

ADALBERTO SOARES DA SILVA

**O USO DE FOTOGRAFIA PARA O ENSINO
DE PRODUÇÃO ESCRITA DE TEXTOS EM
PROSA NO GÊNERO CRÔNICA**

Taubaté – SP

2007

ADALBERTO SOARES DA SILVA

**O USO DE FOTOGRAFIA PARA O ENSINO
DE PRODUÇÃO ESCRITA DE TEXTOS EM
PROSA NO GÊNERO CRÔNICA**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre pelo curso de Lingüística Aplicada do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Materna

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

Taubaté – SP

2007

S586u Silva, Adalberto Soares da
O uso de fotografia para o ensino de produção escrita de
textos em prosa no gênero crônica/ Adalberto Soares da Silva.-
2007.
00f.: il.
Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2007.
Orientação: Profª Drª Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda,
Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Leitura de fotografia. 2. Produção escrita de crônica. 3.
Ensino médio. I. Título

AUTOR: Adalberto Soares da Silva

TÍTULO: O USO DE FOTOGRAFIA PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA DE TEXTOS EM PROSA NO GÊNERO CRÔNICA

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, TAUBATÉ, SP

DATA: _____

RESULTADO: _____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

UNITAU

Assinatura: _____

Profª. Drª. Eliana Vianna Brito

UNITAU

Assinatura: _____

Profª. Drª. Marlene Silva Sardinha Gurpilhares

FATEA

Assinatura: _____

Dedico este trabalho à minha mãe Dona Raymunda Apolônio Soares, hoje com oitenta e sete anos, a primeira pessoa a me ensinar a primeira escrita, e de quem ouvi muitas histórias de fotografias da família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me fazer existir e navegar.

À minha família, porque existo.

Aos meus amigos, aos meus alunos, aos meus professores, à minha orientadora, porque navego.

Tudo é uma questão de manter
a mente quieta,
a espinha ereta
e o coração tranqüilo.

(Walter Franco)

RESUMO

SILVA, Adalberto Soares da. **O uso de fotografia para o ensino de produção escrita de textos em prosa no gênero crônica.** 2007. (125) f. Dissertação de Mestrado – Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté, Taubaté – SP.

Esta pesquisa foi desenvolvida sob o tema a leitura de fotografia e a produção escrita do gênero discursivo a crônica. Este trabalho surgiu a partir da observação das dificuldades do aluno do ensino médio de escola pública em produzir o texto escrito em sala de aula. Sabedor de que esse tipo de atividade que envolve a leitura de fotografia e a produção escrita não é uma prática constante nas escolas da rede pública para os alunos do ensino médio, embora haja divulgação e espaço para que as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – possam ser aplicadas, esta pesquisa tem como objetivo principal colocar em prática um modelo de atividade com base na interação voltado para a leitura de fotografia que propicie ao aluno do ensino médio condições adequadas para produzir textos em aula de língua portuguesa. Outro objetivo da pesquisa é estimular o aluno a perceber, através da leitura de fotografia, que o seu texto pode ser produzido a partir de situações vividas por ele e realimentadas pelos elementos contidos na imagem. Este trabalho articula-se através de duas linguagens, ou seja, a linguagem não-verbal e a linguagem verbal, da fotografia e da crônica, respectivamente. Levando em conta que a foto e a crônica se utilizam de diferentes linguagens, foram analisados três trabalhos dos alunos do ensino médio da rede pública do estado de São Paulo. Cabe ressaltar que esta pesquisa está ciente da idéia de que a fotografia ainda não é vista pelos jovens, principalmente aqueles que cursam o ensino médio, alvo da minha pesquisa, como um gênero que possui uma linguagem rica de significados e que deve ser lida e interpretada, pois em uma fotografia haverá histórias diversas que precisam ser compreendidas pelos seus leitores. Para analisar a fotografia e a crônica dos alunos da primeira série do ensino médio, foram utilizadas a teoria do punctum – o punctum funciona como um elemento motivador que desperta o leitor de fotografia para um dado importante na imagem e que é relevante para a sua escrita –, as categorias dos componentes hierárquicos e a fase de interpretação. Embora a fotografia e a crônica sejam gêneros distintos, o trabalho realizado com os alunos nos mostra que na produção escrita do gênero discursivo crônica utilizando o gênero fotografia como base da construção temática, as diferentes linguagens neles contidas apresentam uma regularidade no

que se refere a um momento sócio-histórico retratado por ambos, de acordo com a visão de mundo do locutor. Esta pesquisa procura dar uma resposta aos interesses da escola em trabalhar atividades planejadas com o aluno do ensino médio para o desenvolvimento de suas capacidades em produzir o texto na língua materna através da leitura de fotografia em sala de aula. Nessa perspectiva, com base na teoria que sustentou esta pesquisa, acredita-se que o uso de fotografia em trabalhos de produção escrita de crônica pode propiciar melhoria ao aluno do ensino médio no campo da leitura e da produção escrita, além de oferecer possibilidades para que ele se transforme em uma pessoa atuante e com discernimento a respeito da realidade que o cerca.

Palavras-chave: leitura de fotografia, produção escrita de crônica a partir da imagem, escrita e reescrita do material, ensino médio.

ABSTRACT

The picture use for the teaching of written production of texts in prose in the gender chronicle.

This research was developed under the theme the picture reading and the written production of the discursive gender the chronicle. This work appeared starting from the observation of the student's of the medium teaching of public school difficulties in producing the text written at classroom. Informed that that activity type that involves the picture reading and the production writing is not a constant practice in the schools of the public net for the students of the medium teaching, although there are popularization and space so that the proposals of the Parameters National Curriculares - PCN of Languages, Codes and their Technologies - they can be applied, this research has as main objective to put in practice a model of activity interaction gone back to the picture reading that propitiates the student of the teaching medium appropriate conditions to produce texts in class of Portuguese language. Another objective of the research is to stimulate the student to notice, through the picture reading, that his/her text can be produced starting from situations lived by him and re-alimentade by the elements contained in the image. This work pronounces through two languages, in other words, the non-verbal language and the verbal language, of the picture and of the chronicle, respectively. Taking into account that the picture and the chronicle are used of different languages, the students' of the medium teaching of the public net of the state of São Paulo three works were analyzed. It fits to emphasize that this research is aware of the idea that the picture still is not seen by the youths, mainly those that study the medium teaching, objective of my research, as a gender that possesses a rich language of meanings and that it should be read and interpreted, therefore in a picture there will be several histories that you/they need to be understood by their readers. To analyze the picture and the students' of the first series of the medium teaching chronicle, they were used the theory of the punctum - the punctum works as an element motivator that wakes up the picture reader for an important die in the image and that it is relevant for his/her writing -, the categories of the hierarchical components and the interpretation phase. Although the picture and the chronicle are different goods, the work accomplished with the students in the display that in the written production of the chronic discursive gender using the gender picture as base of the thematic construction, the different languages in them contained they present a regularity in what refers to a partner-historical

moment portrayed by both, in agreement with the vision of world of the announcer. This research search to give an answer to the interests of the school in working activities drifted with the student of the medium teaching for the development of their capacities in producing the text in the maternal language through the picture reading in classroom. In that perspective, with base in the theory that sustained this research, it is believed that the picture use in works of written production of chronicle can propitiate improvement to the student of the medium teaching in the field of the reading and of the written production, besides offering possibilities so that he becomes an active person and with discernment regarding the reality that surrounds him/it.

Word-key: picture reading, written production of chronicle starting from the image, writing and rewriting of the material, medium teaching.

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	09
APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	13
CAPÍTULO 1 – A FOTOGRAFIA.....	22
1.1 A leitura de fotografia.....	22
1.2 A inversão no vetor da significação de uma fotografia.....	25
1.3 Simulacro e realidade	26
1.4 Foto e grafia.....	27
CAPÍTULO 2 – A CRÔNICA	30
2.1 A verdade da crônica	30
2.1.1 Uma crítica com humor	31
2.1.2 Uma crítica amena e incisiva.....	33
2.1.3 A complexidade dos temas	34
2.1.4 A denúncia sentenciosa	36
2.2 A crônica no contexto do jornal	38
2.3 A mudança de suporte	40
2.4 A escolha do gênero crônica e do gênero fotografia	41
2.4.1 A trajetória do cronista e do fotógrafo.....	42
2.4.2 Um olhar sobre o mundo e sobre si mesmo	43
CAPÍTULO 3 – A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA	46
3.1 As dificuldades do aluno para produzir o texto.....	46
3.2 O ensino da produção textual abordado na escola.....	47

3.3	A fotografia como suporte para eliminar as dificuldades na produção de texto na escola	49
3.4	A interação em trabalhos com fotografia e texto: conhecer, fazer e ser.....	51

CAPÍTULO 4 – A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES CRIADORAS NA FORMAÇÃO ESCOLAR DO INDIVÍDUO..... 54

4.1	Arte: intuição e ciência.....	54
4.2	A construção da realidade a partir da fotografia.....	55
4.2.1	A fotografia como estímulo à criatividade do aluno	56
4.3	A reconstrução da identidade do aluno em trabalhos com arte	57
4.4	A escrita ensinada naturalmente através da imagem.....	57

CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA E ANÁLISE 60

5.1	Metodologia.....	60
5.1.1	Participantes da pesquisa.....	61
5.1.2	Materiais	61
5.1.2.1	O fazer fotográfico do aluno.....	75
5.2	Análise das fotografias e das crônicas dos alunos.....	79
5.2.1	Primeira fotografia e a crônica correspondente.....	82
5.2.2	Segunda fotografia e a crônica correspondente.....	86
5.2.3	Terceira fotografia e a crônica correspondente	90

CONSIDERAÇÕES FINAIS 92

REFERÊNCIAS 94

ANEXOS 98

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A produção escrita nas escolas de ensino médio tem sido uma preocupação para os profissionais que trabalham nesse contexto. O texto, na maioria das vezes, em sala de aula, é estudado e produzido nas seqüências de narração, descrição e dissertação, cuja única função parece ao aluno é a de trabalho avaliado pelo professor. Na ausência de situações de interlocução nessa maneira de ensino de produção escrita e longe da possibilidade de ocorrer planejamento de atividades que caracterizam a organização do processo de construção do texto, vê-se, em sala de aula, uma realidade que é a da criança e do adolescente descontentes, desmotivados e despreparados.

Em relação a essa descaracterização do ensino de produção de texto nas escolas, Lopes-Rossi (2002, p. 23) afirma:

O fracasso total de um ensino baseado nessa tradição pode ser evitado – como mostram várias pesquisas – se o professor souber criar situações de redação em sala de aula que envolvam o aluno com algum objetivo ou leitor hipotético e, ainda, se planejar atividades que organizem o processo de produção do texto com discussão e busca de informações sobre o tema (geração de idéias), planejamento das idéias, planejamento e revisão colaborativa do texto.

Vygotsky (1994) alerta para a forma de conhecimento construída conjuntamente, pois o social é importante, uma vez que as relações sociais influenciam no desenvolvimento psicológico do indivíduo. Nessa medida, crianças e adolescentes precisam de uma escola que atenda a suas necessidades de interação com o social, de praticidade no que produz, de circulação e divulgação dos seus trabalhos.

É sabido que uma enorme quantidade de apelos vindos dos diversos segmentos da sociedade, inclusive, da mídia, desperta um interesse no indivíduo ainda em formação, levando-o a experimentar com certa intensidade as possibilidades do mundo do simulacro. Se os apelos estão mais fortes em outros setores que não sejam os da escola, o jovem, na maioria das vezes, fica condicionado a ser o que ele busca, porque é isto que se espera dele. *O uso de fotografia para o ensino de produção escrita de textos em prosa no gênero crônica* tem como ponto de partida a observação das dificuldades que o aluno do ensino médio enfrenta na aula de língua portuguesa para produzir o texto escrito, uma vez que ainda não é uma prática, em muitas escolas públicas, a realização de projetos que propiciem o desenvolvimento da escrita em sala de aula.

Durante a aplicação desta pesquisa, notou-se a ausência de projetos pedagógicos para trabalhar a produção escrita com os alunos do ensino médio, pois os mesmos mostraram

despreparo no engajamento de atividades realizadas passo a passo para a compreensão do estudo sobre produção escrita na escola. O projeto pedagógico, nesta pesquisa, é visto como uma prática de atividades planejadas e realizadas no contexto escolar visando o desenvolvimento das habilidades do educando e preparando-o para a vida em sociedade. As atividades que foram realizadas em sala de aula com os alunos do ensino médio de uma escola pública do estado de São Paulo, que serão detalhadas no capítulo cinco sobre metodologia e análise, apontaram para um quadro de desconhecimento do aluno em relação à escrita do texto como trabalho organizado, como se a produção escrita fosse fruto de uma inspiração ou de um dom divino.

Isso acontece com o aluno, porque, segundo Berbare (2002), na escola ainda se desenvolve um modelo de redação quase que totalmente fora da realidade do aluno, apenas priorizando as formas de organizar o texto.

A escola não tem inovado no ensino da tipologia de textos, isto é, continua trabalhando, quase que exclusivamente com a tipologia clássica – narração, descrição e dissertação – levando o aluno a uma situação artificial de escrita. (BERBARE, 2002, p. 41)

Tal realidade em sala de aula faz acreditar que esses alunos chegaram ao ensino médio sem passar por atividades devidamente planejadas em relação à produção escrita. A importância de projetos voltados para a leitura e produção escrita no contexto escolar se faz necessária, porque a escola, principalmente da rede pública, parece que ainda não vivencia atividades que possibilitam a eficiente produção escrita. A prática desse tipo de atividade que mistura dois gêneros distintos para trabalhar a produção escrita com o aluno do ensino médio é pertinente, pois compartilha das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN para o Ensino Médio de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 1999) e está de acordo com as teorias dos gêneros discursivos, de Bakhtin (1992), como se verá.

No caso de Bakhtin (1992, p. 303), as suas palavras refletem a necessidade de o indivíduo dominar certos gêneros de uma determinada esfera da atividade humana e da comunicação.

São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera.

É pertinente salientar que, embora haja na literatura os termos *gênero discursivo* e *gênero do discurso*, e utilizados por Bakhtin (1992), nesta dissertação será utilizado o primeiro termo *gênero discursivo*.

Em relação ao gênero fotografia, é providencial que o professor leve em conta a necessidade de trabalhar novas linguagens no contexto escolar que não sejam somente aquelas que se fundamentam apenas na transmissão de idéias com significados pré-estabelecidos. No caso da fotografia, ela permite, através de sua leitura, que o aluno do ensino médio expresse suas emoções ligando significados à imagem. O exercício dessa atividade em sala de aula pode proporcionar a este aluno um novo olhar em relação ao que está ao seu redor. A fotografia, portanto, passa a ser o elemento motivador para se criar novas formas de aprendizagem na escola.

Nessa medida, é possível ocorrer uma comunicação pautada pela visão que o locutor, no caso o aluno do ensino médio, tem dos acontecimentos, segundo a sua própria experiência de vida.

Apontando para essa direção de que as novas linguagens propiciam ao indivíduo uma comunicação adequada, Gutiérrez Pérez (1978, p. 56) comenta:

As novas linguagens nos evidenciaram que comunicar-se não consiste somente em transmitir idéias, fatos, mas sim em oferecer novas formas de ver as coisas, influenciando e até modificando, deste modo, os significados ou conteúdos.

Ainda sobre as novas linguagens – como forma de evidenciar uma comunicação em que o indivíduo se manifeste em sua totalidade, ou seja, consiga através de variadas formas de expressão realizar-se e constituir-se – professores e pesquisadores, motivados pelo espaço que as escolas oferecem para executar trabalhos artísticos em sala de aula e pela implantação de recursos para operar algumas mídias nesse setor, desenvolvem atividades ligadas à arte com a tentativa de alterar a realidade dos alunos por meios menos convencionais. É o caso de Fernanda Carolina Alves Morgado e Eliana Aparecida Simões de Araújo, pesquisadoras do Departamento de Psicologia da Universidade de Taubaté, que em 2004 realizaram em instituições filantrópicas de Taubaté – SP alguns trabalhos educacionais aliados à arte, como dança, desenho e modelagem (JORNAL UNITAU, 2005).

O uso de fotografia para o ensino de produção escrita de textos em prosa no gênero crônica não é o caso de muitas atividades com fotografias realizadas no contexto escolar em que o educando apenas fotografa e expõe as fotografias no mural da escola. Nosso objetivo é mais amplo.

Esta pesquisa com o uso de fotografia para a produção escrita de crônica trabalha com situações mais relevantes como: a escolha do gênero crônica em prosa para a produção escrita com fotografia em sala de aula; o contato com o gênero discursivo a crônica nos suportes jornal, revista e livro; o contato com o gênero fotografia no suporte livro; a escolha do tema o cotidiano para a fotografia e a crônica; a teoria de leitura sobre fotografia; a leitura de fotografia; o fazer fotográfico; a escrita e reescrita do texto. E é pertinente dizer que houve um critério de escolha para cada uma dessas situações de trabalho.

A escolha do gênero crônica em prosa para a produção escrita com fotografia em sala de aula deve-se ao fato de que a crônica se caracteriza pelo estilo individual. A crônica, por ser um gênero discursivo em que a linguagem empregada reflete a individualidade do locutor, aproxima, dessa forma, o educando, das possibilidades de expor o seu pensamento de acordo com as experiências vividas. Com relação ao estilo ligado aos gêneros discursivos, Bakhtin (1992, p. 282-283) afirma:

O estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso. O enunciado – oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual.

Definido o gênero discursivo a ser trabalhado na produção escrita, os alunos do ensino médio, alvo desta pesquisa, tiveram contato com o gênero crônica nos suportes jornal, revista e livro. Para a escolha do jornal *O Estado de S. Paulo*, edições de 2006, da revista *Veja*, edições publicadas no ano de 2006, e dos livros de crônica da coleção *Para Gostar de Ler*, volume 5 e da *Coleção Veredas* (1983), utilizados nesta pesquisa, alguns critérios foram levados em conta. O jornal *O Estado de S. Paulo*, por ser um veículo de grande circulação, publica diariamente crônicas de autores diferentes e com temas diversos, proporcionando aos seus leitores uma ampla gama de informações. A revista *Veja* – de caráter informativo e com muita visibilidade no cenário de publicações jornalísticas do Brasil – oferece um material aprofundado com temas diversos, inclusive nas questões que enfocam o cotidiano das pessoas. Tanto a coleção *Para Gostar de Ler* como a coleção *Veredas* apresenta uma variedade de temas trabalhados por autores diversos da literatura brasileira, dando à crônica um caráter realmente literário.

Todos esses fatores colaboraram para a escolha desses materiais que são os suportes da crônica, para que o aluno do ensino médio tomasse conhecimento das condições de produção desse gênero discursivo. Lopes-Rossi (2002, p. 28) comenta, nesse sentido, que:

Além das características lingüístico-textuais típicas dos gêneros – incluindo todos os aspectos gráficos – que podem ser observadas, estudadas e conhecidas pela materialidade do texto e de seu suporte, há outras – as características discursivas – que não são visíveis. Estas, de modo geral, referem-se às condições de produção e de circulação do gênero na sociedade e são reveladas com respostas a perguntas do tipo: quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade? Esse nível de conhecimento do gênero discursivo permite a escolha vocabular adequada, o uso de recursos lingüísticos e não-lingüísticos e a seleção de informações mais eficientes ao propósito do texto, a determinação do tom e do estilo culturalmente esperados ou exigidos e a identificação das condições de êxito para a produção de um gênero.

O contato com o gênero fotografia, por parte dos alunos do ensino médio, durante a pesquisa, deu-se através dos livros de fotografia dos fotógrafos Pisco Del Gaiso (2004), Luiz Alfredo (2004), Pierre Verger (2004), Roger Avanzi (2004) e Solange Maria Franco (1987). Esse material foi importante para que o aluno pudesse – através dessa experiência de ver as fotos, conversar com os colegas e com o professor a respeito das imagens e de seus significados – compreender que “um fotógrafo, ao mesmo tempo em que nos oferece uma determinada realidade, nos apresenta sua própria visão, seu comentário, sua capacidade de ver e de mostrar o que vê” (GUTIÉRREZ PÉREZ, 1978, p. 60).

Através do contato com a fotografia dos autores acima citados e com a crônica nos suportes jornal, revista e livro, os alunos do ensino médio constataram que ambos os gêneros procuram retratar as situações diversas que ocorrem no dia-a-dia das pessoas. Para eles, a fotografia e o texto crônica passaram a ter uma marca em comum, ou seja, o cotidiano das pessoas. Esse dado observado pelos alunos em sala de aula durante o contato com os gêneros a fotografia e a crônica foi relevante para a escolha do tema *o cotidiano* na realização desse trabalho.

Rascov (2004), na apresentação do livro *Circo Nerino* – um dos materiais de pesquisa do aluno contendo a fotografia – define essa obra como uma crônica que retrata a vida do circo brasileiro através de um recorte que é o cotidiano daqueles que moram e trabalham no *Circo Nerino*.

Após observar as situações do cotidiano nas fotografias e nas crônicas, passamos para a teoria de leitura sobre fotografia em que foram explicitadas as formas de procedimento do leitor de fotografia para compreender o significado da imagem. Para isso, contamos com as teorias de Lima (1988) com relação aos componentes hierárquicos, à fase de interpretação e

aos níveis descritivo e sugestivo. Também, contamos com a teoria do *punctum*, de Barthes (1984), ilustrada pelas fotografias de Tournachon (1984), conhecido como Nadar, e Avedon (1984). A escolha dessa atividade se deu pelo fato de ser uma forma de preparar o aluno do ensino médio para ter condições de, posteriormente, executar a leitura de fotografia, pois “perceber uma imagem é um processo muito mais complicado do que perceber um signo escrito...” (GUTIÉRREZ PÉREZ, 1978, p. 61).

A partir do que foi estudado nas aulas de teoria de leitura sobre fotografia, iniciamos a leitura de fotografia em sala de aula em que foram colocadas em prática todas as teorias citadas acima. Com relação às fotografias utilizadas pelos alunos do ensino médio no contato com o gênero e, também, durante as aulas sobre teoria de leitura de fotografia, elas foram de caráter didático, com o propósito de o educando desenvolver o senso crítico para realizar a leitura das fotos do Sebastião Salgado (1992). Um dos fatores que colaboraram para a escolha do material desse fotógrafo foi o alto teor artístico que leva o leitor de fotografia a construir os sentidos contidos na imagem. Também, pelo fato de estar de acordo com as palavras de Freitas, para quem, “Sebastião Salgado é um portador do mistério da arte. O que quer dizer que sua fotografia não se descreve: sente-se. E sente-se de um modo especial, proveniente do que fez Sebastião Salgado ser reconhecido em todo o mundo, em tão poucos anos como um fotógrafo muito especial” (1992, p. 5).

