

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**APROPRIAÇÕES FORMAIS E SIGNIFICAÇÕES DE
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE
FOTOGRAFIAS PRODUZIDAS NAS AULAS DE
ARTE**

LAUDO RODRIGUES SOBRINHO

**PIRACICABA, SP
2016**

**APROPRIAÇÕES FORMAIS E SIGNIFICAÇÕES DE
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE
FOTOGRAFIAS PRODUZIDAS NAS AULAS DE
ARTE**

LAUDO RODRIGUES SOBRINHO
ORIENTADOR: PROF.º DR. THIAGO BORGES DE AGUIAR

**Tese apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UNIMEP
como exigência parcial para
obtenção do título de Doutor em
Educação.**

**PIRACICABA, SP
2016**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito. CRB-8/9128

R696a	<p>Rodrigues Sobrinho, Laudo Apropriações formais e significações de alunos do Ensino Médio a partir de fotografias produzidas nas aulas de Arte / Laudo Rodrigues Sobrinho. – 2016. 151 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Thiago Borges de Aguiar Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, Piracicaba, 2017.</p> <p>1. Ensino Médio - Artes. 2. Ensino Médio - Fotografia Artística. 3. Educação Artística. I. Aguiar, Thiago Borges de. II. Título.</p> <p>CDU – 37.036</p>
-------	--

BANCA EXAMINADORA

**Prof.^o Dr. Carlos Eduardo A. Miranda -
UNICAMP**

**Prof.^a Dr.^a Cláudia Beatriz de C. N. Ometto
-UNICAMP**

Prof.^a Dr.^a Maria Nazaré da Cruz - UNIMEP

**Prof.^a Dr.^a Renata Cristina O. B. Cunha -
UNIMEP**

**Prof.^o Dr. Thiago Borges de Aguiar -
UNIMEP - Orientador**

À

**Anna Maria Lunardi Padilha, Barbara
Gomes Rodrigues e Mary Fátima, dedico.**

AGRADECIMENTOS

Ao **Thiago**, meu orientador, parceiro deste trabalho. Primeiramente, pela orientação, competência, respeito e compreensão pelas minhas dificuldades, ideias e crenças. Sempre sensível às minhas angústias, dúvidas e ao meu tempo, sabendo sempre a hora certa de avançar, recuar, refletir e, principalmente, a de exigir.

À **Cláudia**, pelas primeiras orientações e contribuições na defesa.

À **Nazaré**, por todas suas contribuições desde minha entrada no doutorado até a defesa deste trabalho.

Ao **Carlos Eduardo**, pelas contribuições no relatório de qualificação e na defesa.

À **Renata** pelas contribuições na defesa

À **Anna**, doce e eterna. Presente nos momentos mais importantes de meus estudos, exemplo de vida e de determinação.

Ao **Bruno**, por todas as contribuições e estímulos recebidos durante o doutorado

Aos **Colegas** de turma.

Aos **Professores e Funcionários**, do PPGE - UNIMEP.

Aos **Alunos**, sujeitos desta pesquisa.

À **minha Família**, sempre presente e sempre tão sacrificada de meu convívio.

À **Eliana**, Coordenadora Pedagógica que muito colaborou no todo necessário.

Aos **Colegas Gestores, Professores e Funcionários**, da EE. "Pedro Bento Alves".

Aos **Colegas** da Diretoria de Ensino de Avaré.

À **SEE**, pelo financiamento

À **CAPES**, pelo financiamento.

RESUMO

Este trabalho discutiu o modo como alunos de uma Escola Estadual, no interior do estado de São Paulo, na aula de Arte, produziram fotografias e discutiram a respeito de sua produção. As escolhas teóricas e metodológicas de investigação estabeleceram-se em diálogo com minha história de formação pessoal e o contexto da pesquisa ocorreu em um município de economia, predominantemente, rural. O objetivo do trabalho foi estudar como a linguagem fotográfica e suas técnicas de produção podem favorecer as reflexões dos alunos do Ensino Médio de uma escola pública, do interior de São Paulo, a problematizarem a realidade na qual estão inseridos. Partimos da seguinte questão: é possível que por meio da produção de fotografias e das discussões sobre elas que os alunos se apropriem de significações de sua realidade e conceituem o “trabalho” de forma diferenciada ao conceito dado pelo Currículo Oficial? Para realizar a coleta dos dados, os alunos, depois de já conhecerem técnicas e conceitos formais da arte fotográfica, foram convidados a produzirem fotografias com o tema “Trabalho”. Posteriormente, as fotos foram discutidas, coletivamente, em momentos gravados em áudio e/ou vídeo. Uma seleção de nove imagens, com seus respectivos turnos dialógicos, compôs o material que me permitiu analisar as significações que os alunos continham sobre tema, inicialmente, dado e como passaram a ressignificá-las (ou não) após a mediação e as intervenções realizadas pelo professor/pesquisador. Os dados possibilitaram a ampliação da visão do professor/pesquisador sobre as condições concretas de vida de seus alunos e seus modos de significarem o mundo em que vivem. Três foram as categorias de análise em diálogo com a história de vida do professor/pesquisador e sua relação com a pesquisa e os conceitos circundantes sobre fotografia: as apropriações de regras de linguagem fotográfica, as relações entre os sujeitos e, por fim, as significações sobre trabalho. A tese se verificou na medida em que as análises mostraram, da parte dos alunos, tanto a apropriação de regras formais de composição da fotografia quanto a possibilidade de significações do mundo em que vivem, a partir da relação com o professor/pesquisador.

Palavras-chaves: Fotografia, Dialogia, Educação, Ensino de Arte, Ensino Médio

ABSTRACT

This work discussed how students of a State School in São Paulo State countryside, in the art class, produced photographs and discussed about their production. The theoretical and methodological choices of research were established in dialogue with my history of personal formation and the context of the research occurred in a municipality of predominantly rural economy. The objective of this work was to study how the photographic language and its production techniques can favor the reflections of the high school students of a public school in the countryside of São Paulo to problematize the reality in which they are inserted. We started from the following question: is it possible that through the production of photographs and the discussions about them the students take ownership of meanings of their reality and understand the concept of "work" differently from the official curriculum? In order to collect the data, the students, after already knowing techniques and formal concepts of the photographic art, were invited to produce photographs with the theme "Work". Subsequently, the photos were discussed collectively, in moments recorded in audio and / or video. A selection of nine images, with their respective dialogical shifts, made up the material that allowed me to analyze the meanings that the students contained on the subject initially given and how they came to re-signify them (or not) after mediation and the interventions made by the teacher / researcher. The data allowed the teacher / researcher's vision to expand on the concrete conditions of their students' lives and their ways of meaning the world in which they live. Three categories of analysis were in dialogue with the teacher / researcher's life history and their relation to the research and the surrounding concepts about photography: the appropriations of rules of photographic language, the relations between the subjects and, finally, the meanings about work. The thesis was verified to the extent that the analyses showed, on the part of the students, both the appropriation of formal rules of composition of the photography and the possibility of meanings of the world in which they live from the relationship with the teacher / researcher.

Keywords: Photography, Dialogy, Education, Art Education, High School

SUMÁRIO

PARTIDA.....	10
1 RUMO.....	22
2 FORMA.....	38
3 RELAÇÃO.....	78
4 SIGNIFICAÇÃO.....	101
PONTO.....	141
BIBLIOGRAFIA.....	145
ANEXO.....	150

PARTIDA

Na maioria das teses por mim lidas, o autor inicia com a explanação de seus referenciais e a descrição de seus caminhos metodológicos. Na elaboração desta tese, eu me distancio, a princípio, destas regras por entender que, ao estudar alguma coisa, esta deve ser estudada em movimento ou, melhor dizendo, que as relações e interações entre os sujeitos, suas condições concretas de vida, a dinâmica e o contexto social devam efetivamente ser considerados.

Permearão meu estudo não somente a fundamentação teórica a que me proponho, mas minhas condições de vida concreta, histórica e simbólica, que deverão estar relacionadas e contextualizadas com as apropriações fotográficas e dialógicas dos sujeitos desta pesquisa.

As vivências artísticas que tive serão consideradas de forma muito pessoal. Sei que me envolver com fatos presentes em minha memória, sobre minha formação como pessoa e, posteriormente, como pesquisador, não se distanciam de teorias que, durante a vida fui, me apropriando e, conseqüentemente, transmitindo aos alunos.

Nas condições concretas de vida pessoal e social, mediado pelo outro, fui me constituindo por meio de um processo em que essas relações sócio-históricas oportunizaram o início de minha consciência artística, conseqüentemente, meu gosto pela arte.

É o que pretendo em minha vida docente que meus alunos também façam. Pretendo ser não somente o mediador dos sujeitos com quem me proponho a trabalhar, mas a pessoa que os sensibilize para a tomada de consciência artística e o gosto pela arte fotográfica. Assim sendo, assumo como “força social basilar a crítica da obra de arte” (VIGOTSKI, 1999, p. 321), em meu caso, a fotografia, que servirá de mecanismo mediador entre a arte e a sociedade.

A mediação, no meu caso, se deu, inicialmente, pelos meus pais. Fui me apropriando, nessa relação, de conceitos, ou, por que não dizer, de saberes e valores que carrego comigo e penso serem essenciais em minha formação.

Mesmo considerando que, a priori, não havia por mim a intenção de formular conceitos, acabei, sem perceber, apropriando-me destes. Recebia estímulos que me eram prazerosos por propiciarem novas formas de ver o mundo e nele poder me posicionar.

A cada exposição, a cada obra nova que via, reformulava aprofundando conceitos e elaborando outros. Hoje, adulto e mais amadurecido, entendo os estímulos que recebia pois, toda obra de arte pode ser aplicada como predicado a “fenômenos novos ainda não interpretados” (VIGOTSKI, 1998, p. 34).

Entendo que meus pais ao proporcionarem vivências artísticas pretendiam que eu tivesse “um pouco mais de cultura”, como sempre diziam. Desta forma foram me oportunizando, como também ao meu único irmão, visitas a exposições e a literaturas específicas. Tais visitas e vivências nos eram oferecidas de forma descontraída e sem “cobranças”.

Hoje tenho a nítida impressão que naquele momento era importante apenas criar uma extasia do ver, do conhecer, reconhecer e, principalmente, relacionar uma coisa a diversas outras, favorecendo desta forma nossa apropriação de bens culturais e simbólicos.

Acredito que essas apropriações sobre representações humanas, nesse momento, possam ser entendidas com as palavras de Buoro (1998, p. 20) quando afirma serem elas “essenciais ao desenvolvimento da consciência propiciando ao homem contato consigo mesmo e com o outro”.

Estas experiências e vivências não aconteceram no vazio, mas no movimento de uma história pessoal – que é, deste modo, também memória de quem eu fui e de quem venho sendo.

Para que minha proposição, isto é, falar sobre minha constituição como pessoa e como arte-educador, fique mais clara, é imperativo que se faça uma breve incursão na história de minha formação pessoal. O sentido desse memorial pode ser explicado através do manuscrito de 1929, no qual Vigotski expressa sua concepção de homem afirmando que “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornam funções da personalidade e formas de sua estrutura” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 27).

Como a maior parte da população brasileira, nasci em família que, na década de 60 e 70, era considerada entre pobre e média, em São Caetano do Sul, na região do ABC paulista. Meu pai era jornalista e publicitário prático. Minha mãe, durante quase toda minha infância era dona de casa. Somente no período de minha adolescência, ela retomou os estudos, formando-se em Enfermagem, fomentando assim a vontade que tenho em estudar.

Contudo, essa deficiência de estudos sistematizados de meus pais ou sua realização tardia em nada prejudicou minha formação pois havia uma vontade, uma necessidade de ver e conhecer coisas que, naquela época, não chegavam às pessoas com facilidade; era preciso ir buscar, ver *in loco*.

Ecoam suas palavras referentes à minha infância, em meus pensamentos, pois, durante toda a vida, sempre ouvi “vamos lá”, “vamos conhecer”, “poder olhar de perto sempre é melhor”.

Intuitivamente, forçavam nossas apropriações e introspecções a partir do plano social, trazendo assim o que estava consolidado como conhecimento culturalmente construído pela humanidade para que em nós se transformasse em conhecimento pessoal. Era assim que meus pais pensavam, mesmo que de forma empírica. Desta forma, sem terem conhecimento, replicavam o que Vigotski (1929/2000) disse muitos anos antes: “o coletivo cria nessa ou naquela criança as funções superiores” (p. 29). O que em outrora foi social, torna-se individual e o interpessoal, torna-se intrapessoal.

E, assim, nos finais de semana, íamos a diversas exposições. As Bienais sempre foram uma constante, indo-se a uma mesma, várias vezes. Acredito que, durante minha vida toda, não tenha ido a apenas duas ou três delas, sempre com uma boa justificativa. Houve exposições de acervos dos Museus de Arte Moderna - MAM, Museu de Arte Contemporânea - MAC, Museu da Imagem e do Som – MIS e Museu Lasar Segall, entre outros localizados na cidade de São Paulo ou na região metropolitana, nas quais sempre se fazia esforço para não perdermos.

Adorno nos ensina que a “arte só é interpretável pela lei do seu movimento” (2011, p. 14) sendo assim, conhecer as obras e sua evolução no decorrer do tempo, tornou-se para mim a principal forma de vivenciá-las, lembrando-me das palavras de Flusser (1983) quando nos diz que os

“modelos culturais, poderia dizer as obras de arte, são armadilhas para captar o mundo” (p. 13).

Esta experiência visual, atrelada ao convívio com diferentes linguagens (como a musical), compôs, entre tantos outros fatos significativos de minha formação, minha subjetividade. Como explica Pino (2000), a partir de Vigotski, “as apropriações das significações culturais”, sendo a arte uma delas, “são uma (re)constituição humana no plano da subjetividade”.

Dentre estes fatos marcantes, destaco minha aproximação com a fotografia, que se deu de forma repentina e inesperada. Minha formação como fotógrafo será explicitada no Capítulo 1 desta tese, de modo a atribuir nesta relação entre minha subjetividade e o contexto acadêmico no qual me insiro, as significações das bases teóricas, a partir das quais compreendo a fotografia.

Desde 1992, atuo como arte-educador em escolas da rede pública do Estado de São Paulo e atuei em projetos sociais de 1996 a 2001, na região de Bauru - SP. No ano de 2001/02, aliado às utopias, às vontades revolucionárias em melhorar um pouco a vida daqueles com quem naquele momento trabalhava, juntei minha prática no projeto social com os conhecimentos em arte-educação e fotografia. Defini, desta forma, ainda mesmo que em linhas gerais, a dissertação que em breve realizaria.

Era cerne de minhas intenções evidenciar como a mediação que realizava com os adolescentes e a mediação realizada pelas obras de arte, principalmente pelas fotografias de Sebastião Salgado, pudessem acarretar naqueles adolescentes uma melhor percepção de sua realidade. Uma vez melhor compreendida suas condições concretas de vida, manifestariam esses sujeitos, ao final dos trabalhos, a vontade em mudá-las? É o que busquei responder em minha dissertação, intitulada Arte Educação Direito Social e Produção de Sentidos: Um estudo com adolescentes, que defendi no ano de 2003, na Universidade Metodista de Piracicaba, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Anna Maria Lunardi Padilha.

As questões sobre a reflexão da realidade e as possíveis maneiras de a transformar sempre permearam minhas ações como professor. E a fotografia esteve presente em todos os momentos, sobretudo atrelada à arte. Recobro, hoje, quando da elaboração daquele trabalho, que as mesmas

utopias estavam presentes. Elas continuaram com o passar dos anos, mas, agora, quero adensá-las no ensino da fotografia propriamente dito.

Em 2010, fui removido para a Escola Estadual “Pedro Bento Alves”, em Arandu, no interior de São Paulo, na região de Avaré, no Sudoeste Paulista. Lá me deparei com pessoas que desde minha chegada contribuíram na realização de meu trabalho. No mesmo momento que era amparado pelos colegas no que necessitava, tinha o apoio dos alunos que interagiam participando de minhas proposições para as atividades planejadas, como também se mantinham receptivos nas conversas sobre suas vidas, a cidade e suas pretensões para o futuro.

Esses fatos perpetuaram-se e consolidei de forma muito convicta que formávamos vínculos. Isso fez com que me motivasse a prestar o Doutorado pois a barreira mais difícil estava superada: a de cumplicidade com aqueles que poderiam ser os sujeitos desta pesquisa.

Pela primeira vez, aqueles alunos estavam tendo, de forma sistematizada, o ensino de fotografia, o que para eles significava descortinar uma gama de infinitas possibilidades.

Não é que não havia fotografia na escola ou em suas vidas. Havia e muita. Tanto que a maioria dos alunos, antes de minha chegada a essa escola, já dispunham de câmeras ou aparelhos de telefonia celular, com câmeras acopladas porém fotografavam de maneira *laissez-faire*, preocupados apenas com a extasia pelo fotografar.

Com registros meus e dois ensaios que produzi anos antes, comecei a desdobrar os preceitos técnicos e, de forma prática, fazíamos encenações em sala de aula de alguns destes preceitos. Um exemplo destas encenações é a regra dos terços, onde colocava um dos alunos em três pontos diferentes da sala de aula. O primeiro deles era próximo à porta de entrada, o segundo ao meio da sala e o terceiro, próximo da última fileira de carteiras. A cada um deles perguntava qual a diferença de estar ali. Logo se aperceberam que falava de deslocamento espacial. Dei continuidade levando alguns recortes de jornais e revistas sobre corridas diversas, como Fórmula 1, maratonas e provas de ciclismo. Conforme olhavam, íamos tecendo comentários sobre nossas impressões. Mas, ao lado dos preceitos técnicos, uma nova leitura do contexto no qual estavam inseridos começava a se deslindar. Compreender

as técnicas usadas pelos fotógrafos dos jornais e das revistas era, também, trazer à luz motivações e intencionalidades. Kossoy (2002), sobre estes processos, nos diz:

A imagem fotográfica não é um simples registro físico-químico ou eletrônico do objeto fotografado: qualquer que seja o objeto da documentação não se pode esquecer que a fotografia é sempre uma representação a partir do real intermediada pelo fotógrafo que a produz segundo sua forma particular de compreensão daquele real, seu repertório, sua ideologia. A fotografia é, como já vimos reiteradas vezes, o resultado de um processo de criação/construção técnico, cultural e estético elaborado pelo fotógrafo. (KOSSOY, 2002. p. 52)

Estimulado pelo pensamento de Kossoy e outros tantos autores bastou para me posicionar sobre a pesquisa que agora realizo. Desenhei a tese que, agora consolidada nesta escrita, tem por objetivo **estudar como a linguagem fotográfica e suas técnicas de produção podem favorecer as reflexões dos alunos do Ensino Médio, de uma escola pública, do interior de São Paulo, a problematizarem a realidade na qual estão inseridos.**

Para tal, procurei responder a seguinte questão de investigação: **como os alunos do Ensino Médio, participantes da aula de Arte, pela mediação do professor-pesquisador, apropriam-se da linguagem fotográfica e, ao produzirem suas fotos, refletem acerca da própria realidade?**

A tese a ser sustentada é que: é possível por meio da produção de fotografias e das discussões sobre elas que os alunos se apropriem de significações de sua realidade e conceituem o trabalho de forma diferenciada ao conceito dado pelo Currículo Oficial.

Voltei-me, então, para meu trabalho como professor e para minha relação com os alunos para, nesse espaço de encontro de subjetividades, elaborar minha investigação doutoral. Aqui, meus percursos pessoal e metodológico se encontraram.

A primeira turma, em que atuei como professor de Arte, em meu ingresso na EE “Pedro Bento”, foi o oitavo ano do Ensino Fundamental. Desde aquele momento, entendi a questão da compreensão da realidade pelos alunos como um fator importante em sua formação. Estávamos condicionados a um espaço definido: a escola, a cidade, a região. Isso considerando apenas as relações em microescala.

Arandu¹ possui 6.351 habitantes e sua economia é, predominantemente, rural. A história do município começa a se dar inicialmente pelo cultivo do café, posteriormente foram implantadas as culturas de arroz, batata e banana. Nos anos 2000, passou a desenvolver também as culturas de cana-de-açúcar e laranja, em larga escala. Ainda em sua economia, foram se incorporando pequenos comércios e pequenos prestadores de serviço, como salões de beleza.

Em 2014, aqueles alunos estavam matriculados no terceiro ano do Ensino Médio, tendo sido meus alunos em todos os anos antecedentes desde minha entrada na escola. Foi, então, que realizei a coleta de dados da pesquisa.

O grupo era composto de 33 alunos, sendo a maioria meus alunos desde meu início na escola. De memória, recordo que apenas uns poucos elementos foram se agregando à turma, enquanto outros poucos eram transferidos para outras escolas. Os motivos dessas transferências se dão em função da troca de emprego dos pais, separação dos casais e, alguns casos isolados, que não foram explicados aos professores.

Assim, na convivência por cinco anos, fomos formando vínculos. Eram discutidos nossos problemas e compartilhadas nossas alegrias. Efetivamente, havia forte interação entre professor e alunos.

Essa aproximação acabou sensibilizando o grupo, positivamente, em relação à Arte. Pintamos muito, esculpimos, fomos a algumas exposições em São Paulo e depois pintamos releituras em painéis de madeira para decorar todos os corredores da escola, sempre partindo do que foi visto na capital.

As duas aulas semanais sempre foram divididas sistematicamente entre uma aula destinada ao Caderno do Aluno (material didático apostilado fornecido pela Secretaria da Educação do Estado) e a outra dedicada à proposições da turma e do professor.

Somente no segundo ano do Ensino Médio é que iniciei os estudos em fotografia, por este ser um dos conteúdos do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Em especial, por opção da turma, a segunda aula da semana foi dedicada para que fotografassem.

¹ Dados disponíveis em <http://www.cidades.ibge.gov.br> e www.arandu.sp.gov.br acesso em 14/08/2015

Em passeios pela pequena Arandu, os alunos fotografaram pessoas, a paisagem urbana, detalhes como texturas de chão, parede e o que mais lhes satisfizessem. Ao retornar para a escola, um dos alunos ficava responsável em transferir as fotografias para uma pasta única. Na sequência, eu montava em *power point* todas as fotografias e em projeção fazia correções e elaborava sugestões para a aula seguinte.

Aos poucos, os alunos foram se soltando e sem melindre criticavam todas as fotos. Os resultados após as discussões passaram a originar fotos mais bem elaboradas e, assim, fotografar, discutir e (re)fotografar para novamente ser discutido passou a ser uma constante.

No ano seguinte, isto é, no terceiro ano do Ensino Médio, contexto deste estudo, os alunos optaram em continuar o trabalho com fotografia na aula em que permitia que optassem sobre o que seria feito. A aula obrigatória foi destinada à História da Arte, pois no último ano não há Caderno do Aluno. Além disso, existe um acordo entre os professores da disciplina de Arte realizado com todos os profissionais na Diretoria de Ensino na qual atuo de um ensino mais aprofundado acerca da História da Arte, na intenção de melhor preparar os alunos para os exames vestibulares.

Como combinado, dei sequência nas aulas específicas de fotografia, porém, neste ano, o tema a ser desenvolvido seria “o trabalho”, aceitando qualquer forma de apropriação fotográfica que fizesse referência ao tema dado.

Dei aos alunos minha conceituação de trabalho como sendo aquela que se manifesta pela atuação laborativa do homem, ou seja, qualquer ação humana que vise a transformação da natureza em bens ou a execução de tarefas cotidianas, se constitui como trabalho. Reconheço que essa conceituação é distante da conceituação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Embora explicitamente no Currículo não haja contraposição ao meu conceito, ele enfatiza apenas a preparação para o mercado de trabalho.

Essa divergência entre conceitos será tensionada durante todo o decorrer deste trabalho pois como pessoa, como profissional e, finalmente, como pesquisador, penso que não deva aceitar que se passe por todo um ciclo de estudos apenas para se ter o direito à entrada no mercado de trabalho.

Ainda sou uma das pessoas que acredita que a escola serve para ensinar e para preparar a pessoa para a vida. Assim, o direito à entrada ao mercado de trabalho é apenas um dos matizes possíveis.

Assim posto, encarar qualquer disciplina da matriz curricular não específica à área de atuação escolhida pelo aluno em sua atuação futura no mercado seria desperdício. A que essas disciplinas serviriam? Penso que o que diretamente não seja aproveitado como especificidade da área escolhida pelo aluno no mercado, serve para a vida.

Posteriormente, expliquei aos alunos que poderia utilizar as fotografias e os comentários proferidos sobre elas em uma pesquisa de Doutorado. Expliquei os mecanismos acadêmicos que regem uma pesquisa dessa envergadura e as questões metodológicas a serem realizadas a partir deste momento. Inicialmente, houve certa resistência de alguns alunos por pensarem que o nível de cobranças que receberiam seria exacerbado.

Esclareci, que o ritmo e as cobranças seriam as mesmas que já vinham caminhando e que a diferença consistiria apenas em meus procedimentos. Intento ainda de amenizar qualquer força contrária, estabeleci que um dos alunos ficaria responsável pelas gravações em vídeo e que essas seriam confidenciais, não sendo expostas a qualquer outra pessoa. Serviriam apenas para que realizasse meus apontamentos de forma mais precisa.

Após, dei ciência que a participação na pesquisa não era obrigatória, que seus nomes não seriam divulgados. Neste momento, fui inquerido por uma das alunas como faria isso quando fosse relatar seu comentário. Aproveitei a situação para estabelecer uma regra de confidencialidade, no momento oportuno que todos receberiam o Termo de Consentimento na pesquisa e que seus pais teriam que assinar conjuntamente com eles dando sua aprovação. Mostrei o modelo de termo² e lhes disse que, no verso da folha, cada um deles marcaria a lápis o nome de três tias ou três tios, e selecionaria um dos nomes para representá-los.

Elucidei ainda que os três nomes dados, necessariamente, não seriam de um parente de sangue, poderia ser de tios do coração, um professor de

² Ver anexo 1

início da vida escolar chamado de tia/tio, um grande amigo de sua família. Desta forma, acabaram-se os constrangimentos.

Ainda assim, elucidei que todos estariam obrigados a participarem da aula, mas que em novembro seria distribuído o termo e os que, espontaneamente, quisessem participar, bastaria que na data marcada entregassem o termo devidamente assinado.

Dos encontros realizados, apenas três deles foram gravados em vídeo porque o equipamento da escola estava sendo utilizado em outras atividades ou em aulas de outros profissionais. Nos demais encontros, realizamos gravação em áudio feitas através de um computador portátil.

Na data marcada, 18 sujeitos entregaram os termos de consentimento. No universo de trinta e três alunos, nove fotografias foram selecionadas, considerando as apropriações das regras formais ensinadas e a participação nas discussões sobre as fotos.

As transcrições foram realizadas observando-se as expressões faciais, as entonações de voz, as pausas ou qualquer outro pormenor que indiciasse sentidos. Como apoio destes elementos nas gravações de áudio foi utilizado o caderno de campo. Nele anotei a última palavra dos sujeitos e os índices que reconheci como importantes.

A partir da análise dos diálogos transcritos, elaborei três categorias que se destacaram numa primeira leitura. A partir dessa classificação, construí três discussões sobre o modo como os alunos se apropriaram das técnicas fotográficas e como refletiram sobre sua realidade. Cada uma dessas discussões compôs um capítulo desta tese.

Nesse sentido, o Capítulo 2 é dedicado à maneira como os alunos se apropriaram da linguagem fotográfica. Aqui, observamos como os alunos Eli, Elias, Edna e Bene fotografaram e como justificaram em suas discussões as fotografias que produziram.

No Capítulo 3, meu objetivo foi analisar como se deram os processos de interação e como foram construídas as relações entre os alunos e o professor/pesquisador. Para este capítulo foram selecionadas as alunas Keila e Mercedes.

Por fim, no Capítulo 4, a fotografia serviu como mote para a apropriação do conceito de “trabalho”. Desta forma, através dos diálogos, foi permitido ao

professor/pesquisador analisar a internalização do tema central do trabalho pedagógico e a maneira como ela foi significada por seus alunos ao produzirem suas fotografias. Participaram os alunos selecionados Fabiano, Milena e Linda.

1

RUMO

Doravante pretendo explicitar ao leitor como fui me apropriando de conceitos e definições da fotografia, recorrendo, para tal, a algumas memórias de formação. Reconstruo, aqui, um percurso que, apesar das inconstâncias da memória, busca manter uma linearidade que favoreça a compreensão dos significados que durante a vida fui construindo.

