, há que se duvidar de um suposto “realismo fotográfico”, pois ele é falso, como conclui após estudar o livro *Through Indian Eyes*, da historiadora norte-americana Judith Mara Gutman, a qual

analisou fotografias hindus do século XIX [e] verificou que estas são alteradas em sua perspectiva e em seu contraste e cobertas de miniaturas delicadamente desenhadas por vários artistas, a fim de que correspondam à maneira específica de os hindus integrarem a identidade humana no mundo animal e inanimado, a partir da utilização de um mecanismo inocente como parece ser a máquina fotográfica (LEITE, 2001: 27).

De posse desses dados, Leite propõe a utilização da fotografia com a superação dos mitos de realidade, veracidade e imparcialidade que tem cercado esse recurso. Afirma que “após a identificação do conteúdo da fotografia é preciso deduzir o que *não* se vê, em torno daquilo que se está vendo” (LEITE, 2001: 44, grifo da autora), ou seja, nas imagens há que se ouvir as vozes e os silêncios.

A fotografia passa a ser tomada enquanto uma representação da realidade a qual constrói sentidos e, portanto, deve ser analisada e contextualizada pelo professor quando da sua utilização didática, pois,

(...) a representação do real é em si mesma uma transformação do próprio real. Ao pensar neste real, o fotógrafo pensou em todos os referenciais que estão ao seu redor. Portanto, a fotografia não é apenas uma ilustração, é um documento direcionado. Cada fotografia tem um significado e gera significantes, cada pessoa que olha uma fotografia ou um desenho, passa a lê-los com um determinado olhar e busca nessas representações uma mensagem (ZAMBONI, 1998: 92-93).

É lugar comum entre os historiadores a necessidade de manter sempre um olhar crítico sobre as fontes utilizadas. No entanto, em se tratando de fotografia esse olhar

deve estar, seguramente, mais aguçado. Eduardo França Paiva aponta que “é importante lembrar, quanto mais colorida, mais bem traçada, mais pretensamente próxima da realidade, no passado e no presente, mais perigosa ela se torna” (PAIVA, 2002: 18). O perigo de se tomar a fotografia – representação do real – como o próprio real é maior que o de outras fontes, pois elas são capazes de seduzir, como afirma o autor:

(...) a armadilha iconográfica parece ser mais sedutora que as armadilhas das outras fontes. Talvez seja a própria beleza da imagem que sirva de isca, uma espécie de canto inebriante de sereia que tem o poder de cegar a vítima e de conduzi-la diretamente ao seu colo traiçoeiro. A imagem, bela, simulacro da realidade, não é a realidade histórica em si, mas traz porções dela, traços, aspectos, símbolos, representações, dimensões ocultas, (...) Cabe a nós decodificar os ícones, torná-los inteligíveis o mais que pudermos, identificar seus filtros e, enfim, tomá-los como testemunhos que subsidiam a nossa versão do passado e do presente (PAIVA, 2002: 18-19).

Tomados os devidos cuidados, a fotografia torna-se uma grande aliada na renovação metodológica sempre necessária nas ciências humanas e em história, especificamente. Paiva, após expor os limites e perigos da iconografia¹, afirma as possibilidades dessas fontes, pois,

Nessa perspectiva a imagem é uma espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades, e outros assuntos, seja no passado, seja no presente. E é por isso que ela não se esgota em si. Por meio dela, a partir dela e tomando-a em comparação é possível ao historiador e ao professor a análise de outros temas, em contextos diversos (PAIVA, 2002: 19).

Marilene da Silva em sua tese de doutorado percebe na imagem fotográfica – aliada a outras fontes – a possibilidade de ler o poder municipal no processo republicano, na cidade do Rio de Janeiro. Para a autora

As possibilidades do uso da fotografia para o estudo da história são inquestionáveis. Ela representa uma fonte riquíssima, entretanto sua utilização merece atenção especial. A imagem, mais especificamente, a imagem produzida pela máquina, contém uma aparente carga de isenção, conseqüentemente uma mitificação da verdade, que exige um redobrado cuidado hermenêutico por parte do pesquisador (SILVA, 2000: 125).

Importa frisar a necessidade de o professor/pesquisador estar atento à interpretação crítica da fotografia em sala de aula, visando a uma compreensão da imagem e das condições – espaço/tempo – em que foi produzida. Tal observação é importante principalmente em razão do período histórico contemporâneo, onde se vivencia uma reificação das imagens, principalmente das fotografias, utilizadas principalmente enquanto valor de troca pela propaganda.

¹ Conforme Paiva, “iconografia é um termo que significa a imagem registrada e a representação por meio da imagem. A origem do termo é grega. Ele deriva da palavra *eikón*, que significa imagem. Daí *eikonographia*, que se transformou em *iconographia* no latim, transformando-se em iconografia em português” (2002: 14).