Desta forma, foi pertinente a escolha das fotos de Sebastião Salgado (1992), para que os alunos do ensino médio desenvolvessem a leitura de fotografias as quais são ricas em tópicos relacionados à condição humana.

Diante da fotografia característica de Sebastião Salgado vêm-nos, em uma rajada única, a ternura e a dor e a culpa e o prazer estético. Inseparáveis e indistinguíveis, consistentes e indisfarçáveis, em uma só rajada, todos os ricos sentimentos que a pobreza emocional dos dias de hoje não foi ainda capaz de consumir e devorar. (FREITAS, 1992, p. 5)

Após ocorrer a leitura das fotos de Sebastião Salgado (1992), iniciou-se o *fazer fotográfico do aluno* do ensino médio com o tema *o cotidiano*. O critério que determinou esse fazer foi a possibilidade que a sua fotografia teria de retratar um outro aspecto social histórico.

Durante o fazer fotográfico, o aluno mostrou habilidades ao colocar em prática situações de interpretação e criação artística para produzir a imagem desejada, pois “... a câmara de fotografia, nas mãos de um educando, é um meio de expressão. Igual ao lápis ou à caneta” (GUTIÉRREZ PÉREZ, 1978, p. 87) e nossa orientação ocorreu nessa direção.

As imagens resultantes do fazer fotográfico do aluno do ensino médio foram pertinentes à leitura de fotografia e guiaram a escrita do texto crônica produzido por este aluno em sala de aula. No caso da fotografia do aluno, pelas situações a respeito de um momento exclusivo captado pelo olho e pelo tátil da máquina contidas na imagem, esta “informa sobre o mundo e a vida, porém em sua expressão e estética próprias” (KOSSOY, 1989, p. 99).

Com relação à crônica do aluno, foi observado que este, a partir da leitura da imagem, trouxe para o seu texto experiências por ele vividas no cotidiano, de forma coletiva, e realimentadas por informações trazidas pelos elementos da fotografia.

Ligada ao tempo (chrónos), o melhor, ao seu tempo, a crônica o atravessa por ser um registro poético e muitas vezes irônico, através do que se capta o imaginário coletivo em suas manifestações cotidianas. (SOARES, 1993, p. 64)

Durante a produção escrita da crônica, o professor insistiu na questão do texto como trabalho, mostrando que há a necessidade da escrita e reescrita do material para que o aluno do ensino médio desenvolva o texto para a comunicação a partir de uma aprendizagem que se realiza pela interação. O professor, nessa medida, também se envolveu na fase de escrita e reescrita do texto do aluno, aproveitando essa etapa do trabalho para inserir situações de ensino da gramática normativa como a regência de alguns verbos e a pontuação, assim como o emprego dos tipos de discurso (direto, indireto e indireto-livre), conforme a necessidade do aluno decorrente das características do gênero produzido em sala de aula, no caso a crônica.

Na etapa de revisão do texto, o professor pode inserir, nas aulas de língua portuguesa, exercícios de análise lingüística (gramatical) de aspectos específicos de gramática normativa a partir das dificuldades dos alunos na elaboração do gênero escolhido. (LOPES-ROSSI, 2002, p. 33)

Portanto, essas situações trabalhadas com o aluno contaram com a participação do professor no planejamento das atividades, assim como no planejamento das idéias. Esse planejamento foi importante na conclusão desse projeto.

De acordo com Lopes-Rossi (2002, p. 32), podemos perceber a necessidade de um planejamento para se trabalhar atividades desse tipo:

A produção de textos nessa perspectiva demanda um certo tempo, provavelmente algumas semanas para cada gênero, e por isso exige que o professor elabore um projeto pedagógico, ou seja, faça um planejamento da seqüência de atividades necessárias para chegar ao objetivo final.

Cabe ressaltar que as situações acima mencionadas foram concluídas com o aluno do ensino médio em sala de aula de língua portuguesa e revelam as condições de produção desse trabalho. O modo como se desenvolveu cada uma dessas etapas está explicitado no capítulo cinco.

Esta pesquisa desenvolvida com os alunos do ensino médio da rede pública do estado de São Paulo visa à realização de um projeto de produção escrita do gênero discursivo crônica, a partir da leitura de fotografia, como tentativa de eliminar as dificuldades que o educando encontra ao produzir a escrita na escola, obedecendo a uma proposta mais moderna de ensino, dentro de um modelo de atividade interacional.

Propostas pedagógicas mais modernas recomendam trabalhos de produção de textos ligados à realidade sociocultural do aluno que transcendam a sala de aula, como alternativa ao modelo de ensino vigente. (BERBARE, 2002, p. 42)

Também é objetivo da pesquisa dar condições ao educando, em uma leitura de fotografia, de reviver emoções a partir dos elementos contidos na imagem, possibilitando-lhe a oportunidade de expressar o seu pensamento com base nas suas experiências no meio social. Nesse sentido, lembremo-nos de Vygotsky (1991), para quem “o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural...” (VYGOTSKY, 1991, p. 44).

Se o próprio Bakhtin (1992) fala da riqueza e da variedade dos gêneros discursivos dentro de cada esfera da atividade humana e os PCN para o Ensino Médio de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 1999) apontam para a educação direcionada ao desenvolvimento do indivíduo sobre vários aspectos, inclusive no exercício da liberdade de pensamento, sentimento e imaginação para aprimorar os seus talentos, indagamos: qual a razão de não se trabalhar a produção escrita de um gênero que reflete a individualidade do locutor, como a crônica, a partir da leitura de fotografia que remete o leitor à realimentação de suas emoções e de seus desejos, dando-lhe a oportunidade de expressar a sua visão de mundo?

Dentro dessa perspectiva, este trabalho procura introduzir em sala de aula de Língua Portuguesa o uso da leitura de fotografia para a produção do gênero discursivo a crônica com alunos do ensino médio, pois acreditamos que um projeto como esse para o ensino de produção escrita na escola pode propiciar ao aluno do ensino médio o desenvolvimento de suas aptidões para redigir textos. Esta forma de educar é uma possibilidade de levar a escola a ser uma extensão da vida, ou seja, a própria escola inserida no cotidiano do educando. Concordamos com Gutiérrez Pérez (1978) quando diz:

(...) educar é fazer aparecer as múltiplas possibilidades num indivíduo ou num grupo social. Isso levará os responsáveis pelos sistemas educacionais a dar menor importância à seleção dos conhecimentos. Estes conhecimentos surgirão das necessidades e circunstâncias reais dos educandos e de seu relacionamento com a semiótica social e a semiótica dos meios de comunicação. (GUTIÉRREZ PÉREZ, 1978, p. 57-58)

Por se tratar de uma pesquisa que engloba duas linguagens e dois gêneros diferentes para o trabalho de produção escrita com alunos do ensino médio, o trabalho se fundamentou nas categorias dos componentes hierárquicos e na fase de interpretação, de Lima (1988), na Teoria do Punctum, de Barthes (1984), para a análise da fotografia e da crônica do aluno, além da pertinência das Teorias de Hoag (1987) e Gutiérrez Pérez (1978) para fundamentar, também, o quinto capítulo.

As atividades propostas foram realizadas com os alunos do ensino médio da rede pública estadual, do período da noite, envolvendo atividades planejadas, conforme o que já foi citado anteriormente.

Compõem este trabalho cinco capítulos. O primeiro capítulo focaliza a fotografia. O segundo capítulo versa sobre a crônica. O terceiro capítulo trata da produção textual na escola. O quarto capítulo nos aborda a importância das atividades criadoras na formação escolar do indivíduo. O quinto capítulo apresenta a metodologia e análise das produções dos alunos da primeira série do ensino médio.

Neste trabalho estão reproduzidas as fotografias dos alunos do ensino médio, ano de 2006, alvo desta pesquisa, e dos fotógrafos Sebastião Salgado (1992), Tournachon (1984), o Nadar, e Avedon (1984). As crônicas dos alunos do ensino médio produzidas a partir da leitura de fotografia também estão publicadas neste material, para demonstrar a que resultado estes alunos chegaram na escrita do texto em sala de aula de Língua Portuguesa.

Este trabalho de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté sob o protocolo nº 508/05, em data de 02 de dezembro de 2005.

CAPÍTULO 1

A FOTOGRAFIA

Este primeiro capítulo esclarece as situações a respeito de como o leitor deve proceder diante da fotografia para a compreensão de seus significados. As fotografias em cores e em preto-e-branco, o texto como reconstituição das imagens, o *studium* e o *punctum* são vistos como um conjunto significativo na elaboração de sentido pelo leitor de fotografia.

Neste capítulo todas as teorias sobre a leitura de fotografia se voltam para uma questão-chave: a interpretação, daí a necessidade de conhecer a respeito da leitura de fotografia, da inversão no vetor da significação de uma fotografia, do simulacro e realidade e da foto e grafia.

1.1 A leitura de fotografia

É um grave e ingênuo erro pensar que para a compreensão de uma imagem basta um olhar ou até admitir que uma mesma fotografia apresente um único significado para leitores diferentes.

A leitura de uma foto nos remete, em primeiro lugar, a conhecer a sua história, e o aprendizado é possível, para que cada indivíduo perceba as diversas informações contidas na imagem, bem como as relações.

De acordo com as considerações de Lima (1988, p. 19), é importante para a leitura de um foto observar os componentes hierárquicos que se apresentam em três categorias:

- os componentes vivos: que englobam os seres humanos e os animais;
- os componentes móveis: considerados aqui como certos fenômenos e elementos naturais;
- os componentes fixos: os objetos de toda forma.

Para Lima (1988), respeitar e levar em conta essa hierarquia dos componentes consiste em se preparar de forma adequada para produzir a interpretação de uma foto, uma vez que, para o autor, “entre esses elementos há uma relação hierárquica que constitui regra fundamental na escrita fotográfica. (...) Essa hierarquia dos componentes se dá quando da leitura da foto” (1988, p. 19).

O processo de leitura da foto se dá a partir de três fases (LIMA, 1988, p. 22), distribuídas da seguinte forma:

- 1- percepção: a leitura da foto se dá pelo que os olhos vêem (reconhecimento das formas e cores);
- 2- identificação: o mesmo processo da leitura de um texto escrito (registro mental do que os olhos vêem);
- 3- interpretação: cada leitor faz uma interpretação diferente (ação de caráter mental), pois a fotografia não possui uma linguagem única ou universal.

No caso deste trabalho, na fase de interpretação, cada aluno encontrou estímulos diferentes para assimilar o que o fotógrafo registrou, pois uma fotografia possibilita interpretações múltiplas para leitores diversos.

Assim, para Lima, nessa terceira fase ocorre a polissemia no caso da fotografia.

A terceira fase que é a interpretação, é uma ação puramente mental. É nesse estado que se manifesta o caráter polissêmico da fotografia. Quando os leitores fazem parte do mesmo meio sócio-cultural, tendem a fazer a mesma leitura de identificação, mas cada um interpreta da sua forma, em função de sua idade, de seu sexo, de sua profissão e de sua ideologia. (1988, p. 22)

Na leitura de fotografia devem ser observados os níveis: descritivo e sugestivo. O primeiro aborda a leitura, e o segundo a interpretação. O fotógrafo, ao registrar uma imagem, está no domínio do descrito. Para o leitor de fotografia, o domínio se faz no campo do sugestivo.

Com relação ao grau de sugestão da foto para o leitor de fotografia, Lima afirma:

Desde que se mostre o objeto o mais insignificante, a situação a mais banal, o indivíduo o mais comum, o espírito do leitor faz imediatamente apelo a todas as formas de noções abstratas, a emoções e a julgamentos que vêm se superpor aos elementos visualmente perceptíveis. (1988, p. 23)

Ainda na questão do descritivo – que é de domínio do criador da imagem – e do sugestivo – que é de domínio do leitor – encontram-se explicações na teoria dos pressupostos em Ducrot.

Ducrot (1987) esclarece a situação do pressuposto e do posto em que a opinião assimilada pelo leitor é atribuída ao pressuposto, e o que foi assimilado ao locutor é atribuído ao posto. Ducrot expõe o seguinte exemplo para extrair a idéia de posto e pressuposto: “imaginemos um enunciado da frase Pedro parou de fumar. Diremos que este enunciado:

- a) Põe que Pedro não fuma atualmente.
- b) Pressupõe que ele fumava anteriormente”. (1987, p. 31)

Transpondo a teoria de Ducrot (1987) para a fotografia, o que se nota em relação à fotografia é o fato de que o pressuposto está para o leitor de fotografia (domínio do sugestivo) enquanto que o posto está para o autor da imagem (domínio do descritivo).

Um exemplo disso é a fotografia de uma mulher idosa que recebeu comentários a respeito da imagem em questão. Bourdieu (1965 apud NEIVA JÚNIOR, 1994, p. 68) comenta uma pesquisa sobre a forma com que os camponeses reagiram a uma foto de uma velha exibindo as mãos marcadas por rugas. Os camponeses assimilaram a idéia de alguém que já viveu muito, que passou por muitas situações de trabalho e com honestidade em vez de relatar, apenas, as mãos marcadas por rugas.

Levando em conta a reação dos camponeses à fotografia, percebe-se que foram trabalhados o nível sugestivo e a fase de interpretação na leitura da fotografia. Dessa forma, foram atribuídos possíveis efeitos de sentido à imagem.

Nessa medida, cabe ao leitor de fotografia reunir o máximo de elementos possíveis para perceber os efeitos de sentido, pois “as informações que podem sair da fotografia são ilimitadas” (LIMA, 1988, p. 18), ao falar do uso da fotografia de imprensa.

Entre tantas situações relacionadas à fotografia – e que serão discutidas e apresentadas ao longo desse capítulo – o que ficou claro nesse item foi que a leitura do objeto fotografado se faz através dos seus traços mais característicos, para que o leitor possa assimilar os possíveis efeitos de sentido em fotografia, que Kossoy (1989) chama de significado profundo da imagem.

A partir desse princípio, em uma leitura do objeto fotografado, nota-se um leitor preocupado em compreender a imagem criticamente, tendo em vista que a fotografia favorece esse tipo de leitura crítica, uma vez que ela reúne uma diversidade de informações.

A partir das palavras de Kossoy (1989, p. 90), podemos refletir sobre essa complexidade da fotografia: “tenho repetido não poucas vezes que a fotografia reúne em seu conteúdo informações múltiplas da realidade selecionada”.

1.2 A inversão no vetor da significação de uma fotografia

Para entendermos de que forma ocorre a inversão no vetor da significação de uma fotografia, é necessário discutir o processo das cores na produção de uma imagem.

Tanto a fotografia em cores como a em preto-e-branco são representativas do mundo exterior. Isso não significa que lá fora o mundo seja dividido em cores e em preto-e-branco. O que ocorre em relação ao preto e ao branco é que “o branco é presença total de todas as vibrações luminosas; o preto é a ausência total. O preto e o branco são conceitos que fazem parte de uma determinada teoria da Ótica. De maneira que cenas em preto e branco não existem. Mas fotografias em preto-e-branco, estas sim, existem” (FLUSSER, 2002, p. 38).

Com relação à fotografia em cores, a sua existência se deve às constantes experimentações químicas. Para Flusser (2002), devemos considerar as cores como teoria da ótica assim como o preto e o branco, pois não passam de imagens teóricas que ele chamou de imagem do conceito, o conceito científico.

O verde do bosque fotografado é imagem do conceito “verde”, tal como foi elaborado por determinada teoria química. O aparelho foi programado para transcodificar tal conceito em imagem. Há, por certo, ligação indireta entre o verde do bosque fotografado e o verde do bosque lá fora: o conceito científico “verde” se apóia, de alguma forma, sobre o verde percebido. Mas entre os dois verdes se interpõe toda uma série de codificações complexas. Mais complexas ainda do que as que se interpõem entre o cinzento do bosque fotografado em preto-e-branco e o verde do bosque lá fora. De maneira que a fotografia em cores é mais abstrata que a fotografia em preto-e-branco. Mas as fotografias em cores escondem para o ignorante em Química, o grau de abstração que lhe deu origem. (FLUSSER, V.: 2002, p. 40)

É nessa perspectiva que se dá a inversão no vetor da significação da fotografia. O teor de realidade não está mais no objeto real (o verde do bosque lá fora) e sim no objeto representado (o verde do bosque fotografado).

É preciso que o leitor de fotografia, ao lê-la, perceba que o dado representativo do real em fotografia é o essencial para que ele opere com significados em uma situação em que precise expor o seu pensamento a respeito do que a imagem lhe transmite. Nessa medida, o leitor se encarrega de interpretar o que está além do real, com possibilidades de chegar a uma realidade mais significativa, pois “a fotografia não é, sempre, a reprodução simplória da realidade”. (HOAG, 1987, p. 7)

Kossov diz que “apesar da aparente neutralidade do olho da câmara e de todo o verismo iconográfico, a fotografia será sempre uma interpretação. (...) Não deixar de ousar na interpretação: esta é a tarefa”. (1989, p. 78-79). E isso nos cabe grandemente.

Desta forma, a partir do que foi elucidado neste item do primeiro capítulo, podemos atribuir ao leitor de fotografia a possibilidade de inferir o significado mais profundo da imagem. É o que afirma Kossoy (1989, p. 80) no seguinte comentário:

O significado mais profundo da imagem não se encontra necessariamente explícito. O significado é imaterial; jamais foi ou virá a ser um assunto visível passível de ser registrado fotograficamente. O vestígio da vida cristalizado na imagem fotográfica passa a ter sentido no momento em que se tenha conhecimento e se compreendam os elos da cadeia de fatos ausentes da imagem. Além da verdade iconográfica.

1.3 Simulacro e realidade

Em uma imagem fotográfica, podemos verificar uma relação de simulacro e de realidade. De realidade, porque, segundo Neiva Júnior (1994, p. 61) admite-se a fotografia como o registro de uma situação vivenciada exatamente em um dado momento, e é, portanto, a fotografia, o instante. Por outro lado, sabemos que a fotografia passa pelo processo de reprodução através dos negativos e, hoje, com novas tecnologias, é possível alterar suas formas e cores, retocar pontos da imagem e até acrescentar elementos que não estavam presentes na fotografia ou eliminar outros.

Nesse processo de reprodução, maquiagem e alteração da imagem, dá-se a representação da realidade. Nesse caso, o instante é legitimado pela representação, pois há correspondência entre a representação e a realidade.

Conforme Barthes (1984), ao saber que será fotografado, ele se prepara para se mostrar de uma outra forma em imagem, como uma espécie de metamorfose de si próprio.

... a partir do momento que me sinto olhado pela objetiva, tudo muda: ponho-me a “posar”, fabrico-me instantaneamente um outro corpo, metamorfoseio-me antecipadamente em imagem. (BARTHES, R.: 1984, p. 22)

O fato de estarmos fotografando as situações que vivemos – como os passeios à praia, o dia da nossa formatura, a festa de aniversário dos filhos, sempre com o compromisso de registrar o que acreditamos ser importante naquele momento – deixa evidente a necessidade de legitimar o que somos pela fotografia.

Há uma tendência com relação à maioria das pessoas de se valer no meio social – em circunstâncias diversas como por exemplo no trabalho, na escola, na relação com outras pessoas, diante de si mesmas, enfim, na vida – por situações que elas julgam ser equivalentes ao real de cada uma delas.

Tal situação ocorre pelo fato de que nem todos estão satisfeitos com a sua realidade. Há casos em que o indivíduo, em lugar de transformar a sua realidade, adere às situações do simulacro e passa a construir o cotidiano através do que ele imagina e deseja ser o seu real.

Em fotografia, a relação de simulacro e realidade com o objeto fotografado ou com a pessoa fotografada transcorre pelo mesmo processo. Há momentos em que o indivíduo cultiva o seu “eu” na imagem fotográfica mais do que fora dela.

Nesse caso, a fotografia legitima a condição de realidade desse indivíduo. O simulacro lhe interessa porque é o que lhe dá consistência, é o que reforça a sua existência, pois o que está na imagem é o que ele deseja para si, mesmo que seja por um instante. Isso não impede que esse mesmo indivíduo tenha consciência da sua natureza fora do contexto da imagem.

Barthes (1984), ao fazer referência ao fato de que nos colocamos constantemente em situações de pose, ele nos remete à relação de simulacro e realidade em fotografia.

... presto-me ao jogo social, poso, sei disso, quero que vocês saibam, mas esse suplemento de mensagem não deve alterar em nada (para dizer a verdade quadratura do círculo) a essência preciosa de meu indivíduo: o que sou, fora de toda efigie. (BARTHES, R.: 1984, p. 24)

Assim, percebe-se que simulacro e realidade fazem parte do universo fotográfico e estão presentes na relação das pessoas com o cotidiano e na comunicação entre elas.

1.4 Foto e grafia

Na seqüência do raciocínio que dirige o presente trabalho, podemos, então, afirmar que a fotografia assume um papel importante na concepção de um texto quando se dá a leitura dos elementos que compõem a imagem. Isso ocorre pelo fato de que, a princípio, o aluno do ensino médio já conta com o motivo para escrever o texto, pois ele tem diante de si imagens que possam remetê-lo a emoções e desejos que são relevantes para sua escrita. E a compreensão do significado dos elementos que compõem a imagem, em uma leitura de fotografia, pode levar este aluno a fazer uma investigação de sua história de vida à luz da interpretação histórica da imagem, uma vez que “a fotografia está definitivamente inserida na história cultural, pois ela se faz presente como meio de comunicação e expressão em todas as atividades humanas...” (KOSSOY, 1989, p. 89-90)

Não se trata, portanto, de contar uma história com imagens ou decifrá-las com legendas nem descrever o objeto fotografado e, de forma alguma, utilizar a escrita para ilustrar a imagem.

Assim como “toda fotografia tem sua origem a partir do desejo de um indivíduo que se viu motivado a congelar em imagem um aspecto dado do real, em determinado lugar e época” (KOSSOY, 1989, p. 21-22), “todas as fotografias que representam uma ação ou uma situação qualquer tem um caráter narrativo: uma cena de futebol, uma ação de violência, uma explosão, uma paisagem tranqüila” (LIMA, 1988, p. 23).

Nesse aspecto, a escrita de um texto decorre da leitura minuciosa da imagem, pois, segundo Keim (1970 apud KOSSOY, 1989, p. 80), para entender uma imagem não basta se restringir às informações explícitas da foto mas, sim, buscar outras fontes que possam contribuir com outros significados para melhor explicar o conteúdo do objeto em questão.

Essa complexidade da fotografia possibilita ao leitor trabalhar uma narrativa escrita em que o texto – no caso do aluno de ensino médio com quem eu realizei a pesquisa – pretende ajudar o aluno a reconstituir as imagens abstraídas em lugar de ficar em função só do texto, apagando as imagens.