Início recordando a figura de Euclides, fotógrafo que me estimulou no conhecimento desta arte. Ele era companheiro profissional de meu pai, como também, seu profissional preferido. Quando eu tinha nove anos de idade, ao perceber que as câmeras e as diversas lentes me fascinavam, Gato, como era chamado Euclides pelos colegas, passou a me dar pequenas tarefas como retirada de filmes já expostos e o carregamento das câmeras com filmes virgens.

Posteriormente, as tarefas foram se tornando mais complexas. Não raras as vezes, os últimos fotogramas de um rolo de filme me eram destinados. Desta forma, (re)fotografava parte de seu serviço. Em seguida, as tarefas se completavam com os procedimentos de laboratório, que também exigia que participasse, tecendo sempre seus comentários, criticando as fotos.

Os elogios eram marcantes e estimulantes. Já em relação aos erros, era paciente: apontava com muito cuidado para que não ficasse desestimulado.

Dois anos após do início dos aprendizados em fotografia, esse fotógrafo sofreu um grave acidente automobilístico, ficando incapacitado a trabalhar por um ano. Neste um ano e, aos onze anos de idade, passei a ser o cofotógrafo dos serviços. Meu pai era acompanhado por um fotógrafo e eu, paralelamente, também fotografava.

Quando uma foto minha era selecionada pelo editor de imagem para publicação, meu peito se enchia, transformando meu ego em algo incomensurável. Esse sentimento pode ser compreendido com o pensamento de Vigotski (1999) quando diz:

A arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas

emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido e imóvel. (VIGOTSKI, 1999, p. 316 – grifo meu)

Essa situação gerava em mim sentimentos indescritíveis, pois a fotografia possibilitava que me relacionasse de forma objetiva com meus sentimentos.

Eram tantos os detalhes que em muitos momentos sentia meu pensamento se turvando; algo semelhante com um líquido. Não eram insípidos. Deixavam marcas, e muito profundas. Meus pensamentos ficavam enevoados e demoravam muito para clarear, para, no final, dissiparem-se.

Eram importantes esses preceitos turvadores de meus pensamentos, em certos momentos, eles enfatizavam os aspectos técnicos como abertura, velocidade, profundidade de campo e, em outros momentos, preceitos da linguagem fotográfica como enquadramento, planos e linhas de força. Até o número de pessoas, que apareciam em uma fotografia, seguia regras muito específicas.

Embora esses sejam conceitos complexos, aos poucos fui me apropriando e fotografando de acordo com o que os profissionais me orientavam, pois publicar minhas fotos naquele momento era a coisa mais importante do mundo. Barthes (1984) é muito feliz quando nos diz: “a fotografia é o advento de mim mesmo como outro” (p: 25).

Aos dezesseis anos, as cobranças ficaram mais acirradas, pois além de dar conta das fotografias para os jornais e revistas era preciso dar conta, também, das fotografias para a assessoria de comunicação que meu pai iniciava. Não poderia decepcionar, pois era seu único fotógrafo.

Neste momento de minha vida, resolvi fazer um curso de fotografia. Nele pude rever o que anos antes me parecia ser muito complicado, mas, com os estudos sistematizados, não tive as dificuldades anteriores.

Ao me formar nesse curso de poucos meses, ganhei meu laboratório com tudo que tinha direito. Somente mantive os utensílios improvisados do antigo laboratório, que pessoalmente, optei por eles, pois havia vínculo afetivo pelo fato de serem construídos por mim mesmo e, alguns outros, com a ajuda de meu pai e de meu irmão.

Passada a fase de laboratório novo, câmera e acessórios novos, tudo era serviço. Fotografava como nunca, revelava, ampliava, fazia experiências diversas com diversos materiais fotossensíveis.

Em síntese posso dizer que fiquei fascinado pela possibilidade da experiência do conhecimento pela visão. Esse encantamento sobre o olhar e a possibilidade de mostrar meu interior e meu pensamento pela imagem é um ensinamento de Chauí (1998), afirmado com muita propriedade, pois, por meio dessa autora, compreendi que, muito antes de minha existência, na Grécia Antiga, “a visão era considerada a maior forma de apreensão de conhecimento”.

Metaforicamente, Chauí sustenta seu pensamento quando diz que os olhos são a “janela da alma” e o “espelho do mundo”. Estas palavras brilham em meu olhar. Definitivamente era aquele o mundo que queria.

Tamanho era meu ânimo que certo dia cometi um erro básico o qual acarretou em séria intoxicação química. Isso me custou seis meses sem poder entrar no laboratório. Momento que me foi muito doloroso, pois passei a ser senhor apenas do ato de fotografar; perdi temporariamente o poder sobre o processamento, de ver a imagem ir aos poucos se revelando, emergindo do nada como magia.

Neste momento, também ficou muito mais intenso meu gosto pelos ensaios, por serem bastante marcantes na concretização de minhas utopias e de meus ideais de um mundo melhor a partir das influências que recebi ao passar pelos cursos de Comunicação Social, Ciências Sociais e Arte, sendo este último o único que conclui.

Com as apropriações que fiz com minha formação acadêmica, ingressei no Magistério, como professor de Arte, em 1991, na rede privada de ensino. Meses após, na Rede Estadual e, somente em 1993, após concluir minha graduação em Educação Artística é que iniciei a docência no Ensino Superior na Universidade do Sagrado Coração (USC) na cidade de Bauru-SP.

Desta forma, aproveitei a docência sistematizando meu mestrado, tendo como técnica artística, obviamente, a fotografia, conforme apontei anteriormente.

As questões sobre a reflexão da realidade e as possíveis maneiras de a transformar sempre permearam minhas ações como professor. E a fotografia esteve presente em todos os momentos, sobretudo atrelada à arte.

Continuo, contudo, ainda ancorado na linguagem, isto é, em como os sujeitos falarão sobre suas fotografias e quais relações estabelecerão com suas vidas. Conforme nos ensina Pino (2000), o fotógrafo pode ver-se na sua obra. “À medida que a produz, torna-se o outro que olha e interpreta”. (p. 59).

Se a fotografia começou, em minha vida, como uma forma de trabalho, hoje, em função do refinamento de meu gosto trazido pela pintura e pela escultura, ela se tornou minha forma preferida de manifestação artística. Assim, produzi vários ensaios, muitos expostos e outros que guardei apenas para meu deleite. Neste universo, configuram-se também inúmeros outros que nunca realizei.

Estes últimos, deixei-os na memória, na intenção de um dia realizá-los. Essa possibilidade do não fazer ou deixar para realizar em momento mais oportuno, passou a colaborar com a reflexão mais aprofundada sobre esses ensaios.

Meu interesse teórico com o passar dos tempos, foi se aprofundando com o ingresso na Universidade. Lá pude compreender questões diversas em várias áreas e subáreas da fotografia. Houve um descortinamento sobre questões específicas da Sociologia da Fotografia que emergiram juntamente com questionamentos antropológicos. Enfim, o dever profissional e a estesia do fazer foram cedendo lugar ao conhecimento sistematizado de cunho teórico.

Passei a incorporar em mim e em minha prática docente uma visão de fotografia documental e engajada nas contradições sociais e as reflexões que o engajamento pode oportunizar, pois passou a haver interesse pela fotografia que tem por proposição a razão, preocupação compartilhada com Martins (2011) quando postula que “fotógrafos e documentaristas sociais são hoje produtores de conhecimento social.” (p.11) Em posicionamento muito oportuno e concordante, Rouillé (2009) nos diz: “Mais do que um registro de coisas, a fotografia torna-se um catalisador de processos sociais. Ao colocar-se o mais próximo possível dos indivíduos singulares, transformando-os em sujeitos”. (p.179)

Na transformação em sujeitos, nossa existência social não mais é tomada como se fosse roda da engrenagem, nessa transformação passamos a ser peça do jogo (FLUSSER, 1983, p.105). Nessa transformação, pretendo que os sujeitos, embora coniventes que são participantes de um todo, espero que se conscientizem de suas subjetividades e dela tirem proveito para construir sua expressão e a manifestação axiológica de seus pensamentos.

Sendo assim, a incorporação do sentimento ou das emoções que a fotografia suscita não deixaram de existir em minhas intenções, portanto minha maneira e minha poética de expressão.

Tal opção é penetrar no campo de um código visual emergente, no qual “fotos ampliam nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos direito de observar”. (SONTAG, 2004, p.13)

Preciso dizer que, no que diz respeito ao valor do que é observado e em nosso direito de observar, dou a Sebastião Salgado, fotógrafo brasileiro, importância capital. Ele sempre esteve presente em meus trabalhos, seja como norteador de minha poética, de minhas aulas ou mesmo quando foi o principal modelo utilizado na dissertação de mestrado.

O trabalho deste fotógrafo brasileiro foi e, ainda é, gerador de vários ensaios e análises fotográficas que venho realizando e publicando aos poucos.

Relembrando as palavras de Maia (2011) sobre Salgado, “seus ensaios podem ser encarados como narrativas fotográficas épicas e éticas da era industrial e da mundialização do capital ao final do século XX” e as consequências tecnológicas, sociais, culturais e ecológicas resultantes do processo de globalização.

Salgado representa uma das inúmeras apropriações que tanto eu quanto meus alunos podemos fazer de nossas relações de vida concreta. Afirmando, com convicção, que suas colaborações éticas e técnicas são singulares em nossa formação.

Me apropriar do trabalho deste fotógrafo brasileiro foi uma maneira concreta que encontrei de fazer com que os alunos, por meio da fotografia, percebessem, compreendessem e agissem sobre sua realidade e que de alguma forma procurassem maneiras de revertê-la. De todas as utopias que

procuro realizar em minha vida, a da reversão da realidade é a que com mais satisfação realizo e com ela faço a aproximação com meus alunos.

Por acreditar que a constituição do sujeito é eminentemente social, essas aproximações com os alunos são feitas paulatinamente para que eu também vá me apropriando das formas como os alunos significam o mundo concreto e simbólico. Sendo assim, as relações dialógicas e a linguagem são o cerne das aproximações pois, passo a reconhecê-los como seres únicos que singularizam suas vidas baseados no contexto social ao qual pertencem e que, aos poucos e lentamente, também vou participando e, conseqüentemente me apropriando.

Assim, quando chego ao momento desta pesquisa de Doutorado, construir a conceituação sobre a fotografia não é tarefa fácil, principalmente por entender meu percurso formativo como síntese de abordagens diversas com suas, por vezes até conflitantes conceituações. Penso, como educador, que toda proposição pode ser válida, não me importando a qual corrente pertença.

Essa liberdade em assumir um postulado, acredito fomentar no aluno um gosto mais heterogêneo pela fotografia, além é claro, de possibilitar que assuma por si a definição que lhe for conveniente.

No entanto, como pesquisador, sem desconsiderar essa diversidade presente nos inúmeros conceitos que posso assumir, destaco o de fotografia como representação da realidade. Sobre este aspecto e concordante sobre minha conceituação, Deliberador (2013) nos diz:

A fotografia representa a realidade por meio de um discurso, no qual os elementos de sua linguagem lhe empregam determinados sentidos. Saber interpretar tais significações e empregá-las para a construção de um discurso próprio sobre o real [...] (DELIBERADOR, 2013. p. 15)

Reconheço que a representação criada pelo aluno está vinculada às suas condições concretas de vida.

Ferreira (2012a), ao falar das representações, nos diz “As representações visuais contribuem para dar sentido em constante interação conosco”, mais adiante afirma “As imagens interpretam e produzem o mundo em termos visuais” (p.30). Portanto, a fotografia é resultante da intencionalidade do fotógrafo e da programação contida nos instrumentos.

Cada uma das fotografias de meus alunos foi elaborada a partir de suas concepções de mundo e na forma que eles se relacionam com os conhecimentos socialmente adquiridos. Embora, não podemos esquecer que durante todo o decorrer do segundo e terceiro ano do Ensino Médio como também em todo o decorrer da pesquisa de campo procurei subsidiar tecnicamente conhecimentos e reflexões sobre fotografia que garantissem as interpretações e construções coletivas sobre seu mundo real.

Fotografia é sempre representação (DUARTE, 2000, DELIBERADOR, 2012), e, muito embora represente um fragmento da realidade, dela se distancia uma vez que é carregada de interpretações pessoais, de cunho valorativo, de concepção ou preferência técnica. Sendo assim, é prenhe de apropriações subjetivas, não sendo inocente em sua intencionalidade, vem programada pelo fotógrafo e pelo instrumento.

Sobre a tônica da representação, Ferreira (2012b), embora diga de forma diferente, ainda assim, antecipa as intenções do fotógrafo/autor:

Dessa forma, podemos considerar que toda fotografia é uma ficção que nos é apresentada como uma verdade; como verdadeira, o que importa não é essa mentira inevitável, mas como o fotógrafo a utiliza e com que propósito. (Ferreira, 2012b, p. 19)

Segundo Rouillé (2009), quando nos fala sobre as seleções formais realizadas pelo fotógrafo autor, aponta que este não fotografa o real nem mesmo no real, todavia seu ato de fotografar se dá com o real. “A extensão excede às coisas e aos corpos, que jamais se inserem na imagem sem estarem ligados aos incorporais” (p. 202).

Ainda versando sobre o processo dialético entre fotografia, realidade e aos incorporais de Rouillé, encontro pensamento equivalente em Kossoy (2002) quando nos diz:

A fotografia tem uma realidade própria que não corresponde necessariamente à realidade que envolveu o assunto, objeto do registro, no contexto da vida passada. Trata-se da realidade do documento, da representação: uma segunda realidade, construída, codificada, sedutora em sua montagem, em sua estética, de forma alguma ingênua, inocente, mas que é, todavia, o elo material do tempo e espaço representado, pista decisiva para desvendarmos o passado. (KOSSOY, 2002. p. 22)

Deliberador (2013) reafirma os postulados de Rouillé e de Kossoy quando em seu trabalho, ao se apropriar de um período da história da fotografia, diz:

A fotografia **já foi entendida como o “espelho da realidade”**, como se tomasse naturalmente as cenas do mundo natural. Todavia, entende-se que não é bem assim, que a fotografia é **apenas um traço do real**. (DELIBERADOR, 2013. p. 20 – grifos meus)

Sobre a ideia de sua aproximação com a realidade que as fotografias propiciam ao observador, embora divergente às proposições anteriores e, evidentemente, construída sobre outra base epistemológica, Sontag (2004) nos ensina: “as fotos modificam e ampliam nossas ideias [...]. Colecionar fotos é colecionar o mundo” (p.13).

O pensamento de Sontag (2004) sobre a ampliação das ideias oportuniza aos alunos possibilidades de compreenderem e se manifestarem sobre a realidade do documento (KOSSOY, 2002), considerando de maneira mais elucidativa a intencionalidade do fotógrafo e como este representou a realidade que construiu.

Isto posto, a fotografia difere substancialmente daquilo que entendo por imitação, pois carrega em si a expressão de uma relação aberta/incompleta do sujeito com o mundo, sendo que o fotógrafo/autor, no momento do registro, antevê as possibilidades de interpretação do observador e a ele destina sua composição na tentativa de dirigir seu olhar. Segundo Nobre (2011. p.110) esse processo se dá em função da fotografia ser um signo e estar condicionada a uma linguagem específica e peculiar relacionada com a cultura de seu produtor.

Mesmo para um observador genérico, o fotógrafo/autor procura, à sua maneira, deixar explicitadas ao observador suas posições axiológicas, ideológicas e culturais, pois ainda segundo Sontag (2004) “a câmera é o braço ideal da consciência ...” (p.14). Portanto, essa autora sinaliza a fotografia como um exercício na elaboração do pensamento.

Em sua orquestração da fotografia, ou melhor dizendo, na sua elaboração, perpassam os conceitos do fotógrafo/autor de história, de ética, de técnica, como também de seu cotidiano, portanto a orquestração se dá em função das condições concretas de vida social de seu autor. Ponto de vista

este também compartilhado por Gonçalves (2009), que em suas palavras expressa:

A imagem depende dos símbolos e códigos circundantes e compartilhados no período em que foi produzido ou dentro do grupo ao qual pertence o autor. A construção da imagem é função das **possibilidades de ver e compreender que pertencem à época na qual o sujeito que a realiza está inserido.** (GONÇALVES, 2009, p. 236 – grifo meu)

Sendo irrefutável a proposição de que a fotografia se constitui de códigos e símbolos compartilhados e a sua época, Nobre (2011) completa com pouco mais de propriedade. São suas palavras:

[...] estão contidas partes das informações culturais, captadas pelo seu autor, mas em um movimento hologramático podem representar o itinerário de pensamento de quem as capturou e do mundo das ideias da cultura dominante. Dessa forma, a partir da fotografia, o ser humano chega a representar o seu mundo, o seu espaço e o outro no qual se espelha, enfim, o que apreende, e a partir da memória social do ser humano, um mundo repleto de representações e de aspectos simbólicos serão os elementos que configuram sua estruturação enquanto ser social, determinadas condutas, e diversificadas crenças. (NOBRE, 2011, p. 110)]

Assim, considerando-se o visto há pouco, na fotografia está contida toda a interpretação da narrativa social sobre determinado aspecto, isto é, do que foi fotografado, fator determinado única e exclusivamente pelo fotógrafo, ainda que mediado pelos seus vínculos com a sociedade.

Em seu livro *Psicologia da Arte*, Vigotski nos diz que “a arte [no meu caso a fotografia], é um fenômeno humano que decorre da relação direta ou mediada do homem com um cosmo físico, social e cultural.”

Mais adiante, Vigotski (1998) ao falar sobre a natureza da arte diz:

A verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, **implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido.** (VIGOTSKI, 1998 p.306)

Sendo assim, a fotografia carrega tanto as limitações como as ampliações da visão socialmente situada do fotógrafo e a ele cabe dar visibilidade ou ocultação da dimensão da realidade social, normalmente invisíveis ao olhar dominante. (MARTINS, 2011)

Flusser (2002), quando nos ensina sobre os conceitos do fotógrafo/autor e sobre suas condições de vida, nos diz:

Esquemáticamente, a intenção do fotógrafo é esta: 1- codificar, em forma de imagens, os conceitos que tem na memória; 2- servir-se do aparelho para tanto 3- fazer com que tais imagens sirvam de modelos para outros homens; 4- fixar tais imagens para sempre. Resumindo a intenção é a de eternizar seus conceitos em forma de imagens acessíveis a outros, a fim de se eternizar nos outros. (p.41)

Desta forma, através da ação de seu criador-idealizador, a fotografia propicia a reconfiguração de situações diversas e dispersas, conflituosas e antagônicas, assim agindo sobre as reconfigurações acaba por cumprir a tarefa de reorganizar a representação da realidade através de imagens e, conseqüentemente, sua transformação de realidade para uma realidade representada, mediada por si e pelos outros. Desta maneira, o fotógrafo fixa essas imagens pela sua concepção de mundo.

O pensamento de Fonseca (2010) reforça a apropriação e as reconfigurações que a fotografia pode suscitar, reorganizando a representação da realidade, assim sendo, ele nos ensina:

o fotógrafo decide o momento em que apertará o botão, escolherá também seu posicionamento em relação à cena e, de forma decisiva, mostrará interesse por este e não por outro assunto. Com isto sua foto estará plena de seus modos de vida, de suas preferências culturais e de seu engajamento social. (FONSECA, 2010, p.113)

Ao fotografar, o fotógrafo/autor deixa marcas de seus valores, isto é, sua fotografia é preche de valores axiológicos, portanto constituidora de novas e infindáveis atribuições de sentido. Constitui-se como linguagem, pois carrega desde a concepção mental (ideia do que será fotografado) até o final do registro, isto é, a fotografia em si finalizada que emerge através de regras de composição estabelecendo uma sintaxe visual. Por pressuposto, todo registro fotográfico nasce do interesse do fotógrafo/autor em comunicar, explicitar ou demonstrar algo para ele próprio e para o observador, pois catalisa os processos sociais, conforme afirma Rouillé (2009). Desta maneira, atua como forma privilegiada de apreensão do mundo e como expressão. São palavras deste autor:

A imagem fotográfica, que sempre designa coisas e estados de coisas, exprime simultaneamente eventos. E não é somente o traço que se assemelha às coisas existentes, pois exprime igualmente os eventos incorporais não existentes – os eventos que sobrevivem às coisas, resultam de sua mescla, efetuam-se nas coisas, mas não possuem suas qualidades físicas, não são, como elas, substâncias (ROUILLÉ, 2009, p. 204-05).

Com muita propriedade, este autor deixa consolidado no pensamento que as questões (incorporais) são aquelas representadas por problemas, fluxos, afetos, sensações, intensidades, enfim todo estado de espírito não pertencente ao meio físico.

Estes enfoques pelo viés histórico, por representarem um período da história da humanidade, como também, um período dentro da vida do fotógrafo/autor, propicia inúmeras possibilidades de congelamento de uma certa realidade.

Entendo esse congelamento como sendo a forma como o fotógrafo vê o mundo à sua volta e como o representa. De certa maneira, é o ato que organiza através de sua seleção o ambiente desorganizado. Congelar, portanto, é a sistematização do pensamento do fotógrafo que seleciona elementos da realidade, realçando ou menosprezando algum pormenor.

A inversão do processo de congelamento é a ação do observador que descongelada a fotografia, ou seja, no descongelamento, sua visão é ampliada por vários ângulos, principalmente por antever a maneira como o fotógrafo/autor organizou as seleções que fez. Considero assim, não menos importante, as inúmeras possibilidades de interpretação mediadas pelo discurso social. Portanto, ao descongelar a imagem, o observador considera suas concepções de mundo contrapostas ao discurso social e às intenções do fotógrafo.

Refletindo ou refratando a realidade, a fotografia se apropria da narrativa social mediada pelo fotógrafo, que faz emergir suas intenções. Já o observador, prevê essas intenções e ao fotógrafo pronuncia sua atitude responsiva, normalmente revelada através da palavra.

Essa atitude responsiva, normalmente pronunciada de forma espontânea, possibilita ao observador a reconstrução de cenários elaborados a partir de elos comunicantes propiciando ao fotógrafo/autor a réplica aos enunciados anteriores culminando, portanto, ao final, em processo de

inteiração verbal e visual. A fotografia, pois, se serve de documento – que informa, de pontos de reflexão – que interroga, interfere, comunica e, principalmente, por se configurar como artifício, que suscita sentimentos.

Para Duarte (2000), a fotografia, melhor dizendo, o texto fotográfico, por assim preferir a autora, é “produto material de um processo de significação” (p.171). Elucida com mais clareza e propriedade quando afirma que as imagens “não são apenas sistemas de signos, mas, sim, e fundamentalmente, sistemas de relações” (p.172).

Por sistema de signos e sistema de relações, Rouillé (2009) nos dá de forma diferenciada sua proposição quando nos diz: “Na realidade, a fotografia é, ao mesmo tempo e sempre, ciência e arte, **registro e enunciado, índice e ícone**, referência e composição, aqui e lá, atual e virtual, **documento e expressão, função e sensação**” (p.197- grifos meus).

O pensamento destes dois autores ilustra a densidade entre elos comunicativos e expressivos que a fotografia propicia. Poderia dizer, que os autores colocam a fotografia como um mediador de entre relações subjetivas e intersubjetivas que se ancoram dentro de um contexto social determinado.

Ainda versando sobre a enunciação de forma mais didática, porém, não menos profunda, Libério (2011) em sua dissertação afirma:

[...] toda fotografia é, e só pode ser considerada um testemunho de sua própria enunciação. [...] entendemos enunciação como um **acontecimento inseparável de seu contexto que só pode ser apreendido em meio à multiplicidade de suas dimensões sociais e psicológicas**. (LIBÉRIO, 2011, p. 17 – grifos meus)

Segue a mesma linha de raciocínio Joly (2004), ao postular a fotografia como ferramenta de comunicação e expressão e demonstrar que essa se torna mensagem para outro, portanto atuando como enunciado, e assim sendo, mensagem na forma visual. São suas palavras:

Considerar a imagem como uma **mensagem visual** composta de diversos tipos de signos equivale, como já dissemos, a considerá-la como uma linguagem e, portanto, como uma **ferramenta de expressão e de comunicação**. Seja ela expressiva ou comunicativa, é possível admitir que a imagem sempre constitui uma mensagem para o outro, mesmo quando esse outro somos nós mesmos. (JOLY, 2004. p.55- grifos meus)

Deste modo, como já foi visto, a fotografia se configura como mensagem, enunciado e linguagem, sendo assim, como elo comunicativo, expressivo e ainda como um sistema simbólico, promovendo a mediação entre o sujeito e o outro na apropriação de conhecimento. Portanto, essa afirmação faz referência a diferentes sistemas existentes na linguagem fotográfica onde se articulam para que exista produção de mensagens emergindo das relações socioculturais em que a fotografia é produzida (SEVERINO, 2001).

Por se configurar como linguagem, a fotografia atua como uma possibilidade a mais de ser desenvolvidora das funções psicológicas superiores, e como tal, gera apropriações do conhecimento construído na sociedade, na cultura e nos desdobramentos históricos.

Se considerada a linguagem no sentido de ato comunicativo verbal e como importante fator na laboração do pensamento, deve-se considerar que existe um léxico, uma sintaxe que normaliza sua utilização. A fotografia vista, como linguagem visual, apropriou-se de sintaxe própria dos textos visuais, assim, possibilita sempre que se possa dar outro sentido, como também acontece na linguagem verbal pois a fotografia não é somente observada pelos olhos, perpassam sobre sua observação a consciência e a razão. Bem colocado, a fotografia passou a se consolidar como interpretação de situações concretas vividas pelo observador em seu universo social, anteriormente interpretadas pelo fotógrafo.

Desta forma, se fortalece como um fator organizador do mundo real ao possibilitar que os interlocutores possam se expressar em relação a determinado objeto sem que este esteja presente.

Ao abstrair sobre o objeto, os sujeitos em interlocução adquirem a capacidade de analisar, de generalizar e significar o mundo concreto. Ao desdobrar a relação do sujeito com o objeto, Peixoto (2012) nos diz:

A atividade humana é produtora, por meio dela o homem transforma a natureza e a constitui em objeto de conhecimento (produção cultural) e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo em sujeito de conhecimento. Nessa perspectiva, a **relação sujeito-objeto não é de interação, é dialética, é contraditória e é mediada semioticamente, pois os meios técnicos e semióticos (a palavra, por exemplo) são sociais.** (PEIXOTO, 2012, p. 51 – grifos meus)

Embora, a fotografia constitua-se como enunciado na forma não-verbal, melhor dizendo, na forma visual, torna-se uma vinculação em uma teia de significações construídas historicamente entre um emissor - aquele que fala, ou que escreve, ou no caso aquele que fotografa - e um receptor - aquele que ouve, ou lê, ou ainda aquele que observa uma fotografia dentro de um mesmo contexto, seja ele cultural, social ou histórico, tornando-se uma nova unidade básica da linguagem.

Isso ocorre porque é proferido e recebido por um ser histórico que compartilha das mesmas significações em tempo e local definido. Já que não é um fato isolado, um acontecimento é sempre novo e, portanto, não se repete no curso discursivo, nas oposições entre os que dialogam cria novas significações e formas de apropriação.

Para tal, o enunciado sempre pressupõe outro enunciado que venha a respondê-lo pois não haveria possibilidade na intenção de se enunciar o que jamais será respondido.

Desta forma, o fotógrafo/autor representa a si e ao mundo congelando determinado momento ou situação que se constituem em momentos de construção histórica, de memória ou mesmo até na intenção de utilização como artifício documental ou sentimental, os quais desencadeiam um processo de significação. Constitui-se assim, portanto, a fotografia como uma representação a qual se utiliza de um processo discursivo e dialógico fundamentado na enunciação para significar o que foi representado.

Embora a observação pelo viés sentimental seja a mais enfatizada pelo observador menos crítico, conforme proferido por Barthes (1984), a fotografia ainda assim extrapola os limites da memória e das reminiscências contribuindo para que o sujeito experimente uma reconstrução permanente de sua própria subjetividade.

Para Kosik (1976), “a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, mas como um campo onde se exercita a atividade prático-sensível” que fundamentará a intuição prática da realidade. Tal proposição dá ao homem condições de orientar-se no mundo, familiarizando-se com as coisas, e a manejá-las, mas não proporciona compreensão das coisas e da realidade.

Brandão (2012) nos dá uma dimensão bastante determinada sobre sua reflexão sobre a realidade quando nos escreve:

Mas indagamos sobre “quando” na história da humanidade a realidade não foi uma convenção de real, posto que esse real sempre foi arbitrário ou ideológico. Esta propriedade forjada pela cultura foi percebida pela fotografia historicamente construída [...]. (BRANDÃO, 2012, p.24)

Isso acontece porque o imediatismo, a regularidade e a “atmosfera comum da vida humana constituem o mundo da pseudoconcreticidade” (KOSIK, 1976). Quebrar essa barreira, ou melhor, propor que meus alunos se exercitem na elaboração de suas fotografias e, por meio delas iniciem-se no mundo da concreticidade, refletindo sobre suas condições de vida, torna-se minha intenção de intervenção pedagógica.