Marilena Chaui em artigo, publicado no jornal Folha de São Paulo, analisa o livro “Videologias – Ensaio sobre televisão”, de Eugênio Bucci e Maria Rita Kehl. Esta análise se aproxima de uma interpretação crítica das imagens na atual “sociedade do consumo e do espetáculo na qual o gozo e a satisfação se tornaram imperativos sociais e morais” (CHAUI, 2004: 13). Para tanto, a categoria elaborada por Marx sobre o fetichismo da mercadoria é significativa para procurar-se entender, na atualidade “o modo de produção do imaginário contemporâneo pela compreensão crítica da imagem” (CHAUI, 2004: 12). Segundo Chaui, o fetichismo da mercadoria foi pensado por Marx para

(...) descrever o processo social de inversão da realidade social, isto é, o fato de que no modo de produção capitalista, em lugar das relações sociais serem relações entre sujeitos mediadas pelas coisas, elas são relações entre coisas mediadas pelos sujeitos. Ou, melhor, as mercadorias são fetiches porque parecem ter vida própria, personificam-se, enquanto os indivíduos que as produziram se tornam peças de uma engrenagem produtiva, se coisificam e se relacionam entre si como mercadorias que produzem mercadorias (CHAUI, 2004: 12).

Uma alternativa ao fetichismo da mercadoria-imagem no ensino é proposta por Paiva, ao sugerir que se adote como embasamento necessário à utilização de imagens, as categorias históricas de permanência ou continuidade e de ruptura ou descontinuidade, segundo o qual,

(...) é necessário tomá-las, transformando-as em indagações, em questões, em problemas, que devem ser sempre colocados às fontes icônicas, sejam elas quais forem, assim como qualquer outro tipo de fonte usada pelo historiador. O jogo estabelecido entre as mudanças e as permanências históricas no que tange aos valores, gostos, idéias, conhecimentos, referências e padrões é uma das chaves principais para que se possa compreender melhor a história das imagens e a nossa relação intensa com elas (PAIVA, 2002: 27).

Tomar as fotografias de forma problematizada e contextualizada enquanto fontes para o ensino de história parece ser uma saída significativa em se tratando de uma realidade permeada por imagens e vivenciada tanto pelos professores, quanto pelos alunos.

Fica clara a importância da utilização didática da fotografia também no artigo de Zanella, Lenzi e Campos, onde as autoras analisam o trabalho realizado com uma turma de alfabetização de adultos, com a qual se desenvolveu um trabalho mediado por esse recurso, percebendo a sua importância no ensino:

Experiências dessa natureza contribuem para a formação do pensamento divergente, que ajudam a quebrar a rigidez do certo e do errado ou dos que sabem e dos que não sabem. A linguagem não-verbal, ou seja, a linguagem visual, propicia espaços de criação, de descobertas de outros modos de conhecer e aprender, levando o indivíduo a reconhecer-se como sujeito de saberes (ZANELLA, 2003: 178).

A possibilidade de os alunos, nesse caso específico, produzirem as fotografias analisadas em sala de aula favorecia a sua aproximação com o mundo letrado, ao permitir que os sujeitos se identificassem enquanto produtores daquilo que estavam analisando.

Com as análises expostas neste artigo pretende-se a constituição de um espaço para a discussão acerca da utilização didática das fotografias na educação, especificamente na disciplina de história, campo de formação da autora. Para tanto, busca-se levantar questões para a reflexão nesse vasto campo que se abre aos estudiosos – o dos recursos visuais:

- 1) Como está se dando a formação de professores em relação às possibilidades e os limites desses recursos didáticos?
- 2) De que maneira os alunos, provenientes de uma geração formada pela saturação de imagens, se relacionam com a iconografia apresentada pela escola como estudo?
- 3) Podem as imagens ser tão ricas e profundas na análise da realidade quanto os textos escritos?
- 4) Atualmente nas escolas existem condições para que os professores incorporem as fotografias à sua didática?

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHAUI, Marilena. A forma da violência. **Folha de São Paulo**, ano 84, n. 27.472. São Paulo, 20 de jun. 2004. Caderno Mais, p. 12-13.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de família: leitura da fotografia histórica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Marcos A. da. O trabalho da linguagem. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Contexto, vol. 6, nº 11, set.1985/fev.1986.

SILVA, Marilene Rosa N. da. O poder das imagens e as imagens do poder. **Revista Ciências Humanas**. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, v. 23, n.1-2, jun.-dez. 2000, p. 124-142.

STEPHANOU, Maria. Currículos de história: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Contexto, vol. 18, nº 36, 1998.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Contexto, vol. 18, nº 36, 1998.

ZANELLA, Andréia Vieira, LENZI, Lúcia Helena C. e CAMPOS, Neide Pelaez de. Da fotografia à grafia de novas trajetórias: retratos de um processo. In: COSTA, Fabíola C. B. e CAMPOS, Neide P. de (org.s). **Artes visuais e escola:** para aprender e ensinar com imagens. Coleção Cadernos CED. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003.