Para Flusser (2002), é inadequado permitir que os textos apaguem as imagens, pois são elas que trazem o (s) significado (s) para o indivíduo. E se isso acontecer, o indivíduo “passa a viver não mais para se servir dos textos, mas em função destes. Surge textolatria, tão alucinatória como a idolatria” (FLUSSER, 2002, p. 11).

Para evitar apagamentos das imagens, um dos recursos em leitura de fotografia que visa à produção de texto reconstituindo as imagens é o que Barthes (1984) chamou de *punctum*.

A definição de *punctum* em fotografia, segundo Barthes (1984, p. 45-46), é um despertar para algo que nos chamou a atenção na imagem. Esse despertar – ao contrário do *studium* que é do leitor para imagem o interesse ou o gosto pela foto – emana da cena na fotografia para o leitor e é parecido com uma marca que pontua, um instrumento que fere.

Na análise feita por Barthes da fotografia de Nadar, do ano de 1882, fica evidente a situação do *punctum* – que é pertinente na construção do significado de uma imagem – e do *studium*.

O *studium* está, em definitivo, sempre codificado, o *punctum* não (...) Nadar, em sua época (1882), fotografou Savorgnan de Brazza cercado por dois jovens negros vestidos de marinheiros; um dos dois grumetes, curiosamente, colocou a mão na coxa de Brazza; esse gesto incôngruo tem tudo para fixar meu olhar, constituir um *punctum*. E no entanto não é um *punctum*; pois imediatamente, quer queira ou não eu codifico a postura como “bizarra” (o *punctum*, para mim, são os braços cruzados do segundo grumete). O que posso nomear não pode, na realidade, me ferir. (Barthes, 1984, p. 80)

É importante ressaltar que a escrita do aluno a partir da leitura de fotografia pretende trazer informações que auxiliam na compreensão da situação congelada pela imagem que é a representação de uma realidade vista pelo fotógrafo.

As informações são frutos das emoções e dos desejos sentidos pelo aluno e provocados pela leitura de fotografia. E muitas dessas informações estão implícitas na fotografia, recuperadas pela interpretação.

Kossoy considera que “conjugando essas informações ao conhecimento do contexto econômico, político e social, dos costumes, do ideário estético refletido nas manifestações artísticas, literárias e culturais da época retratada, haverá condições de recuperar micro-histórias implícitas nos conteúdos das imagens e, assim reviver o assunto registrado no plano do imaginário”. (1989, p. 80)

Dentro dessa concepção, é pertinente a escrita do gênero discursivo crônica a partir do que é representativo do real em fotografia, ou seja, o aluno do ensino médio, em uma leitura de fotografia, pode inferir significado(s) a partir de elementos que compõem a imagem e que são suficientes para fazê-lo reviver algumas experiências cotidianas, bem como dar significado a outras.

O próximo capítulo, o segundo dessa dissertação, versa sobre o gênero discursivo crônica.

CAPÍTULO 2

A CRÔNICA

Este segundo capítulo refere-se ao gênero discursivo crônica – ao seu processo de construção e também à sua relação com a fotografia.

É nesta seção que estão relacionadas quatro crônicas retiradas do jornal *O Estado de S. Paulo*, ano 2006, de autoria dos cronistas Marcelo Rubens Paiva, Daniel Piza, Ignácio de Loyola Brandão e Arnaldo Jabor, com o propósito de assinalar os assuntos que geram a crônica, o tratamento do cronista com a linguagem do texto, o diálogo que se faz presente a partir do gênero crônica e do gênero fotografia, assim como a possibilidade de reflexão e visão crítica do leitor estabelecida através desses dois gêneros.

2.1 A verdade da crônica

Se a fotografia se baseia no que o instante revela, pois se trata de uma experiência do momento (Neiva, 1994, p. 61), e é a fotografia que possibilita o registro do acaso como a única entre as formas de expressão artísticas existentes (Lima, 1988, p. 92), é compreensível a afirmação de que o instante caracteriza a verdade da crônica, pois a brevidade do instante guarda em si os acontecimentos que à primeira vista nos parecem banais (Sá, 1992, p. 12).

Levando em consideração o propósito da minha pesquisa de proporcionar ao aluno do ensino médio uma forma de produzir o seu texto a partir da leitura de fotografia, optei pelo gênero crônica. A escolha do gênero discursivo crônica para trabalhar a produção escrita com o aluno do ensino médio decorre, em parte, do estilo individual que a caracteriza como gênero literário.

... nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual. Os gêneros mais propícios são os literários – neles o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo enquanto tal e constitui uma das suas linhas diretrizes – ; se bem que, no âmbito da literatura, a diversidade dos gêneros ofereça uma ampla gama de possibilidades, variadas de expressão à individualidade, provendo à diversidade de suas necessidades. (BAKHTIN, 1992, p. 283)

Também, o fato de a crônica possibilitar, pelo seu estilo individual, o uso da criatividade, torna esse gênero propício ao trabalho de produção escrita para os alunos do

ensino médio, pois a crônica vai ao encontro de suas experiências cotidianas no uso da linguagem verbal, por ser um gênero mais maleável e criativo.

A comunicação verbal na vida cotidiana não deixa de dispor de gêneros criativos. Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmos que lhe estudemos a gramática. (BAKHTIN, 1992, p. 301)

A crônica, como narrativa curta, enfoca situações no cotidiano de cada um: desvela o que está oculto no banal, ironiza os fatos ou pessoas, critica uma situação atual, propõe questionamentos e denuncia algo. Para demonstrar a presença desses temas no cotidiano do cronista foram selecionadas quatro crônicas publicadas no jornal *O Estado de S. Paulo*, no ano de 2006, a respeito de fatos que falam do dia-a-dia de um universitário que se alimentava em casa de amigos; dos problemas da falta de tempo para a leitura; do profano e do religioso; e da situação de corrupção envolvendo a cúpula do Partido dos Trabalhadores. As quatro crônicas, como já informado anteriormente, são de Marcelo Rubens Paiva, Daniel Piza, Ignácio de Loyola Brandão e Arnaldo Jabor, respectivamente.

2.1.1 Uma crítica com humor

Na crônica de Marcelo Rubens Paiva, intitulada *Marcelo ama resto*, o autor parte de um fato ocorrido em sua vida no passado, quando ainda era estudante universitário. O evento a que ele se refere não passa de algo comum a uma boa parte de estudantes universitários que, por motivos financeiros e até mesmo pela distância entre a universidade e o local da refeição, preferem ou planejam almoçar em casa de amigos. Em muitos casos, essa prática torna-se uma rotina, como cita o autor em causa própria. Ele era alguém que amava o resto do almoço de outros e afirma que “amava filar bóia”, e mais: que “era um tremendo cara-de-pau”. É o que se nota no conteúdo da crônica - de acordo com a sua publicação no jornal *O Estado de S. Paulo*, 06 de maio de 2006 - nas seguintes passagens:

Oswaldo, o amigo de colégio, filósofo, me conta que escrevi há décadas no seu mural: “Marcelo ama resto”. Lindo... Mas não tenho a menor idéia do que significa. (...) Espere! Investigando mais esse Marcelo de décadas atrás, estudante duro, lembrei: o cara, eu, almoçava em casa de amigos e parentes que estavam na rota da USP. Oswaldo morava no Butantã. Talvez Marcelo fizesse um pitstop proposital bem na hora do rango e se satisfazia com a sobra. Marcelo amava o resto do almoço da família de Oswaldo? Um fato: Marcelo amava filar bóia. Outro: Marcelo era um tremendo cara-de-pau. Ele (eu) tinha uma rede de fornecedores de rango caseiro. Voltando da faculdade, calculava

quem estaria almoçando, denominado “a vítima”. E aparecia. Claro que o ataque ocorria no front de lares bem estruturados, com empregadas, rotina alimentar, etc. (O ESTADO DE S. PAULO, 2006, p. 12)

E é a partir desse dado real, tão comum aos nossos olhos, que Marcelo Rubens Paiva narra situações que prendem a atenção do leitor. O interesse do leitor pelo desenrolar dos fatos se dá através do tema da crônica que faz o leitor se identificar com o personagem da história, ou pelo fato de já ter vivido uma situação semelhante, ou pela narrativa que provoca deleite.

Em alguns momentos, a crônica *Marcelo ama resto* diverte o leitor com pitadas de ironia, como por exemplo, quando o autor faz referência à dieta de alimentos. Trata-se de um assunto que está em moda, bastante discutido na mídia e que, no entanto, o autor, em sua crônica, apresenta-o ao leitor com leveza e humor.

Nesse trecho da crônica, Marcelo Rubens Paiva diz que:

Na casa de Maurício, roteirista e diretor de TV, o cardápio era único: arroz, feijão, bife à milanesa e batata frita. Todo o santo dia. O suco era laranjada (suco de laranja mais água e muito açúcar). Uma vez por semana, eu aparecia. Era um rango bom, mas de colesterol alto. Portanto, aprendi, é preciso equilibrar dietas e balancear visitas. Casa com colesterol alto, uma vez por semana. (O ESTADO DE S. PAULO, 2006, p. 12)

No desenrolar do texto, podemos perceber algumas dicas de comportamento para a construção de uma rede gastronômica na vida de uma pessoa que pretende se alimentar em casa de outros. Também, nesse fragmento, há a presença do humor construído com leveza e, ao mesmo tempo, revestido de uma crítica. E mais, estão presentes nessas dicas de comportamento aspectos da política do Brasil (de uma maneira mais sutil) e relacionamentos amorosos.

O fragmento a que me refiro da crônica publicada no jornal *O Estado de S. Paulo* é o seguinte:

A construção da rede gastronômica caseira do pão-duro começa pelas empregadas. Fundamental ganhar simpatia e compaixão. Porque em muitas vezes que se chega de surpresas, bem na hora do rango, o patrão ou patroa está no banho, e são elas quem nos fazem companhia e, o mais importante, abrem a porta. Em segundo lugar, é fundamental ampliar a amizade com a família da vítima. Porque você pode aparecer sem a presença do amigo. (...) Outra prática importante: ganhar a amizade dos animais de estimação, pois, se implicarem com você, perde-se a boquinha. Por outro lado, se fizerem festa quando você chega beleza, comida garantida por um tempo. E se o gato se sentar no seu colo, então, você já é de casa. Esqueça amigos metidos a gourmets. Você só irá almoçar lá pelas 15 horas. É preciso ser objetivo, sem parecer oportunista: chegar e papear. O bicão, como o carona, tem um preço a pagar: umas piadas a contar e uns assuntos relevantes a levantar. Lógico, não levante polêmicas

desnecessárias e conheça a ideologia do amigo. Não vá elogiar a política social do governo Lula na casa de um tucano. No máximo, pergunte se não teria sido melhor o PSDB ir de Serra. (...) Uma casa em que se pode comer bem e rápido é na de ex-mulher. É rápido, porque, afinal, ela tem outro, que tem ciúmes exatamente de você. Ela cozinha melhor, porque mulher quando te larga sempre fica mais gata, mais magra, mais interessante e cozinha melhor. (O ESTADO DE S. PAULO, 2006, p. 12)

2.1.2 Uma crítica amena e incisiva

Em *O Ler e o Tempo*, crônica publicada no jornal *O Estado de S. Paulo* em 07 de maio de 2006, o cronista Daniel Piza faz uma crítica amena e incisiva com relação à falta de hábito ou ao desgosto pela leitura por parte de muitos brasileiros. Assim, o autor constrói a narrativa levando o leitor a uma reflexão a respeito do problema de muitos não lerem por falta de tempo.

No primeiro momento, Piza apresenta os motivos pelos quais muitas pessoas não lêem. Na visão do autor, os motivos lhe parecem desculpas e estão associados a rituais de leitura ultrapassados como tempo para ler, espaço e clima sacramentados ou formalizados para uma leitura e ler somente livros grandes. Esse é o caso, por exemplo, dos trechos em que Daniel Piza aponta:

A queixa da falta de tempo pra ler me parece embutir a noção de que livros são sempre tarefas longas e lentas, que exigem silêncio, paciência e, melhor ainda, férias, para que sejam consumidas de ponta a ponta. Que bobagem. É claro que há muitos grandes livros que são livros grandes, como *Dom Quixote ou Guerra e Paz* ou *Grande Sertão: Veredas*, mas há número maior de livros menores, com menos de, digamos, 300 páginas (...). Além disso, livros extensos vêm sempre divididos em capítulos, justamente para que você leia um ou dois por vez. Mas o que eu queria dizer é que há formas curtas – poemas, contos, ensaios, aforismos, notas, peças, etc. – que podem levá-lo ao enlevo em minutos ou em alguns dias. (O ESTADO DE S. PAULO, 2006, p. 3)

Em um outro momento da narrativa, o cronista comenta os seus modos de proceder em uma leitura, os prazeres que ela lhe proporciona e a relação de cumplicidade que deve existir entre leitor e livro. Nessa medida, Daniel Piza propõe uma alternativa de leitura ao leitor:

Sempre me perguntam se li todos os livros que tenho em casa. Eu respondo: felizmente não! Há um punhado de livros que, por sinal, faço questão de não terminar, especialmente as memórias, cartas e diários – Casanova, Leonard Woolf, Pepys, Evelyn Waugh. De tempos em tempos leio mais um pouco, saboreando como se um sorvete que nunca vai derreter. Outro prazer é reler trechos preferidos de um livro que você já leu; eu diria até que esse é o maior dos prazeres de um leitor. Passagens. Suspensões da monotonia. Não se faça de rogado e marque – dobre a orelha, risque a lápis, cole papel amarelo – marque como for essas páginas que o cativaram. (...) Não procure tempo para

ler, amigo; leia para que o tempo o encontre. (O ESTADO DE S. PAULO, 2006, p. 3)

2.1.3 A complexidade dos temas

Ignácio de Loyola Brandão, na sua crônica *As cinzas na testa*, publicada no jornal *O Estado de S. Paulo*, 03 de março de 2006, faz uma série de questionamentos relacionados a situações que a doutrina religiosa prega – como o ato de cometer pecado, a proposta de salvação do mundo, o temor pelo diabo e a presença diabólica em manifestações de alegria, bebedeira e erotismo – a partir de um ritual que muitos católicos praticam até hoje: receber as cinzas na quarta-feira após os quatro dias de carnaval.

O cronista proporciona aos leitores, em sua narrativa, conduzir-se a temas mais complexos através de um tema escolhido por ele que fazia parte do cotidiano de sua família quando ele ainda era criança, ou seja, na quarta-feira todos iam à missa bem cedo para receber as cinzas e se purificarem de seus pecados.

No primeiro fragmento, o leitor se depara com o conflito de uma criança lutando, sem alguma chance de vencer, contra a crença inabalável da mãe com relação aos dogmas da igreja. O garoto, em um diálogo com a mãe, questiona a condição de ser ele o salvador do mundo. Assim, Ignácio de Loyola Brandão inicia a narrativa.

Na quarta-feira, as mães apanhavam os filhos bem cedo e partiam para a igreja para tomar as cinzas. Levantávamos com sono e protestando:

- Para que isso, mãe?
- Pelos pecados do mundo.
- Que pecado fizemos?
- É pelos pecados dos outros.
- O que temos a ver com os pecados dos outros?
- Cabe a nós salvarmos o mundo do fogo e do Demônio.
- Bem nós? Não podia ser algum outro?
- Fazemos nossa parte.

Sonolentos – por que as missas para a salvação tinham de ser tão cedo? (O ESTADO DE S. PAULO, 2006, p. 10)

No decorrer da narrativa, o leitor percebe como a personagem, o garoto, transita por dois mundos diferentes – o religioso e o profano - em que a visão dele com relação aos dois mundos é imposta pela mãe. Mesmo assim, há uma tendência do menino em se colocar do lado do mundo que lhe causava deslumbramento, sabendo que a sua mãe o recriminaria e mesmo tendo que se submeter ao martírio de receber as cinzas da missa das seis e meia. Eis um excerto bem humorado da crônica, a esse respeito:

Partíamos para a igreja e pelo caminho encontrávamos as pessoas que ainda saíam dos bailes. Era um deslumbramento. Muitas estavam fantasiadas, eram odaliscas (como adoravam odaliscas), colombinas (faltava imaginação), piratas, havaianas. Os homens apenas de calça e camiseta, alguns sem camisa, o calor da cidade era infernal, mesmo na madrugada. Ainda não havia o hábito de bermuda. Minha mãe se desviava daquela gente impura e contaminada que tinha dançado com o Diabo três dias e três noites. Chegava a mudar de calçada, como se eles tivessem a peste, trouxessem a praga, propagassem a epidemia. Havia mulheres com as pernas de fora, o que era sensacional, afinal, só se viam pernas na piscina do Tênis e como não éramos sócios, nada víamos. Não adiantava querer parar para olhar, vinha o puxão de orelhas e a advertência: “Se ficar olhando vai ter de confessar, não pode tomar cinzas”. Eu preferia olhar do que tomar cinzas. (...) Invejávamos mais aqueles que estavam caídos nos bancos do Jardim da Independência, prostrados após tanto pecar e dançar com o Diabo, com as mulheres de pernas e as barrigas de fora. (...) Uns tinham todo o prazer. Outros precisavam pagar para que eles desfrutassem o pecado, o Demônio, as mulheres com pernas de fora. (...) A missa das seis e meia demorava, o padre fazia um longo sermão, vituperando (palavra que a minha mãe adorava usar) contra Momo, os excessos, as destemperadas libações (...) Finalmente vinham as cinzas. (...) No final, ao sairmos, encontrávamos pecadores deitados nos degraus da escadaria da frente da Matriz, pessoas estendidas nos canteiros de grama, nos portais das casas. Minha mãe persignava e nos empurrava, mas eu prometia que um dia estaria caído também ali, me jogaria nos bancos com mulheres de pernas de fora, passaria a noite dançando e pecando, pecando. (O ESTADO DE S. PAULO, 2006, p. 10)

Nesse contexto está presente uma série de situações que durante a narrativa vêm à tona. Em espaço e tempo limitados, características de uma crônica, o texto *As cinzas na testa* evidencia questões como: uma família matriarcal e temente a Deus (na personagem a mãe do garoto), o prazer pelo que é proibido (visto na personagem o garoto), alguns dogmas da igreja (as cinzas na testa fazem com que Deus absolva os nossos pecados, ir à missa todos os domingos e em datas comemorativas da igreja católica e o poder da confissão) colocados em discussão.

Também os bailes de carnaval – que antes eram realizados em clubes com grandes orquestras – aparecem na narrativa como algo distante da realidade da personagem, o menino, pelo fato de que não tem idade suficiente para frequentar os bailes noturnos de carnaval. Por outro lado, os bailes de carnaval, hoje, em sua maioria, são realizados em praça pública – os chamados bailes populares – pois os poucos bailes carnavalescos em clubes são para os sócios, e as cotas em época de carnaval são altíssimas. Nesse momento, vê-se o passado reeditado para alguns leitores. Sabe-se que muitos adultos que não frequentaram os clubes, em épocas passadas, durante os quatro dias de carnaval – o auge dos bailes carnavalescos em

clubes – na sua infância, como o personagem da crônica, também hoje estão distantes dessa realidade, pois a prática de bailes de carnaval em clubes é algo muito raro.

Em *As Cinzas na testa* o leitor se depara com o hilário visto em uma situação muito comum entre garotos, e que o escritor Ignácio de Loyola Brandão assim escreve:

Perto de casa, os outros meninos me gozaram por causa das cinzas - dei um soco na cara de um! (O ESTADO DE S. PAULO, 2006, p. 10)

2.1.4 A denúncia sentenciosa

Com relação à crônica de Arnaldo Jabor, a intenção de denunciar uma situação vigente no país é bastante clara, e essa denúncia aparece em seus textos de forma convicta e sentenciosa.

A escrita de Arnaldo Jabor, desta forma, passa a conquistar um tipo de leitor que interage com o escritor e que assimila a necessidade de ser autor ou co-autor nas transformações dos fatos do seu cotidiano.

Assim, Suzuki Júnior, na apresentação do livro de crônicas *Os canibais estão na sala de jantar*, de Arnaldo Jabor, afirma sobre o trabalho desse cronista e o seu público leitor:

E Arnaldo Jabor passou a ser preferido por um tipo muito particular de leitor de jornal: aquele que escreve cartas para a redação. É o leitor que reage, que dialoga (mesmo que muitas vezes apenas para demonstrar a sua admiração), que gostaria de mudar o país e as coisas. (1993, p. 7)

Em sua crônica *A verdade está na cara, mas não se impõe* – publicada no jornal *O Estado de S. Paulo*, edição de terça-feira, 25 de abril de 2006 – Arnaldo Jabor se mostra enfático e se impõe a partir do título do texto.

Em primeira instância, o autor conduz o leitor a uma reflexão a partir de uma frase interrogativa, para depois elucidá-lo sobre os acontecimentos que tanto causam indignação à nação brasileira.

O que foi que nos aconteceu? No Brasil, estamos diante de acontecimentos inexplicáveis, ou melhor, “explicáveis” demais. Toda a verdade já foi descoberta, todos os crimes provados, todas as mentiras percebidas. Tudo já aconteceu e nada acontece. Os culpados estão catalogados, fichados, e nada rola. A verdade está na cara, mas a verdade não se impõe. Isto é uma situação inédita na história brasileira. (O ESTADO DE S. PAULO, 2006, p. 10)

Em seguida, em sua crônica, aparecem os fatos em seqüência para que o leitor perceba a gravidade da situação e se sensibilize com o que foi relatado.

Os fatos reais: com a eleição de Lula, uma quadrilha se enfiou no governo e desviou bilhões de dinheiro público para tomar o Estado e ficar no poder 20 anos. Os culpados são todos conhecidos, tudo está decifrado, os cheques assinados, as contas no estrangeiro, os tapes, as provas irrefutáveis, mas o governo psicopata de Lula nega e ignora tudo. (O ESTADO DE S. PAULO, 2006, p. 10)

Nota-se em *A verdade está na cara, mas não se impõe* – assim como em outros textos do autor – uma característica desse cronista em usar palavras que sugerem conotações fortes e que deixam o leitor, às vezes, perplexo, assim como são carregados de perplexidade os fatos aberrantes focados em suas crônicas.

Assim, Arnaldo Jabor torna-se o porta-voz de muitos brasileiros – também de seus leitores – quando nas letras do jornal ele expressa sentimentos e a maneira de ver o mundo, dá opiniões e sugere soluções.

É possível em um texto no formato de crônica o autor se expressar com palavras que denotam a desonra de uma pessoa como a de um presidente da República ou descrédito a instituições do país como o Judiciário. No jornal, a crônica é o espaço de mais liberdade.

Cabe ressaltar que o autor, sabedor da definição de povo brasileiro – que é formado pelas classes alta e média (a elite) e classe baixa (a massa) – coloca a palavra povo entre aspas, para definir Lula como um presidente que se vale de alguém que veio da classe baixa para assumir o poder. E nem a população – desta vez generalizada pelo autor – escapa de seus sentimentos de fúria.