A fotografia engendra em nós, no processo de produção e de interação em que são forjadas, novas possibilidades de atribuição de sentido e de compreensão do mundo concreto. Deliberador (2013) sintetiza meu pensamento ao dizer: “Dentro desta perspectiva, a fotografia se coloca como importante suporte midiático que permite o registro do olhar do sujeito sobre o real e seu desejo de transformação”. (DELIBERADOR, 2013. p. 15)

Parto disto para que meus alunos tenham uma posição reflexiva e mais engajada com suas aspirações.

Ao se produzir ou ao olhar para fotografias, os sujeitos, que destas ações participam, acabam exercitando-se no desenvolvimento do pensamento. Desta forma, concretiza-se a fotografia como uma ferramenta mobilizadora na construção do sujeito.

Essa foi a maneira como me constituí, primeiramente, como pessoa e, posteriormente, como profissional pois a fotografia sempre esteve presente diante de minhas utopias. Aliado a essa técnica, procurei oportunizar a mim e aos meus alunos novas leituras da realidade e como representá-la.

2

FORMA

No capítulo anterior, evidenciei as apropriações dos conceitos sobre fotografia que fiz, como pessoa, como fotógrafo e como pesquisador que buscou em produções científicas os conceitos que permeiam a fotografia como representação do mundo concreto, a partir da técnica e como elemento constituidor de linguagem. Agora, apontarei como os sujeitos desta pesquisa se apropriaram destes conceitos na elaboração de suas fotografias, mas antes, cabe, aqui, trazer as palavras de Deliberador (2013) por sintetizar minha intenção. São suas palavras:

Para elaborar significados, além de contar com seu repertório cultural, político e social, é necessário que o fotógrafo domine e saiba explorar o vocabulário da linguagem fotográfica. Estes dois fatores lhe permitem imprimir sua intencionalidade de comunicação no ato fotográfico. (DELIBERADOR, 2013, p. 22).

Os elementos técnicos constitutivos da produção dos alunos foram ensinados no ano anterior, isto é, quando cursavam o segundo ano do Ensino Médio e puderam, pela primeira vez, realizar trabalhos práticos envolvendo fotografia. Estes conteúdos foram recordados em todo o decorrer da pesquisa de campo, pois procurei, de forma bastante determinada e insistente, que estes alunos pudessem efetivamente se apropriar desses conceitos, acreditando sempre e depositando confiança que os aspectos da técnica e da linguagem fotográfica fariam toda a diferença na densidade e profundidade dos comentários futuros quando descongelaram sua produção.

Acreditava que a maneira como os alunos dispuseram os elementos em suas fotografias serviriam como embasamento para as reflexões.

Ostrower (1998) afirma que “na arte, a técnica sempre se torna uma questão de formas e conteúdos expressivos (p.168)”. Tais formas e conteúdos acabam por favorecer a compreensão da fotografia, seja pelo fotógrafo/autor na elaboração de sua composição ou ainda como observador, quando este fotógrafo se torna o outro. Mais adiante nos ensina que:

[...] numa imagem, qualquer linha funciona como se fosse uma seta. Ela diz: “olhe para mim, siga daqui para lá”, e nós somos obrigados a olhar assim como o artista colocou, **seguindo ao longo desta linha e na direção que ela indica.** O mesmo ocorre com relacionamentos formais de cores, superfícies, volumes, contrastes e ritmos visuais. Eles sempre

configuram situações espaciais – e nós as interpretamos espontaneamente. (OSTROWER, 1998, p.174 - grifos meus).

Ainda versando sobre forma e elementos formais, Adorno (2011) é enfático quando nos diz “**a forma é a coerência dos artefactos** – por mais antagonista e quebrada que seja - mediante a qual toda a obra bem sucedida se separa do simples ente.” (ADORNO, 2011, p. 217- grifo meu).

Ao organizar a fotografia, pensando-a como um conjunto de formas, o aluno amplia seu aprendizado e passa a empreender um processo constante de educação do olhar. Sobre a mesma tônica, Rezende (2013) compreende de outra maneira essas apropriações formais, enfatizando a leitura de uma obra de caráter visual, são palavras suas:

Frente a essas obras, o objetivo delineado é evidenciar uma leitura possível, com elementos objetivos/formais como ponto, linha, forma, direção, tom, cor, textura, dimensão, movimento e outros elementos, subjetivos, ou seja, o que nossa leitura de mundo nos permite ler na imagem, associando conhecimentos já adquiridos, ideias, sentimentos, expressões diversas com a imagem, tanto do ponto de vista do todo, como das partes. (REZENDE, 2013. p. 118).

As concepções dos elementos formais de Ostrower (1998), Adorno (2011) e Rezende (2013) se complementam pois, na primeira, os sentidos de direção são evidenciados, já o segundo se pauta sobre a maneira coerente em se dispor estes elementos para que a obra se diferencie de outras obras e, por último, a terceira evidencia conhecimentos adquiridos anteriormente de forma objetiva e subjetiva para a “leitura” da fotografia.

A apropriação dos elementos formais são fatores determinantes em meu trabalho pessoal com fotografia e em minha prática docente com alunos do Ensino Médio. Sobre o olhar e sobre uma educação do olhar, Chauí (1998) nos ensina: “Falamos em visões de mundo para nos referirmos a diferenças culturais ou para caracterizarmos diferentes ideologias...(p.32)” e continua seu pensamento quando afirma:

Porque cremos que a visão se faz em nós pelo fora e, simultaneamente, se faz de nós para fora, olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si. **Porque estamos certos de que a visão depende de nós e se origina em nossos olhos, expondo nosso interior ao exterior,** falamos em janelas da alma. (CHAUÍ, 1998. p.33 - grifos meus).

Ao falar, principalmente nos aspectos técnicos condizentes com a forma, explorando fotograficamente as possibilidades de sentir, de externar os pensamentos no processo dialógico entre o ver e o falar, os sujeitos canalizam e reorientam o olhar para reformular, tanto seus conceitos quanto sua fotografia. Tais possibilidades propiciam uma dualidade de conceitos utilizados tanto pelo fotógrafo/autor quanto pelo observador da fotografia, pois são representações múltiplas de interação com os significados e construções conceituais que se consolidam entre eles apresentando-se primeiramente através da fala.

Para Chauí (1998), “ver é pensar pela mediação da linguagem. Aqui, olhos e palavras não são rivais.” (p. 39) Bosi (1998) corrobora das proposições de Chauí quando nos diz: “É no uso das palavras que os homens traçam os fios lógicos e os fios expressivos do olhar.”

Bosi (1998), ao falar sobre a fenomenologia do olhar, é categórico ao afirmar que “o homem de hoje é um ser predominantemente visual” e que o “ato de olhar significa um dirigir a mente para um ato de *in-tencionalidade*, um ato de significação” (p. 63). Estes processos de interação onde a fotografia é o mote para o ato de refletir acaba possibilitando a tomada de decisões. Após refletir sobre si o aluno passa a fazer interpretações e contextualizações sobre o mundo coletivamente construídas. São interpretações sociais carregadas pelo o que a fotografia pode dar (suscitar) e o que pode ser reconstruído pelos sujeitos, assim criando um novo olhar. Bosi (1998), ao postular sobre um novo olhar, nos ensina:

Esse novo olhar é o que, desde sempre, **exprime e reconhece forças e estados internos, tanto no próprio sujeito, que deste modo se revela, quanto no outro, com o qual o sujeito entretém uma relação compreensiva.** (BOSI, 1998, p.77 - grifo meu).

Na reconstrução e na constituição dos sujeitos há o encontro e o confronto da cultura como sendo aquilo que é gerado pelo homem através do trabalho, portanto essencialmente social e constituidor de bens culturais e a realidade concreta tanto do observador quanto do fotógrafo/autor para que cada qual, à sua maneira, signifique o registro fotográfico. Desta forma, a

fotografia é sempre expressão direta de valores que se originam no convívio social.

Mauad (2004) nos fala sobre os níveis da compreensão fotográfica. Subdivide a leitura e interpretação fotográfica em dois níveis que os chama de interno, a estrutura espacial que constitui a fotografia, e o nível externo, que é originado a partir de apropriações de outras fontes, verbais ou não verbais. Mais adiante explicita suas afirmações quando diz:

É importante destacar que a compreensão de textos visuais é tanto um ato conceitual (os níveis externo e interno encontram-se necessariamente em correspondência no processo de conhecimento), quando um ato fundado numa pragmática, que pressupõe a aplicação **de regras culturalmente aceitas como válidas e convencionadas na dinâmica social**. Percepção e interpretação são faces de um mesmo processo: **o da educação do olhar**. Existem regras de leitura dos textos visuais que são compartilhadas pela comunidade de leitores. **Tais regras não são geradas espontaneamente; na verdade, resultam de uma disputa pelo significado adequado às representações sociais**. (MAUAD, 2004, p. 24 grifos meus)

As proposições de Mauad (2004) e Rouillé (2009) são concordantes sobre a importância da forma na elaboração do texto fotográfico, embora versadas de maneiras diferentes. Rouillé (2009) nos diz:

[...] fotografia-expressão têm em comum **uma alta consciência da forma**, e de explorar seus infinitos componentes: enquadramento, ponto de vista, luz, composição, distância, cores, matéria, nitidez, tempo de exposição, encenação, etc. **A escrita (a maneira, o estilo) produz sentido; essa é a lógica da fotografia-expressão**, oposta a fotografia-documento, que acredita que o sentido já está presente nas coisas e nos estados de coisas e que sua tarefa é extraí-lo das aparências. (ROUILLÉ, 2009, p. 168 – grifos meus).

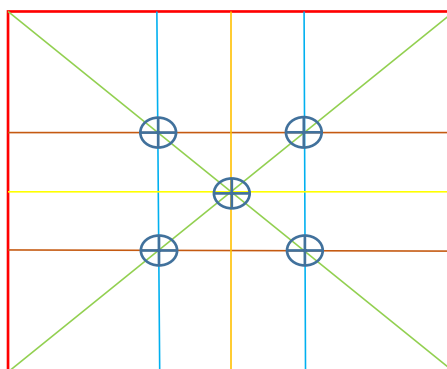
Assim, tirar proveito da fotografia, como expressão seria o mesmo que me referir à saída do plano da materialidade da produção para se apropriar de uma relação de pensamento, onde há o perpassar pela consciência da forma.

Por fim, Manguel (2011), ao falar da forma, sintetiza os temas que aqui tratamos quando afirma “uma característica inerente e essencial do ato estético: a possibilidade, por meio de um vocabulário compartilhado entre o ponto de vista do artista e do ponto de vista do público” (p. 143).

Em suma, entendo a forma como principal elemento da construção fotográfica. No que diz respeito à educação do olhar, compreendo que essa oportuniza ações previstas antecipadamente na elaboração da fotografia.

Em meu trabalho com os alunos, a importância dos aspectos formais, principalmente das linhas imaginárias, segundo Ostrower (1998), norteou a elaboração das fotografias. Para tal, selecionei as linhas horizontais e verticais como eixos que demonstraram simetrias, assimetrias e equilíbrio. Os terços, também horizontais e verticais se configuram como vetores para orientação de deslocamentos espacial ou temporal. As diagonais auxiliam o processo de entendimento das simetrias, assimetrias e equilíbrio, bem como os pontos áureos, sempre localizados sobre a intersecção das linhas.

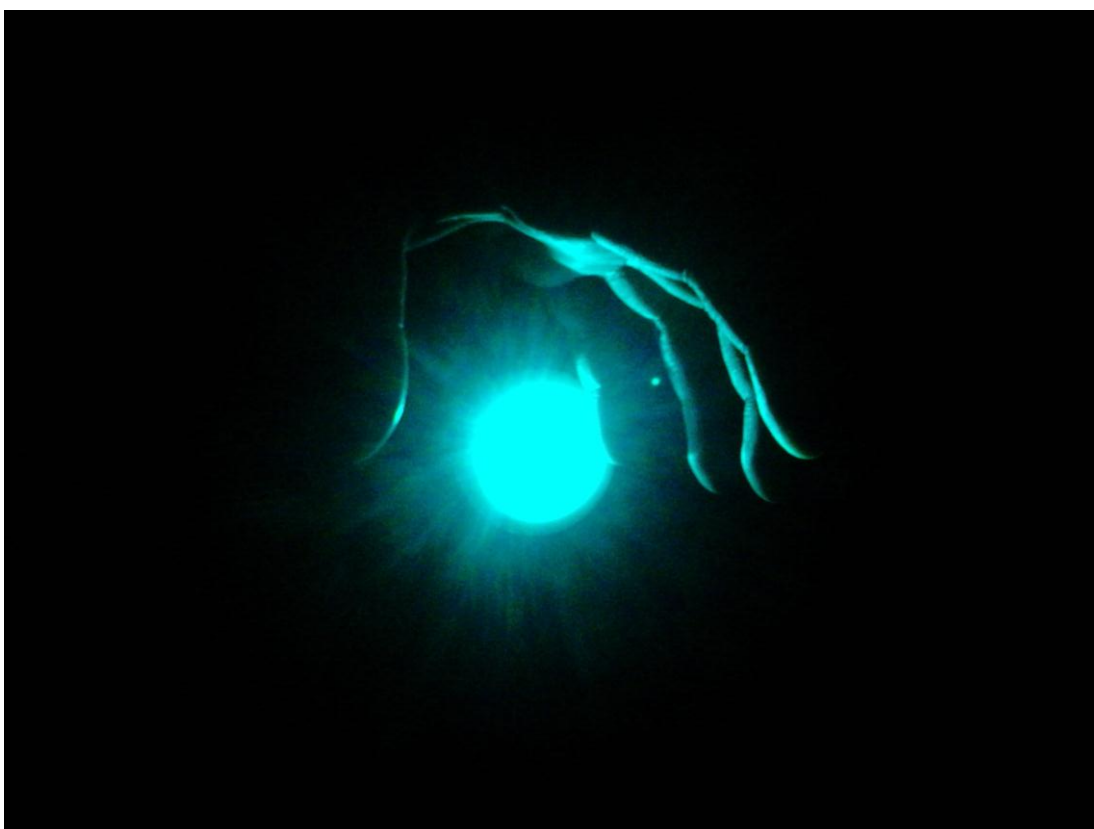
O diagrama abaixo demonstra a totalidade das linhas de forças.



Como os alunos se apropriaram desse ensino? De que maneira a análise de suas fotos permite observar essa apropriação? De que maneira suas falas permitem essa observação? Partimos destas questões para iniciar as análises.

A primeira das fotografias discutidas com os alunos, no dia 25 de agosto de 2014, foi de Eli, que a produziu em condições adversas criadas pela falta de energia elétrica em sua residência, fato que criou espanto e bastantes risos em todos.

Eli³ é uma menina que fala pouco. Embora seja bem humorada, suas falas são cortantes, com respostas muito curtas. Por ser de religião muito conservadora, evita ao máximo se expor, falar de anseios e conversas que considera inoportunas e não recomendadas por sua fé.



Professor *Bom, essa é a foto da Eli... Eli, eu vejo que é uma mão e uma luz de um abajur. É isso?*

Eli *Não, é a luz de uma lanterna... da lanterna do meu pai...*

³ O perfil dos alunos é fruto de minhas observações e anotações do caderno campo

Professor *A luz de uma lanterna! Como é que você teve a ideia de fazer isso?*

Essa foto se distinguiu de todas as outras pelo seu processo de criação e, principalmente, por transgredir a condição de luz favorável à fotografia, optando por uma condição onde utilizou filtro colorido para obter o resultado imaginado. Ao falar sobre o processo de criação visual, Rezende (2013) evidencia seu importante papel educacional e o viver socialmente, ao apontar que:

Os processos de criação por meio da linguagem plástica são muito importantes na formação educacional, visto que podem levar ao exercício e ampliação do universo simbólico do indivíduo; possibilitar infinitas compreensões de mundo; fornecer ferramentas que capacitam os seres humanos a ler e interpretar coisas, o mundo interno e o virtual; auxiliar a viver socialmente [...] (REZENDE, 2013, p. 118)

Sobre as transgressões Rodrigues (2005) explica:

As regras estabelecidas, as cumpridas e as transgredidas (que também são regras) são signos de uma determinada condição concreta de vida social. Significam. Dão sentido às ações, aos desejos, às verdades e às mentiras (RODRIGUES, 2005, p. 44)

Eli, ao produzir sua fotografia, primeiramente utilizou-se da imaginação elaborando em sua mente os aspectos gerais daquilo que em breve representaria. Ao considerar a intencionalidade da aluna em optar por um motivo momentâneo, isto é, o momento em que em sua residência estava faltando energia, fez com que também optasse em realizar sua fotografia na escuridão estabelecendo, assim, o sentido e a justificativa da utilização da lanterna de seu pai:

Eli *Ah... tinha acabado a luz lá em casa (ri da situação), eu estava no meu quarto, daí eu ia ler (todos riem, e essa aluna continua sua fala entre risos) [...] (parte inaudível devido aos risos). Aí depois eu peguei meu celular e “tava” mexendo nele (parte inaudível) aí pensei em fazer a foto.*

“Pra” ver como é que ficava o filtro com a luz da lanterna, aí ficava azul. Aí eu tirei a foto.

A fotografia de Eli é resultado de produção caseira. A aluna utilizou um ponto de luz e uma mão esquerda – própria ou de outro, sobre fundo negro gerado pela escuridão do ambiente. A mão emoldura o ponto de luz querendo abraçá-lo dando calor e dramaticidade à composição, pois a cor da luz tenderia a deixá-la fria e pouco expressiva. A relação de contraste estabelecida pela coloração da iluminação, em contraposição ao fundo negro, e o escurecimento da parte superior da mão, com a falta do braço absorvido pela escuridão, dão a essa fotografia estilo expressionista e inúmeras possibilidades de atribuição de sentido e significado.

Professor *Ah (breve pausa) Tá... Está meio esverdeado. É por causa do tipo de lâmpada então?*

Eli *Não... foi um filtro que eu usei na foto e ficou dessa cor (...).*

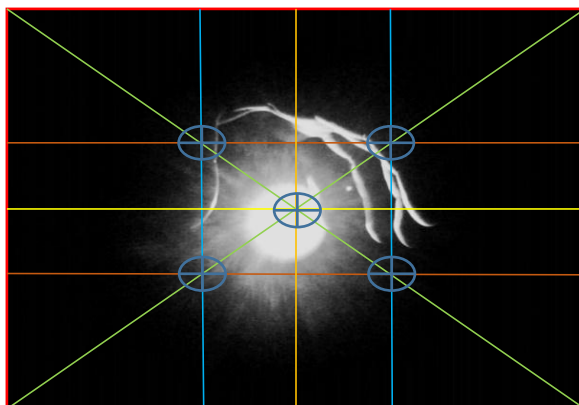
Com intenção de constatar se as apropriações e os conceitos da aluna sobre o filtro que utilizou eram consistentes, o professor faz uma pequena provocação procurando não deixar explícito que de fato sabia como a aluna procedeu. Pois, a formação de um leve halo sobre a fotografia indiciam a utilização de filtros improvisados, jamais um filtro específico criaria esse leve efeito na imagem, normalmente imperceptível a olhos desacostumados. A ação tomada pelo professor é explicada por Rodrigues (2005) quando diz:

Os conceitos nunca são elaborados diretamente. São sempre mediados pelas pessoas com a tarefa de ensinar, carregando significados sociais e históricos, a aprendizagem não é apenas o reflexo de ensinamentos. Há reproduções e produções de sentidos.

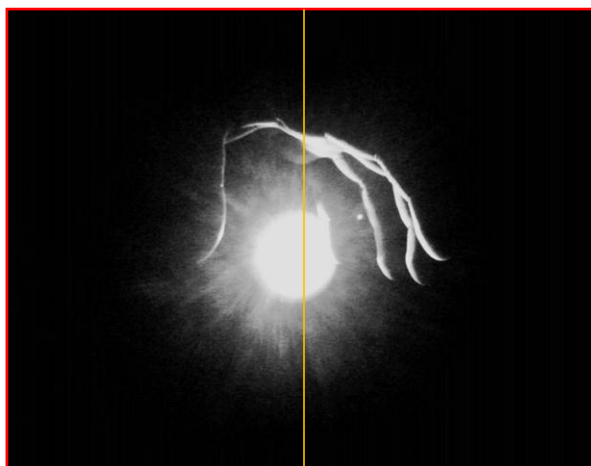
Portanto, processos de aprendizado transformam-se em desenvolvimento, constituídos culturalmente. (RODRIGUES, 2005, p. 51)

Considerados a descrição da fotografia, os turnos iniciais do diálogo e os indícios de atribuição de sentido e significado, a análise formal propiciou entendimento mais aprofundado sobre a produção da aluna.

O diagrama geral abaixo nos dá uma visão ampliada de como a aluna organizou sua fotografia. Posteriormente, cada um destes pontos será visto individualmente.



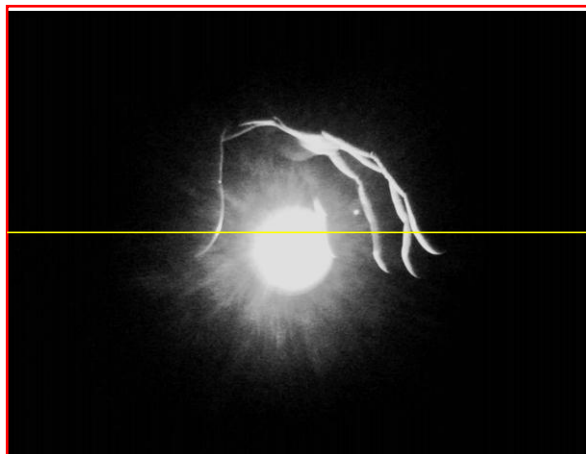
Eixo Vertical



Este eixo, ao dividir a composição fotográfica, dá o sentido de simetria ao passar muito próximo ao centro do ponto de iluminação colocado sobre o

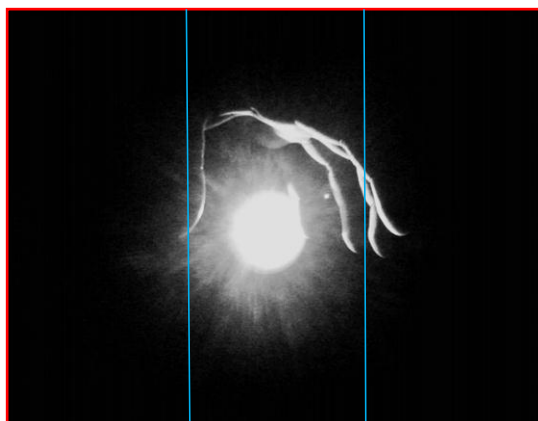
centro geográfico da composição, a posição da mão dividida exatamente em sua metade e iluminada apenas em sua parte interior reforçam a simetria.

Eixo Horizontal



Se comportando como no eixo vertical, este eixo também corta o centro geográfico da fotografia onde está colocado o ponto de luz. A leve descentralização do ponto de luz em relação ao eixo se dá em decorrência de sua passagem pela primeira falange dos dedos que apontam para baixo.

Terços Verticais



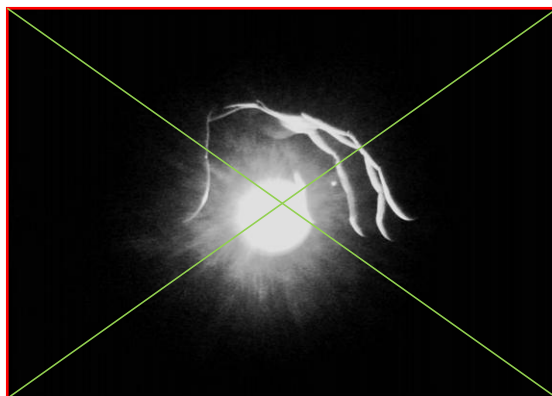
Está contido no primeiro terço, a diminuta parte do polegar e a luminescência do ponto de luz. Já o segundo terço – central, concentra os elementos da composição, nele está contido, integralmente, o ponto de luz e quase a totalidade da mão. Como estes elementos se concentram neste terço não há possibilidade de transição temporal ou espacial, configura-se como um momento único atemporal. Contudo, isso faz com que o equilíbrio e simetria da composição sejam reforçados.

Terços Horizontais

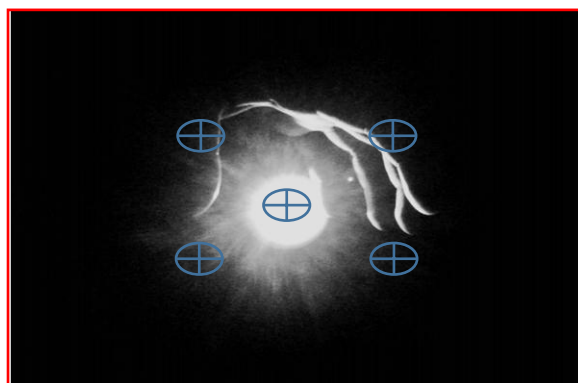


O terço superior concentra apenas a parte superior da mão e um semicírculo pequeno de luminescência. Já o terço intermediário, além de concentrar a totalidade do ponto de luz ainda contém a maior porção da mão, isto é, os cinco dedos integralmente. Para o terço inferior apenas ficou representado a luminescência formada por semicírculo pouco maior que o representado no terço superior. A diferença dos dois semicírculos se dá em função do ângulo de tomada estar ligeiramente deslocado para a direita e em *contra-plongê* (tomada de baixo para cima).

Diagonais e Pontos Áureos



Fica demonstrado através destas linhas a simetria da composição como também a leve descentralização do ponto de luz – tanto no sentido vertical como horizontal devido ao ângulo de captação da imagem – *contra-plongê* e ligeiramente tendido para o lado direito, conseqüentemente alteração de perspectiva.



Os pontos áureos delimitam quase a totalidade dos elementos, fica fora de seus limites apenas a parte superior da mão e uma pequena porção de um dos dedos.

Professor

Então oh além dessa coisa da produção colocando um plástico... oh...quando você vê a foto, qual é a ideia de estética de organização, o que você me diz disso?

Eli *Ah... não sei, na hora não pensei...Na hora queria conseguir alguma coisa.*

Nos momentos anteriores venho afirmando sobre as apropriações que a aluna fez das regras de composição e como subordinou sua fotografia a essas normas técnicas. Embora a aluna seja taxativa ao dizer não ter pensado nessas questões na hora de fotografar, no turno dialógico acima, as fotografias deste sujeito denotam compreensão e apropriação dos conceitos.

Conhecer e justificar os motivos da aluna para tal afirmação demanda reflexão, pois como poderia subordinar os elementos de sua fotografia às regras formais vigentes sem pensar sobre elas? Entendo sua dificuldade em verbalizar e, principalmente, em falar de conceitos complexos quando tudo que diz está sendo gravado.

No entanto, a elaboração das fotografias se deu em sucessivas etapas com várias produções individuais, cada uma delas foi corrigida e discutida com todos os sujeitos. Assim, durante as aulas e no decorrer da pesquisa de campo, os conceitos técnicos compunham as discussões, ora lembrados pelo professor, ora pelos alunos. Portanto, houve decisões que se fundamentaram no que foi aprendido e discutido após várias fotografias produzidas.

Eli, ao afirmar não pensar sobre o que estava por fotografar, indicia que está em processo de apropriação de conhecimentos. Para atenuar a tensão provocada, o professor fez sua intervenção em turno dialógico logo após.

Nesse momento da conversa, a aluna demonstra impaciência, movendo-se na cadeira e esfregando as mãos, assim, confunde a pergunta respondendo sobre o momento em que fotografou. Ao demonstrar nervosismo, seus colegas entram na conversa, procurando ajudá-la.

Milena *Não passava na minha cabeça. Passava tudo, menos que era uma lanterna.*

Milena aponta surpresa pela utilização de um objeto simples e cotidiano. Este fato, percebido por sua colega, ilustra que ao fazer sua

escolha, Eli tomou elementos de seu dia a dia, estabelecendo relações entre fantasia e realidade, a partir de experiências anteriores.

Sua colega, ao apontar um objeto simples, tem a intenção em desviar os rumos da conversa como se estivesse alterando as pistas da compreensão da fotografia de Eli. Essa situação ilustra bem uma passagem de Flusser (1983). Diz ele:

Nada representamos. O nosso mundo não é o palco. Não somos atores, e se agimos, não é para representar um drama, **mas para despistar a atenção da platéia e a nossa própria dos assuntos que interessam realmente.** Agimos, **como criminosos que querem apagar a pista dos seus passos passados. Disfarçamos.** (FLUSSER, 1983, p. 09-10 – grifos meus)

Milena tem atitude de atenuar a impaciência de sua colega, desviando a atenção do professor como se estivesse alterando as condições em que a fotografia foi produzida, o que acaba surtindo efeito e outros sujeitos entram na conversa.

Em sua criação, Eli compõe no imaginário para depois utilizar materiais tomados do mundo real, como a lanterna e sua própria mão, posteriormente inclui um pedaço de plástico para que adquira o resultado imaginado. Este fato faz referência ao que diz Vigotski (1987): “a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e variedade da experiência acumulada pelo homem”. (p. 17)

Ao perceber a intenção de Milena, Fabiano assume a mesma tônica que a colega, tecendo seu comentário.

Fabiano *Muito interessante essa foto, porque você não consegue definir o que é.*

Eli, aparentemente confusa, demonstra impaciência. Para aliviar seu constrangimento e de seus colegas, o professor assume a tarefa de realizar uma breve descrição de como o registro foi conseguido.

Ao optar pela interferência, o professor procura deixar mais evidente como a aluna realizou a fotografia.

- Professor *Ela estava com a mão assim, nesta posição. (Gesticula mostrando a posição como na fotografia) e a lanterna aqui atrás onde está minha outra mão (gesticula sobre a posição da lanterna). Trabalhou com claro e escuro.*
- Elias *É, se ninguém explicar... é preciso ouvir a explicação. Se ninguém explicar você pode imaginar um monte de coisas.*
- Fabiano *Agora a gente consegue imaginar, primeiro não.*

A explicação dada, embora simples e breve, facilitou a compreensão dos alunos. Peixoto (2012) ao se referir aos processos de interação e de mediação, concretiza com propriedade essa fala dos alunos quando nos diz:

Essa dinâmica da interação dos alunos entre si e com o professor **revela que a formação do pensamento conceitual não depende apenas do esforço individual, mas também da mediação do professor.** Esse processo corresponde a premissa de Vygotsky (1984), de que a aprendizagem sistematizada propicia o desenvolvimento mental colocando em movimento diversos processos, que segundo o autor impossível acontecer de outra forma. (PEIXOTO, 2012, p. 100 - grifos meus)

Elias ao utilizar a palavra “*explicar*”, em relação à intervenção do professor, está afirmando que a partir deste momento consegue “*imaginar*” se referindo sobre várias possibilidades de significação da fotografia. Fabiano, seguindo a linha de raciocínio de seu colega, afirma também conseguir imaginar. A diferença é que o termo “*imaginar*” na fala de Elias trata das múltiplas possibilidades de compor uma imagem sobre o processo de produção daquela fotografia. Já Fabiano, ressignifica a palavra utilizada por Elias como a possibilidade de construir uma imagem específica e clara sobre o processo.

O sentido dado a palavra imaginar pelos dois alunos embora não sejam os mesmos, afirmam que após a intervenção conseguem reconstruir o caminho utilizado pela colega na elaboração da fotografia. A apropriação dos elementos formais utilizados na fotografia de Eli agora são compreensíveis. Desta forma, o explicar faz parte dos significados formais que envolvem a

elaboração da fotografia e o imaginar faz parte dos sentidos de apropriação fotográfica, a partir desses saberes.

Professor *Então, está bom. Daqui a pouco a gente volta na Eli, vamos pegar o próximo.*

Milena *Ai que medo...*

Milena é muito comunicativa e brincalhona, ao falar que estava com medo faz isso olhando direto para o professor, como se o estivesse provocando. Alterou seu tom de voz para realçar sua ironia. Após, ainda em tom irônico e como se estivesse aliviada, afirma⁴.

Milena *É o Elias.*

Dando continuidade no processo, a segunda fotografia a ser discutida é de Elias. No processo discursivo composto pelos colegas e o professor participam também vozes ocultas que os sujeitos fazem emergir através das relações sociais, de processos de interação fora da escola e distantes dos limites da sala de aula.

Assim sendo, a descrição, ainda que sucinta, sobre a pessoa, as relações que estabelece e a posição que ocupa na sociedade associa-se aos fatores que faz compreender de forma mais aprofundada as apropriações que o fotógrafo/autor utiliza na elaboração de sua fotografia. Foi por isso que trouxe em momento anterior os apontamentos sobre os perfis de Eli e Milena e, agora, sobre Elias.

Elias é um menino calmo que interage com satisfação e entusiasmo quando a conversa lhe interessa. Quando não se sente seguro sobre o assunto, fica quieto observando os detalhes. Entretanto, ao se inteirar da conversa, passa a formular perguntas. É tido por seus professores como excelente aluno.

Seu pai é caseiro de uma propriedade mista, isto é, parte destinada ao lazer da família proprietária e parte para produção agrícola onde ele e sua

⁴ Dado do caderno de campo

família atuam como meeiros. A renda conseguida com essa segunda atividade lhes é bastante substancial e importante. Portanto, toda e qualquer referência ao meio rural sempre está no centro de suas atenções.

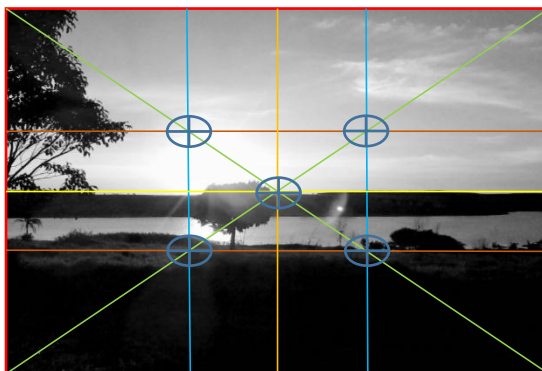


Professor *Então é você (olhando para Elias). É uma paisagem, paisagem da represa, estou vendo uma luz, bem ali (aponta na fotografia) quase no centro da foto, no centro tem uma árvore, um céu bonito. Bem é isso que vejo.*

Elias. *Então né, eu vi essa paisagem, aí pensei, vou tirar daqui (aponta na fotografia seu ângulo de visão). É esse ângulo mesmo né... com aquela árvore no meio, centralizei a árvore e o sol bem atrás dela... aí eu resolvi tirar assim.*

Elias, com a intervenção do professor apropria-se da necessidade de explicar a imagem ao invés de descrever seu conteúdo. Fusser (1983) postula que, “Imagens devem ser explicadas, contadas, porque, como toda mediação

entre o homem e o mundo, estão sujeitas a dialética interna. Representam o mundo para o homem, mas simultaneamente se interpõem entre homem e mundo”. (p. 98).



A fotografia de Elias é uma vista panorâmica de parte da represa Jurumirim em Arandu/SP. Este aluno optou em fazer sua fotografia contra a luz, provavelmente na intenção de enfatizar a luz solar e os reflexos do sol sobre a represa.

Embora esta seja uma fotografia panorâmica, são poucos os elementos que a compõe, parte de uma árvore em primeiro plano, uma segunda árvore no centro da composição em segundo plano, uma palmeira à margem da represa e ao lado esquerdo da fotografia e um aglomerado de arbustos ao lado direito.

Ao fundo está a represa onde pouco abaixo da linha do horizonte vê-se a outra margem. O sol está próximo ao centro geográfico da composição. Brilha um céu densamente iluminado pelo entardecer, algumas nuvens recortam a composição.

O reflexo do sol incidente na objetiva faz com que, em direção à árvore central, forme-se um caminho luminoso que leva o observador do centro geográfico da composição, ao ponto de vista de Elias.

O aluno ao tomar poucos elementos na composição utilizou uma forma simples retratando o mundo em que vive. A simplicidade da vida no campo, emergindo na expressividade de sua representação, pode ser explicada através das palavras de Nobre (2011) quando diz:

A fotografia enquanto um signo, e a cultura enquanto repositório do conhecimento social promoverá e divulgará a imagem fotográfica, compreendendo-a como construção de olhares reveladores da cultura, sendo aquela representação e referência para o reconhecimento desta. (NOBRE, 2011. p. 109)

Elias, ao fotografar a represa em que convive desde seu nascimento, revela seu posicionamento de compreensão sobre a construção de seu olhar.

Eixo Vertical



A composição foi realizada de forma assimétrica, embora haja equilíbrio entre os elementos gerado pelas linhas diagonais, como veremos mais adiante. O quadrante esquerdo contém mais elementos que o direito, a parte de árvore em primeiro plano que funciona como uma moldura, a palmeira em segundo plano e a árvore central com sua copa encostando ligeiramente sobre o eixo e o sol. Ao quadrante direito ficou destinado o aglomerado de arbustos e as nuvens que emolduram a composição em sua parte superior.

Dando continuidade, procuro fazer com que fale ainda mais sobre suas opções técnicas. Como aporte sobre as considerações técnicas muito oportunas que o aluno realiza, provoquei-o. Mesmo com frases simples, este aluno se apropria, verbalizando sobre regras formais.

Deste modo, verbaliza que a fotografia só se torna importante depois de imaginá-la. As palavras de Elias ecoam nas palavras de Flusser (2002) quando fala sobre imagens e sobre imaginação. Diz o autor:

Devem sua origem à capacidade de abstração específica que podemos chamar de imaginação. No entanto, a imaginação tem dois aspectos: se de um lado, permite abstrair duas dimensões dos fenômenos, de outro permite reconstruir as duas dimensões abstraídas na imagem. **Em outros termos: imaginação é a capacidade de codificar fenômenos de quatro dimensões em símbolos planos e decodificar as mensagens assim codificadas.** (FLUSSER, 2002, p. 7 – grifos meus)

- Professor *Então de propósito você colocou a árvore bem no meio da foto.*
- Elias *Isso!*
- Professor *Beleza! E essa árvore aqui (aponta na fotografia) que aparece só um pedaço. Foi proposital?*
- Elias *Foi também, por que eu tô achando legal. Tô imaginando assim ... na frente colocar, uma árvore assim no canto para focar (aponta na fotografia) para... (pausa) tipo uma moldura.*

Elias, nessa última fala, utiliza o termo “focar” que é específico da fotografia, significa nitidez da imagem. Em sua construção verbal, o termo é utilizado dando outro sentido – o de retratar esse fato, de torná-lo mais evidente. Embora, aparentemente, possa parecer equívoco de conceitos, na verdade não o é, pois atribui novo sentido a um significado anterior. Como sua fala se reporta sobre uma fotografia que produziu, compreende-se através das palavras de Flusser (2002) quando nos diz:

Imagens não são conjuntos de símbolos com significados inequívocos, como são as cifras: **não são “denotativas**. Imagens oferecem aos seus receptores um **espaço interpretativo: símbolos “conotativos”**. (FLUSSER, 2002, p.8 – grifos meus)

Ainda sobre a égide do pensamento flusseriano, as falas, aparentemente, equivocadas de Elias podem ser explicadas por que este autor nos ensina que **a escrita** – no caso de Elias, a fala, é **metacódigo da imagem** (Flusser, 2002 p. 10).

Eixo Horizontal

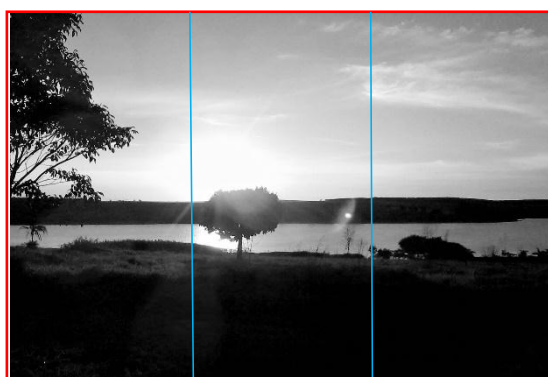


O eixo horizontal é coincidente com a linha do horizonte. Esse tipo de composição se dá em função do fotógrafo querer valorizar os dois quadrantes em equidade, pois há, na parte superior, um bonito céu de entardecer com o sol já próximo do horizonte e a formação de nuvens que emolduram a composição, e, por último, a copa de parte de uma árvore em primeiro plano e a parte mais superior da copa da árvore central.

Já no quadrante inferior estão contidos a maior parte dos elementos, a margem oposta, a represa que reflete os raios solares, a palmeira em segundo plano e o aglomerado de arbustos.

Em ambos os quadrantes há beleza, a opção em dividir a paisagem ao meio, deixando uma das metades para o céu e a outra para os demais elementos foi muito oportuna.

Terços Verticais



No primeiro terço, estão contidos a copa de parte de uma árvore em primeiro plano, a palmeira em segundo plano e parte da luminescência do sol. Um fator que poderia quase passar por despercebido é o corte que esse terço faz sobre o caminho luminoso que se formou pela reflexão da luz na objetiva da câmera, cortando-o praticamente ao meio no sentido longitudinal. No terço central está o sol, a árvore central e o caminho luminoso. No último terço estão a formação de nuvens que emolduram a composição na parte superior e o aglomerado de arbustos. Destaca-se na composição a presença de represa que está contida nos três terços, embora no primeiro se configure de maneira mais estreita, no segundo há um alargamento, sendo que no último deles este alargamento se dá de forma mais pronunciada. Esse alargamento progressivo nos reforça o sentido de leitura da imagem.

Terços Horizontais



O terço inferior corta a imagem muito próximo à margem da represa e a base da árvore central. Nele está contido a porção de pasto e o caminho luminoso. O terço intermediário contém a represa, a árvore central, a palmeira, o aglomerado de arbustos, a margem oposta e o sol. Neste terço também é iniciada a moldura da fotografia com a parte inferior da copa de árvore que não é representada totalmente. No terço superior do lado direito está a

continuação da copa de árvore que faz a moldura e do lado esquerdo a formação de nuvens que também emolduram a fotografia.

Diagonais e Pontos Áureos



As diagonais geram o equilíbrio da composição, subordinando a parte superior da árvore em primeiro plano ao aglomerado de arbustos – diagonal superior esquerda a inferior direita. Já na outra diagonal, superior direita inferior esquerda, a formação de nuvens subordina o vazio do pasto, desta forma existe o jogo do leve e tênue das nuvens com o espaço amplo vazio.

A intersecção destas linhas acontece exatamente sobre a parte superior direita da copa da árvore em segundo plano – árvore central.



Os pontos áureos delimitam a árvore central e o sol, há proximidade da moldura da fotografia, isto é, a copa da árvore em primeiro plano e a formação de nuvens para os dois pontos superiores. O ponto central é coincidente com a parte superior direita da árvore central. E para os pontos inferiores ficou destinado o caminho luminoso e o início do aglomerado de arbustos.

Dados as linhas diagonais e os pontos áureos, conclui-se que mesmo sendo uma composição construída de maneira assimétrica ainda assim está em equilíbrio pois estabelece relação entre uma massa composta pela copa da árvore em primeiro plano e o início da aglomeração dos arbustos, em oposição entre si. Como também pela oposição entre o leve e tênue com o vazio.

Professor *Para formar uma moldura... Ficou bem legal, ele usou ... (se referindo a outro aluno) como moldura uma árvore também. Não foi?*

Elias *(responde com meneio afirmativo) Hum...Huuuummm...*

Ao perceber após os olhares constantes de Elias para o computador⁵ que realizava as gravações, suas expressões faciais e, principalmente, por sua resposta através de meneio, resolvo encerrar a discussão.

Professor *Daqui a pouco a gente volta na sua foto....Vamos ver quem é o próximo.... Quem não gostaria de falar... (brincando com os alunos) A próxima é a da Edna*

Todos *Riem ... (Edna é uma aluna muito tímida, raramente fala, embora quando se manifesta o faz com muita propriedade)*

Milena *Eu vim aqui só para ouvir ela*

Todos *Riem e voltam seu olhar para Edna*

⁵ Dado da caderno de campo



-

A produção da aluna Edna é uma estrada rural em terra ladeada à direita por um leve barranco. Mais ao fundo, sobre este, existem pequenas árvores e, no lado esquerdo, um conglomerado de árvores frondosas que emolduram a maior porção de estrada indo logo após do primeiro plano ao fundo colocado aproximadamente ao centro da composição e condizente também com a linha do horizonte.

A fotografia de Edna além de sintetizar seu mundo concreto, por morar na zona rural, também define sua poética pois essa aluna sempre fotografa elementos do campo, não se interessando por outros temas. Edna, ao exteriorizar seu mundo concreto, o faz através de um processo explicado por Rezende (2013) quando diz:

As linguagens das formas simbólicas fazem parte de processos interativos de comunicação e expressão, criados pelo ser humano. São elas que possibilitam apresentar, exteriorizar as impressões de mundo, contidas dentro de si, a partir de experiências na vida, interagindo-se com o semelhante, com o mundo. (REZENDE, 2013, p. 121)

Ao retratar uma porção do local onde vive a aluna faz uma transgressão à concepção de trabalho contida no Currículo Oficial do Estado de São Paulo⁶. No momento em que entregou sua fotografia, foi questionada pelo professor sobre a relação entre a fotografia e o tema, respondendo que os caminhos são para escoar a produção e trazer “as coisas” se referindo aos insumos necessários ao trato agrícola e aos bens de consumo que ela e sua família necessitam. Essa transgressão ao Currículo é substancial à conceituação de trabalho que dei aos alunos.

É recorrente em sua produção a utilização da técnica de moldura como fez nessa fotografia. Ao fim da estrada, onde não são mais vistas árvores, há o término mais luminoso.

Este fim mais luminoso não é somente o final do alinhamento em que as árvores foram plantadas talvez, no caso desta aluna, possa ser uma apropriação simbólica que Edna faz de seu estado de saúde, sempre afirmando que precisa de caminho e de esperança⁷. Ela tem uma séria doença cardíaca que, para ter vida normal, necessita de transplante não realizado no Brasil. Como sua família não tem condições de levantar o mínimo do numerário necessário para seu tratamento, resta apenas a esperança. Nos momentos em que se sente mais à vontade, em companhia dos colegas mais queridos, sempre verbaliza que sua vida é um caminho que vai do nascimento à esperança.

É excelente aluna, por sua limitação somente não participa das atividades em que lhe é exigido esforço físico, como as aulas de Educação Física. Sua sala de aula fica no andar térreo para que não tenha que subir as escadas ou utilizar o elevador.

⁶ A concepção do Currículo Oficial é que o aluno deva ser preparado para entrar no mercado de trabalho. Ver capítulo 4.

⁷ Dado do caderno de campo

No restante das atividades é participativa, se expressando de forma muito clara e objetiva quando escreve. Essa facilidade e objetividade na escrita, segundo seus professores, se dá em função de não ter forças bastantes para verbalizar. Nos dias em que está em crise, articula as palavras, porém sua voz não sai, percebendo-se, claramente, que está com falta de ar.

Professor *Muito interessante a foto ... Dá para enxergar?*
 Todos *Dá*
 Fabiano *Vira um pouquinho para cá*
 Professor *Gostei dessa perspectiva, dessa estrada em curva, desta árvore cortada. Fala Edna ...*

Como recurso pedagógico e como estímulo à aluna, o professor faz uma síntese sobre as técnicas de composição fotográfica dando subsídios para os alunos continuarem a argumentação.

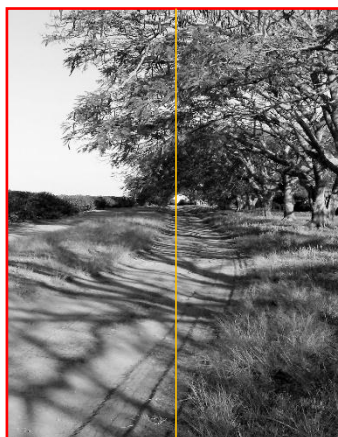
Edna *Eu tirei essa foto por causa das árvores. Dá para ver que os galhos chegam no chão ... (pequena pausa) dá a impressão de uma caverna*
 Professor *Tá ... Então você fez o que o Edison fez o ano passado ... (breve pausa) fez uma foto com moldura. Só que na sua a moldura foi aberta. É isso?*

A técnica de moldura chamou bastante a atenção e o gosto dos alunos. Ao descobrirem que elementos constitutivos da imagem ganham maior unidade com o todo através desta técnica, sua utilização passou a ser constante, como também passou a ocorrer a necessidade de inovar para ser diferente dos colegas.

Edna *Isso mesmo, quis fazer meio diferente*
 Professor *E esse lugar é próximo? (se referindo ao local onde a fotografia foi tirada)*
 Edna *É*
 Professor *Além da beleza, qual a importância desta foto?*

Edna *Por causa das árvores ... dos caminhos da produção*
Professor *Essa é uma questão importante em Arandu?*
Edna *Muito...*

Eixo Vertical



No quadrante direito está contida metade da estrada, o leve barranco, o agrupamento de pequenas árvores e uma porção bem grande das copas das árvores do quadrante oposto. Já o quadrante esquerdo concentra metade da estrada e o conglomerado de árvores muito grandes e frondosas.

Eixo Horizontal



Este eixo divide a composição um pouco abaixo da linha do horizonte, desta forma mantendo como elementos do quadrante inferior a metade da estrada, o mato que a ladeia e o leve barranco.

No quadrante superior estão todos os outros elementos da composição. A transição dos quadrantes é feita pela primeira grande árvore do lado esquerdo que está exatamente depositada sobre a linha deste eixo.

Terços Verticais



O primeiro dos terços concentra uma pequena parte da estrada, o leve barranco, o aglomerado de pequenas árvores, uma pequena porção de copas de árvores e o céu. O terço intermediário concentra a maior parte da estrada, uma porção significativa da copa das árvores e fragmentos do céu por entre essas copas. A transição deste terço para o último deles se dá pela linha do terço paralela à margem esquerda da estrada. Sendo assim, o último dos terços concentra a porção esquerda de mato, as árvores maiores e pequenos fragmentos de céu entre as copas.

Terços Horizontais



O terço inferior concentra parte da estrada e o mato que ladeia pelo lado esquerdo. O terço intermediário concentra o restante da estrada, o leve barranco ao lado direito, o mato ao lado esquerdo e todas as árvores maiores do lado esquerdo e o ponto de luz ao final da estrada. Já o último dos terços concentra apenas a copa das árvores e o céu.

Diagonais e Pontos Áureos



As diagonais proporcionam aumento do equilíbrio na composição, pois em ambas as linhas, na parte superior, há uma grande massa de elementos em

contraposição a uma parte esvaziada na parte inferior. Edna, ao fazer sua opção pela composição, se apropriou das regras estéticas destinando dois terços de sua fotografia a planos mais baixos e um terço às partes mais altas como a copa das árvores e o céu.



Distribuiu os pontos áureos de forma que três deles são destinados a estrada pontos inferiores e central, e os dois pontos superiores destinados a copa das árvores e ao céu. Ao optar pelas relações estéticas a aluna supostamente conseguiu transformar em conteúdos simbólicos sua enfermidade, em registro claro e objetivo onde talvez expresse que o final do caminho é esperança.

Professor

Ok... Vamos ver de quem é a próxima. É a da Bene. Ela aproveitou uma romaria para Aparecida do Norte em que foi onde fez suas fotos.



A fotografia que Bene produziu é parte de uma passarela que liga a igreja nova ao shopping, na cidade de Aparecida do Norte/SP, divergindo assim do tema proposto, não sendo questionada por isso pelo professor, não se estabelece a relação quando dialoga. Em Arandu, essas romarias são muito comuns e constantes e, além do caráter religioso, o caráter de diversão e passeio não é descartado.

Tacca (2007, p. 116) afirma que “a fotografia opera como ferramenta de observação de eventos sociais ou da natureza, complementando ainda seu pensamento sobre o viés educacional”, diz que a fotografia manteve relações com o desenvolvimento de várias disciplinas.

Bene é uma aluna tida como “mediana” por seus professores, embora seja reconhecida como esforçada. Não gosta de se expressar e sempre que possível evita conversas. Seu relacionamento com os colegas é bom, participando com eles de eventos sociais e alguns eventos e atividades na escola.

A fotografia demonstra a forma complexa que essa aluna se apropriou dos conceitos de técnica fotográfica. Embora, em um primeiro momento, pareça haver apenas subordinação ao eixo vertical, as outras apropriações se dão de forma sutil e pouco perceptíveis, se olhado rapidamente.

- Elias *É parte da passarela que liga a igreja com a parte de fora ... (pausa) ...*
- Professor *Ou as duas igrejas*
- Elias *Não ... Não... com a parte de fora, com o shopping*
- Professor *É que não conheço. Há muitos anos não vou lá. Que perspectiva legal, o aproveitamento da curva formando esse arco na fotografia.*

As falas iniciais do professor sobre alguns dos aspectos gerais das fotografias e os elementos técnicos são na intenção de forçar a verbalização por parte dos alunos, isso ocorre de forma mais efetiva com alunos que evitam expor seu pensamento.

- Bene *Hum ... Huummmm*
- Professor *Também dá a impressão de um relógio ... a curva, a coluna como ponteiros ... Mas eu queria que você falasse*
- Bene *Tem a luz*

Bene, ao versar sobre a luz, traz à tona um ponto muito trabalhado no ano anterior, está presente em sua fala considerações feitas sobre as fotografias em contra-luz, do fotógrafo brasileiro Cristiano Mascaro. Após, ao continuar sua fala, traz a formulação de uma curva que também é uma apropriação do mesmo fotógrafo quando em seu registro enfatiza linhas curvas de um viaduto de São Paulo. As fotografias deste fotógrafo compõem o caderno do aluno e foram trabalhadas com determinação além do normal pois os alunos demonstraram bastante interesse. Posteriormente aos estudos em sala, houve uma viagem de estudos onde puderam entre outras coisas, visualizar *in loco* dois dos lugares fotografados por Mascaro. São eles: as

placas de propaganda “Back Light”, da Marginal Pinheiros e o viaduto Eusébio Stevaux.

Professor	<i>Pois é, a luz</i>
Bene	<i>Tentei formular a curva ... não tenho o que falar</i>
Professor	<i>Não tem o que falar ... Oh... o céu. Como está o céu?</i>
Bene	<i>Tá bonito... (nada animada)</i>
Professor	<i>um céu limpo ...</i>
Bene	<i>é</i>
Professor	<i>Se tivesse umas nuvens aí. Melhoraria ou pioraria? ...</i> <i>(perguntando ao grupo)</i>
Todos	<i>Ao mesmo tempo querem dar opinião (falas sobrepostas)</i>

As modulações das nuvens e seu preenchimento do céu sempre foram questões muito exploradas pelo professor por acreditar que sua presença na fotografia atenuam a monotonia. No turno a seguir apenas Keila discorda sobre a melhoria que a presença de nuvens na fotografia de Bene.

Keila	<i>pioraria</i>
Milena	<i>melhoraria</i>
Professor	<i>Não digo nublado, cinza...</i>
Fabiano	<i>melhoraria</i>
Elias	<i>se tivesse umas nuvens</i>
Milena	<i>brancas</i>
Elias	<i>Isso! Umas poucas bem brancas.</i>
Professor	<i>la ficar bonito, serviria como elemento de contraste ...</i> <i>Mas, como a gente não manda no céu. Não dá para por nuvem, é aquela coisa de estar no lugar e hora certa. Isso não te desmerece em nada.</i>
Bene	<i>Ah ... Tá...</i>

Com a concordância da aluna quando expressa “ah...tá” o professor continua sua argumentação defendendo seu ponto de vista sobre as técnicas fotográficas.

- Professor *Um céu muito limpo ele tende a empobrecer um pouco a composição, fica monótono, dá a sensação de parado. A foto já é isso, um congelamento do momento. Por isso que as nuvens contribuem, acabam servindo de moldura ou um elemento contrastante, dão um realce. Tudo vai depender de como bate nos olhos de vocês e como vocês se apropriam da sensação visual.*
- Todos *Muitas falas simultâneas, opiniões diversas.*
- Professor *Se não, você perde um pouco do referencial, da linha do horizonte, mais ou menos como a Edna fez com as árvores.*
- Milena *Fechar a paisagem.*
- Mercedes *É sim... fica melhor, acaba dando um sentido, não fica uma coisa solta.*

Dadas as considerações gerais sobre a fotografia de Bene, o recorte das discussões realizadas em aula, cabe agora levar ao leitor a análise formal para compreender como a aluna se apropriou das regras de composição.



Eixo Vertical



Este eixo divide a fotografia seguindo em paralelo com a quina de uma das pilastras de sustentação da passarela. Como está em curva não há desequilíbrio entre os componentes dos dois quadrantes. Aparentemente, o quadrante esquerdo possui maior peso e isto se dá devido à perspectiva optada pela aluna que, ao colocá-lo em primeiro plano, aparenta ser maior. O quadrante direito, embora contenha dois arcos, estando estes em segundo plano, ficam menores. Desta forma, seu maior número compensa o maior tamanho do único arco do quadrante esquerdo. As porções de céu nos dois quadrantes se invertem em proporção, isto é, no quadrante esquerdo a porção de céu é bem menor que no quadrante direito.