Questionado ou flagrado, o psicopata não se responsabiliza por suas ações. Sempre se acha inocente ou vítima do mundo, do qual tem de se vingar. O outro não existe para ele e não sente nem remorso nem vergonha do que faz. mente compulsivamente, acreditando na própria mentira, para conseguir poder. Este governo é psicopata. Seus membros riem da verdade, viram-lhe as costas, passam-lhe a mão na bunda. A verdade se encolhe, humilhada, num canto. E o pior é que o Lula, amparado em sua imagem de “povo”, consegue transformar a Razão em vilã, as provas contra ele, em acusações “falsas”, sua condição de cúmplice e comandante, em “vítima”. E a população ignorante engole tudo. Como é possível isso? Simples – o Judiciário paralítico entoca todos os crimes na fortaleza da lentidão e da impunidade. Só daqui a dois anos serão julgados os indiciados – nos comunica o STF. Os delitos são esquecidos, empacotados, prescrevem. A Lei protege os crimes e regulamentam a própria desmoralização. (O ESTADO DE S. PAULO, 2006, p. 10)

Apenas estão isentos de culpa e, por outro lado, sem muita eficácia no ofício de denunciar, os jornalistas e formadores de opinião.

Embora admita a falta de ressonância dos fatos denunciados, o autor acredita na importância de registrar a denúncia através da escrita.

Jornalistas e formadores de opinião sentem-se inúteis, pois a indignação ficou supérflua. O que dizemos não se escreve, o que escrevemos não se finca, tudo quebra diante do poder da mentira desse governo. Sei que este é um artigo óbvio, repetitivo, inútil, mas tem de ser escrito... Está havendo uma desmoralização do pensamento. Deprimo-me: “Denunciar para quê, se indignar com quê? Fazer o quê?” A existência dessa estirpe de mentirosos está dissolvendo a nossa língua. Este neocinismo está a desmoralizar as palavras, os raciocínios. A língua portuguesa, os textos nos jornais, nos blogs, na TV, rádio, tudo fica ridículo diante da ditadura do lulo-petismo. A cada cassado perdoado, a cada negação do óbvio, a cada testemunha muda, aumenta a sensação de que as idéias não correspondem mais aos fatos! Pior: que os fatos não são nada – só valem as versões, as manipulações. (O ESTADO DE S. PAULO, 2006, p. 10)

Nos textos de Arnaldo Jabor, no caso específico desta crônica, o leitor, pode se identificar com o que está escrito. Em certa medida, esta identificação, quando ocorre, está relacionada ao fato de que o autor ao escrever, preocupa-se em extrair do inconsciente de uma parte dos leitores os anseios, as dúvidas, as frustrações e o modo de pensar sobre os fatos cotidianos.

Jabor faz das palavras uma espécie de imagens que podem levar alguns de seus leitores a sentir espanto e indignação.

Com relação à identificação desses leitores com os textos de Jabor, Suzuki Júnior afirma:

... os textos de Jabor são quase sempre um retrato do artista que somos todos nós: é como se todos os leitores fossem um pouco o autor de cada texto. Este procura exprimir uma identidade entre o escritor e seu público, talvez como o recurso desesperado para que não se rompa de uma vez por todas o fio tênue da vida social. Por tudo isso, os textos de Jabor são cinema em jornal (...). Não raro, são roteiros ou pré-roteiros. Sua técnica preferida é a da justaposição, como são justapostas as imagens do cinema. Nesses textos, as imagens – imaginadas mesmo em alguns casos, evocadas pela memória em outros, ou ainda sendo desocupadas ou desmontadas ideologicamente – são tudo. E, sendo cinema, os textos de Jabor trazem talvez a marca mais preciosa da sua geração: o desejo de interpretar o Brasil. Não a interpretação dos sonhos, mas todo o sonho de uma interpretação. O cinema, aqui, não mais está mudo. Está falando. (1993, p. 8)

2.2 A crônica no contexto do jornal

Como os jornais dão preferência ao que é notícia, ou seja, aos fatos que despertam o interesse da população, a crônica, ao contrário, trabalha com situações que vão além do fato em si, focadas na construção de histórias relacionadas à vida das pessoas. Por isso, a crônica

se torna importante no contexto do jornal, pois Sá, ao indagar sobre a função da crônica no espaço jornalístico, percebe que:

Aberta a janela, cumpre ensinar o leitor a ver mais longe, muito além do factual. Isto só é possível quando o fato, os personagens e a preocupação estética revelada na estruturação do texto se associam para que o resultado final alcance a empatia com o leitor. Uma empatia que significa a cumplicidade entre quem escreve e quem lê, mas também a elaboração de uma linguagem que traduza, para o leitor, as muitas linguagens cifradas do mundo. (1992, p. 56)

O fato de que a crônica é um gênero jornalístico – e o jornal envelhece a cada edição nova que surge em um tempo de 24 horas tornando efêmeros os gêneros nele contidos – não impede que o autor, mesmo com pouco tempo disponível para produzir o seu texto, possa fazê-lo com requinte a partir de uma escrita bem elaborada. O mesmo procedimento se aplica para as crônicas publicadas em revistas, pois segundo Sá, “o espaço costuma ser maior do que nos jornais”. (1992, p. 28)

A escrita de um texto sob a forma de uma narrativa curta como é o caso da crônica, e fazê-lo nas circunstâncias em que se processa o trabalho do cronista, e até mesmo pela característica do gênero, não pressupõe o descaso do autor em relação às condições de produção do discurso e ao emprego das articulações gramaticais e semânticas de um texto.

A transitoriedade da crônica – seja pelo suporte, pelo público-alvo ou pela sua elaboração –, segundo Sá (1992), permite ao cronista construir uma sintaxe que passa pelas normas da língua escrita e da linguagem oral, sem o risco de causar apagamentos na sua elaboração.

Esse entrelaçamento das normas da língua escrita e da oralidade na construção do texto de uma crônica é providencial para a existência de um diálogo entre o cronista e o leitor.

Desta forma, o conteúdo da crônica atinge o leitor, que em uma primeira leitura assume a postura de um leitor apressado que se dá conta apenas do superficial, entretanto, pelas situações que possam conduzi-lo a leituras consecutivas, o indivíduo assumirá a posição de um leitor crítico. Para demonstrar a importância desse segundo momento da leitura de uma crônica, Sá argumenta o seguinte:

Essa leitura, que se liga à descoberta dos vários registros do discurso, leva o leitor a interpretar cada passagem até atingir uma interpretação global, que o conduza, por fim, a uma determinada visão do mundo. A crônica – apesar de toda a aparente simplicidade – só pode ser valorizada quando a lemos criticamente, descobrindo a sua significação. (1992, p. 78)

No caso da relação do leitor com o que lê, em se tratando do texto de uma crônica, pode inexistir o diálogo imediato dele com o texto, e mesmo assim, na medida em que o leitor perceber outros sentidos na espessura do texto, esse diálogo se faz presente. O leitor, nesse percurso, interage com o autor da crônica. Nessa interação admite-se o enunciado como produto da relação dos interlocutores.

Para alguns autores, o locutor, ao se pronunciar, traz consigo o modo de pensar, sentir e agir do outro. Esse é o caso, por exemplo, de Dahlet (1997, p. 61) que comenta:

Quando falamos, não estamos agindo sós. Todo locutor deve incluir em seu projeto de ação uma previsão possível de seu interlocutor e adaptar constantemente seus meios às reações percebidas do outro. Como decorrência mesmo desta reciprocidade, toda ação verbal toma a forma socialmente essencial de uma interação.

2.3 A mudança de suporte

O jornal diário reserva para a crônica um espaço de pequenas proporções. Frequentemente, vê-se a crônica se deslocar do suporte jornal para o suporte livro.

Essa mudança de suporte do jornal para o livro não se faz pelo fato de que se pretende dar à crônica o caráter imortal, e sim possibilitar uma outra postura em relação ao leitor de crônica.

A respeito desse quadro, Sá comenta:

Acreditar que o cronista ganha a eternidade numa simples mudança de suporte não seria simplório demais? Essa idéia de perenidade não estaria ferindo a própria leveza da crônica, eliminando o seu ar de prosa fiada? Pelo que vimos através dos cronistas aqui estudados (apesar da ausência de tantos outros nomes de nosso interesse), a mudança de suporte provoca um novo direcionamento: o público do jornal é mais apressado e mais envolvido com as várias matérias focalizadas pelo periódico; o público do livro é mais seletivo, mais reflexivo até pela possibilidade de escolher um momento mais solitário para ler o autor de sua preferência. Em muitos casos, o público chega a ser basicamente igual, uma vez que o mesmo leitor que frui a vida através das reportagens também a fruirá através das páginas literárias: a atitude diante do texto é que muda. (1992, p. 85)

No caso da mudança de suporte (do jornal para o livro), a crônica ganha um leitor mais dedicado ao seu estudo. Um leitor com mais tempo para perceber as características de cada escritor e assimilar as situações interpretativas, vistas as possibilidades de várias leituras. Dessa forma, é possível ocorrer a leitura crítica de uma crônica.

Nesse momento, a relação entre o autor da crônica e o leitor fica estreita, permitindo uma identificação do que o autor escreve com as reações sentidas do leitor.

Sá, a esse respeito, argumenta:

Assim, quando a crônica passa do jornal para o livro, amplia-se a magicidade do texto, permitindo ao leitor dialogar com o cronista de forma bem mais intensa, ambos agora mais cúmplices no solitário ato de reinventar o mundo pelas vias da literatura. (1992, p. 86)

2.4 A escolha do gênero crônica e do gênero fotografia

O projeto de produção escrita de crônica com o uso de fotografia que desenvolvo com os alunos do ensino médio parte do princípio de que o ensino de língua portuguesa deve se pautar por atividades que trabalham o conhecimento através do diálogo, levando em conta a realidade social do aluno, principalmente no estudo e na produção de textos.

Assim, os PCN para o Ensino Médio de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (1999) determinam:

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos. (BRASIL, 1999, p. 139)

Nessa perspectiva, este projeto de estudo e produção de texto a partir de fotografia, que se desenvolve desde a leitura de fotografia à produção de crônica, favorece ao aluno condições para que este expresse o seu ponto de vista verbalizando as suas experiências de vida social; permite-lhe o confronto com opiniões distintas a respeito de uma mesma situação de estudo; auxilia-o a produzir significados exteriores ao significado da palavra utilizada na escrita; e propicia a comunicação de seus interlocutores.

Cabe ressaltar, como já foi exposto anteriormente, que este projeto partiu da possibilidade de trabalhar duas situações artísticas que se complementam a partir de suas características e do modo com que são produzidas pelos seus autores: a crônica e a fotografia.

2.4.1 A trajetória do cronista e do fotógrafo

Tanto a fotografia como a crônica se caracterizam pelo instante, conforme já esclarecido no início desse capítulo. E a forma como se dá a construção da crônica também se assemelha ao ato fotográfico.

O cronista, ao reunir elementos para elaborar o seu texto, realiza uma investigação a partir do tema escolhido e, através do que é aparente, descobre situações mais significativas para escrever sobre a vida. Em sua investigação, o cronista registra o fato; e ao escrever sobre o fato o faz de forma sutil com o propósito de revelar, apenas, o essencial contido no acontecimento.

Toda essa situação fica bastante evidente se levarmos em conta a visão de Sá (1992) a respeito do comportamento do cronista na elaboração do seu texto, a partir da análise que ele faz sobre o cronista Paulo Mendes Campos.

Para ver além da banalidade, o cronista vê a cidade com os olhos de um bêbado ou de um poeta: vê mais do que a aparência, e descobre, por isso mesmo, as forças secretas da vida. Não se limita a descrever o objeto que tem diante de si, mas o examina, penetra-o e o recria, buscando sua essência, pois o que interessa não é o real visto em função de valores consagrados. É preciso ir mais longe, romper as conceituações, buscar exatamente aquilo que caracteriza a poesia: a imagem. (1992, p. 48)

Sá considera Paulo Mendes Campos um “caçador de imagens...” e o seu trabalho recheado de uma “linguagem poética” e que “muitas de suas crônicas se aproximam do poema em prosa, onde o jogo de analogias faz nascer todo um imaginário – que é o resultado das experiências individuais do artista e que se transforma num somatório de emoções, pois o leitor também recria, também atribui significações às frases que compõem as imagens poéticas”. (1992, p. 48)

O fotógrafo, à medida que vai registrar uma imagem, após estudar o objeto em questão, não é de sua característica aprisionar o real dessa imagem e reproduzi-lo ao leitor. O real está em constante mudança, uma vez que o tempo não é estático e interfere no percurso das coisas e na vida do homem. Logo, o ato de fotografar implica na busca do instante das coisas que se modifica em outro momento.

Kubrusly compartilha dessa idéia de que a fotografia não dá conta de copiar o objeto corretamente, pois, para ele, “fotografar passa a ser o ato de parar o fluir de uma imagem já existente, não um processo de obtenção e reprodução dessa imagem”. (1988, p. 7)

Tanto o processo de construção da crônica quanto o processo de construção da fotografia trilham, portanto, o mesmo percurso. Nessa medida, cronista e fotógrafo traçam a mesma trajetória em seus trabalhos.

Cabe, portanto, ao fotógrafo – assim como no caso do cronista que, diante do fato real investigado, revela ao leitor situações ligadas ao seu imaginário – trabalhar o sentido translato da fotografia, construindo a imagem a partir de sua singularidade. Nesse caso, fica considerada “a fotografia como traço de um real” (DUBOIS, 2000, p. 45).

2.4.2 Um olhar sobre o mundo e sobre si mesmo

É pertinente dizer que a pesquisa que desenvolvo com os alunos do ensino médio, durante o ato fotográfico e na leitura de fotografia, elucida-os para o fato de que a imagem é o resultado de uma fatia do real em vez da tradução fiel do objeto, pois, segundo Kossoy (1989), a imagem não recupera o que aconteceu no instante passado, embora nela esteja contido um universo de informações que cabe ao leitor de fotografia interpretações diversas a partir de seu contexto.

Apesar do amplo potencial de informação contido na imagem, ela não substitui a realidade tal como se deu no passado. Ela apenas traz informações visuais de um fragmento do real, selecionado e “organizado” esteticamente e ideologicamente. A fotografia ou um conjunto de fotografias não reconstituem os fatos passados. A fotografia ou um conjunto de fotografias apenas congelam, nos limites do plano da imagem, fragmentos desconectados de um instante de vida das pessoas, coisas, natureza, paisagens urbana e rural. Cabe ao intérprete compreender a imagem fotográfica enquanto informação descontínua da vida passada, na qual se pretende mergulhar. No esforço de interpretação das imagens fixas, acompanhadas ou não de textos, a leitura das mesmas se abre em leque para diferentes interpretações a partir daquilo que o receptor projeta de si, em função do seu repertório cultural, de sua situação sócio-econômica, de seus preconceitos, de sua ideologia, razão por que as imagens sempre permitirão uma leitura plural. (KOSSOY, 1989, p. 78)

Em se tratando de significado em fotografia, esta não apresenta em seu conteúdo situações claras e irreversíveis.

Para Flusser (2002), ao falar da possibilidade de extrair significados das imagens, não basta decifrar uma imagem pelo método do golpe de vista se a intenção é obter um significado com base na compreensão das suas mensagens. Afinal, para ele, as imagens possuem uma “mágica” em seu contexto, e é preciso um olhar atento e minucioso sobre a superfície delas para compreendê-las.

Imagens não são conjuntos de símbolos com significados inequívocos, como o são as cifras: não são “denotativas”. Imagens oferecem aos seus receptores um espaço interpretativo: símbolos “conotativos”. Ao vaguear pela superfície, o olhar vai estabelecendo relações temporais entre os elementos da imagem: um elemento é visto após o outro. O vaguear do olhar é circular: tende a voltar para contemplar elementos já vistos. Assim, o “antes” se torna “depois”, e o “depois” se torna o “antes”. O tempo projetado pelo olhar sobre a imagem é o eterno retorno. O olhar diacroniza a sincronicidade imagética por ciclos. Ao circular pela superfície, o olhar tende a voltar sempre para elementos preferenciais. Tais elementos passam a ser centrais, portadores preferenciais do significado. Deste modo, o olhar vai estabelecendo relações significativas. (FLUSSER, 2002, p. 8)

É pertinente ressaltar, também, que nesta pesquisa, durante as fases de produção escrita da crônica, pelo aluno do ensino médio, trabalham-se situações com planejamento – já descritas na apresentação da pesquisa e que serão retomadas no capítulo cinco versando sobre metodologia e análise – que lhe possibilitam, de forma intencional, a interação com o(s) outro(s) aluno(s) no processo que envolve a troca de conhecimentos nos aspectos semântico e gramatical, assim como na interação visando a comunicação e a expressão no meio social.

Dessa forma, o trabalho de produção escrita na escola torna-se “... uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual”. (KOCH, 1997, p. 22)

Levando-se em conta essa proposta de trabalhar a produção escrita como uma atividade interacional, esta pesquisa pretende levar ao educando a compreensão de que em uma situação de produção textual não há um sujeito único, autor exclusivo do que fala e escreve, mas um sujeito que interage com outro(s) sujeito(s) na construção do texto.

Somente a partir dessa interação haverá possibilidade de o aluno atribuir significados ou não ao texto, pois, de acordo com Koch (1997), o outro também constitui o nosso discurso e, nessa medida, os múltiplos sujeitos envolvidos na realização da atividade podem encontrar ressonância no que está escrito.

O (s) outro (s) sujeito (s) implicado (s) nessa atividade – e no próprio discurso do parceiro, já que a alteridade é constitutiva da linguagem – pode (m) ou não atribuir sentido ao texto, aceitá-lo como coeso e/ou coerente, considerá-lo relevante para a situação de interlocução e/ou capaz de produzir nela alguma transformação. Na atividade de produção textual, social/individual, alteridade/subjetividade, cognitivo/discursivo coexistem e condicionam-se mutuamente, sendo responsáveis, em seu conjunto, pela ação dos sujeitos empenhados nos jogos de atuação comunicativa ou sócio-interativa. (KOCH, 1997, p. 20)

Assim, esse projeto de produção escrita de crônica a partir da leitura de fotografia com os alunos do ensino médio trata-se de uma atividade em que o texto – assim como a

fotografia produzida pelo aluno – constrói-se através de uma relação estreita entre alunos, alunos e professor, todos envolvidos no processo de criação para atender aos propósitos socioculturais.

A produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades. (KOCH, 1997, p. 22)

De acordo com o que foi exposto, a crônica produzida a partir da fotografia e trabalhada em contexto escolar, com essa proposta, pode atender às competências e habilidades a serem desenvolvidas com o educando em Língua Portuguesa, por se tratar de uma atividade verbal, as quais são metas dos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN para o Ensino Médio de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Assim, os PCN (1999) nos orientam para o seguinte:

A língua, na sua atualização, representa e reflete a experiência em ação, as emoções, desejos, necessidades, a visão de mundo, valores, ponto de vista. A linguagem verbal é encontro e luta, é corpo a corpo que não admite passividade. (BRASIL, 1999, p. 143)

Nessa perspectiva, o educando tende a se tornar um indivíduo atuante no meio social, com possibilidades de exhibir o seu olhar sobre o mundo e sobre si mesmo.

O terceiro capítulo trata da produção textual na escola, que veremos a seguir.

CAPÍTULO 3

A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

O capítulo explicita algumas situações em que a produção textual trabalhada em sala de aula não se torna eficaz e apresenta um modelo de projeto, na tentativa de evitar os fracassos em torno da produção escrita na escola.

Também o terceiro capítulo faz referência à necessidade de trabalhos que proporcionam a interação de seus sujeitos com o propósito de formar indivíduos críticos e capazes de inferir significados ao que lêem e ao que escrevem.

Os temas abordados neste terceiro capítulo são: as dificuldades do aluno para produzir o texto, o ensino da produção textual abordado na escola, a fotografia como suporte para eliminar as dificuldades na produção de texto na escola, a interação em trabalhos com fotografia e texto: conhecer, fazer e ser.

3.1 As dificuldades do aluno para produzir o texto

É possível perceber, em sala de aula de língua portuguesa, a dificuldade do aluno do ensino médio de produzir o texto. Essa dificuldade confirma-se a partir das pesquisas de Schneuwly (1994) & Dolz (s.d.) apontadas por Koch (2005, p. 56-57). Trata-se de uma investigação que ressaltou a forma com que a escola aborda o ensino de produção escrita, explicitada sob três aspectos: a) o gênero é estudado com o teor lingüístico, desvinculado das situações de comunicação com fins sociais; b) a comunicação nesse modelo de atividade existe somente na escola, pois esta torna-se produtora e receptora de textos; c) a escola ainda não se tornou uma extensão da vida e age como se fosse.

Nessa medida, cabe ao professor elaborar projetos pedagógicos em que o ensino da produção textual na escola esteja voltado para a realidade do aluno, ou seja, que o gênero discursivo trabalhado em sala de aula vise à comunicação dos seus participantes como também esteja a serviço da comunicação para fins sociais.

Caso contrário, a escola e a vida continuam sendo dois mundos diferentes para o educando, pois, no seu cotidiano, o aluno do ensino médio se depara com uma diversidade de textos que circulam no meio social e, no contexto escolar, vê-se um produtor de textos que

ainda são característicos desse contexto, ou seja, a descrição, a narração e a dissertação. Esse foco foi realizado na apresentação da pesquisa e estará no capítulo cinco.

Assim, Koch (2005, p. 56), ao falar dos gêneros característicos da escola, diz que:

A situação escolar apresenta uma particularidade: nela se opera uma espécie de desdobramento que faz com que o gênero deixe de ser apenas ferramenta de comunicação, passando a ser, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem.

3.2 O ensino da produção textual abordado na escola

Ouve-se muito por parte do aluno do ensino médio a reclamação de que a escola não atende às suas necessidades; já com relação aos professores de Língua Portuguesa, principalmente, que eles não trabalham textos que possam lhes interessar ou pelo tema ou pela forma com que os trabalhos são executados em sala de aula.

Essa realidade denunciada pelo aluno se deve ao fato de que a escola, na maioria das vezes, trabalha a produção escrita de forma inadequada, como demonstra Lopes Rossi (2002, p. 20-21).

Segundo a autora, vários aspectos estão envolvidos como: a falta de autenticidade no meio social da redação trabalhada na escola; o que o aluno escreve é somente para o professor ler e corrigir; a maioria dos temas é pura abstração; não há a escrita e reescrita do texto nem o acompanhamento do professor nas fases de elaboração do texto; e o apego do professor ao livro didático.

Diante desse quadro, a postura do aluno, na maioria das vezes, é de uma pessoa passiva, recebendo as informações do professor sem se manifestar ou interagir com o professor e com os colegas. Nessa medida, o ambiente de sala de aula é de *um* que escuta e armazena as informações (o aluno) e de *outro* que despeja as informações como se fosse o único detentor de todo o saber (o professor).