Eixo Horizontal



A divisão dos quadrantes se dá abaixo da parte central superior do arco que está em primeiro plano e acima dos dois arcos em segundo plano. Está contido no quadrante inferior, parte mais baixa do arco em primeiro plano, os dois arcos em segundo plano e as colunas de sustentação de todos os arcos. No quadrante superior está contido a parte mais alta do primeiro arco, o guarda-corpo da passarela, o capitel da coluna principal de sustentação e o céu.

Terços Verticais



O primeiro dos terços contém a maior porção e a parte de sustentação do arco em primeiro plano, o guarda-corpo e uma porção pequena de céu. O terço intermediário contém a menor porção do arco em primeiro plano e uma pequena parte de sua sustentação, a coluna principal e seu capitel, o guarda corpo e uma porção mediana de céu. A transição deste terço para o último se dá muito próxima ao centro do segundo arco. O último dos terços contém a metade e a parte de sustentação do segundo arco, o terceiro arco, o guarda corpo e o céu.

Terços Horizontais



O terço inferior contém a parte de sustentação do primeiro arco, a coluna principal, a parte inferior do segundo arco responsável pela transição para o próximo terço, o terceiro arco e uma diminuta parte do guarda-corpo.

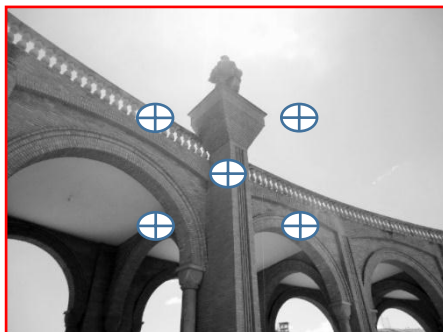
O terço intermediário contém maior porção do primeiro arco, parte da coluna principal e, aproximadamente, metade de seu capitel e a maior porção do guarda-corpo. Já o terço superior contém uma porção mediana do guarda corpo, o restante do capitel e o céu.

Diagonais e Pontos Áureos



A linha diagonal descendente que liga o canto superior esquerdo ao inferior direito inicia seu caminho em paralelo com o guarda corpo após, continua sua trajetória passando pela parte superior do segundo arco e por fim cortando o último dos arcos no ponto de seu berço até sua base. A diagonal oposta, isto é, a que liga o canto inferior esquerdo ao canto superior

direito passa próxima ao berço do primeiro arco seguindo sua trajetória ao passar quase em paralelo com o capitel da coluna principal.



Na distribuição dos pontos áureos fica evidenciado a importância que a aluna deu aos elementos de arquitetura distribuindo-os da seguinte maneira: dois pontos inferiores para os arcos, o ponto central colocado exatamente no centro geográfico da composição e sobre a coluna principal, um ponto superior sobre a balaustrada de guarda corpo e o último dos pontos sobre o céu.

Encerra-se aqui como o professor compreendeu os processos de apropriação dos alunos vistos nas fotografias e em suas falas.

Nos próximos encontros serão trazidos as manifestações de outros alunos onde serão abordadas questões de outras categorias.

3

RELAÇÃO

No capítulo anterior evidenciei os aspectos formais e as maneiras como compreendi que os alunos se apropriaram das regras de composição. Neste capítulo, meu objetivo será analisar como se deram os processos de interação e como foram construídas as relações entre os sujeitos, os alunos, o professor e o pesquisador⁸. Para tal, nossas conversas (ou poderia dizer “as aulas”) estão carregadas de matizes diversos, pois estão presentes aulas vividas por mim, aulas que proferi e ainda projetos delineados para que utilizasse futuramente. Assim também levei em conta as possibilidades que as alunas teriam em se utilizar de vários outros matizes para a construção de suas argumentações.

Agindo desta maneira favoreci que nossas vivências e nossas experiências concretas de vida fossem pensadas e (re)elaboradas diante de um processo interativo onde houve muito mais o acontecimento do que o um produto propriamente dito. Os sentidos passaram a se adequar aos significados que elaboramos juntos.

Penetrar nesses processos de interação – relações entre sujeitos - é trazer à luz e, por que não dizer, compreender mais sobre os modos de significarem o mundo já que são seres concretos que compartilham de um mesmo período histórico e cultural, portanto, estão os sujeitos organizados socialmente sob um mesmo contexto. Desta forma, cabe ao professor criar situações que favoreçam os processos de interação para que seus alunos produzam significações.

Porém, o professor também produz significações sobre seu trabalho, que podem ser mais ou menos aprofundadas quando da pesquisa de sua própria prática. É o que afirma Fontana (2003)⁹ na proposição:

Em nossa formação histórica, nós, professoras e professores, somos situados no lado oposto da pesquisa. Somos associados ao ensino, **entendido como uma atividade em que não se**

⁸ O Professor e o pesquisador sendo a mesma pessoa ocupam lugares diferentes na pesquisa.

⁹ Conferência proferida em 17/10/2003 no I SIMPÓSIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA – A ação educativa no centro das reflexões. Realização: Colégio Piracicabano em parceria com a Anpae.

produz conhecimento. Ou seja, o lugar do ensino costuma ser caracterizado como um lugar de exposição, de transmissão, de reconstrução dos conhecimentos produzidos por outros – os cientistas, os pesquisadores. (FONTANA, 2003 – grifos meus)

O que nos disse a autora acima justifica o estudo de minha prática e reitera a atividade que busquei realizar em minha vida profissional: dialogar com conhecimentos produzidos através das pesquisas com a intenção de aprimorar minha prática. Desta forma, junto com os alunos, vamos produzindo significações que nos sejam pertinentes - condizentes com nosso mundo concreto. Com isso, o professor ao pesquisar sua prática elabora bases mais aprofundadas por estar em extraposição e distanciado. Em contrapartida, fomenta a reflexão e compreensão por parte do pesquisador que devolve ao professor novos meios de (re)significar seu ato de ensinar. Essa relação entre professor e pesquisador se origina na intenção de favorecer o aprendizado dos alunos.

Para que eu pudesse manter maior fidedignidade aos diálogos que permitiriam melhor compreender as apropriações e ressignificações de alunos (e do próprio professor), tudo o que foi dito durante a pesquisa passou por gravação de vídeo ou de áudio, como também foi registrado com anotações no caderno de campo. Busquei, assim, reunir dados para compreender como manifestávamos no diálogo nossas apropriações culturais, simbólicas e afetivas que, aos poucos, iam representando nosso mundo concreto manifestado através do descongelamento das fotografias.

Compreender todo esse processo de interação e as manifestações materializadas nas fotografias ao qual estávamos expostos, significa debruçar-se sobre os desdobramentos contextuais, isto é, olhar atentamente a pormenores do como, do quando e do onde, como também, o dito e o não dito. Os silêncios, as entonações de voz, as expressões faciais, as brincadeiras demonstram os vínculos construídos entre os sujeitos e são assim consideráveis por subsidiarem bases ao entendimento também ao professor/pesquisador.

A maneira como as relações se dão, as provocações, os momentos em que se fala sério, as trocas de olhares, são compreensíveis se for levado em conta que os alunos convivem com seu professor por longo período.

Voltamos, neste capítulo, o olhar para os dados da pesquisa a partir das categorias professor e sua prática, apropriações culturais e a fotografia como relação aberta/incompleta dessas apropriações. Apesar de isto estar presente em todo o processo, pudemos observá-las de forma mais atenta em duas fotografias e os turnos dialógicos realizados sobre essas fotos.

A primeira fotografia a ser discutida é da aluna Keila que falará em duas etapas, sendo a primeira delas ocorrida como as demais, isto é, seguiu-se a ordem de entrega da produção dos alunos. Já em sua segunda participação, foi convidada pelo professor, convite realizado para debater com a aluna Mercedes por esta ser mais próxima da aluna recém chegada à escola. Keila ainda não se enturmou. Quando expõe o que pensa em aula, mesmo não pretendendo, acaba provocando tensão consigo e seus colegas de sala. Como é estimulada pelo professor, os alunos a veem como privilegiada.

Essa aluna é tida como muito esforçada por seus professores, chegou na escola no final do primeiro semestre, portanto, não participou dos estudos preliminares no ano anterior e dos iniciais do ano corrente. Compensou, solicitando no horário de intervalo a ajuda do professor. Essa atitude, em procurar o professor, solicitando sua ajuda, é um processo análogo explicado por Vigotski (1983) ao afirmar que “a pessoa pode ir além do que iria sozinha se houver ajuda de outro”.

Entendo a ação de Keila como uma busca por uma mediação que lhe permitisse realizar uma tarefa mais complexa, com a ajuda do professor sendo este o mediador que lhe apoiaria a realizar algo que os outros colegas já conseguem sozinhos.

Essa opção do professor é uma ação que visou o fortalecimento dos vínculos entre as duas alunas.



A fotografia que Keila produziu sintetiza sua preocupação com o mercado de trabalho, dado que a confecção, motivo da fotografia, é uma das primeiras indústrias de sua antiga cidade. Essas empresas possibilitaram a fixação dos jovens na cidade pois, anteriormente, elas eram obrigadas a procurar emprego em outros municípios.

Nas conversas com o professor, no horário de intervalo, disse que ao pensar sobre a situação dos jovens antes e depois da implantação das confecções, e agora, com as conversas sobre as fotografias e os conteúdos das disciplinas de Filosofia e Sociologia “*tudo passou a fazer mais sentido*”.¹⁰

Em sua fotografia está disposto um aglomerado de tecidos já cortados sobre uma mesa de trabalho em primeiro plano, retratada em leve diagonal. Já no segundo plano, estão dispostas máquinas de costura e parte de uma estrutura de madeira. A aparência geral do espaço fotografado é de desorganização decorrente ao próprio sistema de produção sendo uma representação de um momento estancado. Conseguiu a autorização para fotografar somente no horário de almoço dos funcionários.

¹⁰ Dado retirado das anotações de campo

Professor *A Keila vai comentar sobre a foto dela. O interessante é que ela chegou no segundo semestre, então toda a parte de fotografia que vocês viram no ano passado, e no começo deste ano, ela não teve essa oportunidade.*
(Pausa para ajuste do computador – recolocação para que todos pudessem ver a foto)

Ao antecipar a fala da aluna sobre o que produziu, o professor procura atenuar algum pormenor esquecido pela aluna, como também ajudar a aluna a falar com desenvoltura e sem constrangimento para que possa colaborar com as significações do grupo.

Keila *Lá onde eu morava, o que mais tinha de serviço é fábrica de costura. Aí, eu achei importante pegar uma fábrica, porque aqui tem, até onde eu saiba (se referindo as confecções existentes em Arandu), mas não é tanto como lá ... (pausa) a maioria das pessoas trabalham com isso.*

A aluna, ao comparar duas cidades diferentes sobre o mesmo aspecto e as relações que se estabelecem ao mercado de trabalho em ambas, faz eco nas palavras de Flusser (1983) quando nos ensina:

Em lugar nenhum tem sido fácil a vida humana, porque tem sido, em toda parte e sempre, vida em cultura. Pois cultura é simultaneamente des-alienação e alienação, mediação e encobertura, emancipadora e condicionante. (FLUSSER, 1983, p. 137).

O elemento que ela destaca em sua fala, sua seleção do que é “importante” é a marca desse processo explicitado por Flusser em termos que trazem a marca da contradição. A escolha de Keila está marcada pelas escolhas do professor (quando estabeleceu o tema) e das imposições das economias locais. Ao esboçar a situação da cidade em que residia com a que está residindo estabelece que a relação do que une as cidades é a fábrica.

À luz de um processo histórico, Keila ao se reportar à sua antiga cidade em sua fotografia e no momento das discussões ao falar sobre o que e como fotografou, deixa claro o que planejou para a fotografia. Processo que pode ser entendido através das palavras de Saderlich (2006) quando postula:

Ler uma imagem historicamente é mais do que apreciar o seu esqueleto aparente, pois ela é construção histórica em determinado momento e lugar, e quase sempre foi pensada e planejada. (SARDELICH, 2006, p.209)

Sobre o enfoque histórico, o professor faz sua intervenção garantindo a aluna possibilidade de continuar sua fala.

Professor *Sua escolha foi por causa do grande número de pessoas?*

Keila *É, lá a maioria das pessoas trabalham com isso*

Professor *Tá*

Após a intervenção do professor, a aluna passa a detalhar a situação contraditória das duas cidades com aparente segurança. Iniciou sua explicação olhando fixamente para o professor e, após, dividiu esse olhar com seus colegas onde, pausadamente, fitou-os nos olhos um a um.

A aparente segurança de Keila ao falar se dá em função de, anteriormente, já conhecer a realidade sócio-econômica da cidade a qual reside, demonstrando que o processo escolar não começa do vazio, se baseando em experiências vividas anteriormente, assim o hoje e o vivido anteriormente se fundem.

Keila, em suas falas, assume apenas a conceituação do tema condizente com a que é colocada pelo Currículo, isto é, age em contraposição a conceituação dada por seu professor. Vale reforçar que essa aluna é recém-chegada à escola, portanto, não participou da conceituação dada no início do ano quando o tema foi estabelecido.

Keila *É uma coisa assim, até pouco tempo atrás quem quisesse trabalhar tinha que ir para fora. Lá não tinha emprego, os únicos era trabalhar na prefeitura e no comércio. Era muito pouco.*

Professor *Então as confecções ajudaram a melhorar a vida das pessoas, é isso?*

Keila *É*

Ao fazer nova intervenção no que diz a aluna, o professor proporciona a oportunidade que ela retome conhecimentos anteriores e estabeleça a relação entre a falta de emprego de sua antiga cidade e o tema dado. Keila quando se reporta sobre a criação de meios que ajudem na transformação da economia da cidade o faz de forma positiva, poderia dizer que essa é uma manifestação de esperança, semelhante com o pensamento de Flusser (1983) sobre uma relação de sobrevivência diante de uma situação difícil quando nos diz: “O homem não é apenas ente que produz instrumentos, mas também ente que produz instrumentos para escapar à tensão produzida nele por seus instrumentos”. (FLUSSER, 1983, p. 137).

As difíceis condições que os jovens encontravam para se colocarem no mercado de trabalho por falta de locais levaram sua cidade a criar novos postos visando sua colocação, aliviando assim a tensão ocasionada pela falta de postos de trabalho. Assim posto, as confecções surgem acabando com a tensão gerada pela falta de emprego. No que se refere à aluna, a falta de instrumentos dificultava a vida destes jovens.

O professor desatento à intensidade das palavras da aluna acabou assim criando a significação sobre o processo de transformação econômica da cidade quando falou que este fato “melhorou a vida das pessoas” no turno dialógico anterior, igualmente a Flusser (1983) que também imerso em desatenção construiu a mesma concepção. A ação do professor de criar novo significado ao que a aluna disse fez com que ela dissesse se apropriasse, verbalizando no próximo turno dialógico.

Professor *Você veio de “Barão”? (Barão de Antonina/SP) ¹¹*

Keila *É, e isso ajudou muito a melhorar a vida das pessoas*

¹¹ Barão de Antonina é um município do Sudoeste do Estado de São Paulo distante 135 Km de Arandu. Pertence a região de Avaré, faz divisa com o Estado do Paraná. Sua População é de 3.116 habitantes e sua principal atividade econômica é a produção agrícola e algumas confecções. Fonte IBGE

Nesse momento, após essa fala, alguns alunos acabaram por rir pois se ativeram apenas às palavras proferidas e para fazerem graça não consideraram o sentido da frase. Keila ainda estava com seus pensamentos focados nas questões da constituição das confecções em sua antiga cidade, concentrada nessas questões não percebeu por completo a pergunta.

O professor, logo em seguida, faz uma intervenção para recobrar o ritmo da discussão garantindo que o sentido dado por Keila em sua fala seja compreendido pois conhecendo a realidade da cidade a qual a aluna se refere, o professor buscou propiciar à Keila outra oportunidade de verbalizar e dizimar qualquer dúvida em relação ao que falou.

Professor	<i>É uma região bem pobre, trabalhei lá perto, em Itaberá¹². Essa é uma região agrícola. Fico feliz das pessoas terem agora um pouco mais de dinheiro.</i>
Keila	<i>Daí, ajudou muito economicamente a cidade, seu crescimento.</i>

Referindo-se a uma experiência profissional passada, o professor reafirma sua intenção em mediar ao grupo as significações dadas por Keila, ajudando-a a seguir nas discussões. Essa atitude pode ser explicada através de Vigotski (2000) quando diz que isso ocorre por serem “construções históricas, que acontecem nas relações concretas entre as pessoas.” (p.27)

Após a intervenção do professor e a devolutiva da aluna reafirmando de forma diferente o que disse anteriormente faz com que o grupo (re)signifique elaborando agora significação coletiva, aqueles que por pura brincadeira riram acabam por se satisfazerem, passando novamente a dedicar atenção a conversa.

Professor	<i>Tá</i>
-----------	-----------

¹² Itaberá é também município do Sudoeste Paulista pertencente a região de Avaré distante 129 KM de Arandu. Sua População é de 17.946 habitantes e sua principal atividade econômica é a lavoura de cereais e oleaginosas.

- Keila *Para gente jovem não havia emprego, e agora melhorou com as confecções*
- Professor *Trabalhei lá na Toriba (comunidade e escola rural pertencente a Itaberá/SP), que não é nada diferente.*
- Keila *Para nós jovens não havia oportunidade, depois que você terminava a escola tinha que ir embora. As confecções não é lá uma coisa que se ganha bem, mas dá para sobreviver.*

Keila em sua fala expressa que a “sociedade vai sendo vivenciada e captada na rede de relações de forma imediata” (FLUSSER, 1983, p. 55). Essa apropriação, feita pela aluna, é consequente do pensamento educacional vigente, seus anos de estudo e os processos em que interage dentro e fora da escola, como sendo a única regra do jogo aquela que visa à sobrevivência atrelada ao mercado de trabalho. Ela não consegue ver além dessas relações imediatas.

O sistema educacional entende como trabalho, o preparo e a produção laborativa voltada para a colocação no mercado, portanto passa-se por todo o ciclo de estudos, tendo como objetivo a entrada no mercado.

Sendo a escola, a instituição viabilizadora dos acessos à cultura, aos conhecimentos acumulados pela humanidade e ao ingresso no mercado de trabalho, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo postula enfaticamente no caderno de Linguagens e Códigos, onde o ensino da Arte é configurado, a possibilidade através do trabalho do aluno e dos conteúdos conectarem-se à realidade. Sobre este aspecto é dito:

Se examinarmos o conjunto das recomendações já analisadas, **o trabalho enquanto produção de bens e serviços revela-se como a prática humana mais importante para conectar os conteúdos do currículo à realidade.** (SÃO PAULO, 2011, p. 24- grifos meus)

No que é postulado, o Currículo, neste ponto, não expressa a ação humana sobre a natureza ou sobre a criação de instrumentos. Distancia-se desta forma de qualquer outra possibilidade laborativa.

Os alunos ao se aperceberem dessa lacuna, ou melhor dizendo, tomando consciência que estão na escola para terem como direito seu ingresso no mercado expressam isso de forma clara. Quando em sala ou em momentos informais nas conversas com o professor procuram atenuar essa situação falando da profissão pretendida.

Professor	<i>Tá... (pausa) ... É a profissão que você quer ou não?</i>
Keila	<i>Não</i>
Professor	<i>E o que você quer?</i>
Keila	<i>Engenharia Civil, sou fascinada pela engenharia, isso se eu passar</i>
Professor	<i>Nós vamos rezar para você passar, se estudar, passa sim...</i>
Keila	<i>É ... o duro é estudar... (rindo)</i>
Todos	Riem juntos

Apropriando-se do que é elaborado socialmente sobre a religiosidade, o professor utiliza-se deste fato, que é uma questão muito forte em Arandu, para dar confiança a Keila, diz que rezará para que passe no vestibular. Essa intervenção é explicada por Flusser (1983, p. 18) quando nos diz que a fé religiosa não é confiança no mundo dos objetos, “*mas em fundamento transcendente que ultrapassa o mundo dos objetos.*”

Porém, o faz tensionando a relação formal (estudo) e o esforço necessário por parte da aluna. Assim, o professor utilizou de um código compartilhado pela turma (em não estudar) com o “medo” de não serem aprovados. Este medo também está condicionado, implicitamente, que na condição social que estes alunos se encontram o ingresso no mercado de trabalho se dá muito mais por oportunidades disponíveis do que por intenções pessoais.

Keila, ao afirmar que é duro estudar e seus colegas ao rirem, aceitam a provocação intencional de seu professor.

No próximo encontro, a aluna é chamada pela segunda vez e Mercedes pela primeira, para falarem de suas fotografias, pois Mercedes, em

encontro anterior, somente fez comentário sobre a foto da colega Bene, queixando-se ao professor de sua pouca participação.

Já, Keila, sempre fala com satisfação de sua produção e da dos colegas, demonstra muito interesse por fotografia e pelas questões sociais, vive utilizando em nossas conversas conteúdo das disciplinas de Filosofia e Sociologia e, também, procura esses professores nos horários de intervalo.

A não consolidação de amizades com seus colegas é manifestada pela aluna quando afirma “só eu que puxo conversa¹³”, essa insatisfação acabou fortalecendo vínculos com seus professores.

Pesquisador *Keila, fala um pouquinho da sua foto*

Keila *Então, a foto que eu tirei é de uma fábrica de costura, que é na antiga cidade que morava...*

Pesquisador (meneio afirmativo)

Keila fala com espontaneidade pois já participou discutindo a mesma fotografia. Porém é notório, o que antes era uma elaboração coletiva mediada pelas intervenções e perguntas de seu professor, neste momento, passaram a ser uma elaboração pessoal da aluna.

Ela se apropriou das falas do professor e, agora, as falas do outro passam a ser suas.

Reconhecendo o desenvolvimento da aluna que passa a falar por si, o professor não necessita intervir e sua ação é de concordância, sinalizando na forma positiva, confirmando através de meneios para dar segurança às suas falas pois os significados foram produzidos de forma coletiva que, agora, a aluna demonstra apropriação, o que é visível pela continuidade de suas falas.

Keila *Ela foi de extrema importância, porque antes não tinha muita opção de emprego. Era difícil arrumar emprego lá.*

¹³ Dados do caderno de campo

- Professor (meneio afirmativo)
- Keila *Com a chegada dessa fábrica a oferta subiu muito. Ajudou muito a cidade a crescer economicamente... eu acho... e dando mais oportunidade para ficar lá para trabalhar.*
- Professor *Hum...Huummm... Vamos ouvir um pouquinho a Mercedes falando sobre a foto dela.*
- Mercedes *Eu tirei essa foto porque é importante, que o povo mais trabalha como operador... (inaudível)*



Mercedes, ao afirmar que existe um número grande de pessoas que trabalham como operadores de máquinas agrícolas, demonstra a transição estrutural e econômica que o município está atravessando.

Arandu, desde os anos 90, está passando pela transformação da lavoura em sistema familiar e de propriedades com um número reduzido de empregados para a lavoura em larga escala de cana de açúcar, laranja e

culturas sazonais como soja, milho e sorgo, realizadas por grandes empresas, sendo comum nestas empresas investimentos estrangeiros.

Solicitar que as alunas produzissem fotografias sobre um mesmo tema é favorecer a elaboração coletiva de significados. Perpassam sobre essas produções e nas conversas realizadas, além das transformações estruturais de Arandu a intenção do professor em que os alunos refletissem sobre sua realidade e pudessem ter conhecimento, que há distinção entre os conceitos de trabalho e emprego, assim que essas reflexões ficassem explicitadas nas fotografias ao serem descongeladas através das discussões.

A escolha entre as alunas Keila e Mercedes para dialogarem conjuntamente não foi fortuita, o professor assim as selecionou por compactuarem de pontos de vista muito parecidos.

Professor *Aqui em Arandu parece que a agricultura é bem forte.*
 Mercedes *Hum...Huuuum...*
 Professor *É esse o caminho que quer seguir?*
 Mercedes *Isso!*
 Professor *Trabalhar na agricultura. E o que vai ser?*
 Mercedes *Trabalhar com terra*
 Professor *Tem mais alguém na turma que vai mexer com terra... não lembro quem.*

Ao se fazer de desentendido ou de esquecido, o professor cria possibilidades dos sujeitos falarem de forma mais descontraída sem terem receio de como serão interpretados.

Mercedes *É a Milena*
 Professor *Gente, fala para mim... o tema era trabalho (refere-se ao tema das fotografias). Qual a importância do trabalho para vocês?*
 Mercedes *Trabalho é para tudo*
 Professor *E a Keila?*
 Keila *Eu acho que ele é importante. Porque é por ele que você tem uma base financeira...*

Professor (afirma com meneio)
 Keila *Para você hoje em dia conseguir algumas realizações na vida você precisa de dinheiro.*

O desentendimento demonstrado pelo professor em relação a qual outro aluno também trabalharia com a terra cria um elo colaborativo entre os sujeitos que dialogam. O professor, imediatamente após a resposta de Mercedes, que neste momento parece se apropriar do conceito do professor, lança nova pergunta permitindo que as alunas continuem o processo de significação sobre sua realidade e sobre o trabalho.

A aluna Keila prioriza em sua fala aquilo que nos seus anos de estudo lhe foi ensinado, valorizando apenas os aspectos do trabalho atrelado ao mercado e como aquisição de numerário.¹⁴

Professor (afirma com meneio)
 Keila *Tudo praticamente é através de dinheiro... para comer, até para viver ... inaudível*
 Professor *Hum...Huumm...*
 Keila *É tipo, conseguir juntar o trabalho com alguma coisa que esteja precisando... (inaudível)*
 Professor *Então o importante é ter prazer no trabalho?*

As intervenções realizadas pelo professor, imediatamente após um ponto da conversa em que ele considera significativo, oportunizam que os significados sejam coletivamente elaborados. Assim, o professor ao atribuir significados às falas das alunas acaba abrindo espaço para que elas (re)signifiquem possibilitando aos seus pensamentos irem além e de forma mais elaborada do que antes fariam sozinhas.

Mercedes (inaudível)

¹⁴ Uma análise mais detida dos diálogos a partir da categoria trabalho será realizada no próximo capítulo. Este item aparece aqui como conteúdo trabalhado da relação professor/aluno em breves apontamentos sobre o tema.

- Professor *Se o prazer for ... (interupção)... Se o trabalho é tão importante, quanto tempo a gente deve dispende trabalhando? Como é que a gente divide nosso tempo? Como é que vocês fariam, como dividiriam o tempo?*
- Keila *Por mim, eu passaria cinco horas por dia trabalhando e o resto procuraria ficar mais com a família ... essas coisas...*
- Professor *(afirma com meneio)*
- Keila *...acho que é muito pouco o espaço em família... por mim, oito horas por dia...*

A pergunta central do professor, facetada em várias outras perguntas, garantiu à Keila poder responder de acordo com o que possivelmente aprendeu nas aulas de Sociologia e nas discussões sobre as fotografias, reforçadas nas conversas durante os intervalos com os professores. Essa é uma marca das apropriações realizadas sobre os conteúdos escolares realizados pela aluna.

- Professor *(afirma com meneio)*
- Keila *Tipo assim, no caso, tirando a parte de dormir, a parte do trabalho, ficar em casa com a família e também lazer.*
- Professor *E a Mercedes, o que você acha?*

Ao perguntar o que Mercedes pensa sobre a disposição das horas dedicadas ao trabalho e a outras atividades é a maneira que o professor escolheu para que a aluna ao verbalizar possa internalizar uma nova maneira de compreender o processo, funcionando como auxiliar de um plano já concebido.

Mercedes *Hum...Huummm...*

A aluna nada responde, apenas concorda através de meneio¹⁵ e pronuncia em monossílabo sua concordância. Não satisfeito o professor insiste em uma resposta mudando a pergunta.

¹⁵ Dado retirado do caderno de campo

Professor *Também a mesma coisa?*
 Mercedes (afirma com meneio)

A aluna continua não respondendo. Para que haja uma verbalização, o professor busca palavras do coletivo para que ela possa internalizar os conceitos trabalhados.

Professor *Vocês acham que a gente trabalha demais?*

Keila, ao perceber a insistência do professor para que sua colega responda, demonstra impaciência movendo-se na cadeira e olhando para os demais colegas como se estivesse pedindo ajuda¹⁶. Ao perceber que os colegas não estavam dispostos a ajudar Mercedes, a aluna, enfaticamente e com voz empostada, responde.

Keila *Eu acho!*

Keila, ao responder por sua colega de forma tão efusiva, acaba por favorecer que essa ganhe mais segurança ao responder – o que fez prontamente após a fala de Keila, porém agindo como se não estivesse pensando em nada e espontaneamente solta outro monossílabo em concordância.

Mercedes *Hum...Huummm...*

Pela terceira vez, o professor lança outra pergunta ainda sobre a mesma ótica da pergunta anterior. Tenciona dar mais tempo para que, por si, Mercedes possa responder.

Professor *E esse trabalhar demais, é mais interessante para o dono da terra ou para o empregado?*

¹⁶ Situação observada e anotada no caderno de campo

Keila *Para o dono da terra...*

Mercedes *Também acho...*

Mercedes após as tentativas do professor para que verbalizasse fala algo reforçando prontamente a resposta de sua colega. As fotografias estavam postas e as discussões eram realizadas sobre o que as alunas haviam representado, os conceitos trabalhados anteriormente e as novas significações eram manifestadas através da fala. Este processo de percepção do que estava contido nas fotografias, as insistências do professor para que a aluna se pronunciasse.

Garantindo que a conversa não fosse quebrada ou desviada para outros rumos, procurando manter a sequência do diálogo, o professor reformula a questão anterior.

Professor *... porque para o dono da terra e não para o empregado?*

Keila *Por causa que ele praticamente, às vezes depende da situação (se referindo ao dono da terra) e tem patrão que não trabalha...*

Professor (afirma com meneio)

Keila *... tipo tem mais empregados e só administra os empregados. Os empregados têm horário e tudo certinho e o empregador não...*

Professor (afirma com meneio)

Keila *...o empregador, querendo ou não, ele pode fazer seu próprio horário. É claro que ele vai ter que exigir alguma coisa dele (ainda se referindo ao dono da terra) ... se não, também não dá certo.*

Keila demonstra ser mais experiente, ou melhor, mais preparada para essa conversa que Mercedes. Embora suas colocações sejam muito oportunas, é importante que sua colega também fale. O professor cria um meio que possibilite a Mercedes falar espontaneamente, para que possa internalizar os significados que estão sendo elaborados, ao mesmo tempo, evitando que Keila interfira.

Professor *Hum...Huummm... Mercedes você mora em uma fazenda...*

Ao questionar sobre onde a aluna mora o professor anula qualquer possibilidade de que Keila venha responder por sua colega.

Mercedes *Não, eu moro na cidade*

Professor *Ah! Você mora na cidade*

Mercedes *É que fico mais na fazenda*

Professor *Fica mais na fazenda. A fazenda é de vocês?*

Já sobre a questão da propriedade da aluna, o professor tensiona as relações entre trabalho e as relações econômicas, forçando para que Mercedes, ao verbalizar, compreenda os significados indo além do que iria sem a intervenção. Este processo pode ser explicado pelos ensinamentos de Vigotski (2002) quando diz:

O significado de cada palavra é uma generalização, um conceito. E, como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos do pensamento, podemos encarar o significado como um fenômeno do pensar. (VIGOTSKI, 2002, p. 277)

Mercedes *Não! É que minha mãe está construindo ... ela alugou uma casa lá...*

Professor *Tá! Ai vocês vão morar lá?*

Mercedes *Hum...Huummm...*

A atitude do professor em questionar Mercedes sobre aspectos pessoais vem dando resultados, pois a aluna interage prontamente ao responder as perguntas. Keila¹⁷ parece se contentar com a maneira que a colega está se comportando pois, após cada uma de suas falas, meneia de forma afirmativa.

¹⁷ Dados do caderno de campo

O professor, preocupado em manter a conversa fluindo, lança nova pergunta de cunho pessoal, porém não distante do que estava sendo falado anteriormente.

Professor *Seu pai era administrador de fazenda. E qual a diferença de seu pai administrador, alguém que manda, como a Keila estava falando, para os outros empregados. Qual é a diferença?*

O conhecimento prévio dos sujeitos e de suas relações concretas com o mundo, os vínculos afetivos construídos em anos de trabalho em que os sujeitos estiveram expostos e a ajuda da colega Keila fizeram com que Mercedes passasse a falar por si.

Mercedes *Ah! Já não tem tanta diferença, por que do jeito que ele tem de pedir para um (refere-se a mandar) ele também tem que cumprir os deveres dele ...*

Professor (afirma com meneio)

Mercedes *...ele trabalha igual aos outros.*

Professor *Outro dia você falou que tinha um sonho, de ter uma terra. E você queria essa terra para quê?*

Mercedes *para poder construir, ter minha própria casinha e minhas próprias plantações.*

Ao falar de seus sonhos, Mercedes utiliza a memória para se apropriar dos conteúdos socialmente construídos, pois muitos adolescentes, ou melhor dizendo, muitas pessoas intencionam ter sua casa própria e seu próprio meio produtivo, demonstrando querer seguir os passos de sua mãe (em construir uma casa) e, ainda, tendo como exemplo a experiência de seu pai como administrador de fazenda. Mercedes se apropria de uma forma característica de comportamento humano produzindo através de seu intelecto uma base para o trabalho produtivo.

O professor tensiona mais a conversa, questionando sobre a propriedade da terra.

Professor *Sua plantação. Qual a diferença de ter uma plantação onde você é empregada e ter uma plantação onde a terra é sua?*

Mercedes *É porque se a terra é minha eu posso ir para frente, ter alguma coisa é saber administrar. Agora, empregado já... ele não pega a parte dele para vender, ele usa por usar...*

A aluna toma como sua, parte da fala de seu professor, que anteriormente em aula e nas conversas informais versou sobre as apropriações do capital e sobre mais-valia. Mercedes por si estabelece a relação em pegar a maior parte para vender (o patrão) e o “*usar por usar*” (o empregado), ao se referir que “*ter alguma coisa é saber administrar*” reforça que as significações compartilhadas por Mercedes foram apropriadas.

Professor *Espera aí, deixa ver se entendi, o empregado pega da produção um pouco daquilo que precisa... o dono da terra, pega o resto da produção e vende. É isso?*

Mercedes *Isso!*

Professor *E quando você tiver a sua terra, como é que vai agir?*

Mercedes *Eu vou procurar as empresas que ... tem vários lugares que eles compram, né...*

Professor *Hum...Huummm...*

Mercedes *Para vender e para ver se dá lucro.*

Professor *Ai você vai precisar de mão de obra lá. Como é que vai agir com essas pessoas?*

Mercedes *Ah! A mesma coisa que ...*

Professor *Do mesmo jeito que o patrão de seu pai faz com ele?*

Mercedes *Hum...Huummm...*

Mesmo se apropriando dos conceitos de utilização do capital e de mais-valia como demonstrado poucos turnos atrás, Mercedes parece não se importar com as questões de exploração do proletariado. Parece que a essa aluna manter os padrões anteriores (aqueles que já domina) é seguir uma

programação (a exploração do empregados). De outra maneira, seria trocar o que é certo pelo incerto. É possível compreender o que diz Mercedes através das palavras de Flusser (1983) quando nos diz:

Para o camponês o outro é servo do qual ele deve cuidar, uma espécie de gado. Para o dono da fábrica o outro é operário que deve ser modelado segundo modelos preconcebidos, espécie de massa. (FLUSSER, 1983, p. 33)

Professor	<i>Pode pegar para consumir um pouco, né?</i>
Mercedes	<i>Hum...Huummm...</i>
Professor	<i>E o restante é seu</i>
Mercedes	<i>Isso!</i>
Professor	<i>É justo isso? Vocês acham justo?</i>
Mercedes	<i>Eu acho que sim</i>
Professor	<i>Se a produção fosse dividida igualmente entre todos seria injusto? Seria mais justo?</i>
Mercedes	<i>Hum...Huummm...</i>
Professor	<i>Então, quando você é dono da terra quer fazer o que é injusto?</i>
Mercedes	<i>Não! Fazer diferente, do meu jeito...</i>

A aluna, ao se referir em fazer diferente ao seu jeito, indicia que a mudança é apenas na condição em que as pessoas ocupam na sociedade, isto é, em seu caso, passar a ser dona da terra. A colega Keila que há muitos turnos da conversa se manteve apenas sinalizando concordância, neste momento parece não se conter e, abruptamente, faz sua intervenção.

Keila	<i>Ela vai fazer alguma coisa que seja melhor para ela. No caso, ela ter lucro. Seria Injusto!</i>
Professor	<i>O interesse do patrão nunca é igual ao interesse do empregado. Não é? O patrão, sempre quer mais...mais e mais. Não é?</i>
Mercedes	<i>Hum...Huummm...</i>

As falas do professor e as significações que criou acabaram sendo apropriadas pelas alunas e juntos passamos a (re) significar criando novos sentidos com significados.

Os processos de significar e (re) significar tão evidentes nos turnos dialógicos acima, considerando que o grupo é pertencente a um segmento social, portanto, em uma relação compartilhada, podem ser explicados através das palavras de Flusser (1983) quando diz: “A sociedade vai sendo vivenciada e captada sempre mais claramente como aquela rede de relações devido à qual somos *tout court*.” (p.153).

Ou seja, criamos nossa consciência sobre nós mesmos através do outro, como também, damos a consciência de quem ele é. Uma outra passagem de Flusser (1983) nos dá uma visão ampliada de todo esse processo quando ele nos fala “Toda relação tem inúmeros aspectos, emocionais, culturais, econômicos, políticos, biológicos, éticos, jamais esgotáveis” (p.154).

Foram inúmeras as leituras dos trechos selecionados e, através destas, organizei a estrutura textual pois as possibilidades são tantas que não me seria verdadeiro afirmar que essas seleções me saltaram à vista com facilidade ou que, em primeiro momento, se apresentaram com clareza. Contudo, nelas, após o esforço dispendido, uma a uma pude destacar momentos em que ficaram mais evidenciados de como se relacionaram os sujeitos.

Neste momento, como pesquisado na escrita, também (re)signifiquei elementos que não estavam presentes no processo, pois durante a coleta dos dados não percebia o peso da minha intervenção nas falas dos alunos. Pude compreender o modo como essa apropriação se deu e a presença da intencionalidade docente.

4

SIGNIFICAÇÃO

No capítulo anterior foram mostradas as relações construídas entre os sujeitos e as maneiras que eles se apropriaram de significações veiculadas em aula de forma direta e indireta. Havia, por parte do professor/pesquisador, a intenção de ensinar e discutir o conceito de trabalho como sendo aquele regido pela atividade laborativa do homem para sobreviver, normalmente se referindo à transformação da natureza em bens, assim, intencionalmente, o professor agiu em contraposição ao que é postulado pelo Currículo do Estado de São Paulo¹⁸ que acredita que conteúdos escolares e realidade conectam-se através da colocação do aluno no mercado de trabalho.

Essa foi e é uma apropriação significativa, pois embora nas falas fique explicitado que apareceram significações sobre suas divisões, mais-valia, exploração do proletariado, evidenciou-se também a transformação do trabalhador em mercadoria, como vimos na fala de Mercedes ao afirmar que ao tornar-se dona da terra agiria da mesma maneira que o patrão de seu pai age com ele.

Não menos significativa é a interferência da aluna Keila na fala de Mercedes quando afirma que sua colega somente “quer o melhor para ela”, porém, logo em seguida reconsidera e afirma ser injusto. As alunas parecem não se importarem com a exploração do proletariado e que essa é a regra do jogo, isto é, que existe uma programação e que essa deva ser objetivamente cumprida (Flusser, 1983).

As conversas foram gestadas pela observação das fotografias que produziram, explicitando os modos como os alunos mediam em suas fotografias os significados de trabalho. Conceitos apropriados do Currículo e do que foi coletivamente discutido, contrapostos, porém, pela forma de conceituar o tema pelo professor.

Neste sentido, a fotografia serviu como mote para as apropriações de significações construídas coletivamente. Desta forma, através dos diálogos, foi permitido ao professor/pesquisador analisar a internalização dos significados e a maneira como foi apropriada por seus alunos, ao produzirem suas fotografias.

¹⁸ Ver Capítulo 3 página 86

Contudo, a concepção de trabalho do professor/pesquisador passa a ser significativa se contraposta ao que lhe é exigido pela fala oficial. Pois, para o professor trabalho significa manipulação consciente da natureza, onde ele (homem) a coloca ao seu serviço. Assim, o homem se torna o único animal capaz de antecipar suas necessidades, programando-se, criando instrumentos e assim realizando suas tarefas. Essa concepção é laboral e necessária à sobrevivência.

Tais proposições, como visto anteriormente, estão em contraposição ao que é imposto pelo Currículo, que versa sobre a colocação do aluno no mercado de trabalho. Mais adiante veremos um fragmento onde essa questão é explicitada.

Não se pode perder de vista que a função profissional do professor é de mediar os conhecimentos socialmente constituídos, consolidados e amparados pela legislação. Neste caso, especificamente, a contraposição se serviu como complemento, uma ampliação dos conhecimentos sobre outro viés. Considerando o imediatamente exposto, o Currículo Oficial diz para que o aluno esteja preparado para assumir completamente sua cidadania deve ter visão crítica (entre outros aspectos) e assim que os incorpore em sua vida e em seu trabalho. São as palavras oficiais:

Como estão na escola, preparando-se para assumir plenamente sua cidadania, todos devem passar pela alfabetização científica, humanista, linguística, artística e técnica para que sua cidadania, além de ser um direito, tenha qualidade. O aluno precisa constituir as competências para reconhecer, identificar e **ter visão crítica daquilo que é próprio de uma área do conhecimento** e, a partir desse conhecimento, **avaliar a importância dessa área ou disciplina em sua vida e em seu trabalho.** (SÃO PAULO, 2011, p. 22- grifos meus)

O texto Oficial expressa de forma clara o que se espera do aluno em relação aos conhecimentos e às competências que deverão ser construídas. Essa possibilidade sobre a criticidade e as reflexões sempre se configuraram como cerne de minhas intenções como pessoa e professor.

O contexto da produção dos alunos e das discussões realizadas era a fotografia e sobre este contexto é que nos momentos vivenciados com os alunos procurei propiciar suas reflexões. Para tal, o pensamento de Flusser (2008) se fez muito presente, quando ensina sobre a relação da fotografia e

sua conotação (*input*) e denotação (*output*) que ajudaram os alunos em suas significações no que produziram, são as palavras do autor:

Do lado input podemos observar que o gesto produtor de imagens não se nutre apenas com as visões que o produtor tem da circunstância, mas igualmente com a visão que o produtor tem de imagens feitas anteriormente. Toda imagem produzida se insere necessariamente na correnteza das imagens de determinada sociedade, porque toda imagem é resultado de codificação simbólica fundada sobre código estabelecido. (FLUSSER, 2008, p.19)

As fotografias de meus alunos foram fomentadas, inicialmente, ao olharem o ensaio fotográfico “Trabalhadores”, de Sebastião Salgado. Somente após conhecerem essa obra e discutirem sobre o ensaio é que partiram para fotografarem. De posse da produção de cada um dos sujeitos passou-se para as discussões, assim passaram também a serem incorporados através dos diálogos os sentidos denotativos.

Desta forma, a produção dos alunos passou a ser novas imagens (de um tema dado) de fotos vistas anteriormente. O pensamento de Flusser (2008) explica essa situação quando este autor nos diz:

As novas imagens não são apenas modelos para futuros produtores de imagens, mas são, mais significativamente, modelos para a **futura experiência, para a valoração, para o conhecimento** e para a ação da sociedade. (FUSSER, 2008, P.19-20 – grifo meu)

Assim, a fotografia dos alunos reflete e refrata sua realidade ao se apropriar da narrativa social e dos significados construídos coletivamente. Somente após considerados estes modos e ao contexto em que estão inseridos é que se poderá compreender os que os sujeitos materializaram e expressaram no que fotografaram.

Suas produções fotográficas ocorreram, majoritariamente, em Arandu, cidade em que se localiza a escola.

Como já apontado, Arandu¹⁹ possui uma população de 6.351 habitantes, com economia predominantemente rural. A história do município começa a se dar inicialmente pelo cultivo do café, posteriormente foram implantadas as culturas de arroz, batata e banana. Nos anos 2000 passou a

¹⁹ Os dados apresentados são uma compilação de dados reunidos através de conversas com pais de alunos (cidade de antigamente) e os sites IBGE e Prefeitura.

desenvolver também as culturas de cana-de-açúcar e laranja em larga escala²⁰. Em sua economia foram se incorporando pequenos comércios e pequenos prestadores de serviço como salões de beleza. É configurada na base de dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE a existência de 177 empresas (rurais e urbanas) no município, onde trabalham como assalariados 887 pessoas.

Para atender a demanda estudantil na cidade existem duas escolas municipais responsáveis pela Educação Infantil e Fundamental Ciclo I e uma escola estadual que atende o ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio.

No segmento da Saúde existe um posto de saúde e um hospital.

Vistas as configurações estatísticas de Arandu, é necessário também que sejam vistos os dados de Avaré, por este ser polo da região.

Avaré é um município do Sudoeste Paulista, distante 260 km da capital. Sua área territorial é de 1.213 km², com população de 80.835 habitantes. A partir de 2002 passa a ser considerada Estância Turística. Sua economia é diversificada entre comércio, prestação de serviços, produção agroindustrial, industrial e turismo.

O município²¹ passa a ser um povoado assentado na rota que ligava o Estado de São Paulo ao Paraguai, no início do século XIX. Em 1875, deixa de ser propriedade da Província de Botucatu, passando a ter sua emancipação.

Um fato importante em seu desenvolvimento se deu em função da chegada de republicanos pois fugiam da caçada aos traidores da monarquia.

Inicialmente, sua economia era essencialmente agrícola passando por ciclos produtivos no decorrer de sua história. O primeiro deles foi a produção cafeeira, seguido pela cultura algodoeira, a partir da década de 1930.

Trinta anos após foi implantado em suas terras a criação de gado com efetivos trabalhos na melhoria dos plantéis, isso fez com que vários haras viessem a ser instalados em suas terras, passando a atividade de criação de cavalos a dar ao município visibilidade nacional.

Por fim, em meados da década de 70-80, a cidade descobre sua vocação para o Turismo, criando o camping municipal, atração que traz à

²⁰ Fonte IBGE ano base 2014.

²¹ Dados históricos coletados no site da Prefeitura.

cidade inúmeros turistas, promovendo essa vocação. Isto fez com houvesse enorme procura por terras às margens da represa Jurumirim.

Hoje, a cidade dispõe de 3.146 empresas e 19.977 pessoas trabalham como assalariadas.

A estrutura estudantil é formada por 15 escolas municipais atuando na Educação Infantil e Fundamental Ciclo I, 11 escolas estaduais atuando na Educação Fundamental Ciclo II e Ensino Médio, 6 escolas particulares atuantes da Educação Infantil ao Ensino Médio, 1 fundação atuando da Educação Infantil a Graduação, 3 faculdades atuantes em vários cursos e o Instituto Federal atuando no Ensino Médio e Graduação.

A estrutura dedicada à Saúde é composta de cinco centros de saúde, um hospital e vários postos distribuídos pelos bairros.

Professor *Vamos ver de quem é a próxima...* (Risos de todos).

As discussões iniciaram tensionadas pois os alunos antecipadamente sabiam que o tempo dispendido agora seria em função de como viam e como se apropriaram do tema. A aluna Milena se expressa com voz empostada e irônica brincando com o grupo expressando medo.

Milena *Ai meu Deus...* (ri muito) *AH... AH...*

Professor *É a do Fabiano.*

Fabiano é bastante calmo, se relaciona muito bem com os colegas que normalmente o provocam, sempre responde a essas provocações de forma muito amistosa. Seu principal perfil é o de ser muito determinado e preocupado com a sobrevivência, segundo seus colegas e professores.

Morador da zonal rural, sua família vive de duas rendas básicas conseguidas como caseiros de uma propriedade voltada ao lazer dos proprietários e como arrendatários meeiros de um sítio vizinho.

Neste sítio, produzem gêneros como hortifrútis vendidos à prefeitura local através de um programa do governo federal para melhoria da merenda escolar. São suas tarefas, além da produção no campo, a entrega dos gêneros

na cozinha piloto do município e, esporadicamente, também a entrega direta de frutas e hortaliças na escola. É destaque sua preocupação com a geração de renda e seu papel familiar na elaboração desta renda.

A fotografia e Fabiano é uma panorâmica de um campo de plantio sendo arado. Em primeiro plano está o trator e uma pequena parte do arado, ao fundo está a represa Jurumirim.



Seu colega Elias, ao perceber que Fabiano está ansioso ou nervoso para falar, faz uma intervenção na intenção de amenizar o desconforto expressado pelo aluno, através das expressões contidas em seu rosto. Após, é seguido por Milena que empostando a voz e se utilizando da ironia costumeira para fazer graça e descontrair o ambiente. Suas intervenções sempre oportunas atenuam os momentos de tensão.

Elias *Essa ai é da fazenda...perto de casa* (se referindo a fotografia do colega)

Milena (na intenção de descontrair o colega) *É perto...?*

Milena sempre satiriza ou provoca seus colegas, não é mal interpretada por mudar seu tom de voz e a forma como fala, tem um tom e uma forma para cada situação. Essa aluna também costuma satirizar sua produção. Certo dia, o professor ao chegar à sala, encontrou a turma alvoroçada. Milena estava na lousa resolvendo uma questão de matemática, seus colegas ajudavam e ela dizia “não acredito que fiz essa burrada.”²²

Fabiano, com semblante sério, imediatamente responde à Milena.

Fabiano *É ... é perto! Daí tem a plantação* (aponta para os detalhes da fotografia), *tem a represa...*

Ao apontar pontos específicos de sua fotografia, o aluno tem a intenção de estruturar a consciência através da imagem na qual a realidade é situação, assim demonstra a relação entre os elementos constitutivos da imagem e da realidade (FLUSSER,1983, p. 99).

Fabiano deixou expresso e notório o movimento do trator, evidenciando dessa forma que parte do campo foi arado e uma outra parte estaria a ser realizada. Essa impressão nos é dada porque o sentido de leitura da imagem é o mesmo sentido da leitura da escrita, isto é, da esquerda para a direita. Neste caso o trator percorreu metade da fotografia, tendo que percorrer a outra metade.

No momento inicial de suas explicações, entra na sala a coordenadora pedagógica para realizar o acompanhamento das atividades da aula²³.

Coordenadora *Gente...que coisa linda!*

²² Dado do caderno de campo

²³ Esta é uma postura sistemática e recomendada pela Secretaria Estadual da Educação. Normalmente estas visitas são muito discretas não havendo interferência do observador, porém neste dia a coordenadora se sensibiliza com a produção do aluno manifestando-se.

Fabiano (a partir da entrada da coordenadora passa a haver várias vozes sobrepostas, contudo o aluno continua a explicação de sua fotografia). *Tem a represa, terra e o trabalho... melhor...*

Ao se apropriar de seu momento de fala, Fabiano fica indiferente à presença da coordenação e continua sua explicação sem interrupção. No entanto, passou a utilizar voz mais empostada e uma postura mais formal, falava como que atuando, suas gesticulações, as mudanças em sua forma de falar passaram e representar algo importante como uma solenidade. Essa mudança no comportamento do aluno acabou por chamar muito a atenção do grupo todo fazendo com que o professor intervisse.

Professor (na intenção de manter o foco no processo dialógico). *Você colocou, assim ... coisas que eu acho importantes... você falou da represa, de casa e de trabalho. Fala um pouquinho de cada uma dessas três coisas aí. De represa, casa e trabalho.*

Fabiano *Do que representa para mim?*

Ao formular a pergunta, o aluno procura evitar que o professor adense o processo de discussão, cobrando posições mais consolidadas em teoria. Ao se pronunciar, Fabiano olha para o teto e para seus colegas como se estivesse procurando as palavras certas²⁴. Imediatamente, o professor faz sua afirmação.

Professor *É, o que é para você, claro.*

Fabiano *Ah... eu acho assim, que tem a beleza e o trabalho, né? A represa e o céu e a paisagem fazem parte da beleza. E o trabalho.*

O aluno se distingue de seus colegas quando estabelece uma relação diferenciada entre trabalho e beleza, demonstra apropriação dos conteúdos referentes à Forma contidos no capítulo dois. Assim, procurou em sua

²⁴ Dado do caderno de campo

fotografia representar simultaneamente o conceito de trabalho que assume, isto é, sua preocupação com o mercado de trabalho e suas apropriações em relação aos aspectos formais. Sua fotografia está em contraposição às outras demonstradas no capítulo dois pois Eli que estabelece relação com a forma – fotografa para ver como fica o efeito do filtro improvisado que utilizou e ao afirmar não pensar em regras estéticas no momento em que fotografou. A fotografia de Eli, ao representar sua própria mão, faz referência mais direta ao conceito de trabalho do professor, utilizando-se da mão como instrumento laborativo e não explicitando preocupação com o mercado de trabalho.

Elias ao representar uma panorâmica da represa em sua fala demonstra apenas preocupação formal, coloca uma árvore ao centro para “ficar bonito”. Edna ao retratar um caminho, uma estrada rural diz achar bonito as árvores em sua volta as colocando com moldura. Quando questionada sobre a relação que estabeleceu com o tema dado, diz que essa estrada é como se fossem os “caminhos da produção”.

Professor	<i>E o trabalho é importante para você?</i>
Fabiano	<i>É!</i>
Professor	<i>Com quantos anos você está?</i>
Fabiano	<i>17</i>
Professor	<i>17! Então...oh, com 17 anos você está preocupado com o trabalho?</i>
Fabiano	<i>Isso, é que é uma fase que você tá também, sair da escola, o trabalho... é a mudança, né?</i>

O aluno, ao assumir seu momento de mudança, assume sua adequação a uma programação, pois antecipadamente espera após concluir os estudos do Ensino Médio iniciar sua vida no mercado trabalho. Assim, adequa-se ao que foi programado (FLUSSER, 1983) pelo Currículo escolar.

A sistematização do Currículo é configurada enfatizando ações que levem o aluno ao mercado de trabalho, a visão, ou melhor dizendo, a apropriação realizada por Fabiano. Assim, vê o trabalho de forma genérica pois não encara o trabalho como manipulação de bens naturais de forma consciente pelo ser humano, como também não expressa que a produção de

gêneros e mercadorias também levam a criação do empregado como mercadoria.

Seguindo a tônica de que a saída da escola está condicionada à entrada no mercado de trabalho, o professor continua formulando mais uma pergunta.

Professor *Tá (pausa longa). E você quer ser o quê?*
 Fabiano *Bom... (é interrompido por Milena que diz “não é adulto”) totalmente fora dessa área.*

Professor *Totalmente fora!*
 Fabiano *É que eu estou fazendo um serviço... (inaudível). Então, sei lá, de repente eu trabalho direito, mas não me decidi. Eu acho que nessa área do campo eu não me dou muito bem.*

Ao dizer que nos serviços do campo não se dá muito bem, o aluno quer dizer que este é um trabalho que exige muito esforço físico²⁵.

Ao final da aula, enquanto desmontava o computador utilizado para a gravação das discussões, Fabiano se aproxima e esclarece que o serviço que está realizando é em um escritório de contabilidade, onde ajuda na escrituração e controle financeiro de algumas fazendas e outras propriedades rurais de Arandu. Realça através de palavras “ser muito importante o controle total da produção e da movimentação financeira”. Ao afirmar isso, percebo no que diz estar ocultada toda a transição da sociedade agrícola para a sociedade industrial e pós-industrial. Este fato, em outras palavras, expressam a objetivação do homem vislumbrada no decorrer da história (KOSIK, 1976), ou seja, essa transição constrói uma “concepção da realidade através do processo prático da produção e reprodução do homem social”. (KOSIK, 1976, p. 171)

Assim, Fabiano, em sua simplicidade ao falar, deixa pistas sobre questões complexas sobre a economia e as relações de trabalho em sua cidade.

²⁵ Dado do caderno de campo

Tais pistas representam a manipulação paciente da natureza realizada através de seu trabalho no campo ao dizer “é *pesado*” e, posteriormente, a manipulação violenta, pois trabalha em série para fornecer à prefeitura local a produção e, por fim o controle administrativo. Na sequência de sua fala, após a interferência do professor, deixa um pouco mais clara essa questão.