A partir dessa realidade, trabalhos com produção de texto não favorecem ao aluno a oportunidade de planejamento das idéias e, como conseqüência, a exposição de seu pensamento através da escrita. O que se sabe do aluno do ensino médio, vivendo a sua adolescência, cercado de incertezas, desejos e conflitos, é que a escola lhe dê uma oportunidade para que ele fale de suas experiências ou escreva sobre elas.

É comum ver a maioria dos jovens escrevendo diários, escrevendo palavras de ordem ou frases que expressam os seus desejos ou as suas angústias nas camisetas, paredes e nos

muros. Também, por parte deles, existe uma identificação com uma boa parte das letras de músicas dos grupos *Racionais* e *Rappa* pelo fato de que, em suas composições, esses grupos falam do cotidiano, muitas vezes difícil, vivido por uma grande parte da sociedade brasileira, ou na forma de denúncia ou apenas como desabafo.

Por outro lado, a escola ainda insiste em só trabalhar os textos que, segundo Faria (1996), são vistos como os de “bons autores”, ou seja, textos escolhidos por uma minoria elitista da sociedade, e que apresentam ideologias compatíveis à classe.

A respeito desses textos utilizados no contexto escolar, Faria (1996, p. 7) acrescenta:

Esse descompasso entre os textos clássicos escolares, impostos na escola para o ensino da língua e da literatura, e as gerações e gerações de jovens que são obrigados a suportá-los, atravessou milênios e chega ainda até nós hoje.

Em lugar dessa realidade, *o uso de fotografia para o ensino de produção escrita de textos em prosa no gênero crônica* é um projeto pedagógico em que a leitura não se faz por meio dos textos clássicos escolares escritos pelos considerados “bons autores”, conforme Faria (1996), mas através do gênero discursivo crônica em que as práticas de linguagem vão ao encontro das atividades do educando. Em relação à fotografia, a leitura da imagem remete o educando a falar de suas experiências no meio social, pois a fotografia como linguagem visual, também se apresenta como forma de expressão individual, como segue exposto no próximo item.

Apontando para essa perspectiva, Lopes-Rossi (2002, p. 30) ressalta:

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e lingüísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Como? Por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social.

Ao trabalhar a produção escrita do gênero crônica a partir da leitura de fotografia, esta pesquisa proporciona ao aluno do ensino médio a possibilidade de eliminar algumas dificuldades na escrita do texto em sala de aula de língua portuguesa.

3.3 A fotografia como suporte para eliminar as dificuldades na produção de texto na escola

Na busca de reverter o quadro em relação às dificuldades de produção de texto na escola, como professor de língua portuguesa, optei por trabalhar situações de produção escrita em sala de aula que podem despertar o interesse do aluno e envolvê-lo nesse processo de trabalho sustentado por diversas etapas de elaboração – que serão descritas no capítulo cinco, como é o caso do projeto *o uso de fotografia para o ensino de produção escrita de textos em prosa no gênero crônica*.

Levando em conta a atividade de produção escrita do gênero discursivo crônica a partir da leitura de fotografia como condição para o aluno do ensino médio produzir o texto – uma vez que já foram identificadas a crônica e a fotografia como gêneros distintos, de diferentes linguagens e marcados por uma regularidade, conforme o que já foi descrito na apresentação da pesquisa –, este trabalho propõe três ações: ler, fotografar e escrever.

A primeira ação, a da leitura, no caso da crônica e da fotografia, se faz necessária, e de forma distinta, pois envolve gêneros diferentes, conforme o que está descrito acima.

A leitura do gênero crônica ocorre nesta pesquisa, para que o educando se aproprie das características desse gênero e perceba as suas condições de produção e de circulação no meio social.

Lopes-Rossi (2002), conforme já teorizado na apresentação da pesquisa, mostra-nos a importância desse nível de conhecimento dos gêneros discursivos. No capítulo cinco, encontram-se explicitadas as situações de leitura do gênero crônica.

Já a leitura da fotografia tem como propósito levar o educando a perceber que, em uma fotografia, é possível encontrar componentes, tanto explícitos como implícitos, que possam remetê-lo a situações do seu cotidiano.

Em contexto escolar da realidade brasileira, ainda não se permite ao educando a possibilidade de trabalhar a leitura de fotografia, ou pelo desconhecimento dessa prática como uma nova linguagem no ensino de língua portuguesa ou pela impossibilidade de reconhecer a fotografia como um gênero que se mostra pela força de expressão e, por isso, acompanhada de uma intencionalidade por parte do autor.

Para esclarecer a intencionalidade na fotografia como resultado da visão de mundo do autor para expressar pontos de vistas significativos, Gutiérrez Pérez (1978 p. 18) afirma:

A imagem se nos apresenta carregada de uma intenção, com possibilidades de comunicar uma mensagem. Essa significação conotativa é a relação da imagem com o seu sujeito criador. Acabamos de frisar: toda imagem é uma re-criação significativa.

A segunda ação, a da escrita, ocorre em trabalhos envolvendo os gêneros crônica e fotografia. Toda ação de escrever dentro deste projeto passou por uma atividade de leitura. A cada movimento da leitura, o aluno do ensino médio escreve as informações pertinentes ao seu texto na forma de apontamentos ou registros. Esse processo ocorre para que o educando organize a sua escrita a partir do que ele tomou nota durante a leitura. Após os registros dessa leitura, os estudantes começam a organizar a sua escrita com o planejamento das informações.

Mediante esse planejamento, é possível dizer que a produção escrita dos alunos, no cenário de um projeto pedagógico, como é o caso desta pesquisa, realiza-se para a comunicação, “pois estamos colocando-os em situações reais de trabalho, com um objetivo definido, em condições de compartilharem conhecimentos”. (BERBARE, 2002, p. 57)

Cabe enfatizar que o educador acompanha o educando em todo esse percurso. Entre os educandos há uma relação de mútua ajuda, ou seja, há uma troca de informações em que um educando torna-se o corretor do texto do outro (organização do pensamento) ao falar de suas experiências, no meio social, ligadas ao tema *o cotidiano*.

Ocorre, nesse caso, a interação durante a produção escrita do aluno do ensino médio em sala de aula de língua portuguesa.

A interação social e o instrumento lingüístico são decisivos para o desenvolvimento humano. (...) Essa concepção sociointeracionista de ensino justifica o trabalho dos alunos em grupos, pois um aluno poderá exercer a função de mediador como parceiro do outro na discussão dos temas, na obtenção de informações para o texto e como leitor crítico do texto do colega. (BERBARE, 2002, p. 57)

Com relação à ação de fotografar, esta será descrita no item *o fazer fotográfico do aluno*, no quinto capítulo.

Como se vê, *o uso de fotografia para o ensino de produção escrita de textos em prosa no gênero crônica* é uma atividade de produção textual mais próxima de oferecer ao aluno condições de se manifestar através da escrita, pois esta atividade se realiza por uma concepção sociointeracionista de ensino. São histórias construídas por aquilo que a imagem tem de

representação do real, contendo tópicos de experiências vividas, pois, segundo Calkins (1989), os alunos já possuem dados relevantes em suas vidas e, portanto, não necessitam forjar situações para escrever o texto.

E ela acrescenta:

Somente quando a história importa ao escritor, também importará ao leitor.
(CALKINS, 1989, p. 358)

Nesse aspecto, a leitura de fotografia remete o aluno ao processo de realimentação de seus desejos e de suas inquietações para edificar realidades. A produção escrita de crônica a partir da leitura de fotografia, nessa medida, pode agir de forma eficaz para eliminar as dificuldades do aluno em produzir o texto na escola, pois esta pesquisa trabalha com etapas definidas, como será explicitado no capítulo cinco, no item *materiais*, gerando o conhecimento a partir da interação entre os seus participantes.

3.4 A interação em trabalhos com fotografia e texto: conhecer, fazer e ser

Conforme o que já foi explicitado no item anterior, a linguagem se manifesta em situações em que os sujeitos da enunciação interagem. Dessa interação é que se dá o significado do enunciado, pois os seus interlocutores também se relacionam com a história do mundo.

Em trabalhos de produção escrita de crônica a partir de fotografias, o aluno reconstrói sentidos nas referências que dizem respeito à imagem em questão, leva em conta o seu conhecimento prévio, o lugar social, discute sobre o tema e organiza os pensamentos para produzir o texto.

A linguagem, nesses termos, não é produzida no vazio nem sob forma do pensamento abstrato, mas em uma concepção histórica e social e articulada na interação com outros alunos, com o professor e em contato direto com situações que ocorrem durante as fases do projeto.

A respeito dessa interatividade constitutiva, Maingueneau (2001, p. 54) comenta:

... é uma troca, explícita ou implícita, com outros enunciadores, virtuais ou reais, e supõe sempre a presença de uma outra instância de enunciação à qual se dirige o enunciador e com relação à qual constrói seu próprio discurso.

Diante desse quadro, a produção escrita do gênero crônica a partir da leitura de fotografia pode impedir o aluno de construir o texto como sujeito único do seu dizer. Ao

contrário dessa concepção, este aluno, ao produzir a crônica, traz em seu discurso outras vozes para acrescentar à sua, em diálogo, inclusão, exclusão e complementação. Nesse caso, o sujeito da enunciação é fruto da voz do aluno com outras vozes assimiladas por ele ao interagir com outros. Dessa forma, podemos entender que *um* (o aluno) e *outro* (outras vozes) correspondem ao sujeito social (*nós*).

De acordo com as palavras de Koch (2005, p. 17), fica evidente a importância de se trabalhar o texto como uma atividade interativa:

(...) na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos.

Ao trabalhar com a leitura de fotografia no ensino de produção escrita de crônica para os alunos do ensino médio, esta pesquisa propõe que o professor leve em conta o que de significativo representa para o desenvolvimento do aluno essa atividade. Não se trata de uma tendência a implantar, cada vez mais, nomenclaturas diferentes para o ensino de produção escrita em sala de aula e, sim, uma mudança de paradigma na educação. Sabemos que a escola não pode mais ficar alheia às transformações do mundo moderno, e o professor não pode excluir a participação do aluno, tratando-o como um receptor passivo. É preciso, sim, promover a interação em trabalhos de produção escrita no contexto escolar, fazendo uso de novas linguagens, como é o caso da leitura de fotografia desenvolvida nessa pesquisa.

Assim, *o uso de fotografia para o ensino de produção escrita de textos em prosa no gênero crônica* se harmoniza com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN para o Ensino Médio de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que apontam para “aprender a conhecer” e “aprender a fazer” (BRASIL, 1999, p. 29).

Essa atividade de produção escrita de crônica a partir da leitura de fotografia, com base na concepção interacional, pode proporcionar ao educando um crescimento acentuado de sua criticidade, o desenvolvimento da auto-estima e a oportunidade do exercício de suas habilidades na construção de si mesmo, o que poderá refletir de modo benéfico na formação de sua conduta humana.

Os PCN para o Ensino Médio de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, sinalizando para o “aprender a ser” do indivíduo, determinam:

A educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar a liberdade de pensamento, discernimento,

sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono do seu próprio destino. (BRASIL, 1999, p. 30)

Levando em conta esse compromisso da educação com o ser humano e a possibilidade de geração de conhecimentos em atividades interativas, tanto a fotografia como a crônica, na sua forma de expressão individual, podem ser importantes para o desenvolvimento dos jovens no contexto escolar e na vida.

A seguir, a fotografia e a crônica vistas como atividades criadoras serão o assunto a ser abordado no próximo capítulo desta dissertação.

CAPÍTULO 4

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES CRIADORAS NA FORMAÇÃO ESCOLAR DO INDIVÍDUO

Este quarto capítulo trata da questão da criatividade no contexto escolar contemporâneo. Penso que a escola precisa se adequar a esse contexto, preparando o educando para as práticas sociais, como por exemplo, investir na capacidade criadora do aluno auxiliando-o com o conhecimento científico.

O capítulo, também, propõe situações de trabalho relacionadas ao estímulo à criatividade, como por exemplo, o projeto de fotografia e produção textual.

Outra situação que este capítulo enfoca é a perda de identidade do aluno e, ao mesmo tempo, apresenta alternativas para oferecer a esse aluno a oportunidade de se descobrir como uma pessoa atuante no seu cotidiano.

Os pontos discutidos neste quarto capítulo estão assim distribuídos: arte: intuição e ciência, a construção da realidade a partir da fotografia, a fotografia como estímulo à criatividade do aluno, a reconstrução da identidade do aluno em trabalhos com arte, a escrita ensinada naturalmente através da imagem.

4.1 Arte: intuição e ciência

A capacidade criadora do indivíduo está em constante desenvolvimento, ora pelo contexto cultural em que vive, ora via escola. No contexto cultural, as situações de produção do indivíduo acontecem de forma intuitiva: a habilidade para realizar algo surge a partir do convívio diário com as tradições ou com as manifestações culturais, e se intensifica com a necessidade que essa pessoa tem de transformar a sua realidade. Vygotsky (1982, p. 10 apud JAPIASSU, 2001, p. 44) diz que “Todos os objetos da vida diária, sem excluir os mais simples e habituais, vêm a ser algo assim como fantasia cristalizada”.

A escola, por sua vez, capacita o indivíduo a realizar seus projetos de forma científica, ou seja, com base em informações que possam levá-lo a construir algo com conhecimento e criatividade. Assim, Meyerhold, V. (1922, p. 487 apud CAVALIERE, 1996, p. 116) escreve que “a arte deve se fundar sobre bases científicas e toda criação do artista deve ser consciente”.

Nessa medida, penso que deve a escola levar em conta o que o aluno traz consigo, que é o seu potencial de criatividade, e associar a esse potencial os conhecimentos, para que ele produza os seus trabalhos com criação artística, científica e técnica.

Desta forma, é correto pensar que o desenvolvimento tecnológico nas produções industriais – e não somente nesse campo, mas também em outras áreas como a moda, a confecção de cenários para o cinema e para a televisão, a produção de eventos musicais, a propaganda – trouxe para a escola a oportunidade desta dar ênfase ao processo de formação do educando a partir do estímulo à criatividade e ao desenvolvimento cultural.

4.2 A construção da realidade a partir da fotografia

Durante esses anos, como professor de língua portuguesa do ensino médio de escolas públicas do estado de São Paulo, observei que uma grande parte dos alunos se engaja com mais naturalidade e até sobressai em trabalhos nas áreas de artes e esportes. Percebe-se que o interesse deles por tais disciplinas deve-se ao fato de que elas lhes proporcionam também a oportunidade de trabalhar a imaginação com o propósito de combinar situações, modificá-las e até mesmo experimentar algumas descobertas. Tais situações não foram experimentadas pelo aluno, pelo fato de que a escola ainda não dá a importância devida às atividades criadoras na formação do educando. No entanto, Vygotsky (1994, p. 157) recomenda:

(...) desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças.

Também observei que os alunos de ensino médio de escola pública – como seres humanos com sentimentos e emoções – já passaram por alguma experiência na vida e sentem necessidade de construir outras situações de realidade a partir de sonhos, interesses, carências, dúvidas e curiosidades. Os momentos vividos ficam guardados na memória, e esses dados são retrabalhados pelos sentimentos e pelas emoções para dar início a uma nova realidade.

Imaginação (ou fantasia) e realidade se constituem pela combinação emocional (dos sentimentos) que caracteriza essa inter-relação. No caso do aluno de ensino médio, em relação à sua atividade criadora, os seus sentimentos não estão desvinculados de suas fantasias, mas ambos se completam, pois o aluno, nessa medida, dá realidade aos seus sentimentos por meio da imaginação. Vygotsky (2001, p. 264) esclarece ponto, no excerto que transcrevo abaixo:

Assim, todas as nossas vivências fantásticas e irreais transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real. Deste modo, vemos que o sentimento e a fantasia não são dois processos separados entre si mas,

essencialmente, o mesmo processo, e estamos autorizados a considerar a fantasia como expressão central da reação emocional.

O papel da escola em formar o educando com base nas atividades criadoras se faz necessário, porque possibilita ao aluno trabalhar situações diversas além daquelas habituais, em salas de aula, o que resultará em outros conhecimentos para ele em vários segmentos de sua vida. A criação artística, como alternativa importante no desenvolvimento do educando, poderá ajudá-lo em todo o processo de formação de sua conduta, dar-lhe o equilíbrio para conduzir a sua vida afetiva, aflorar nele a disponibilidade para a realização de projetos em coletividade e, ao mesmo tempo, capacitá-lo para expressar suas habilidades em forma de linguagens diversas.

Assim, propõe Moita Lopes (2002, p. 195):

(...) tendo em vista a possibilidade de trazer para o centro da sala de aula conhecimentos múltiplos, a sala de aula de línguas pode desempenhar um papel central no desenvolvimento da estrutura cognitiva do aprendiz no sentido de que pode guiá-lo por ou para um mundo conceptual diferente, que lhe possibilite travar conhecimento com outras experiências humanas, em vários níveis, culturalmente diversas das suas próprias, em sentido micro (no seu espaço social imediato) e macro (em outros espaços nacionais e internacionais), aprendendo a observá-las criticamente.

4.2.1 A fotografia como estímulo à criatividade do aluno

O uso de fotografia para o ensino de produção escrita de textos em prosa no gênero crônica com os alunos do ensino médio é um estímulo à sua criatividade. Este trabalho lhes permite, em uma leitura de fotografia, associar a imagem com as suas experiências de vida, o que possibilita-lhes levar em conta seus sentimentos e suas emoções na escrita de seus textos.

Assim, em uma leitura de fotografia, os desejos afloram, os sonhos se revelam, e podem servir de base para o aluno do ensino médio dar significados ao que escreve. Calkins (1989, p. 362) ilustra esse quadro da maneira como segue: “(...) viver com uma sensação de ter uma história dentro de si”.

4.3 A reconstrução da identidade do aluno em trabalhos com arte

A velocidade com que ocorrem as mudanças no mundo moderno é tamanha que penso que o indivíduo, na sociedade, constantemente, vê-se obrigado a suspender suas ações cotidianas.

A sociedade contemporânea passa por mudanças rápidas e contínuas tais como, a moda, os hábitos alimentares, as crenças, a profissão, as convicções políticas e a língua falada. Nota-se que essa transitoriedade da vida moderna possibilita a perda dos vínculos como se o nosso cotidiano fosse descartável.

Nessa proporção, é possível ocorrer a perda de identidade por parte dos indivíduos no meio social. Esse quadro não é diferente com relação à situação vivida pelos alunos do ensino médio. Assim, como indivíduos que pertencem a esse contexto de sociedade contemporânea, esses alunos, na maioria das vezes, sentem-se como “cartas fora do baralho”, perdidos, com a sensação de perda da identidade.

Cabe à escola organizar formas de dar ao aluno condições para que, a partir dos significados construídos em sala de aula de língua portuguesa, ele possa reconstruir a sua identidade dentro do fazer social que é contínuo. É com essa perspectiva que se realiza a atividade de produção escrita da crônica a partir da leitura de fotografia com os alunos do ensino médio, ou seja, como um estímulo ao indivíduo para o enfrentamento de sua realidade e com possibilidades de transformá-la. Nisso eu acredito.

Moita Lopes (2002, p. 193) define essa situação dizendo o seguinte:

Assim, o que se está aprendendo, na sala de aula de línguas é o que fazemos o tempo todo como participantes do mundo social: construir significados. Fica clara, assim, a relevância dos significados e de como aprendemos a construí-los nesse contexto para nossa ação no mundo fora das paredes da escola. Em outras palavras, as implicações sociais do discurso em sala de aula para as ações das pessoas no mundo social são imperiosas.

4.4 A escrita ensinada naturalmente através da imagem

Se para enfrentar o mundo tão inconstante e compreender as suas renovações a criatividade tem o seu papel importante, *o uso de fotografia para o ensino de produção escrita de textos em prosa no gênero crônica* pode proporcionar ao aluno situações de desenvolvimento da sua atividade criadora. Em uma leitura de fotografia seguida da produção de texto, no caso a crônica, o aluno compreende a necessidade de exercitar seus desejos a

partir da imagem em questão. A fotografia deve ser a motivação para que se manifestem, no aluno, os sentimentos e as emoções, proporcionando-lhe a capacidade para desenvolver o texto e descobrir, nesse processo, a escrita em língua portuguesa como forma de dar-lhe condições para “considerar a linguagem e suas manifestações como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, em sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social” (BRASIL, 1999, p. 135).

Nessa medida, este trabalho torna-se adequado para o desenvolvimento da escrita dos alunos do ensino médio sob três aspectos. Primeiro, esta pesquisa leva o aluno a compreender a escrita como uma necessidade própria, isto é, permite que as suas atividades cotidianas sejam levadas em conta em sua escrita, pois esse processo refletirá na formação de sua conduta humana. Segundo, proporciona-lhe um significado, pois, conforme o que já foi dito, a fotografia é a motivação para o aluno desenvolver a sua escrita de forma organizada, e é através da imagem que o aluno, como leitor de fotografia, consegue reviver sentimentos e emoções que fazem parte do meio social em que vive. E, terceiro, neste projeto, o aluno descobre a escrita como um prazer diário e espontâneo, ensinada naturalmente, durante as suas etapas de execução, descritas no capítulo cinco.

Vygotsky (1994) acentua a necessidade que tem a criança de desenvolver a escrita de forma espontânea sem o rigor dos métodos. Isto se deve ao fato de que o brinquedo nas mãos das crianças funciona como um estímulo para que elas descubram as habilidades de leitura e de escrita, pois o brinquedo faz parte do seu cotidiano. Também, deve-se proporcionar-lhes o desenvolvimento dessas habilidades de forma a perceber como se processa a escrita.

Elas devem sentir a necessidade do ler e do escrever no seu brinquedo. (...) é necessário, também, levar a criança a uma compreensão interior da escrita, assim como fazer com que a escrita seja desenvolvimento organizado, mais do que aprendizado. (VYGOTSKY, 1994, p. 156-157)

Se a escrita ensinada naturalmente pode ser eficaz na idade infantil, o aluno do ensino médio pode experimentar essa situação, também, com eficácia. No caso do aluno do ensino médio, a fotografia torna-se o estímulo para que ele desenvolva as habilidades de leitura e escrita, ou seja, o brinquedo na visão de Vygotsky (1994). Sendo que, a partir das etapas desenvolvidas nesta pesquisa, explicitadas no capítulo cinco, poderá ocorrer ao aluno a compreensão da escrita de forma organizada.

Desta forma, uma criança passa a ver a escrita como um momento natural no seu desenvolvimento, e não como um treinamento imposto de fora para dentro. (VYGOTSKY, 1994, p. 156)

Assim, podemos dizer que *o uso de fotografia para o ensino de produção escrita de textos em prosa no gênero crônica* é um projeto pedagógico que se utiliza das atividades criadoras para o desenvolvimento de habilidades do indivíduo no contexto escolar.