- Professor *Ah...não...*
- Fabiano *Mas como eu vivo nessa região e por enquanto eu estou nisso, então é importante.*
- Professor *E a sua família vive?*
- Fabiano *É. A gente trabalha na chácara (referindo-se a propriedade de lazer), mas é o sítio ... (inaudível).*
- Professor *Na pior das hipóteses, você vai pegar na enxada!*
- Fabiano *É! Já estou acostumado com isso, já trabalho com isso.*
- Professor *Beleza... Daqui a pouco a gente volta. Vamos ver o próximo. De quem é?*
- Milena *Eu.*
- Professor *Da Milena*

Milena é uma menina extrovertida, fala espontaneamente, adorando provocar seus colegas com piadas e anedotas. É bastante disposta a dar sua colaboração, participando de todas as atividades da escola, não há evento que não participe. Foi estagiária da sala de informática da escola, na qual era elogiada por todos os usuários por sua determinação em colaborar. Realizava pesquisas junto com as pessoas, sugeria sites para, posteriormente, também ajudar na realização dos trabalhos.

Durante o ano em que estagiou, nos momentos em que não estava atendendo os usuários, fazia pesquisas sobre agricultura com destaque na produção de açúcar e álcool. Pouco a pouco foi refinando suas pesquisas e através de correio eletrônico entrou em contato com vários autores redimindo suas dúvidas. Discute com seus colegas de classe, explanando sobre detalhes da produção.

A fotografia de Milena como também a de Fabiano fazem eco à preocupação com o mercado de trabalho. A aluna preocupou-se em

representar sua área de atuação, isto é, retratou parte dos serviços de tombamento da terra para a plantação de cana de açúcar. No capítulo anterior, as alunas Keila e Mercedes também demonstram a preocupação com o mercado. Embora nas falas estejam presentes questões com a exploração do proletariado, de composição de mais-valia, as composições realizadas na constituição de empresas, são questões embora pertinentes ao conceito de trabalho assumido pelo professor/pesquisador dele se distanciam em função do enfoque estar centralizado essencialmente sobre suas relações com o mercado.

Já, Linda, embora nas suas falas enfatize as questões ligadas ao mercado, sua fotografia enfatiza a questão laborativa quando sobrepõe um par de luvas sobre um facão de cortar cana.



Milena

Esse eu fiz diferente, né! No outro (se refere a outra fotografia) eu tinha pegado (indecifrável), neste eu peguei a cana mesmo. Da minha área.

Professor

Você me contou, outro dia... quando eu perguntei em aula. Porque você se interessava tanto por essas coisas

- da terra, da agricultura, e você deu uma explicação. Mas eu não gravei. A gente já tinha falado de gravar. A gente já tinha parado de gravar naquele dia... aí eu falei (se referindo ao pensamento) vou cobrar isso da Milena de novo. A sua foto do ano passado foi de um trator. Não foi?*
- Milena *Do ano passado não!*
- Professor *E do que foi então?*
- Milena *O ano passado eu tirei da represa. Lá do Cristo em Vida (comunidade).*
- Professor *Verdade! Ai a primeira desse ano fez do trator, uma foto belíssima. E agora outra com trator. Fala pra mim daquela importância da terra para você. Como é que você descobriu isso?*
- Milena *Vem de bastante tempo, eu queria fazer agronomia, de entrar nessa área. Aí por influência do meu pai, eu tinha até desistido já. Aí o ano retrasado eu comecei a fazer açúcar e álcool... (pausa breve - referindo-se a um curso que realizou) eu vi mesmo que eu gostava e ele viu também que eu gostava... tá apoiando mais (referindo-se ao seu pai) agora. Por isso que eu fui visitar a plantação de cana, tudo certinho.*

Milena ao informar sua desistência num primeiro momento em cursar Agronomia, embora essa profissão, para a aluna seja um sonho confesso, é longínquo e impedido pelas condições financeiras de sua família. Por este motivo que seu pai a influencia a desistir, suas posses são limitantes.

- Professor *Primeiro ele não apoiava (se referindo ao pai da aluna).*
- Milena *Não! Ele achava que era porque eu tinha exemplos de vizinhos de amigos. Ele acha que era por eu ver a vida deles que eu queria, não porque eu gostava. Depois que eu fiz o curso, que eu peguei o diploma, ai ele começou a ver que eu gostava... então agora ele apoia.*

A aluna transparece que as profissões agrícolas são maioria em Arandu, dentre essas profissões a de agrônomo é a que traz maior conforto financeiro, bem como a que melhor dá status social. Justifica a própria aluna sobre a resistência de seu pai quando informa que ele achava que ela estava influenciada pelas posses dos vizinhos e amigos. Milena sustentou seu sonho ao fazer o curso técnico de produção de açúcar e álcool, adaptou assim seu sonho para uma condição mais próxima de sua realidade financeira. Com muito entusiasmo, todos os dias trazia para a escola os conhecimentos que adquiriu na noite anterior em seu curso técnico. Dava palpites na forma que seus colegas, principalmente Fabiano, trabalhavam no campo sugerindo sempre formas de melhorar os procedimentos.

Milena nasceu na cidade, os gostos e preferências profissionais foram criados através de seu convívio social. Sua opção em trabalhar como técnica agrícola é uma apropriação deste condicionamento social. Não poderia essa aluna negligenciar a maior fonte de emprego de sua região²⁶.

Professor	<i>Então, você vai virar uma plantadora de cana!</i>
Milena	<i>Se Deus quiser!</i>
Professor	<i>Então você vai virar uma boia-quente, não uma boia-fria!</i>
Milena	<i>(rindo) Quente!</i>

A pergunta do professor feita de forma não usual e como um trocadilho à expressão boia-fria²⁷ é compreendida pela aluna que responde prontamente.

Ficando explicitado que o visto e construído até o momento através das fotografias e das concepções que vão se constituindo e se consolidando através das verbalizações, expressam que Milena manifesta a vontade em avançar nas oportunidades de emprego. Pois a intenção em tornar-se “boia-quente” deixa claro seu posicionamento em ter uma melhor condição de vida.

²⁶ Nos momentos finais da redação deste trabalho, Milena cursa o segundo termo de agronomia em uma faculdade de Avaré. Consegue se manter no curso com a renda provisionada de seu trabalho como técnica na produção de açúcar e álcool.

²⁷ Boia Fria é a expressão utilizada para designar o trabalhador braçal do campo. Este termo faz referência a aquele que leva sua refeição para ser feita no próprio ambiente de labor.

Coordenadora	<i>Quer fazer Agronomia?</i>
Milena	<i>Isso!</i>
Professor	<i>Ela quer fazer Agronomia</i>
Todos	muitos risos
Milena	<i>Eu gosto muito mesmo.</i>
Professor	<i>Qual é a importância da agricultura aqui para Arandu?</i>
Milena	<i>Nossa! É enorme. Tem gente aqui (refere-se a propriedades e a agroindústria) de bastante porte mesmo. Aí, como disseram pra mim há uns dois anos atrás. Que daqui a dez anos que a Agronomia será a profissão do futuro ... (pausa longa) com todas as importâncias que ela traz.</i>

Ao estabelecer relações entre a agricultura de subsistência e de pequeno porte com empresas da agroindústria, como também em fazer previsões para o futuro, Milena sintetiza todo o processo de evolução nos tratos com a terra.

Durante muito tempo a agricultura em Arandu se manteve através dos moldes coloniais onde a produção era gestada de forma manual e essencialmente familiar, posteriormente, ainda mantendo o perfil manual. Após a emancipação do município, em 1963-64, é que pequenas máquinas agrícolas atenuaram o trabalho braçal e a produção passou a utilizar de mão de obra contratada²⁸.

A aluna passou parte de sua infância convivendo com o processo de mecanização iniciado cinquenta anos antes de seu nascimento. A partir dos anos 90, inicia-se o processo de automatização total da agricultura. Milena acompanhou o final da transformação, já no século XXI, passando a compreender os novos rumos que a agricultura estava tomando e a exigência de uma especialização técnica-científica da mão de obra neste setor produtivo. A questão da formação através do estudo dos trabalhadores rurais é confirmada pela aluna ao dizer que Agronomia é a profissão do futuro²⁹.

²⁸ <http://www.portalarandu.com.br/aniver.html> acesso em 21/10/2016

²⁹ Em turnos dialógicos posteriores essa será uma questão amplamente abordada pelos sujeitos

- Professor *O cultivo da terra ... (pausa) é importante só agora ou daqui a dez anos?*
- Milena *Não! ... Sempre*
- Professor *Sempre foi.*
- Milena *É a maior parte do que a gente come... a maior parte*
- Professor *Só o que a gente come?*
- Milena *Não, a maior parte.*
- Professor *Além do alimento, que mais se tira da agricultura?*
- Milena *Nossa, tanta coisa.*
- Professor *Tipo? Roupa, né, as fibras para fazer o tecido.*
- Milena *Eu tiro por base a cana*

Milena quando afirma sobre as possibilidades da indústria do açúcar e do álcool e da produção de alimentos traz marcas, em sua fala, da transição de dois momentos históricos distintos da produção agrícola onde a visão do camponês se diferencia da visão do operário.

Vivendo em Arandu, a aluna demonstra com exatidão o conflito que os jovens da cidade enfrentam entre a transição da sociedade propriamente agrícola para a industrial.

- Eli *A gasolina*
- Professor *Gasolina é petróleo... Eli*
- Milena *O álcool*
- Professor *O álcool sim, é tirado da cana. É produção agrícola*
- Milena *Minha base é o açúcar e álcool... nossa, inúmeros produtos finais a cana produz... (pausa longa) inúmeros...*

Em sua fala, a aluna reafirma a tendência que ela e seus colegas assumem como sendo a indústria da agricultura muito mais promissora. Eli cometeu um erro, embora referindo-se à indústria, ao classificar gasolina como sendo um produto agrícola. Este equívoco se deu em função de nossa sociedade estar pautada na produção petrolífera como também que as

variações das cotações internacionais do barril de petróleo acabarem servindo como indexador dos preços do álcool, ou ainda por pensar em álcool como combustível dizendo gasolina por metonímia. Tantas outras questões poderiam ser abordadas nesta parte das discussões, assim os sujeitos desconsideraram questões importantes como a preservação ambiental entre outros aspectos visando apenas a composição de renda.

Várias vozes (indecifrável)

Professor *Agora, coisa de alguns anos para cá, eles inventaram um plástico feito de cana que é biodegradável, bem interessante.*

O professor, ao perceber a amplitude dos turnos dialógicos anteriores, intervêm trazendo à tona uma nova possibilidade de industrialização dos derivados da cana-de-açúcar que unisse também a preocupação ambiental.

Milena *Tem coisas que você nem imagina que vem da cana de açúcar.*

A atitude do professor em apontar outras possibilidades da agroindústria e preservação do meio ambiente acaba por não surtir o efeito esperado por ele, pois somente Milena se manifestou repetindo sua afirmação de que existirem produtos inimagináveis feitos a partir da cana-de-açúcar. Desta forma, imediatamente, retorna àquilo que de fato os alunos preferem discutir.

Professor *Desde criança, você me falou que admirava, você tinha um vizinho que plantava.*

Milena *Isso! Morava ali do lado, aí vi o exemplo dele assim, fui gostando mais ainda. Aí, meu pai começou a falar que não... não sei o quê... aí eu fui atrás de açúcar e álcool.*

A aluna, ao externar seu gosto pela agricultura desde criança, a influência que recebeu de um vizinho e sobre a resistência de seu pai em não

permitir, retoma o que já havia dito anteriormente, embora com outras palavras, que ela deve aproveitar as oportunidades que lhes são dadas. Ela insiste na industrialização da lavoura como um fator que possibilite a melhoria de sua vida.

- Professor *E o que seu pai gostaria que você fosse?*
 Milena *Ele gostaria que eu fizesse ou Direito ou Engenharia Civil, um dos dois.*
- Professor *E seu pai faz o quê?*
 Milena *Ele é pedreiro e guarda noturno.*
- Professor *Então, ele queria para você alguma coisa que está muito ligada a aquilo que ele faz para viver.*
- Milena *Bastante*
- Professor *Engenharia Civil como pedreiro e Direito em função de ser guarda noturno. É isso que ele queria.*
- Milena *Ele falava muito que era mais trabalho para homem e que mulher não se dava bem nestes lugares. Mas é totalmente ao contrário.*

Milena, ao formular sua fala sobre o que pensa seu pai, afirma que é totalmente ao contrário, isto é, sobre o papel da mulher no mercado de uma sociedade que está passando por transformações. Não sendo somente transformações ocorridas no que diz respeito ao trabalho. O que está mudando são as relações, as formas de comunicação, os relacionamentos afetivos e os familiares (que também são afetivos). Este momento em que a pequena Arandu está passando representa uma revolução entre paradigmas dominantes e emergentes ocasionadas pelas transformações no trabalho. Isto posto, essa aluna exemplifica de forma sintetizada o pensamento de Flusser quando nos diz:

A transição atual da sociedade industrial para a pós-industrial pode ser minimizada, para evitar que nos demos conta da revolução ontológica em curso. Pode afirmar-se que se trata

apenas de modificação das proporções nas formas de trabalho na sociedade. (FLUSSER, 1983, p. 34).

A aluna continua no turno dialógico seguinte explicitando melhor o papel da mulher no mercado de trabalho.

Professor *É.*
 Milena *Hoje em dia, muitas empresas estão trocando homens por mulheres. Pela eficiência, pelo estudo e o cuidado que têm.*

O professor, neste momento da discussão, percebe que a aluna Linda mostra-se incomodada com o rumo da conversa, suas expressões, o mexer da boca e a maneira diferente que olha para sua colega transmitem claramente o descontentamento³⁰.

Para que o desconforto desta aluna seja atenuado, o professor, de forma repentina, intervém brincando com a turma:

Professor *Eu, particularmente, sempre preferi as mulheres... (risos dos meninos) os meninos também, né...*
 Todos (muitos risos)
 Professor *É só eu falar alguma coisa que vocês já vão levando por trás... (todos riem, forma-se um alvoroço) É sempre assim...*
 Todos (muitos risos)

Linda parece descontrair rindo bastante com seus colegas. Para que o professor não tenha sua fala interpretada como uma leviandade e, principalmente, adequando sua posição para fortalecer os vínculos com a turma, reorganiza sua fala explicitando o que havia dito antes. Assim, ao assumir postura pedagógica mais recomendada, anula qualquer tensão que seu comentário pode ter produzido. Como também, por parte do professor,

³⁰ Dados do caderno de campo. Em turno dialógico mais adiante a aluna Linda, ao falar de uma tia deixa explicitado o motivo de seu descontentamento.

houve a preocupação em não constranger Linda que será a próxima a comentar sua fotografia.

Professor *A mulher sempre é mais dedicada... (pausa longa) é menos mole. Homem tem uma unha encravada, precisa internar. Mulher tem unha encravada, cólica, canta... (pausa longa) arrancou um dente e continua lá... trabalhando com tudo junto. (risos de todos) Beleza, a próxima agora é da Linda*

Milena *Tem que ser ...*

Professor *Tem quer ser! Ótimo que seja, isso mesmo, é da Linda*

Linda, embora seja participativa e bem humorada, é tida por seus colegas como desajustada por falar o que lhe vem à cabeça, mesmo assim é muito solicitada a ajudar nas situações em que seus colegas pretendem inovar em alguma coisa.

Essa “dificuldade em se ajustar”, como dizem seus colegas, é compensada por sua criatividade com coisas concretas, consegue compor como ninguém gêneros alimentícios elaborando pratos bonitos bem equilibrados em cores e texturas, também tem bastante habilidade no trato com flores e arranjos. Trabalha muito bem com objetos seja para desenhar, fotografar ou ainda para elaborar uma assemblagem.

Prova disso é a fotografia que entregou. Nela utilizou fatos presentes em sua memória, apropriadas através da tradição oral. Desta forma, na elaboração emprestou os elementos de um vizinho, dispondo-os sobre a terra e palha de cana-de-açúcar.



A fotografia que Linda produziu é estreitamente ligada às suas condições concretas de vida, pois seu pai é produtor de flores e utiliza um facão semelhante. Essa aluna também se utilizou de fatos que têm na memória, pois sua avó sempre lhe contou situações da vida no campo e nas dificuldades enfrentadas por toda a família.

Segundo a aluna, essa fotografia foi totalmente produzida. Organizou a palha de cana de açúcar, as luvas, colocando junto a elas e o facão. Demonstrou uma forma de colheita pouco utilizada atualmente na região de Arandu, manifesta a preocupação com a segurança e comodidade do trabalhador colhedor onde realça o par de luvas sobre o facão. Sua fotografia é destacada pela relação entre o par de luvas como representação da manipulação humana sobre a matéria, transformando a natureza, assim assumiu a ação laborativa do homem em detrimento à preocupação com o emprego, contrariando o que é recomendado pelo Currículo, contudo, se apropria profundamente do tema dado.

Milena (ironizando com a colega) *Logo vejo que é alguém sassaricando.*

Linda *Não, sabe lá onde meu pai mora. Tem uma parte para cá (aponta na fotografia) que eles queimaram tudo. Lembra? Aí, eu peguei, eu pedi para o Zinho emprestar para mim*

(se refere aos objetos que foram fotografados) *para eu colocar no chão ...*

A queimada da cana, nos dias atuais, é proibida por lei, contudo em pequenas propriedades essa proibição é transgredida e mascarada como acidente, ao dizer “queimaram tudo” faz referência ao incêndio de uma fazenda de soja acontecido poucos dias antes³¹. A queima da cana-de-açúcar tem algumas funções básicas como a facilitação no corte por estar sem a palha, de espantar ou matar animais peçonhentos e ainda acredita-se que a queimada apure mais a quantidade e qualidade dos níveis de açúcar.

Essa queimada sensibilizou muitas pessoas na pequena cidade. Linda deixa claro, em sua fala, quando interroga o professor se ele se lembra do fato. Tamanha foi sua sensibilização, escolheu este acontecimento como forma de expressão e de representação.

- Professor *Tá, então é um par de luvas e um facão de cortar cana. Todos sobre a palha da própria cana ... palha que não foi queimada.*
- Linda *É*
- Professor *Porque você escolheu o facão e as luvas?*
- Linda *Ah ... é por que eu acho que marca bem, porque o facão corta e a luva é para me ajudar mesmo.*
- Professor *Então, todo cortador de cana, obrigatoriamente ele tem que ter ...*
- Linda *É, eu quis mostrar o cuidado pro povo (se refere aos possíveis observadores de sua fotografia), que tem que ter cuidado.*
- Professor *Então ... Se eu ver esse tipo de facão e esse par de luvas. ... (pausa) sempre que ver isso vai me remeter ao cortador de cana?*
- Linda *(confusa) Eu ... (pausa longa) eu acho que nem todas as vezes.*

³¹ A reportagem sobre esse incêndio está disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/3732971/>

Milena *Eu acho*

Milena, ao afirmar com a palavra “eu acho” sobre a fala do professor que o facão e a luva, confirma que eles sempre remetem ao cortador de cana por serem instrumentos obrigatórios a esse segmento de trabalhador, como também por representarem um aspecto da transformação e da adequação da produção agrícola em relação à segurança.

Hoje em dia, os equipamentos de segurança conhecidos como EPIs (Equipamento de Proteção Individual) é um dos direitos do trabalhador, sendo seu fornecimento e zelo para a utilização, reponsabilidade do patrão. Por Linda apenas achar que nem todas as vezes representarem o cortador de cana, o professor coloca outra pergunta para constatar que outras possibilidades são possíveis:

Professor *Onde mais eu posso usar esse facão?*

Linda *Então, meu pai para cortar os pés de lírio também ...*

Elias *Acho que em plantação de banana também o pessoal utiliza*

Professor *Ok, em plantação de banana.*

Levantadas pelos alunos outras duas possibilidades, Milena, embora tenha indiciado em falas anteriores seu pensamento sobre as questões agrícolas em sua cidade, agora faz de forma explícita, abordando outro aspecto.

Milena *Precisa tomar cuidado com isso porque está ficando para trás também. (refere-se a utilização do facão) Agora para trabalhar no campo você tem que ter especialização para dirigir máquinas. Estão trocando gente por máquinas.*

Milena deixa claro que a pouca utilização do facão se dá em função da mudança da sociedade pré-industrial para a industrial. Ainda em relação a essa mudança coloca a importância de especialização por parte dos

funcionários para não perderem seus empregos e a substituição da mão de obra por máquinas.

Professor *Tá ... então está havendo uma transformação, interessante isso. O que era manual, hoje a máquina está fazendo ...*

Milena *São seis horas por dia, em turnos. Aí, trabalha dia e noite*

A aluna, ao se pronunciar falando sobre turnos corridos de seis horas cada, que expressam jornada completa de trabalho e suas sucessões durante dia e noite, indica outra mudança significativa na organização trabalhista e ao tempo dispendido na atividade laborativa³².

Linda faz contraponto à fala de Milena demonstrando que há investimento por parte dos patrões na especialização do trabalhador, mostrando que os esforços dispendidos na transformação não decorrem apenas dos trabalhadores, mas também por parte dos patrões que são os maiores beneficiários desta ação.

Linda *(sobrepondo a fala de Milena) Eles estão dando os meus primos curso de tratorista para eles se especializarem, para continuarem. Meu tio gerencia lá, ele ia ter que demitir eles. Aí, deram o curso de graça.*

Ao verbalizar sobre a especialização dos primos, Linda sintetiza em poucas palavras um fato que está acontecendo em inúmeras propriedades de sua região, pois são estratégias aplicáveis quando há regras no jogo (Flusser, 1983). Sendo irrefutável a necessidade de especialização e, assim exigida pelos patrões, também faz com que eles oportunizem essa adequação para poderem tirar proveitos cada vez mais promissores, em verdade, essa é a principal programação. Flusser (1983) elucida essa questão quando diz “O que caracteriza programas é o fato que são sistemas nos quais o acaso vira necessidade.” (p.27)

³² Questão também abordada por Keila e Mercedes no capítulo anterior.

O professor ao perceber a profundidade no que diz Linda, provoca-a na intenção de alongar a discussão.

Professor *Quando a máquina entra no campo, que transformação acontece? O que acontece quando você automatiza a plantação e a colheita?*

Milena *As pessoas perdem o emprego*

Milena se antecipa e responde à sua maneira a provocação dirigida à sua colega. O professor, ao perceber a coerência na fala da aluna, sustenta inquerindo a aluna.

Professor *Então, a máquina é boa, porque poupa as pessoas de uma vida sofrida, mas, ela toma emprego ...*

Milena *É, digamos que ela é em partes. Tanto da pessoa que é dona da fazenda pela produção, para a pessoa que vai dirigir ela. Porque é menos perigo, a única coisa é proteção no ouvido que precisa. Mais é ruim por que, de 90 % que trabalhava lá, 5 fica o resto vai tudo embora. (pausa longa) *Aí acaba.**

Ao responder ao professor sobre a operação de máquinas, de direitos trabalhistas, segurança do trabalhador e ainda sobre o encolhimento da massa operária traz a voz ocultada de Flusser (1983) quando afirma “Antes da revolução industrial os modelos estavam na “cabeça” do artesão. **Depois da revolução passaram a estar na ferramenta.**” (FLUSSER, 1983, p. 83-grifo meu)

Professor *E isso preocupa vocês?*

Fabiano *Eu acho, assim, que as pessoas que não tem uma formação, uma qualificação o único serviço é esse aí, a máquina está tomando.*

Conceitos como formação, qualificação e capacitação a partir das falas de Linda e Milena agora são incorporadas também por Fabiano que responde

prontamente a pergunta do professor com tom de voz trêmula. O aluno, ao demonstrar emoção, deixa claro a mudança de paradigma que prejudica pessoas sem formação técnica em lavoura. Essa mudança pode ser compreendida de melhor forma com as palavras de Flusser (1983) a qual afirma que essa mudança, ou poderia dizer, essa revolução transformou os modelos de ideais em formas provocando assim “a crise de valores” (FLUSSER, 1983, p. 87).

Preocupado com a diminuição da participação de Linda, o professor intervêm procurando recolocar a aluna na discussão.

- Professor *Então, eu vou dizer assim ... Que a foto da Linda é uma foto de memória, uma foto romântica ...*
- Linda (suspira) *Ai...Ai... (todos riem)*
- Professor *Lembra um tempo que já não existe mais. Em muitos lugares não existe, aqui em Arandu, ainda está em transformação, não mecanizou totalmente.*
- Linda *Vi umas fotos antigas e eles não usavam luva, os bem mais antigo só facão mesmo.*
- Professor *Só facão!*
- Milena *Era bem mais sofrido. Lutaram muito para conseguirem os direitos ... as proteções. Porque não é só luva, tem o protetor de canela ... no caso de um animal peçonhento no meio do canavial.*

A fala de Milena elucida com palavras simples uma questão que se coloca em cena pelo pensamento de Flusser (1983):

O engajamento contra a natureza e em prol da cultura tem sido, sempre e em toda parte, engajamento em prol da transformação dos objetos em instrumentos, e dos instrumentos em meios de emancipação humana. (FLUSSER, 1983, p. 131).

Milena, intuitivamente, compartilhou de um pensamento lançado por Flusser por sintetizar a transformação de instrumentos como forma de emancipação humana, no caso, a segurança do trabalhador. No próximo turno, a aluna, após a intervenção do professor, continua complementando-o.

- Professor *Isso é comum?*
- Milena *Muito comum! Tem a botina, a bota galocha, as roupas pra proteger do sol ... um monte de coisas. A queimada que eles faziam e não pode fazer mais.*
- Linda *Mesmo assim dá Fibra ...*
- Milena *Bastante*
- Professor *E a Linda, que profissão você vai ter?*
- Linda *“Gastronomiza”*
- Professor *Gastronomia, tem algum motivo?*
- Linda *Ah ... eu gosto muito da área de beleza também ... ah mas em casa só eu que cozinho ... essas coisas, aí eu gosto ... daí já estou correndo atrás também.*
- Professor *Beleza ... E por que você optou em mostrar uma foto do campo quando você quer Gastronomia para sua profissão?*
- Linda *Porque eu acho que tem alguma coisa a ver, porque o campo, remédio ...*
- Professor *(Interage no diálogo com meneios afirmativos)*
- Linda *para mim ... antigamente, minha avó fala que desde antigamente tudo vem do campo. Acho que tudo tem a ver.*
- Professor *(Continua Interagindo com meneios afirmativos)*
- Linda *É interessante mostrar isso aí (refere-se a sua fotografia) ... tem tudo a ver.*
- Professor *E fazendo Gastronomia você vai trabalhar aqui em Arandu?*
- Linda *Não!*
- Professor *Por que não?*
- Linda *Porque eu acho que aqui em Arandu, ainda não é, ainda não conseguiram ... (fica perdida entre o pensamento e a maneira de como expressá-lo)*

Milena (ajudando a colega) *E quando você terminar ... se você já tiver conseguido o que está procurando?*

Linda *Eu não quero meu restaurante, quero correr atrás e conseguir trabalhar em um ... (pausa) porque me falaram que não compensa abrir um, fica muito caro, não compensa.*

Linda, ao afirmar que prefere trabalhar como empregada em um restaurante ao invés de ter o seu próprio, subjugua sua capacidade ao lidar com a questão complexa da prestação de serviço e comércio. Embora muitas vezes é vista como desajustada em uma conversa, nessa fala obteve aprovação total dos colegas, mesmo quando pareceu confusa e desarticulada conseguiu fazer prevalecer os sentidos que atribuiu. Isto se deu em função de todos conhecerem as reais condições financeiras de Linda e dos integrantes do grupo.

Professor *E em Arandu você acha que não tem espaço para um restaurante?*

Linda *Não digo que não tenha espaço. Acho que ainda não conseguiram organizar e se expandir.*

Linda é radical em sua fala. Aluna percebeu um fator crucial no ramo de alimentação de sua cidade quando se refere à organização e expansão dos estabelecimentos. Após a aula,³³ enquanto os aparelhos eram desligados, essa aluna começa a contar um fato que presenciou em um dos restaurantes da cidade³⁴. Com tom irônico e humor exacerbado conta que dias antes foi um grupo de aproximadamente 20 pessoas a um dos restaurantes. Lá cada um pediu o prato de sua preferência dentro das opções do cardápio, serviram as bebidas e após um tempo longo iniciaram a distribuição dos pratos. Metade das pessoas não recebeu o prato escolhido, ao reclamarem, seu proprietário justificou que acabou a comida e que não tinha como resolver. A solução

³³ Dado do Caderno de campo

³⁴ Na época da realização da pesquisa de campo a cidade dispunha de dois estabelecimentos, porém poucos meses após um destes restaurantes fechou.

encontrada pelo grupo foi dividir os pratos entre si. A partir desse momento, Linda explica aos colegas como resolveria a situação de imediato e como evitaria esse contratempo. Todos riram muito de suas soluções e ninguém ousou em discordar.

O professor, satisfeito com o que a discussão gerou até o momento, resolve provocar os alunos indo direto ao tema das fotografias e a consolidação dos postulados oficiais e a visão do Currículo que os alunos têm sobre o trabalho, tendo como pano de fundo a fotografia.