No próximo capítulo, o quinto desta pesquisa, as atividades criadoras estarão explicitadas nas etapas de trabalho realizadas com os alunos do ensino médio, assim como a análise das suas produções, ou seja, a fotografia e a crônica do aluno.

CAPÍTULO 5

METODOLOGIA E ANÁLISE

Em linhas gerais, a pesquisa *O uso de fotografia para o ensino de produção escrita de textos em prosa no gênero crônica* tem como fundamento o relatório detalhado das ações em sala de aula de Língua Portuguesa com os alunos do ensino médio de escola pública do estado de São Paulo, do período da noite, no ano de 2006. Serão explicitadas as situações de trabalho durante a realização desta pesquisa que mostram as condições de produção para o aluno fotografar o cotidiano e para escrever a sua crônica.

Neste trabalho é possível perceber a riqueza de significados que uma fotografia pode oferecer ao leitor, no caso o aluno de ensino médio, e a relação que este aluno faz das imagens com as suas experiências de vida e com os seus sentimentos, para, então, escrever.

5.1 Metodologia

As teorias que sustentam esta pesquisa foram demonstradas em quatro capítulos já apresentados. Estas teorias vêm ao encontro da análise dos trabalhos de fotografia e de crônica dos alunos do ensino médio de escola pública do estado de São Paulo, no ano de 2006. Assim, foi possível observar, com a realização deste trabalho, que o aluno do ensino médio pode produzir a sua crônica através da leitura de fotografia, conforme a análise da fotografia e da crônica produzidas pelo aluno que será descrita no decorrer desse capítulo. Assim como também, nesse capítulo, serão descritos os procedimentos de pesquisa.

Este trabalho aborda a questão da linguagem não-verbal da fotografia como uma possibilidade de o aluno do ensino médio desenvolver a escrita na escola abrangendo o gênero discursivo crônica, de linguagem verbal. Por isso, foi necessário o fazer fotográfico – que será explicitado na nona etapa desse item – que, na oportunidade, possibilitou ao aluno trabalhar intenções na fotografia, pois acredita-se que em uma fotografia há histórias diversas, conforme o grau de intenção que o seu autor quer proporcionar ao leitor da imagem. Dessa forma, a leitura de fotografia realizada pelo aluno do ensino médio para produzir a crônica deu-se a partir dos trabalhos fotográficos dos próprios alunos, como será descrito adiante.

É válido dizer que o aluno do ensino médio, alvo desta pesquisa, praticou a leitura de fotografia, anteriormente, a partir das fotos do Sebastião Salgado (1992), como será explicitado em breve.

5.1.1 Participantes na pesquisa

Tomaram parte na pesquisa *O uso de fotografia para o ensino de produção escrita de textos em prosa no gênero crônica* quatorze alunos da primeira série do ensino médio de escola pública do estado de São Paulo, do período noturno, em sala de aula de língua portuguesa, durante o primeiro semestre de 2006. A princípio, havia trinta e três alunos matriculados na classe com a qual fiz a pesquisa. Antes da realização da pesquisa, oito alunos pediram transferência para outras escolas, enquanto que sete alunos foram considerados evadidos. Dos dezoito alunos freqüentes no primeiro semestre de 2006, somente quatro alunos não participaram da pesquisa.

Nessa perspectiva, os quatorze alunos que se prontificaram a participar deste trabalho passaram por atividades com planejamento e organização que serão descritas no próximo item.

5.1.2 Materiais

A fotografia e o texto crônica, objetos desta pesquisa, foram abordados em sala de aula de língua portuguesa em forma de um projeto que ofereceu materiais com informações a respeito desses dois gêneros, para que os alunos pudessem colocar em prática a leitura de fotografia e a produção do texto crônica.

Resta agora, então, explicitar os procedimentos que foram levados em conta, nesta pesquisa, para a coleta de dados que serão, posteriormente, analisados.

Na primeira etapa do projeto, foi aplicado um questionário com nove perguntas para identificar as condições em que o aluno do ensino médio produz o seu texto na escola. Esse material encontra-se nos anexos.

Com relação a uma das nove perguntas do questionário *quais os tipos de textos você já trabalhou com o seu professor durante a sua vivência no meio escolar*, algumas respostas

indicaram o desconhecimento da maioria dos alunos em relação a outras produções textuais na escola que não sejam as de narração, descrição e dissertação.

A1: “Eu trabalhei durante o meio escolar com alguns textos como redação e narração”.

A2: “Já trabalhei com textos sobre animais, o ambiente e interpretação de textos”.

A3: “Eu trabalhei texto narrativo, narrador observador, indireto, direto”.

A4: “Eu já trabalhei com alguns tipos de texto como o texto narrativo, e os outros eu não sei quais são”.

A5: “Interpretação de texto”.

A6: “Trabalhei principalmente o narrativo, descritivo e dissertativo”.

A7: “Eu já trabalhei com alguns tipos de texto mais não lembro quais era”.

A8: “Não sei”.

A9: “Dissertativo e narrativo. O dissertativo não lembro como é”.

Pude perceber que, na maioria das vezes, o ensino de redação, em muitas escolas de ensino médio da rede pública do estado de São Paulo, concretiza-se em torno de modelos de narração, descrição e dissertação. Trata-se, como visto na apresentação da pesquisa, de uma distorção que acarreta danos ao educando, na medida em que este quase não consegue utilizar na sua vida social os recursos trabalhados em sala de aula em uma produção de narração, descrição e dissertação, uma vez que “esses modos de organização do discurso não são em si práticas sócio-discursivas de nossa sociedade, ou seja, não se realizam como formas típicas de enunciados usados nas situações reais de comunicação” (LOPES-ROSSI, 2002, p. 22).

Dando seqüência à atividade anterior, os alunos do ensino médio juntamente com o professor conversaram a respeito das respostas que estes alunos deram às perguntas do questionário. Nessa segunda etapa da pesquisa, a do debate, os alunos questionaram alguns modelos do ensino de redação na escola que, de acordo com seus pronunciamentos, podem ser responsáveis pelas dificuldades de muitos alunos do ensino médio em produzir o texto escrito. De acordo com outras respostas dos alunos no questionário e debatidas em sala de aula, a produção escrita trabalhada na escola em língua portuguesa para o ensino médio, até o dado momento, pautava-se quase que pela prática do isolamento, ou seja, cada um confinado em sua carteira, escrevendo o que acha sobre o tema posto pelo professor.

A12: “...Se o professor não explicar eu não vou ter uma noção como fazer o texto se eu nunca vi. Só se eu inventar da minha cabeça imaginar algo”.

A2: “...Muitas vezes, os professores pediam para fazer textos livres, e outras, colocavam o tema no quadro e não me explicava”.

A4: “Se o aluno não sabe nada sobre o tema, não tem como ele fazer uma escrita sobre isto”.

A8: “Sim, é possível, porque alguns alunos inventam, falam o que não sabem”.

A6: “Eu não acho correto, porque a obrigação do professor é conduzir o aluno e não deixar que ele se vire”.

A5: “Não mesmo, porque eu não sou mágico”.

A11: “Não é correto o professor fazer isso passa alguma coisa na loza e fala para o aluno fasa”.

Como se vê das falas dos alunos, o contexto escolar deles foi marcado pela ausência de atividades planejadas, para que pudessem trabalhar a produção escrita de maneira adequada. Além disso, os depoimentos de **A12**, **A6**, **A5** e **A11** expõem uma compreensão do papel do professor em participar juntamente com o aluno de todas as etapas, devidamente planejadas, que envolvem uma produção escrita escola, proporcionando ao aluno um engajamento nas atividades em sala de aula. Uma atividade de produção textual realizada de forma adequada deve se pautar pela presença de situações em que há a participação do aluno na construção do conhecimento, estimulada pelo professor. Isso só será possível se a atividade de produção escrita na escola for fruto de um projeto elaborado pelo professor, permitindo, assim, essa prática sociointeracionista em sala de aula de língua portuguesa.

Essa concepção de trabalhar uma atividade que se processe pela interação como forma de propiciar ao aluno a aprendizagem pode ser refletida no que diz Berbare (2002, p. 56):

O professor não é o único mediador na construção do conhecimento do aluno. É de suma importância que crie um contexto em sala de aula em que todos os alunos possam dar opiniões, fazer comentários, expor seus conhecimentos sobre o tema. É de responsabilidade do professor criar situações de troca de conhecimentos entre os alunos para que haja a transformação do indivíduo e, assim, a aprendizagem. Isso deve fazer parte do projeto pedagógico.

A partir desse quadro, como terceira etapa dos trabalhos, foi proposta à classe, alvo desta pesquisa, a realização de um projeto de produção escrita envolvendo dois gêneros distintos que se utilizam da linguagem não-verbal e da linguagem verbal, ou seja, a fotografia e a crônica, respectivamente.

No caso da fotografia, esta se apresenta como um estímulo para o aluno desenvolver, em sua produção escrita, o tema *o cotidiano* – cujas condições de produção, tanto para o aluno do ensino médio fotografar o cotidiano como para trabalhar esse tema na crônica, serão apresentadas no decorrer deste capítulo –, pois a fotografia nos permite, seja na sua apreciação ou na leitura da imagem, entrar em contato com as emoções presentes em nosso imaginário, e que são liberadas em função de ter a fotografia um caráter intencional, na medida em que se trata de um atividade criadora.

É necessário entender que, ao apreciar um trabalho somos tocados pela emoção, somos obrigados a pensar, enfim, somos instantaneamente modificados, temos que acreditar na existência de uma intenção e que essa obra é o caminho de expressão. (...) A intenção só se realiza por vir de uma compreensão clara do manejo da linguagem e domínio dos meios capazes de concretizá-la. Assim é com qualquer atividade criativa. (HOAG, 1987, p. 7)

Com relação ao gênero discursivo a crônica, escolhido para o trabalho de produção escrita na escola com os alunos do ensino médio – e esta escolha deve-se ao seu estilo individual, conforme o que foi descrito na apresentação desta pesquisa –, é pertinente dizer o quanto se faz necessário levar para a sala de aula uma atividade ligada aos gêneros discursivos, uma vez que há uma diversidade deles circulando em várias esferas de atividade humana, e a escola precisa ser incansável na condição de levar em conta a realidade social do aluno em seus projetos pedagógicos.

Para compreender o conceito de gêneros discursivos e verificar a sua importância devido às inúmeras atividades realizadas pelo indivíduo no meio social, encontra-se em Bakhtin (1992, p. 279) a seguinte explicação:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. (...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (...). Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Nessa perspectiva, a proposta de trabalhar a produção escrita de crônica a partir da fotografia com os alunos do ensino médio atende às necessidades destes alunos. Isso deve-se ao fato de que a fotografia e a crônica são gêneros que, como dissemos anteriormente, procuram retratar um momento sócio-histórico, uma fatia da realidade, conforme a visão de mundo dos seus autores, no caso, os alunos do ensino médio.

Para que estes alunos, então, pudessem conhecer em que condições o gênero discursivo crônica é produzido, sobre a sua circulação no meio social, o emprego vocabular adequado e a sua estilística, foram colocados à disposição deles vinte e oito exemplares do jornal *O Estado de S. Paulo* publicados no ano de 2006, quatorze edições da revista *Veja* publicadas no ano de 2006, quatorze livros da coleção *Para Gostar de Ler* – volume 5 e

publicados em 1998 – e um livro da coleção *Veredas*, contendo crônicas de Lourenço Diaféria e publicado no ano de 1983.

Sobre a necessidade de conhecer mais os gêneros discursivos para entender as condições de sua produção, Lopes-Rossi (2002, p. 29) comenta:

Para o aluno ser capaz de agir como um sujeito ativo na produção de textos, no sentido de perceber as condições de produção e de circulação dos gêneros e de saber utilizar os recursos expressivos possíveis e necessários a cada caso, é preciso que tenha sua competência comunicativa desenvolvida. Esta deve incluir, além de conhecimentos lingüísticos referentes ao léxico e à estrutura da língua, também conhecimentos específicos a respeito dos diferentes gêneros discursivos. (...) Devemos ter em mente, também, que o conhecimento e o domínio de um gênero não implica o domínio de todos. Por suas características típicas, cada gênero tem de ser conhecido e praticado em experiências sociais ou escolares significativas.

Iniciou-se, então, a quarta etapa da pesquisa em que os alunos do ensino médio fizeram a leitura do gênero discursivo a crônica nos suportes jornal, revista e livro. Essa atividade tem como propósito oferecer ao educando as condições para perceber as características lingüísticas atribuídas a esse gênero, assim como as suas características discursivas que não aparecem na superfície do texto. A leitura, nesse aspecto, foi importante para que estes alunos se certificassem, também, da necessidade de produzir um gênero de acordo com a sua utilidade no meio social. No caso da crônica, o gênero discursivo alvo desta pesquisa, a pertinência de uma atividade de produção escrita evidencia ainda mais o trabalho de leitura a ser realizado.

A leitura de gêneros discursivos na escola não pressupõe sempre a produção escrita. Esta, no entanto, pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão. (LOPES-ROSSI, 2002, p. 31)

Após os trabalhos de leitura do gênero discursivo crônica, iniciamos a quinta etapa da pesquisa, ou seja, o contato com o gênero fotografia no suporte livro. Os materiais utilizados nessa etapa foram os trabalhos dos fotógrafos Pisco Del Gaiso (2004), Luiz Alfredo (2004), Pierre Verger (2004), Roger Avanzi (2004) e Solange Maria Franco (1987).

Nesse percurso, o educador propiciou aos educandos a comunicação entre pares na troca de informações a respeito das imagens observadas, dentro da proposta de que “cada um deve ir ao encontro do outro”, como comenta Gutiérrez Pérez (1978, p. 58), ao falar da comunicação como base para uma educação autêntica.

Este primeiro contato com o gênero fotografia, durante a pesquisa, levou aos seguintes comentários dos alunos:

A6: “As fotografias também podem contar histórias assim como as crônicas que nós lemos, professor”.

A9: “Agora, eu acho que vou conseguir escrever legal sem ficar esperando a inspiração chegar, porque a fotografia faz a gente pensar e ter o que escrever”.

A8: “Ah, eu queria fotografar assim. É bem diferente das outras fotos que eu já vi”.

A4: “O fotógrafo também é um escritor, né professor? se a gente juntar as fotos dele, aí dá uma história”.

A9: “Não precisa juntar tudo, não. Uma foto só que ele tirar, conforme for, já dá uma história ou até um livro”.

A partir desses comentários, é possível inferir “que a imagem está criando novas formas no ato de aprendizagem” (GUTIÉRREZ PÉREZ, 1978, p. 56), e oferecendo estímulo, motivação, assunto, capacidade de pensar, auto-conhecimento e senso crítico.

Dando continuidade, passamos para outra etapa dos trabalhos, a sexta etapa, que diz respeito à escolha do tema *o cotidiano* para que o aluno do ensino médio fotografe e produza a sua crônica.

Por ser a crônica um gênero discursivo, de jornalismo opinativo, e que possui características literárias, esse texto registra, através do seu autor, o instante como resultado de suas experiências cotidianas. Os acontecimentos revelados pelo cronista, em uma primeira impressão, podem nos dar a idéia de uma simples banalidade, conforme o que se viu ao longo desse trabalho.

A fotografia, também, segundo Neiva (1994) se caracteriza pelo que o instante revela. Dessa forma, é possível ao fotógrafo registrar com a câmara imagens que denotam cenas do cotidiano.

Essas situações acima descritas, tanto em relação à crônica como em relação à fotografia, foram discutidas em sala de aula após o contato com os materiais sobre crônica e fotografia. Como resultado dessa troca de idéias e com base na análise dos materiais de crônica e fotografia, alunos e professor perceberam que em ambos os gêneros está presente a temática do cotidiano. Essa observação deve-se ao fato de como o cronista e o fotógrafo realizam o seu trabalho, pois o cotidiano é a fonte de informações no ofício de cada um. O cronista e o fotógrafo, na busca de registrar o circunstancial, revelam, em certa medida, uma cumplicidade.

Sá (1992, p. 45) descreve o dia-a-dia do cronista da seguinte forma:

Ludicamente, o cronista percorre a cidade. Ouve conversas, recolhe frases interessantes, observa as pessoas, registra situações – tudo através do olhar de

quem brinca e, pelo jogo da brincadeira, reúne forças para superar a realidade sufocante. É nesse contexto que o fato em si ganha mais importância do que os personagens.

Para explicar a ação do fotógrafo em seu fazer diário, Flusser (2002, p. 29), no estilo contundente que o caracteriza, comenta:

Quem observar os movimentos de um fotógrafo munido de aparelho (ou de um aparelho munido de fotógrafo) estará observando movimento de caça. (...) A selva consiste em objetos culturais, portanto de objetos que contêm intenções determinadas. Tais objetos intencionalmente produzidos vedam ao fotógrafo a visão da caça. E cada fotógrafo é vedado à sua maneira. Os caminhos tortuosos do fotógrafo visam a driblar as intenções escondidas nos objetos. Ao fotografar, ele avança contra as intenções da sua cultura. Por isto, fotografar é gesto diferente.

A partir do que foi dito, acima, por Sá (1992) e por Flusser (2002), é possível perceber que o cronista e o fotógrafo tornam-se cúmplices na forma de conduzir o seu trabalho, e ambos são atraídos pela temática do cotidiano. E é, também, justamente, o que alguns alunos conseguiram depreender. Na fala de **A4** e na segunda fala de **A9**, por exemplo, citadas na quinta etapa, nota-se que estes alunos compreenderam que há uma regularidade no trabalho de cada um, cronista e fotógrafo, e na temática que envolve o contexto desses profissionais.

Uma vez escolhido *o cotidiano* como tema para o aluno do ensino médio fotografar e produzir a crônica, iniciou-se a sétima etapa dos trabalhos, ou seja, a teoria sobre a leitura de fotografia. Foram utilizadas, nessa etapa, as teorias de Lima (1988) que versam sobre a hierarquia dos componentes de uma imagem, a fase de interpretação e os níveis descritivo e sugestivo, e a teoria do punctum, de Barthes (1984), que trata-se de um despertar para uma situação relevante na imagem e que surge da fotografia para o leitor. Estas teorias que fundamentaram as aulas sobre a leitura de fotografia estão descritas no primeiro capítulo.

Os materiais utilizados em sala de aula com os alunos do ensino médio para trabalhar a teoria sobre a leitura de fotografia foram as fotos de Tournachon (1984), conhecido como Nadar, e Avedon (1984). Tais fotografias mostraram a pertinência das teorias aplicadas nessa etapa. Isso ocorreu pelo fato de que alguns alunos, através da interpretação da imagem, souberam relacionar dados vistos, principalmente, na fotografia de Avedon (1984) com o seu cotidiano. Nessa mesma proporção, estes alunos evidenciaram a situação do punctum como um ponto de partida para reviver momentos que estão em seu imaginário e que fazem parte do seu dia-a-dia. Quando não atinavam, eu, professor os instigava com perguntas oportunas e necessárias.

Na fotografia de Tournachon (1844), o Nadar, em que aparecem dois jovens negros vestidos de marinheiro e no centro a pessoa de Savorgnan de Brazza, são os braços cruzados de um dos grumetes que constituem o *punctum* na visão de Barthes (1984), conforme o que já foi teorizado no primeiro capítulo.



Foto 1 – Savorgnan de Brazza. O *punctum*, para Barthes, são os braços cruzados do grumete

A partir desse exemplo, os alunos iniciaram o trabalho de identificar uma situação que despertasse a sua atenção em uma imagem – o *punctum* –, assim como o de interpretação dos elementos que compõem a imagem, observando a hierarquia de seus componentes. Nessa medida, torna-se necessário dizer que a fase de interpretação e a teoria dos componentes hierárquicos, também, já foram descritas no primeiro capítulo deste trabalho.

A fotografia de Avedon (1984), utilizada nesta etapa dos trabalhos, traz o rosto de William Casby, nascido escravo nos Estados Unidos da América. Alguns alunos, através dessa foto, apontaram um detalhe, ou seja, um dado relevante na imagem, relacionando-o com as suas experiências de vida.

O que **A1** identificou como o *punctum* na fotografia de Avedon (1984) foi “o jeito da pele do homem na fotografia passa a idéia de uma pessoa forte, que nunca desistiu de viver”.

O *punctum* assimilado por **A9** está na cabeça do homem negro da foto porque “o negro usava chapéu por causa da marca em sua cabeça em forma de um friso amassando o cabelo, deixando o cabelo amassado”.

A10 relacionou a imagem do homem negro com um antigo empregado da fazenda que trabalhava com o seu pai pelo fato de que “na festa de aniversário dos meus sete anos, na fazenda, entre os convidados havia uma pessoa negra. Ao tirar a foto, ele me aparece e ele sempre queria aparecer nas fotos com a gente”.

A8 fez relação da imagem com as festas populares da cidade onde mora, pois “tenho um conhecido da família que é cantor de folias e ele dança moçambique na Festa do Divino”.



Foto 2 – William Casby. Imagem que proporcionou ao educando trabalhar a interpretação

Nesta etapa, a teoria sobre a leitura de fotografia, esse material fotográfico permitiu ao educando a possibilidade de experimentar uma leitura de fotografia. Como já foi esclarecido na apresentação da pesquisa, a sua utilização foi com o propósito de preparar o aluno do ensino médio para a leitura das fotos do Sebastião Salgado (1992).

Assim, iniciou-se a oitava etapa do item *materiais*, isto é, a leitura de fotografia a partir de cinco fotos do Sebastião Salgado (1992).

Na fotografia que traz a imagem de trabalhadores de uma mina de estanho dentro do caminhão e, ao fundo, um cemitério, a idéia de confinamento foi o aspecto comentado por alguns alunos. Essa conclusão a que eles chegaram deve-se ao fato de que os estudantes, no seu cotidiano, deparam-se com situações que enclausuram o ser humano.

A2: “O uso do celular toda hora é um confinamento, porque a pessoa fica presa a ele”.

A13: “O jogo do Brasil na copa do mundo deixa todo mundo preso diante da televisão”.

A9: “Mas ouvir o jogo pelo rádio não é confinamento”.

A5: “É sim, porque está preso ao rádio”.

A10: “O circular cheio de passageiros também é”.

A5: “O cemitério, professor, também é. Porque guarda os mortos pra sempre. E é um tanto de cova amontoada”.

A4: “E tem muita gente que trabalha em lugar assim, que nunca mais volta pra casa”.

Nos comentários de **A2**, **A13** e **A10** nota-se uma referência aos hábitos de cada um no dia-a-dia, pois o uso do celular, assistir a jogos pela televisão e viajar no circular são situações

presentes na vida da maioria dos jovens de hoje. Com relação à fala de **A9**, este, em outra oportunidade, em sala de aula, esclareceu que assiste a jogos pela televisão, mas houve uma vez em que, durante o trabalho braçal que realiza na zona rural, ouviu um dos jogos do Brasil na Copa do Mundo de 2006 pelo rádio portátil. Nessa medida, podemos inferir que **A9** julgou no ser um confinamento ouvir o jogo pelo rádio, pelo fato de ele não ter esse hábito. Quanto à primeira fala de **A5**, o que se nota é uma argumentação com base no comentário de **A13**. Já na segunda fala de **A5** e na fala de **A4**, foram levados em conta dois espaços que aparecem na fotografia: o cemitério e o local de trabalho (a mina de estanho). No caso da segunda fala de **A5**, o cemitério apresenta-se como um confinamento sob dois aspectos: guarda os mortos para sempre, e as covas são inúmeras e amontoadas. No caso de **A4**, a sua fala denota que lugares como esse, a mina de estanho, confinam pessoas para sempre. Neste comentário de **A4** está a razão de existir o cemitério nos arredores da mina de estanho.



Foto 3 – Bolívia, Mina de Estanho de Porco, Potosi

Os componentes hierárquicos – vistos no primeiro capítulo – foram ressaltados por alguns alunos na leitura da foto que se compõe da cena de uma mulher e uma criança sobre os tijolos. Os componentes vivos estão relacionados à mulher e à criança. Já nos componentes fixos, figuram os tijolos, os tecidos e os ornamentos sobre o corpo das pessoas na imagem.

A3: “A figura da mulher parece com uma cigana, por causa das roupas longas e lenços”.

A1: “Eu vejo a vaidade da mulher nos enfeites em seu corpo como as pulseiras nos braços”.

A12: “O lenço sobre a cabeça era para esconder a sua identidade”.

A10: “A imagem da mulher e da criança está no centro bem grande, e os tijolos começam grande e vão diminuindo até sumir”.

No caso das falas de **A1** e **A12**, os componentes fixos em relação aos componentes vivos serviram, na leitura feita por esses alunos, para expressar a idéia de sentimentos em relação à figura da mulher como a vaidade e o medo ou a vergonha ou a privacidade.

A partir da fala de **A10** “...e os tijolos começam grande e vão diminuindo até sumir”, foi possível explicitar a questão da textura em fotografia, para que o aluno a percebesse como um aspecto importante para descobrir significados em uma leitura de fotografia. Busselle (1996, p. 24) define a textura e nos mostra a sua importância em uma fotografia:

A textura e forma espacial estão intimamente relacionadas, entendendo-se como textura a forma espacial de uma superfície. (...) A textura pode ser considerada um fator de importância em uma fotografia, em virtude de criar uma sensação de tato, em termos visuais, conferindo uma qualidade palpável à forma plana, forma espacial e cor. Ela não só nos permite determinar a aparência de um objeto, como nos dá uma idéia da sensação que teríamos em contato com ele.



Foto 4 – Índia, Construção do Canal de Irrigação do Rajastão

Na foto em que aparecem cinco indianos na construção de um canal, alguns alunos apontaram cenas que despertaram a sua atenção, assim como observaram a forma geométrica e a textura nos componentes fixos da imagem.

A6: “O que eu achei diferente nessa foto foi uma menina afastada dos outros”.

A7: “Também parece que ela está brincando de fazer marcas na areia com o pé, igual eu faço no barro lá de casa quando chove”.

A9: “O material que eles estão levando faz uma curva e depois uma reta. A curva da corda combina com os passos na areia, e a parte que está reta parece a estrada do lado”.

A1: “Na foto, também, tem terra, tijolo, concreto, areia grossa e areia fina”.

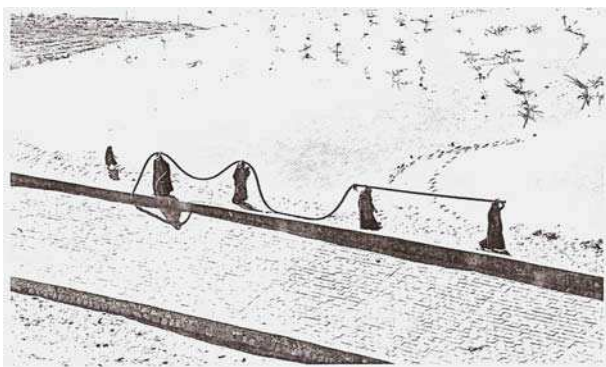


Foto 5 – Índia, Construção do Canal de Irrigação do Rajastão

Nota-se na fala de **A6** a utilização da teoria do punctum na leitura da imagem que, segundo Barthes (1984) e explicitada no primeiro capítulo, trata-se de algo que desperta a nossa atenção na fotografia. O punctum na concepção de **A6** é a imagem de uma pessoa que parece se desvincular do conjunto das quatro pessoas na foto. Esse foi o realce, o detalhe que despertou a sua atenção.

Na fala de **A7**, há uma ligação de dois componentes da imagem (o vivo e o fixo) com as suas experiências de vida. Segundo **A7**, há uma pessoa (componente vivo) que, ao brincar, deixa as marcas do seu pé na areia (componente fixo). E, ainda, acrescenta que faz parte do seu cotidiano fazer algo parecido no barro.

Ainda com relação à fala de **A7**, fica evidente, portanto, que, em uma atividade de produção escrita na escola, em vez de descrever a imagem ou inventar uma história, o educando terá condições de construir o seu texto com base na emoção vivida por ele, realimentada, nesse caso, pela interpretação dos elementos que compõem a imagem.

Nessa perspectiva, Calkins (1989), a respeito do desdobramento de uma história que não se resume a descrições e sim ao cuidado do escritor para elaborar situações que envolvam o leitor, afirma:

O objetivo não é que os escritores “acrescentem descrições”, mas que os escritores vejam o drama que se desdobra, enquanto escrevem, e que escrevam de tal maneira que os leitores também possam ver o desdobramento deste drama. (CALKINS, 1989, p. 360)

A fotografia seguinte foi assimilada por alguns alunos como imagens de estátuas ou como se fossem robôs.

A9: “Eles se parecem com os homens estátuas que vestem roupas prateadas e ficam nos calçadões se exibindo para ganhar uns trocados”.

A12: “Eles estão na posição de um robô, cometendo atos mecânicos”.

A4: “A máquina possui uma alavanca que encosta no homem que aparece da esquerda pra direita. Essa alavanca é como se fosse um dispositivo que acionasse o homem e colocasse sempre em movimento de trabalho”.

A8: “O filme *Tempos Modernos* que nós assistimos com a professora de história, parece essa imagem, professor”.

As falas de **A12** e **A4** têm a explicação a partir do comentário de **A8**, pois o filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin, a que eles assistiram, expõe situações que denunciam o comportamento do homem-máquina, sem a autonomia de seus atos e de seus pensamentos, dentro da sociedade moderna. De acordo com a fala de **A12**, o homem inexistente ao se fazer máquina. É possível inferir tal informação a partir dos termos *robô* e *atos mecânicos*. Já na fala de **A4**, o homem é visto como um ser manipulado pela máquina em vez de manipulá-la. Em seu comentário, **A4**, de modo algum, nega a condição humana. Tanto que o homem é citado em duas oportunidades em sua fala; o que aparece em seu comentário é a situação de dependência do ser humano em relação às máquinas. Para **A4**, o homem, em seu trabalho, vive em função das máquinas que o mantêm em constante atividade.

A partir da fala de **A9**, percebe-se que houve uma identificação dos elementos da imagem com a realidade de quem se apresenta como estátuas nas praças e calçadas de algumas cidades do Brasil, com o propósito de ser remunerado pelo seu desempenho nesse ofício. O fato de os homens estarem com as roupas e os corpos cobertos de petróleo remeteu **A9**, em seus comentários, à cor prata das roupas utilizadas pelos homens que se fazem de estátuas e à tinta que eles passam no rosto e nas mãos, também na cor prata.

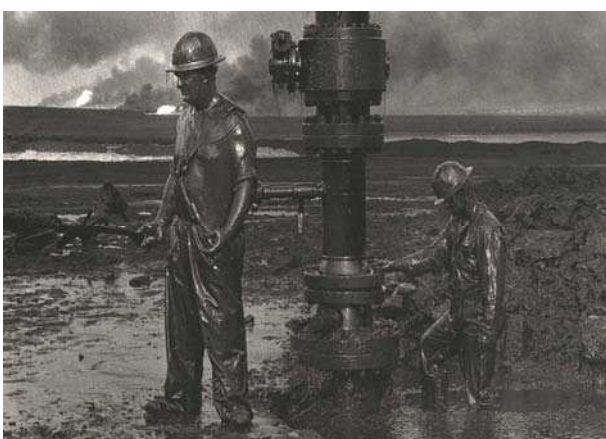


Foto 6 – Koweit, combate aos incêndios dos poços de petróleo

Finalizando esta etapa, a da leitura das fotos de Sebastião Salgado (1992), a imagem em questão traduziu para os alunos que participaram desse trabalho a idéia de calvário, como se desprende das transcrições a seguir:

A5: “A subida dos homens carregando as pedras de ouro está por todo o lado igual formigueiro”.

A8: “A expressão do cansaço, a dor e a esperança que há no rosto do homem em close deve ser a mesma de todos que trabalham lá”.

A3: “A mão que aparece no canto da imagem simboliza alguém que vai ajudar o outro na subida”.

A11: “Significa o movimento de alguém que já está na dianteira, assim que alcançou o topo do morro”.

A13: “Lembra Jesus Cristo carregando a cruz na Semana Santa”.

A14: “Parece um miserável que não tem onde cair morto”.

A3: “Ele é miserável e rico. Olha o tanto de ouro nas costas dele”.



Foto 7 – Brasil, Mina de ouro, Serra Pelada

Nota-se na fala de **A11**, quando indica a mão, uma relação com a fala de **A8**, quando se refere à expressão do rosto do homem que trabalha na mina de ouro. Isso ocorre, porque na fala de **A11** “... alcançou o topo do morro” estão implícitos o cansaço e a dor que aparecem na fala de **A8**. E ainda na fala de **A11** “... alguém que já está na dianteira...” está implícito o sentimento de esperança visto na fala de **A8**.

No comentário de **A13**, há uma evidência com relação à religião a que pertence. Conforme o próprio **A13**, este se declarou católico, em sala de aula, após o seu comentário a respeito da imagem em questão.

A partir do comentário de **A14**, percebe-se que este levou em conta apenas a aparência do ser humano, pois, na foto, há um homem com roupas sujas, o corpo sujo e com a feição de uma pessoa que sofre. Já **A3**, em seu segundo comentário, observou a aparência do homem – que denota uma situação de miséria – e fez referência ao fato de ele carregar sobre as costas

um saco com pepitas de ouro, o que faz do homem, segundo **A3**, uma pessoa rica. Sendo assim, **A3** em relação a **A14** inferiu uma situação que pode ser relevante para a escrita de um texto, em uma possível atividade de produção textual na escola. Em uma única imagem, foi possível a **A3** verificar a condição humana sob os aspectos da miséria e da riqueza.

Nessa medida, diante da fotografia de Sebastião Salgado (1992), o educando, ao realizar a leitura dos elementos que compõem a imagem, pôde verificar a riqueza de informações que o trabalho desse autor lhe proporcionou. E, ao mesmo tempo, estabelecer uma relação entre essas informações e as suas experiências cotidianas.

Podemos dizer que essa etapa dos trabalhos se realizou a partir de uma grande fotografia, conforme explica Freitas (1992, p. 5):

É um engano corrente, que percorre o mundo e o tempo, o de que a câmera fotografa o que o olho vê. Não, ela registra o que a alma vê. E os olhos da alma não são os olhos do rosto, também meras câmeras. Os olhos da alma são este mistério impenetrável que se chama sensibilidade – um confuso amálgama de talentos, história pessoal de vida, instinto, reflexos, convívio, raízes culturais, e todo o inexplicável humano. A grande fotografia é um dos frutos deste mistério.

Com a conclusão da oitava etapa, passamos para *o fazer fotográfico do aluno* que mereceu um item à parte, para que fossem explicitadas as ações de trabalho com o aluno do ensino médio durante esse momento da pesquisa.

5.1.2.1 O fazer fotográfico do aluno

Os jovens vêm nas diversas mídias que circulam em seu universo o veículo para as suas manifestações tanto individuais como coletivas. No contexto escolar, no entanto, o aluno do ensino médio, muitas vezes, vê-se afastado do contato com essa realidade. Em muitas escolas de ensino médio ainda não se tornou uma prática o uso de novas linguagens no ensino de Língua Portuguesa na parte de produção textual como, por exemplo, a leitura de fotografia.

É providencial que a escola atue levando em conta a necessidade do aluno ou a sua realidade, uma vez que as novas formas de comunicação e de linguagens estão presentes no dia-a-dia dos indivíduos. Recorrer a essas variantes é dar ao aluno a oportunidade de se expressar através de situações que ele julga serem importantes para o seu desenvolvimento como pessoa humana.

Dentro dessa perspectiva de ensinar o educando com base na expressão pessoal alimentada por meios que não sejam aqueles estereotipados, Gutiérrez Pérez (1978, p. 67) comenta:

Os meios de comunicação são fonte de auto-expressão para os jovens. Pensemos na importância que se dá, num agrupamento juvenil, à cor, à música, às montagens de audiovisuais. A utilização das novas linguagens significa, para eles, a ruptura com os velhos estereótipos.

Por acreditar na eficácia do uso de novas linguagens no contexto escolar para o ensino de produção textual, em nível de ensino médio, resolvi dar seqüência às atividades de produção escrita de crônica, desta vez, seguida do fazer fotográfico do próprio aluno.

A utilização da fotografia tirada pelo aluno do ensino médio, nesta pesquisa, foi pertinente – além do que a imagem representa em termos de significados para o aluno do ensino médio produzir o texto no gênero crônica – pelo fato de que a máquina fotográfica é um aparelho acessível para os alunos, de transporte fácil, registra os fatos, realiza atividades lúdicas e, ao mesmo tempo, uma “caixa preta” (FLUSSER, 2002, p. 24), pois, segundo o autor, a máquina fotográfica é um aparelho que, pela sua complexidade, não permite que o fotógrafo saiba, na sua totalidade, como funcionam todos os seus mecanismos internos, e, mesmo assim, ele o faz funcionar, ou seja, tirar fotos.

Não fosse o aparelho fotográfico caixa preta, de nada serviria ao jogo do fotógrafo: seria jogo infantil, monótono. A pretidão da caixa é seu desafio, porque, embora o fotógrafo se perca em sua barriga preta, consegue, curiosamente, dominá-la. O aparelho funciona, efetiva e curiosamente em função da intenção do fotógrafo. Isto porque o fotógrafo domina a *input e o output* da caixa: sabe com que alimentá-la e como fazer para que ela cuspa fotografias. Domina o aparelho, sem, no entanto, saber o que se passa no interior da caixa. Pelo domínio do *input e do output*, o fotógrafo domina o aparelho, mas pela ignorância dos processos no interior da caixa, é por ele dominado. (FLUSSER, 2002, p. 24-25)

Com as “caixas pretas que brincam de pensar” (FLUSSER, 2002, p. 28), os alunos do ensino médio saíram às ruas de uma cidade do interior do estado de São Paulo para registrar as imagens a respeito do tema *o cotidiano*.

O primeiro movimento dos alunos no fazer fotográfico foi de investigação. Eles, juntamente com o professor, percorreram as ruas à procura da cena, com a intenção de registrar o cotidiano. As condições de produção para o aluno fotografar *o cotidiano* já foram descritas neste capítulo cinco, no item *materiais*, na sexta etapa dos trabalhos.

E como resultado desse primeiro movimento, algumas cenas surgem aos olhos do educando e que, à primeira vista, parecem pertinentes ao registro, e só depende do fotógrafo,

no caso o aluno do ensino médio, registrá-las. Mas essa possibilidade, às vezes, inexistente. Isso ocorre pelo fato de que, ao fotógrafo, é possível registrar o instante, e em algumas situações, a cena em questão pode fugir ao seu controle. Nesse caso, o fotógrafo corre o risco de perder a cena ou, de outra forma, opta pelo recurso de fabricar uma imagem.

Com relação a esse movimento de ir ao encontro da cena e, em muitas vezes, não ter o total controle sobre a mesma, Busselle (1996, p. 10) comenta:

Para um fotógrafo, o visor de uma câmara representa o mesmo que uma tela vazia para um pintor. Apesar de todos os elementos nele enquadrados dependerem exclusivamente da vontade do fotógrafo, este, em comparação com o pintor, dispõe de um controle muito menor sobre esses mesmos elementos. Na maioria dos casos, é obrigado a encontrar suas cenas e não a criá-las (...) O pintor, por outro lado, tem a possibilidade de efetuar ajustes e alterações concretas nas relações existentes entre os componentes do seu quadro. Portanto, a essência da boa fotografia consiste naquilo que é visto pelo fotógrafo e em sua capacidade para registrá-lo.

Ainda, com base nessa possibilidade de haver cenas que fogem ao controle do registro pela câmara, durante *o fazer fotográfico do aluno*, estivemos diante de um fato parecido. Houve momentos em que deixamos de registrar o instante – quando o fato estava acontecendo, o inesperado, a cena sem a manipulação – como, por exemplo, a cena de um verdureiro que subia a ladeira empurrando o carrinho com verduras. Nesse momento, deixamos de flagrar a sua expressão de cansaço no rosto, quanto não tinha mais forças para mover o carrinho na subida – não registramos esse instante. Em seguida, um rapaz se aproximou do verdureiro e o ajudou a colocar o carrinho no topo da ladeira – não registramos esse outro instante. Estávamos longe da cena e nos esforçamos para alcançar o instante – subimos a ladeira correndo –, mas este fugiu ao nosso controle.

Registramos, então, outra situação do verdureiro no seu cotidiano. Desta vez, ele posou para a câmara, como se estivesse fabricando uma outra imagem de si. É o que se nota na fotografia a seguir.



Foto 8 – O Verdureiro. A metamorfose de si mesmo em imagem na visão de Barthes

Essa, portanto, foi a única cena em que se fabricou o instante dentro de *o fazer fotográfico do aluno*.

A respeito dessa situação de pose como possibilidade para o indivíduo fabricar uma outra imagem de si, encontra-se a explicação em Barthes (1984), já comentada no primeiro capítulo.

O segundo movimento do educando no fazer fotográfico, uma vez diante da cena a ser registrada, esteve relacionado ao estudo dessa cena. Adquirir as informações a respeito do que vai fotografar significa o fotógrafo elaborar a imagem que tem diante dos olhos, para produzir sentidos diversos ao leitor de fotografia. Nesse momento, o fotógrafo se expõe às influências externas e internas que denotam pontos de vistas diversos em relação à cena a ser registrada. A fotografia, nessa medida, é determinada pela interpretação a partir da escolha de um desses pontos de vistas.

As informações captadas pelos olhos são interpretadas pelo cérebro – e nisso reside a diferença decisiva entre os dois: as fotografias são tiradas pelos fotógrafos, e não por suas máquinas. Ao preparar-se para bater uma chapa, qualquer ser humano será influenciado por sons, odores e pelo ambiente, por seu próprio estado de espírito, sentimentos e experiência – e todos esses elementos determinam a interpretação que seu cérebro fará da imagem vista por seus olhos. Desse modo, a reação à informação fornecida pelo olho pode ser bastante diversa da realidade da cena existente diante dele. (BUSSELLE, 1996, p. 10)

Após observar e estudar cada cena, o educando pôde transcodificar as informações em imagens. O resultado do tátil na máquina são fotografias. Nessa medida, realizou-se o terceiro movimento no fazer fotográfico do aluno. Foram, ao todo, trinta e uma fotos que definiram o trabalho dos alunos do ensino médio em uma experiência inédita para eles, conforme o que se vê nos seguintes comentários:

A10: “É chato e cansativo fotografar assim. Eu nunca pensei que tinha que estudar o objeto pra depois fotografar. Eu sempre fotografei de qualquer jeito. Eu chegava e batia a foto. Mas eu gostei muito de participar dessa experiência de fotografar assim, procurando as coisas”.

A8: “É legal fotografar assim. É diferente. Só que a gente anda muito e demora muito pra fotografar uma coisinha de nada. E quando chega, não era aquilo que a gente queria”.

De acordo com as falas de **A10** e **A8**, nota-se que *o fazer fotográfico do aluno* caracterizou-se pelo movimento de caça, conforme a visão de Flusser (2002) e já teorizada nesse capítulo cinco, na sexta etapa do item *materiais*, porque “em fotografia, não pode haver ingenuidade. (...) O fotógrafo caça, a fim de descobrir visões até então jamais percebidas” (FLUSSER, 2002, p. 32).

Cabe ressaltar que os comentários dos alunos do ensino médio, alvo desta pesquisa, encontram-se nos anexos.

O material que se originou do fazer fotográfico (trinta e uma fotografias) foi adequado às atividades de leitura da fotografia e de produção escrita da crônica, realizadas pelos alunos do ensino médio em sala de aula de língua portuguesa, conforme a análise desses trabalhos a seguir.

5.2 Análise das fotografias e das crônicas dos alunos

Nesse item serão analisados três trabalhos dos alunos do ensino médio, especificamente a fotografia e a crônica do aluno, produzidas durante essa pesquisa.

Serão levados em conta, nessa análise, os componentes hierárquicos e a fase de interpretação, de Lima (1988), e a Teoria do Punctum, de Barthes (1984), para a análise da fotografia e da crônica do aluno, e alguns tópicos a partir de Hoag (1987) e Gutiérrez Pérez (1978) com relação à fotografia.

A seguir, no item 5.2.1, serão analisados os primeiros trabalhos dos alunos participantes desta pesquisa.



Foto 1 – A interpretação na leitura de fotografia

O cinema antigo

1 Antigamente um senhor teve uma idéia de
2 fazer um cinema em sua casa.
3 Na casa dele tinha uma escadaria que dava
4 num cômodo grande.
5 O senhor espalhou cadeiras por todo o cômodo e
6 colocou cartazes por todo a cidade.
7 No começo as pessoas ficaram todas alegres porque eles
8 nunca tinham ido ao cinema.
9 O nome do senhor era seu João.
10 Seu João teve uma segunda idéia: ele fez uma
11 entrada por trás de sua casa, e atrás ele colocou um
12 bar que vendia pipoca e refrigerante.
13 E logo na frente, quase chegando perto da escada, ele
14 montou um lugar onde vendia ingressos.
15 Na primeira sessão ele passou o filme Paixão de Cristo.
16 Na primeira vez foram muitas pessoas ao cinema,
17 mas o que chamou a atenção do seu João foi a ad-
18 miração das pessoas assistindo ao filme.
19 O que o seu João achava mais engrassado era
20 um homem pobre que não tinha dinheiro para pagar
21 a entrada, então ele ficava em pé na porta assistin-
22 do ao filme.
23 Mas o que todos repararam era o santo que seu
24 João colocou debaixo da escada.
25 Uma vez uma criança perguntou:
26 __ Seu João porque o senhor colocou o santo
27 debaixo da escada.
28 Ele respondeu:
29 __ É para que a escada nunca caia.
30 Então o cinema de seu João foi um sucesso.
31 Ele, que era um senhor pobre, ganhou muito dinheiro
32 com seu cinema.