- | | |
|----------------|---|
| Professor | <i>Tá... Vamos deixar de lado um pouquinho essa coisa de trabalhar, que eu acho importante, acho legal a preocupação de vocês aí que estão no terceiro ano.</i> |
| Linda e Milena | Acompanham a fala do Professor com extrema atenção |
| Professor | <i>E a fotografia? Por que a fotografia está servindo para gente? A gente correu atrás de um tema. Qual o tema que a gente correu atrás?</i> |
| Linda | <i>Trabalho</i> |
| Professor | <i>Será que é a tã, que eu pedi para vocês correrem atrás do trabalho? Por que eu provoquei vocês com esse tema?</i> |
| Milena | <i>Acho que é porque a gente já está saindo</i> |
| Elias | <i>É o terceiro ano.</i> |
| Milena | <i>Para gente ir pensando no que quer...</i> |

Em referência às imagens produzidas pelos alunos, ou poderia dizer, as imagens técnicas que produziram e as reflexões que estão apresentando frente às discussões onde fotografia, trabalho e as condições concretas de vida se fazem presentes sem distinções estanques entre significações elaboradas no grupo e conceitos de Flusser (2002) este processo é explicado quando diz o autor:

O caráter aparentemente não-simbólico das imagens técnicas faz com que seu observador as olhe como se fossem janelas, e não imagens. O observador confia nas imagens técnicas tanto como confia em seus próprios olhos. Quando critica as imagens técnicas (se é que as crítica) não o faz enquanto imagens, mas enquanto visões do mundo. (FLUSSER, 2002, p. 14)

Sobre as visões de mundo e com consciência da heterogeneidade do grupo, o professor afirma, de maneira geral, sobre a aquisição de dinheiro, mudando assim o rumo da conversa.

- Professor *Está certo. E se eu falar para vocês que na sua turma eu percebi que tem muita gente preocupada em ter seu próprio dinheiro.*
- Elias *É*
- Professor *São os mais diversos motivos. Tem gente que quer para comprar bobeira – maquiagem, ir na cabelereira, comprar bijuteria, etc. Mas tem gente que quer e precisa ajudar em casa.*
- Elias *Que é a maioria*
- Professor *Tem gente que a família está passando necessidade e é importante ...*
- Milena *Ajudar*
- Professor *É importante que a pessoa ajude. A Milena cochichou comigo que a fotografia está funcionando pra gente pensar sobre o trabalho.*
- Todos *(muitos risos)*

Elias, com seu jeito extrovertido, na certeza dos rumos da conversa, demonstra que para si que as intenções do professor eram evidentes.

- Elias *Espertão (fala expressa muito baixo)*
- Professor *Eu só escuto falar que em Arandu você só pode trabalhar na roça.*
- Milena *Tem outras*
- Professor *Quais outras?*
- Linda *abrir negócio ... o que mais tem em Arandu é salão ... salão de beleza. Hoje qualquer um pode abrir.*

Discussões sobre a fotografia suscitam reflexões sobre a vida cotidiana, considerados os modos conotativo e denotativo fazendo emergir consciências, conforme nos ensina Flusser (2008) quando nos fala:

Tal **consideração do input do output** da caixa preta do aparelho permite localizar o nível ontológico no qual as **consciências do imaginador e minha se assentam ao receber suas imagens**. É ele o lugar onde o universo calculado e computado começa a emergir sob a forma de superfícies imaginárias e imaginadas. (FLUSSER, 2008, p. 55 – grifos meus)

Ainda sobre a égide dos modos de significar com a utilização da conotação e denotação, o professor aproveita a colocação de Linda inquerindo sobre os salões de beleza:

Professor	<i>Quantos salões tem aqui?</i>
Milena	<i>uns 10</i>
Linda	<i>Tem bastante</i>
Professor	<i>Qual a população de Arandu?</i>
Milena	<i>sete mil</i>
Professor	<i>Sete mil, mas com a zona rural, né. O total do município. É 10 salões é muito ou é pouco para esse universo?</i>
Linda	<i>eu acho pouco</i>
Milena	<i>tem mais de dez</i>
Linda	<i>Tem mais, é que muita gente trabalha na casa</i>
Professor	<i>Ah ... tá, tem salões informais, trabalha na casa ou vai na casa do cliente</i>
Linda	<i>Eu acho que hoje em dia ganha mais quem vai na casa</i>
Professor	<i>Hum...Hum</i>
Linda	<i>Eu acho que mulher gosta mais que vá na casa, por causa da privacidade, do tempo. É falta de tempo, trabalho, filho, casa ... tudo.</i>
Professor	<i>Tá ... Uma possibilidade de emprego é trabalhar com beleza. Qual outra possibilidade?</i>
Linda	<i>mercado</i>

- Milena *tem lotérica ... banco agora que abriu aqui ... vender roupa, tem bastante coisa ...*
- Professor *A Linda falou abrir o próprio negócio ... né ... Qual outro negócio sem ser o mercado, o salão de beleza que a gente poderia montar aqui?*
- Milena *Acho que tem falta de loja aqui em Arandu ...*
- Professor *Falta de loja ...*
- Milena *bastante ...*
- Linda *acho que se tivesse mais, ia ter mais emprego ...*
- Milena *tudo que a gente precisa ... aqui tem o quê? Duas ou três lojinhas, uma ou outra moça que vende na casa. Tudo que a gente precisa, assim, de roupa de festa, essas coisas. Tudo em Avaré ... tudo em Avaré.*
- Linda *É ... roupa, eletrônico ... tudo.*
- Professor *13 quilômetros daqui. A roupa aqui é o mesmo preço de Avaré?*
- Milena *Não... é muito mais cara ...*

Nesta parte das discussões, onde participam o professor e as alunas Linda e Milena, são priorizadas questões que dizem respeito às possibilidades de implantação de unidades comerciais na cidade, como também seu pensamento sobre as unidades já existentes e o contexto em que operam principalmente em relação aos preços aplicados aos quais os alunos pensam como parte da situação. Flusser (1983) ao discutir problemática semelhante nos ensina: “Não mais captamos nossa existência social como se fôssemos rodas de engrenagem, nem como se fôssemos órgãos, mas como se fôssemos peças do jogo”. (FLUSSER, 1983, p.105)

Ao se apropriarem das relações comerciais, econômicas e laborativas existentes em Arandu, os sujeitos assumem para si todo o contexto socioeconômico da cidade onde se reconhecem como atores sociais ativos. No desenvolvimento dos últimos turnos dialógicos, iniciados com a pergunta do professor sobre aquisição de renda, vários outros pontos emergem e vão sendo abordados.

São perguntas repentinas realizadas pelo professor com intenção de provocar mudanças no rumo da conversa, perguntas que oportunizam a manifestação dos sujeitos ouvintes apenas em sujeitos participantes ativos, assim expressam sua participação nos desdobramentos sociais.

O aluno Elias, indignado com essa situação, passa a fazer parte da conversa emitindo sua opinião.

- Elias *Não...*
- Linda *eu acho que por ser cidade pequena é mais caro ... (várias vozes)*
- Milena *(retoma o foco da discussão) tem coisa assim, o pior a pessoa compra em lugares que vende mais barato que em Avaré e vende mais caro (refere-se a Arandu)*
- Elias *Isso ...*
- Professor *Então, oh ... A pessoa vai comprar em Avaré e vende muito mais caro do que é vendido lá ...*
- Linda *É ...*
- Professor *A mesma roupa que é vendida aqui e é vendida em Avaré. O cara vende por um preço menor, tem o seu lucro, banca seus funcionários ... aí, ele vai compra no mesmo lugar essa peça de roupa. Traz para cá ... oh, transportou 13 quilômetros ... e vende muito mais caro ...*
- Linda *Isso ...*
- Professor *tendo muito mais lucro. É isso, vocês estão me falando?*
- Linda *Hum ...Hum ...*
- Professor *E por que será que aqui é muito mais caro?*
- Milena *Porque tem menos lojas ...*

Milena, ao justificar os preços operados pelas lojas de roupa da cidade, após a interferência do professor, deixa expresso uma regra importante do capitalismo demonstrada nos turnos seguintes.

- Linda *Eu acho que é por população pequena, cidade pequena*

- Milena *não tem concorrência, né ... você vende pelo preço que quer*
- Professor *não tem concorrência ... inteligente*
- Milena *lá em Avaré, se você vai vender mais caro ... tem outras opções. Aqui não, ou você compra ou você tem que ir para Avaré.*

Linda e Milena praticamente sem interferência do professor sintetizam regras de concorrência e de demanda populacional na composição dos custos.

- Professor *Tá ... E é problema ir para Avaré?*
- Milena *Não*
- Elias *Não*
- Fabiano *Não*
- Professor *As pessoas me falam que é até um prazer. O pessoal sai daqui para passear lá ...*
- Milena *só dá gente de Arandu*
- Eli *vai de sábado para você ver ...*
- Milena *dia de pagamento ... (muitas vezes sobrepostas)*
- Eli *tá todo mundo lá*
- Professor *Então, Arandu apesar de ser um município, ter a sua autonomia, ter o seu espaço territorial definido. Ele ainda depende de Avaré ...*
- Elias *Hum ... Hum ... bastante ...*
- Milena *Mas eu acho um preconceito, você falar também que Arandu é só roça. Tem gente que não gosta ...*

Nas falas anteriores os interlocutores concordantes entre si evidenciam a consciência estruturada por imagens onde a realidade é situação presente estabelecendo relações entre seus elementos (FLUSSER, 1983).

- Linda *também acho ...*

- Milena *porque ... o trabalhar na roça, não é você chegar lá e pegar na enxada, mexer na terra. Tem que gostar ... lógico ... tem que colocar a cara para bater*
- Professor *Hum ... Hum*
- Milena *só que não é só isso ... tem tantas outras coisas ... tem gente que fala e não conhece ...*
- Professor *Tá ...*
- Milena *o cuidar, o mexer com a terra é muito diferente do que muitas pessoas pensam ... bastante diferente ...*
- Professor *Tá, enumera algumas dessas coisas que as pessoas falam mal e você vê ... (inaudível)*
- Linda *de trabalhar na roça ...*
- Professor *É*
- Linda *Quando minha tia trabalhava na laranja, acho que por ela ser trabalhadora de laranja, muita gente tinha preconceito por isso. Muita gente tem, quando ela foi chamada no mercado, muita gente fazia piadinha com ela. Hoje ela é supervisora de mercado, ela não desistiu não.*
- Professor *Vocês acham que esses ... Eu vou chamar de boia-fria o trabalhador do campo ... (pausa) que não é mais estudado, o operador de máquina. É aquele que trabalha na colheita da laranja, que não tem máquina para colher*
- Milena *Não tem máquina!*
- Professor *Não existe, tem que ser manual, o cortador de cana, que está acabando, mais ainda tem um pouco, vou chamar ... Então de boia-fria nesse sentido. Vocês não acham que tem muito preconceito com o boia-fria ...*
- Milena *sim, igual elas ...*
- Professor *no mundo todo, não é só em Arandu ...*
- Milena *igual ela falou, faziam piadinha, né, mas se não fosse eles como a gente ia ter a laranja, a carne no açougue ... nisso que a gente tem que pensar ... é trabalho digno.*
- Professor *concordo com você, mas a gente acha digno, mas oh ... nenhum de nós aqui ...*

- Milena *quer ir lá*
- Professor *... quer ir lá, exatamente isso*
- Linda *Meu pai fala “eu quero para você o que eu não tive” uma coisa assim ...*
- Professor *e porque seu pai não teve esse futuro, o que aconteceu?*
- Linda *Ele fala que eles passaram muita necessidade, minha vó fala também que os filhos chegavam a 10/11 tinham que trabalhar e ajudar em casa. A minha tia D. (nome da tia), era a mais nova, ela que cuidava da casa. Ela estudou, fez até o terceiro colegial. Mas ela que cuidava da casa, que fazia comida ... tudo ... ela que cuidava mesmo, lavava roupa e tudo. E os outros, filhos homens iam trabalhar com meu vô e minha vó. E ele fala até hoje que ele quer um futuro para mim que ele não teve. Ele quer o melhor, ele quer que eu cresça na vida.*

Ao declarar a vida de parentes contada através de sua avó, Linda deposita esperança nos estudos, mesmo sendo de forma velada quando se apropria das palavras de seu pai, quando afirma querer que cresça na vida.

- Milena *Meus pais também, até então quando eles sugeriram Engenharia Civil, que ele poderia me ajudar bastante. Por isso, que ele falou.*
- Professor *(provocando a aluna) Então você ia virar chefe de seu pai...*
- Milena *é realmente*
- Professor *já pensou ... você dando ordens para o seu pai ...*
- Milena *(rindo) era isso que ele queria ...*
- Professor *(rindo) era isso que ele queria! Né olha que legal ...
Gente, se a gente não tivesse trabalhado com fotografia o ano passado e esse ano. Será que nesse momento a gente estaria pensando no que estamos pensando agora. A gente pensaria nisso?*

- Linda *não ... concordância também de Milena (vozes sobrepostas)*
- Professor *Vocês não pensariam?*
- Elias *Pensar em trabalhar, sim ... mas ver essas possibilidades de aprender mais que a gente está vendo acho que não.*

As colocações de Elias, afirmando pensar em sua colocação no mercado de trabalho expressam com poucas palavras índices para que se possa compreender sua total significação, mas para que isso aconteça de forma abrangente é preciso ser considerado o contexto socioeconômico de sua cidade e de Avaré.

O contexto das duas cidades é preocupante ao jovem, mesmo antes de sua formação já antevê as dificuldades em conseguir sua colocação no mercado. Consideradas a quantidade de empresas registradas nos dois municípios e a quantidade de pessoas empregadas como assalariadas chega-se a conclusão que existe muito mais demanda do que ofertas de colocação no mercado.

Sendo assim, Elias, em turnos dialógicos anteriores, deixa claro em sua fala que a preocupação com o mercado de trabalho é uma constante, destaca a possibilidades de aprendizado que a fotografia está proporcionando.

- Professor *Então, deixa eu ver se eu troco por outras palavras. Se eu entendi. Vocês estariam sim preocupados com a questão de trabalhar. Mas seria cada um de vocês preocupados sozinhos, não haveria essa discussão que estamos tendo*
- Milena *Eu vejo por mim, eu sempre gostei, sempre quis, já sabia disso, mas eu não via pelo ângulo que eu vi através das fotografias. A importância, as coisas por trás ...*
- Professor *Então, não vou falar ... você mesmo, não vou puxar a sardinha pro meu lado, né ... meu mérito só foi propor um trabalho que vocês estavam a fim de fazer, ou já estavam preocupados, né ... ah ... (longa pausa) Repete a sua última frase.*
- Milena *qual?*

- Professor *o que você falou por último ...*
- Milena *eu falei que era importante, por que eu já sabia o que queria, mas através da fotografia a gente vê um ângulo diferente sobre as coisas que a gente quer. A importância do que traz de bem, essas coisas.*

As opiniões apresentadas sobre a reflexão que pode a fotografia proporcionar remetem as palavras de Flusser (2008): “O importante é que as imagens técnicas são projeções que projetam significados de dentro para fora, e que é isso o seu ‘sentido’”. (FLUSSER, 2008, p. 65)

- Professor *Quando você fala “ângulo”, eu vi as coisas sobre outro ângulo. Aí eu posso entender de duas formas. Ou da forma fotográfica que a gente fala fotografa sobre esse ângulo, que eu tanto enchi o saco de vocês, ou num outro sentido ... possibilidade. Então passei a ver outras possibilidades. Qual dos dois sentidos você está usando?*
- Milena *de possibilidades*

No turno dialógico anterior entre o professor e Milena foi questionado o sentido que a aluna dava a palavra “ângulo”, era a intenção do professor que a aluna neste caso percebesse que o sentido, tanto em sua fala referente às “possibilidades” quanto nas opções ao fotografar, estavam em consonância. Duarte (2000) elucida a questão com propriedade quando afirma:

A parcela do real que a foto fixa não é, pois, **fruto de uma seleção arbitrária**. Descobrir a intenção do fotógrafo é **encontrar os pontos de vista que criam e animam suas práticas**: é a movimentação da máquina que determina o ponto de vista a partir do qual é fotografada a “coisa” que interessa. **E a escolha de um ponto de vista em detrimento de outro dá a conhecer sobre opiniões e/ou intenções**. É forma de expressar juízos sobre o tema da imagem. (DUARTE, 2000, p. 172 – grifos meus)

Milena ao responder ao professor sobre o sentido dado a palavra ângulo, no próximo turno dialógico deixa explicitada outra questão importante,

ao ouvir opinião de outros, enfatiza a mediação social ao se apropriar de uma significação.

Professor *Ah, o de possibilidade ...*

Milena *porque você ouviu opiniões ... também ... e você vai firmando. Entendeu? Ou desiste né ... no meu caso firma mais meu pensamento esse trabalho.*

Durante o decorrer de todo o capítulo, esteve presente a forma em que os alunos significam os questionamentos levantados pelo professor a partir de suas fotografias sobre trabalho. Também colaboraram nessas significações o processo de interação entre os sujeitos falantes, pois eles são seres sociais que deixam explicitados valores compartilhados que são incorporados pelos alunos em suas relações de convivência dentro e fora da escola. Assim, a mediação se deu além das intervenções e questionamentos realizados do professor, pois sobre essas significações e conceituações perpassaram saberes, apropriações e concepções valoradas e apropriadas anteriormente, que os alunos trouxeram para as discussões.

Elias e, posteriormente Milena, expressam com clareza esses conhecimentos quando dizem que pensam em trabalhar, mas da forma como os diálogos foram ganhando forma se referindo às possibilidades ocasionadas pelas discussões não expressam tanta certeza (Elias) e ao ouvir opiniões que essas firmam mais seu pensamento (Milena).

Os alunos embora necessariamente não tenham modificado sua concepção de trabalho tiveram a efetiva oportunidade de pensarem sobre ele, mediados pelas fotografias que produziram, (re)significando suas concepções iniciais. Assim, o professor agiu através de sua mediação para que o processo de (re)significar fossem possíveis.

PONTO

Inicialmente, nas páginas anteriores, me distanciei de questões metodológicas demonstrando para o leitor minha constituição como pessoa e como profissional por acreditar que um estudo com essa envergadura não deva partir de um “nada” ou de conceituações de outros. Assim, essa explicitação foi minha primeira postura metodológica.

Acreditei que ao explicitar ao leitor minha constituição e as apropriações realizadas durante a vida a partir de concepções criadas pelas vivências que tive, posicionaria mais profundamente aqueles que se interessam por questões como fotografia e educação, como também, despertaria o interesse, conforme o trabalho foi se desdobrando.

Depois, segui a trajetória a que me propus em busca de um rumo, trazendo minha forma particular de conceituar a fotografia e, posteriormente, os conceitos circulantes construídos através da pesquisa bibliográfica.

De posse de toda essa significação passei a mergulhar no trabalho com os alunos trazendo paralelamente suas fotografias e os diálogos realizados. No entanto, sempre após trazer as vistas do leitor às fotografias, trouxe um pequeno relato de quem seria o aluno, suas particularidades e suas apropriações do mundo concreto, para depois demonstrar as apropriações formais que cada um dos alunos selecionados realizou. Sendo essa minha segunda opção metodológica.

Cada uma das fotografias de meus alunos foi elaborada a partir de suas concepções de mundo e na forma que eles se relacionam com os conhecimentos socialmente adquiridos. No estudado durante todo o decorrer do segundo e terceiro ano do Ensino Médio, como também em todo o decorrer da pesquisa de campo procurei subsidiar, tecnicamente, conhecimentos e reflexões sobre fotografia que garantissem as interpretações e construções coletivas sobre seu mundo real.

Balizado sobre as apropriações formais, onde também demonstrei as relações entre os sujeitos e como interagiram, foi visualizada como os desdobramentos aconteceram.

Assim, atribuindo significados às falas dos alunos, crio possibilidades para que (re)signifiquem seus pensamentos, possibilitando irem além e de forma mais elaborada do que antes fariam sozinhos.

Por si só, os alunos não pensam sobre essas questões por estarem submetidos à ideias recorrentes, assim as intervenções possibilitam (re)significações, passando a pensarem de forma nova, ou melhor dizendo, possibilita a apropriação das questões como sendo elaboradas através de seu pensamento.

Por fim, foram demonstradas as maneiras como os alunos se apropriaram e como significaram o tema dado, isto é, o trabalho visto sobre a mediação do Currículo Oficial em contraposição às significações do professor/pesquisador. O aluno Elias sintetiza esse processo quando diz *“Pensar em trabalhar, sim ... mas ver essas possibilidades de aprender mais que a gente está vendo acho que não”*.

Vistas as opções metodológicas, os posicionamentos teóricos e os desdobramentos realizados no decorrer deste trabalho, é chegado o momento de se fazer uma reflexão crítica de como este estudo se desenvolveu na comprovação das questões criadas inicialmente e a tese defendida.

Inicialmente o **objetivo foi estudar como a linguagem fotográfica e suas técnicas de produção podem favorecer as reflexões dos alunos do Ensino Médio de uma escola pública do interior de São Paulo a problematizarem a realidade na qual estão inseridos.**

Posteriormente, concluo que este objetivo foi completamente cumprido pois as reflexões se fizeram presentes em todos os capítulos deste trabalho. Mesmo no capítulo 3 onde o foco foi as relações dos sujeitos, houve reflexões sobre a realidade pelas alunas Keila e Mercedes onde levantaram questões que perpassaram pela significação de trabalho.

Igualmente procurei responder a seguinte questão de investigação: **como os alunos do Ensino Médio, participantes da aula de Arte, pela mediação do professor-pesquisador, apropriam-se da linguagem fotográfica e, ao produzirem suas fotos, como refletem acerca da própria realidade?**

A questão da apropriação de regras da linguagem fotográfica se fez presente conforme aos alunos foi ensinado. Eli, Elias, Edna e Bene elaboram suas fotografias a partir de suas escolhas de lugar, pontos de vista aos quais utilizaram subordinados às explicações preliminares do ano anterior até os

momentos da pesquisa de campo. Nos diálogos estão explicitadas as interferências realizadas pelo professor.

A tese a ser sustentada é a de que é possível que por meio da produção de fotografias e das discussões sobre elas os alunos se apropriem de significações de sua realidade e conceituem o trabalho de forma diferenciada ao conceito dado pelo Currículo Oficial.

Para sustentar a tese dei os elementos das discussões geradas pelos alunos Fabiano, Milena e Linda selecionados para demonstrarem suas significações e (re)significações sobre o tema.

Os alunos embora, necessariamente, não tenham modificado sua concepção de trabalho, tiveram a efetiva oportunidade de pensarem sobre ele mediados pelas fotografias que produziram, (re)significando suas concepções iniciais. Assim, o professor agiu através de sua mediação, das fotografias produzidas e dos diálogos para que o processo de significação fosse possível.

Por fim, as reflexões foram realizadas sobre a égide de alguns fatores que as favoreceram. Poderia destacar que as intervenções do professor e do pesquisador, como também o aprendizado que os alunos tiveram sobre como observar e produzir suas fotografias contribuíram também para uma produção diferenciada. Porém não poderia de deixar de considerar os processos de interação nas discussões e, principalmente, a cumplicidade entre os sujeitos e seu professor. A somatória de todos os fatores que definitivamente contribuiu, sendo explicada através de Rodrigues (2005) quando diz que: “os conceitos nunca são elaborados diretamente. Sempre são mediados pelas pessoas [...]”. Ao retomar uma das falas de Fabiano, colocada logo nos primeiros turnos dialógicos deste trabalho, todo o processo fica sintetizado: *“Agora a gente consegue imaginar, primeiro não”*.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor. W. **Teoria Estética**. Lisboa: Ed. 70, 2011.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BRANDÃO, Cláudio de São Plácido. **Reflexões sobre o Ato Fotográfico como Representação Social Moderna**. Tese de Doutorado em Design. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012. 213 p.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1998.

BOSI, Alfredo. **Fenomenologia do olhar**. In NOVAES, A (et al). O Olhar. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

CHAUI, Marilena. **Janela da Alma, Espelho do Mundo**. In NOVAES, A (et al). O Olhar. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

DELIBERADOR, Luzia Mitsue Yamasshita. et al. **A Fotografia como Linguagem para a Formação Cidadã**. Revista Discursos Fotográficos, 2013, Vol.9.

DUARTE, Elisabeth Bastos. **Fotos & Grafias**. São Leopoldo: UNISSINOS, 2000.

FERREIRA, Anelise Barra. **Aluno Faz foto? O Fotografar na Escola Especial**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2012a .167p.

FERREIRA, Camila Otto Diniz. **Fotografia como Crença: Construindo Narrativas, Ressignificando Memórias**. Dissertação de Mestrado em Artes. Universidade Federal de Minas Gerais, 2012b. 160 p.

FLUSSER, Vilém. **Pós-História: vinte instantâneos e um modo de usar**. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

_____. **Filosofia da Caixa Preta:** Ensaio sobre uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

_____. **O Universo das Imagens Técnicas: Elogio da superficialidade.** São Paulo: AnnaBlume, 2008.

FONSECA, Paulo Rubens. **Linguagem da Fotografia, seus Parentescos e Razões.** Revista Alceu da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010, nº 21, Vol. 2

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **A professora pesquisa na sala de aula?** Conferência proferida em 17/10/2003 no I SIMPÓSIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA – A ação educativa no centro das reflexões. Realização: Colégio Piracicabano em parceria com a Anpae. 17 e 18/10/2003, Piracicaba, São Paulo.

GONÇALVES, Tatiana Fecchio da Cunha. **Particularidades da Análise Fotográfica.** Revista Discursos Fotográficos, 2009, Vol. 5.

<http://www.arandu.sp.gov.br> acesso em 14/08/2015

<http://www.avare.sp.gov.br> acesso em 14/08/2015

<http://www.cidades.ibge.gov.br> acesso em 14/08/2015

<https://globoplay.globo.com/v/3732971/> acesso em 20/10/2016

<http://www.portalarandu.com.br/aniver.html> acesso em 21/10/2016

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem.** Campinas: Papirus, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LIBÉRIO, Carolina Guerra. **As Mudanças no ato Fotográfico com o advento da Fotografia Digital: Um Estudo da Experiência do Dispositivo.** Dissertação de Mestrado em Comunicação e Semiótica. Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, 2011. 118 p.

MAIA, Paulo Cezar. **Sentimento de Travessia: memória, monumento e ruína na fotografia de Sebastião Salgado**. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011. 295 p.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da Fotografia e da Imagem**. São Paulo: Contexto, 2011.

MAUAD, Ana Maria. **Fotografia e História – possibilidades de análise**. In: NOBRE, Itamar de Moraes, GIGO, Vânia de Vasconcelos. **Imagem Fotográfica, Cultura e Sociedade**. Revista Discursos Fotográficos, publicação do Programa em Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina, de periodicidade semestral, 2011, nº 10, V. 7.

PEIXOTO, Luzanir Luíza de Moura. **Aprendizagem do Conceito de Estética: Contribuições da Teoria do Ensino Desenvolvidor de Artes Visuais**. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2012. 177p.

SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa**. Cadernos de Pesquisa, 2006, Vol. 36

SEVERINO, F. E. S. **Fotos Jornalísticas: A imagem da violência como espelhamento das metamorfoses da sociedade brasileira em processo de globalização**. São Paulo. Tese de Doutorado. ECA/USP. 2001.

OSTROWER, Fayga. **A Construção do Olhar**. In NOVAES, A (et al). O Olhar. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

PINO, Angel. **O social e o cultural na obra de L. S. Vigotski**, In: Educação & Sociedade-Temas sobre a Constituição cultural do homem. Edição especial, nº 71, ano XXI, julho de 2000, Campinas: Cedes, 2001, (p:45-78).

RODRIGUES, Mary Fátima Gomes. **Cartas dos adolescentes internos da FEBEM: O que revelam e o que ocultam?** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, 2005. 113 p.

ROUILLÉ, André. **A fotografia: entre o documento e arte contemporânea.** São Paulo: SENAC, 2009.

TACCA, Fernando de. **Fotografia: intertextualidades e hibridismo.** Revista Discursos Fotográficos, publicação do Programa em Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina, de periodicidade semestral, 2007, nº 14, V.3.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: eBooksBrasil, 2002.

_____. **Psicologia concreta do homem.** In: Educação & Sociedade ano XXI, nº 71, Julho de 2000.

_____. **Estúdio Del desarrollo de las conceptos científicos en la idade infantil.** In: Obras Escogidas II. Madri: Visor, 1983. p. 181-285.

_____. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ANEXO