5.2.1 Primeira fotografia e a crônica correspondente

O primeiro trabalho a ser analisado se compõe da fotografia de **A10** e da crônica de **A13**.

Nota-se que na fotografia de **A10** aparecem os componentes hierárquicos dentro da categoria dos componentes fixos, conforme Lima (1988), que são a escada, o santo, as roupas e outros objetos da casa.

Esta imagem foi registrada em cores e, posteriormente, produzida em preto-e-branco a partir de “uma tecnologia disponível e perfeitamente adequada ao nosso tempo” (Hoag, 1987, p. 7). A utilização desse recurso se deu pelo fato de que **A10** sugeriu essa tonalidade para a foto, pois segundo seu comentário, “eu lembro de uma foto assim lá em casa, mas era em preto-e-branco, e essa ia ficar legal se fosse em preto-e-branco”, eis o senso estético manifestando-se.

Com relação à crônica de **A13**, este, a partir do título *o cinema antigo*, coloca em prática o recurso do “flash-back”, pois, para **A13**, “muitas fotos hoje são feitas em preto-e-branco pra passar a idéia de passado, de coisa que já aconteceu há muito tempo, por isso eu fiz a crônica falando de um cinema antigo”.

Em sua crônica, que é uma narrativa, **A13** utiliza algumas situações da língua portuguesa estudadas em sala de aula, conforme a explicação a seguir.

No caso da regência do verbo *ir* “... foram muitas pessoas ao cinema...” e do verbo *assistir* “... assistindo ao filme”, a sua construção obedece à gramática normativa. Também, em sua crônica, utiliza-se um narrador observador – aquele que narra na terceira pessoa do verbo os fatos que os olhos dão conta de observar – para introduzir a fala do personagem que vem indicada pelo travessão, como se nota no parágrafo doze, nas linhas 25,26 e 27, e no parágrafo treze, nas linhas 28 e 29 da crônica.

Nas expressões que iniciam o quarto e o oitavo parágrafos, **A13** revela traços de experiências de vida, pois, segundo o seu comentário em sala de aula, *A Paixão de Cristo* foi o primeiro filme a que assistiu em uma sala improvisada para o cinema. Observa-se que **A13** trouxe para a sua crônica situações do seu cotidiano representadas pelas personagens do texto. No caso do quarto parágrafo, na frase “... eles nunca tinham ido ao cinema”, está implícito o fato de que **A13** se coloca como uma daquelas pessoas que foram a um cinema pela primeira vez. No oitavo parágrafo, o nome do filme *A Paixão de Cristo* acentua essa relação entre um tópico existente na vida do autor e o assunto da crônica, pois na expressão “na primeira

sessão” pode ser uma alusão ao foto de que este filme marcou a estréia do cinema citado em sua crônica. Essa possibilidade tem ressonância no nono parágrafo que se inicia com a expressão “na primeira vez”.

A escrita da crônica de **A13**, portanto, desenvolveu-se com base em situações do seu cotidiano observadas a partir da leitura da fotografia de **A10**.

O item 5.2.2, a seguir, apresenta os trabalhos de **A8** e **A4**.



Foto 2 - O punctum é a ausência das imagens de santos

Onde estão os Santos?

1 O povo brasileiro tem muita fé. Todos os
2 anos, romeiros vão para locais sagrados, como
3 Aparecida do Norte, Santa Cabeça, Bom Jesus da
4 Lapa, na Bahia, entre outros.

5 Brasileiro é muito religioso. O povo brasileiro
6 acredita muito em milagre, e para ele uma
7 mancha no espelho ou em um vidro que
8 pareça com uma imagem de uma santa, logo
9 dizem que é um milagre. Aí vão dizendo uma
10 coisa, outra pessoa vai aumentando e vira uma
11 bagunça. Quando menos se espera um monte
12 de pessoas fazem fila para ver o que chamam de
13 milagre.

14 E as pessoas ainda continuam falando, até
15 que cai no ouvido de uma pessoa que traba-
16 lha em uma emissora de TV, que chama um
17 repórter, e ele vai fazer a reportagem que
18 aparece em um programa de televisão. Até que
19 aparece alguém que trabalha nessa área, como
20 o Padre e afirma que isso não é milagre.

21 Lembro-me uma vez, que aqui em São Luiz, uma mulher tinha
22 muita fé em Nossa Senhora Aparecida, e por isso
23 acendeu uma vela para a Santa. Depois que a
24 vela queimou, sobrou apenas o borrão que se
25 parecia muito com a imagem de Nossa Senhora
26 Aparecida.

27 Minha mãe e eu fomos ver a imagem, mas
28 não tinha quase ninguém porque o povo já
29 não acreditava mais que era um milagre.

31 Agora eu me pergunto: O que seria do povo
31 brasileiro sem os Santos?

5.2.2 Segunda fotografia e a crônica correspondente

A fotografia que será analisada nesse item é de **A8**, assim como a crônica correspondente, de **A4**, cujo título é *onde estão os santos?*

Na fotografia de **A8** há uma intencionalidade por parte do autor – já teorizada no capítulo três, no item 3.3 – que traduz a sua visão de mundo para comunicar uma mensagem ao leitor.

No momento do fazer fotográfico do aluno, ao investigar as situações pertinentes ao registro da imagem, **A8** não se interessou por nenhuma cena dentro da igreja, pois, para o autor da fotografia “tudo aqui é igual, tá cheio de coisa que a gente já conhece (...) só se a gente tirar o santo, mas o padre não deixa”.

Na sua fala “só se a gente tirá o santo”, aparece a intencionalidade do autor que pretendia dar à fotografia uma significação conotativa, na visão de Gutiérrez Pérez (1978).

Para que **A8** pudesse registrar a cena segundo a sua visão de mundo, primeiro, fotografou-se o altar ornamentado com três imagens de santos, e só então, após a revelação do negativo, utilizou-se a tecnologia para apagar as três imagens dos santos.

Deste modo, “o fato de ser utilizada como meio, um avanço tecnológico, não invalida a fotografia como expressão. Sempre existiu entre a intenção e a obra final, um instrumental intermediário e esse sempre foi decorrente de uma tecnologia disponível em seu tempo” (HOAG, 1987, p. 7).

A intenção trabalhada na fotografia de **A8** proporcionou ao autor da crônica, no caso **A4**, a possibilidade de colocar em prática, em uma leitura de fotografia, a Teoria do *punctum*, de Barthes (1984), explicitada no primeiro capítulo.

O *punctum* para **A4** é a ausência das imagens dos santos sobre o altar. É este o “espanto” ou o “detalhe” que despertou a atenção de **A4** em uma leitura dessa fotografia. O *punctum* é, segundo Barthes, como algo que deixa uma marca. Essa marca, ou seja, o *punctum* de **A4** foi pertinente à sua escrita e que já se evidencia a partir do título da crônica *onde estão os santos?*

Há momentos em sua crônica em que o autor expõe o seu ponto de vista em relação ao milagre, à mídia e à religião católica.

É possível inferir, na questão do milagre, que **A4** não acredita em milagres, embora admita essa crença no povo brasileiro, como observa-se nas linhas 5 e 6 e linhas 30 e 31. Por exemplo, nas frases “... logo dizem que é um milagre” e “... o que chamam de milagre” nas

linhas 8 e 9 e linhas 12 e 13, respectivamente, o autor usa os verbos *dizer* e *chamar* na terceira pessoa do plural com a intenção de sugerir um sujeito implícito. Logo, deixa transparecer que não se pode identificar a pessoa que comprove o milagre ou o próprio milagre. Ainda, na frase das linhas 12 e 13 há uma banalização do milagre na visão do autor, pois, para ele, muitas pessoas costumam admitir qualquer coisa como um milagre. Também, no título *onde estão os santos?* há uma negação do milagre de forma irônica, pois esta frase equivale a uma outra, ou seja, onde estão os milagres?

Com relação à mídia, nas linhas 14 e 15, o autor atribui ares de fofoca a alguns que trabalham o fato de forma inadequada no campo jornalístico, considerando-se a expressão “até que cai no ouvido”. Nas linhas 17 e 18, o repórter que divulga o caso do milagre pela televisão é visto como uma caricatura do jornalista que explora o fato com sensacionalismo, se levarmos em conta a seqüência dos acontecimentos nas linhas 14,15,16,17 e 18.

Quanto à religião católica, ela se apresenta, na visão do autor, como uma autoridade no assunto, com condições para atestar ou contestar uma situação desse tipo. No caso da crônica, **A4** optou pelo personagem, o Padre, que contesta o milagre de forma a encerrar o caso, como se vê na expressão “afirma que isso não é milagre”, na linha 20.

Verifica-se que a crônica de **A4** se fundamentou pela Teoria do *punctum*, de Barthes (1984), proporcionando-lhe uma escrita em que se evidenciou o conhecimento de mundo do autor, realimentado pela intencionalidade presente na fotografia de **A8**.

A seguir, no item 5.2.3, a fotografia de **A10** e a crônica de **A6** serão analisadas.



Foto 3 – A textura observada na leitura de fotografia

A cor do futuro

1 Não existe mais isso de chão de ter-
2 ra batida, pois, o desenvolvimento não
3 permite.

4 É chão e calçadas de puro concreto,
5 machucando assim o colorido da natu-
6 reza que se transforma em cinza. O
7 cinza das florestas metropolitanas que
8 cresce e se desenvolve, ao contrário das
9 florestas naturais que cada vez mais
10 vão sendo destruídas aos montes até
11 que somem.

12 A pressa do progresso ou de “fazer
13 bonito” cega os olhos do homem fazen-
14 do com que ele, algumas vezes, não
15 olha o futuro.

16 Será que o futuro vai ser só de cimen-
17 to sem o verde das plantas, sem o canto
18 dos pássaros, sem o amanhecer colorido
19 do dia? Sem vida? Bem, eu espero que
20 não seja assim.

21 No tempo presente, os recursos naturais
22 estão sendo destruídos, dando assim lugar
23 às obras do homem que muitas vezes
24 são belas, mas em outras vezes não
25 mostram nenhum interesse em terem
26 sido construídas. Suor, cansaço e mal
27 salário fazem com que a mão-de-obra
28 construa o mesmo preço que lhe pagam.

5.2.3 Terceira fotografia e a crônica correspondente

Nesse item, as produções dos alunos da primeira série do ensino médio que serão analisadas são a fotografia de **A10** e a crônica de **A6**.

A textura e a cor são os pontos relevantes na fotografia de **A10**. Tanto o relevo das pedras como os sulcos em sua superfície, vistos a uma curta distância, revelam a textura da escadaria, pois **A10**, ao fotografar a cena, posicionou a câmara bem próxima ao objeto em questão, na tentativa de conseguir o melhor meio para definir a sua textura. Também, o autor da fotografia contou com a luz forte do sol dirigida sobre o ponto da escada a ser fotografado, o suficiente para não provocar a distorção da imagem, e sim conseguir o efeito desejado nos detalhes da textura e da cor do objeto.

É, portanto, a textura que confere a cor à fotografia de **A10**, por ser considerada capaz de nos dar a idéia da aparência de um objeto em todos os seus detalhes, inclusive a cor.

Nessa perspectiva, a textura e a cor acrescentam à fotografia de **A10** a possibilidade de o leitor de fotografia inferir significados a partir desses elementos trabalhados pelo autor da imagem, pois “o homem, antes de ser comunicação falada ou escrita, é comunicação visual...” (GUTIÉRREZ PÉREZ, 1978, p. 60).

Com base nessa afirmação de Gutiérrez Pérez (1978) é possível dizer que **A6** construiu a sua crônica a partir da observação dos elementos significativos presentes na fotografia de **A10** tais como a textura e a cor.

Tanto a textura como a cor estão presentes na crônica de **A6** e são, portanto, responsáveis pelo assunto desenvolvido pelo autor.

Nas linhas 1 e 2 do primeiro parágrafo, e nas linhas 4, 5 e 6 do segundo parágrafo, **A6** faz referência à textura em sua escrita a partir desse aspecto observado na fotografia de **A10**.

Na expressão “chão de terra batida”, nas linhas 1 e 2 da crônica *a cor do futuro*, **A6** proporciona ao leitor a imagem de uma superfície com desnível e árida. Também pode-se observar nas palavras “chão”, “calçadas”, “concreto”, “machucando”, “o colorido”, “natureza” e “cinza” a idéia de textura.

No caso das palavras “chão”, “calçadas”, “concreto” e “cinza” o leitor pode, em uma primeira leitura, visualizar a textura construída pelo autor, porque, a partir do seu conhecimento de mundo, tais palavras lhe remetem a forma física do objeto. Com relação às palavras “machucando”, “o colorido” e “natureza”, cabe ao leitor de crônica fazer algumas associações para atribuir a esse grupo de palavras a idéia de textura.

Na expressão “machucando”, o significado de textura pode estar no resultado que esta ação irá provocar, ou seja, o ato de machucar um corpo pode deixar marcas visíveis em sua superfície. Na expressão “o colorido”, a idéia de textura é possível a partir das falhas e rupturas deixadas na superfície do objeto ou pelo excesso de tinta ou pela intensidade e forma com que o lápis e o pincel são destinados a esse objeto. No caso da expressão “natureza”, a possibilidade de o leitor de crônica assimilar a textura, a partir dessa palavra, está no fato de que ela engloba uma diversidade de seres vivos e objetos de toda a espécie que apresentam em sua superfície uma dada textura.

A cor, o outro elemento trabalhado por **A6** em seu texto, aparece no título de sua crônica de forma contundente. No desenrolar da história, o autor recorre ao tom cinza do concreto como a cor quase predominante no planeta terra, com o propósito de denunciar certas agressões do homem ao meio ambiente.

Em o título *a cor do futuro* pode parecer que o autor esteja prevendo a forma de vida do planeta terra no futuro. Por outro lado, em todo o segundo parágrafo, o autor confirma que o cinza é a cor do presente, ao citar fatos que estão acontecendo em nosso planeta. Também, em todo o quarto parágrafo, essa visão do autor se intensifica quando ele diz “será que o futuro vai ser só de cimento, sem o verde das plantas...”, como se ele desejasse que no futuro esses acontecimentos tivessem um fim, em vez de uma reedição do presente.

As informações que **A6** trouxe para a construção do seu texto devem-se à leitura de fotografia em que foram levados em conta o conhecimento prévio e o contato com as mídias mais presentes em seu cotidiano, como observa-se nas linhas 21, 22 e 23 e nas linhas 26,27 e 28 respectivamente.

A seguir, serão feitas as considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O distanciamento das escolas brasileiras em relação à prática de projetos que visam à realização da produção escrita com base em atividades planejadas torna-se cada vez mais evidente. Embora exista a divulgação das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (1999), ainda não é uma realidade na maioria das escolas públicas de ensino médio no Brasil a produção escrita como trabalho organizado. O modelo de produção textual nas escolas públicas, de um modo geral, ainda passa pela concepção de um ensino sem o vínculo com a realidade do aluno.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN (1999) recomendam a realização de atividades de produção escrita em que a linguagem seja considerada como forma de legitimar a conduta social do educando e dar-lhe capacidade para expressar suas experiências cotidianas. Há, portanto, uma preocupação dos PCN em relação à realidade do ensino de produção escrita nas escolas públicas do Brasil.

A partir deste quadro é que se firmou como objetivo desta pesquisa a realização de um projeto de produção escrita do gênero discursivo crônica com base na leitura de fotografia. A fotografia, nesse caso, é a motivação para o aluno desenvolver o texto de forma organizada.

Em linhas gerais, esta pesquisa esclarece a necessidade de se trabalhar a produção textual em aula de língua portuguesa para o ensino médio de forma adequada, para que o educando possa atuar nas fases importantes do projeto como a da leitura, da interação, do raciocínio, do desenvolvimento de competências e habilidades, do exercício da criticidade e da escrita de suas vivências no meio social.

A maneira de conduzir este trabalho permitiu constatar pontos importantes como na fotografia do aluno, na questão da leitura do gênero fotografia e da escrita do gênero crônica. Ficou claro que as fotografias dos alunos do ensino médio, nesta pesquisa, construíram-se a partir de uma intencionalidade de seus autores observada nas aulas de teoria sobre a leitura de fotografia. Essa intencionalidade, de um modo geral, foi percebida pelos alunos na fase de interpretação durante a leitura de fotografia, e lhes permitiu trazer para a escrita de suas crônicas as situações relevantes do seu cotidiano.

Por se tratar de um projeto que envolve os gêneros fotografia e crônica, e por tudo que já foi exposto ao longo deste trabalho, esta pesquisa pode proporcionar ao educando a possibilidade de ele praticar a leitura de fotografia, e descobrir que em uma imagem há elementos significativos para o exercício da sua reflexão assim como as informações necessárias para produzir o texto no gênero crônica.

Esta pesquisa espera ter acrescentado elementos importantes para oferecer como referência de produção textual nas escolas de ensino médio *o uso de fotografia para o ensino de produção escrita de textos em prosa no gênero crônica*.

O trabalho com dupla linguagem salientou a importância das diferentes linguagens na constituição das identidades, propiciou novas e mais claras visões de mundo dos alunos, e possibilitou o crescimento pessoal também no aspecto de utilizar a linguagem para reproduzir um “flash” da sua realidade a partir das atividades de leitura e de escrita, bem como de fotografia vivenciadas. Esse percurso ofereceu ao educando condições para atuar com discernimento e com um olhar mais crítico diante dos fatos presentes no meio social de sua convivência.

REFERÊNCIAS

ALFREDO, Luiz. **Circo Nerino**. Roger Avanzi e Verônica Tamaoki. São Paulo: Pindorama Circus: Códex, 2004.

ARCARI, Antonio. **A fotografia: as formas, os objetos, o homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

AVANZI, Roger. **Circo Nerino**. Roger Avanzi e Verônica Tamaoki. São Paulo: Pindorama Circus: Códex, 2004.

AVEDON, R. **A Câmara Clara**. Roland Barthes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BERBARE, Angela Popovici. **Crítica de cinema: caracterização do gênero para projetos de produção escrita na escola**. In: LOPES-ROSSI, Maria A. G. (Org.) *Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Texto*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Un art moyen; essai sur les usages sociaux de la photographie**. Paris: Minuit, 1965.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BUSSELLE, Michael. **Tudo sobre fotografia**. Traduzido por Vera Amaral Tarcha. 7ª ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1996.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Traduzido por Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CAVALIERE, Arlete. **O inspetor geral de Gógol/Meyerhold**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

DAHLET, Patrick. **Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito**. In: BRAIT, B. (org.) Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Campinas: Unicamp, 1997.

DIAFÉRIA, Lourenço. **A morte sem colete**. Coleção Veredas. São Paulo: Ed. Moderna, 1983.

DUBOIS, Phillippe. **O ato fotográfico**. Campinas: Papyrus, 2000.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FARIA, Maria Alice de Oliveira. **O jornal na sala de aula**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 1996.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FRANCO, Solange Maria. **Porto em Foto e Verso: ensaio fotográfico sobre Porto Nacional**. Goiânia: Biblioteca Pública Municipal de Goiânia, 1987.

FREITAS, Janio de. **As melhores fotos**. Sebastião Salgado. São Paulo: Boccato Editores, 1992.

GAISO, Pisco Del. **Turismo Rural Brasileiro: Região Sudeste**. Andreia Roque. São Paulo: Editora Turismo de Campo, 2004.

GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco. **Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação**. Traduzido por Wladimir Soares. São Paulo: Summus, 1978.

HOAG, Thomas R. **Porto em Foto e Verso: ensaio fotográfico sobre Porto Nacional**. Solange Maria Franco. Goiânia: Biblioteca Pública Municipal de Goiânia, 1987.

JABOR, Arnaldo. **Os canibais estão na sala de jantar**. São Paulo: Siciliano, 1993.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Criatividade, criação e apreciação artísticas: a atividade criadora segundo Vygotsky**. In: VASCONCELOS, M.S. (org.) Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo. São Paulo: Moderna, 2001.

JORNAL UNITAU. O Informativo da Universidade de Taubaté – Unitau – Taubaté, SP: ACOM, 2005.

KEIM, Jean. **Histoire de la photographie**. Paris: Presses Universitaires de France, 1970. (Coleção Que sais-je?).

KOCH, Ingedore G. V. **A atividade de produção textual**. In: O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.

KUBRUSLY, Cláudio Araújo. **O que é fotografia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. **O desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de texto a partir de gêneros discursivos**. In: LOPES-ROSSI, Maria A. G. (org.) Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e produção de texto. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de Textos de Comunicação**. Traduzido por Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez: 2001.

MEYERHOLD, Vsévolod Emilievitch. **O Ator do Futuro**. Moscou: Editora Iskustvo, v.2, p.487, 1922.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

NEIVA JÚNIOR, Eduardo. **A imagem**. São Paulo: Ática, 1994.

O ESTADO DE S. PAULO. Caderno 2. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 2006.

PARA GOSTAR DE LER. Coleção de crônicas. São Paulo: Editora Ática, v.5, 1998.

RASCOV, Eduardo. **Circo Nerino**. Roger Avanzi e Verônica Tamaoki. São Paulo: Pindorama circus: códex, 2004.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1992.

SALGADO, Sebastião. **As melhores fotos**. São Paulo: Boccato Editores, 1992.

SCHNEUWLY, Bernard. **Genres et types de discours: considerations psychologiques et ontogénétiques**. In: REUTER, Y. (ed.). Actes du Colloque de l'Université Charles de Gaulle III, Les Interactions Lecture-écriture. Neuchâtel, Peter Lang, 1994.

_____. & DOLZ. **Os gêneros escolares: das práticas de leitura aos objetos de ensino**. Universidade de Genebra. Traduzido por Roxane Roxo, mimeo, (s.d).

SOARES, Angélica. **Gêneros Literários**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1993.

SUZUKI JÚNIOR, Matinas. **Os canibais estão na sala de jantar**. Arnaldo Jabor. São Paulo: Siciliano, 1993.

TOURNACHON, Gaspar Félix. **A Câmara Clara**. Roland Barthes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

VEJA. São Paulo, SP: Editora Abril, 2006.

VERGER, Pierre. **Circo Nerino**. Roger Avanzi e Verônica Tamaoki. São Paulo: Pindorama circus: códex, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **El arte y la imaginación en la infancia**. Madrid: Akal, 1982.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Psicologia da arte**. Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXO A – As produções fotográficas dos alunos

