

LEITURAS DE MUNDO, SABERES E MODOS DE EXISTÊNCIA DE EDUCANDOS E EDUCADORES. CONTRIBUIÇÕES DA ARTE

BACOCINA, Eliane A. – UNESP / Rio Claro – eliapbc@yahoo.com.br

CAMARGO, Maria Rosa R. M. – UNESP / Rio Claro – mrosamc@rc.unesp.br*

GE: Educação e Arte / n.01

Agência Financiadora: FAPESP; CAPES/PROPP

A presente pesquisa propõe aprofundar reflexões sobre a construção da leitura e da escrita tomando como ponto de partida e como desafio a ampliação da leitura de mundo mediada por produções artísticas, baliza-se nos conceitos da leitura de mundo e da experiência e ancora-se nos processos criativos embasados no campo da arte. O cenário é a Educação de Jovens e Adultos. Tem sua origem na experiência de uma educadora em EJA e transformou-se na experiência de uma pesquisadora no Mestrado. Sobre a leitura de mundo, recorreremos àquela apontada por Freire (1993), que precede e concretiza-se pela leitura da palavra escrita, e retorna ampliada pelas possibilidades que a leitura da palavra escrita abre ao aprofundar a compreensão de mundo e de si no mundo. Sobre a experiência, recorreremos àquela argumentada por Larrosa como “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (2002a; 26).

O início da pesquisa deu-se no primeiro semestre de 2003, diante da observação e questionamentos da relação que os educandos estabeleciam com a leitura e a escrita, com as páginas cheias de letras a serem lidas e a página em branco a ser escrita, e a partir da leitura do artigo de Paulo Freire, *A importância do ato de ler* (1993). A busca de formas de agir frente a tal situação resultou na monografia de conclusão do Curso de Pós-Graduação *lato sensu* – Especialização em Alfabetização, intitulada *A importância do ato de ler na alfabetização de jovens e adultos: o movimento entre a “leitura de mundo” e a leitura da palavra mediado pelas linguagens visual, poética e musical* (concluída em 2005). Tornaram-se objetos de atenção e estudo, naquele momento, a capacidade detectada entre os alunos adultos de ler o [seu] mundo, mediada por algumas obras artísticas (pinturas, músicas e poesias), assim como o material que produziam (falado, desenhado, escrito). Para além de organizar uma proposta metodológica visando ao trabalho com jovens e adultos, norteando-se por eixos temáticos que eram apresentados no decorrer das aulas, a análise desses materiais possibilitou olhar a arte

* Integrandes do Grupo de Estudos e Pesquisa Linguagens - Experiência –Formação (CNPq). Linha de Pesquisa Linguagens: práticas culturais e formação.

como forma de reportar os educandos em EJA às suas experiências de vida, por meio de associações entre as obras artísticas e as vivências que traziam.

No momento em que uma pesquisa era concluída, outras indagações tomavam forma direcionando-se para os processos de construção da leitura e da escrita, focalizando-os na instituição escolar e envolvendo a atuação direta de professores. Como ocorre o processo de leitura de mundo do professor? Como os professores-educadores construíram suas identidades e modos de existência enquanto pessoas e enquanto profissionais? E como isso se reflete na sua prática, particularizando o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita? Que relações podem ser estabelecidas entre o processo de construção da leitura e da escrita e os processos que fundamentam a arte (remetendo-nos às teorias da emoção –como efeito- e da fantasia – como processo criador), em trabalho conjunto com esses professores? Essas eram algumas questões presentes no projeto encaminhado à seleção do Mestrado em Educação, no final de 2004. A experiência vivenciada e refletida da educadora, remetia tais indagações à leitura de mundo de seus colegas, professores em EJA: será que, como usualmente dito, com tantas cobranças e frustrações, resta espaço para que esses professores desenvolvam e cuidem de sua sensibilidade, afetividade e criatividade, refletindo sobre a própria existência e, ainda, sobre sua própria condição profissional e humana? Não seria a linguagem artística, um caminho possível, e significativo, para levar os educadores que pautam seu trabalho no desenvolvimento da leitura e escrita a repensarem não apenas suas trajetórias de formação e atuação, como também suas experiências de leitura, suas leituras de mundo e suas formas de ser e existir, como educadores?

Decorrentes destas, outras questões foram surgindo que instigaram pensar em um entrecruzamento entre as leituras dos educandos e a dos professores-educadores. Como esses olhares poderiam se encontrar? Como o olhar analítico para os trabalhos produzidos por educandos adultos (em processo de construção da leitura e escrita), a partir de suas leituras de mundo, poderia contribuir para a reflexão de professores que atuam na dita alfabetização de adultos, no tocante às suas experiências como educadores, como leitores de textos, leitores de mundo, leitores da própria vida? Das indagações constituídas, a pesquisa proposta visou aprofundar reflexões sobre a construção da leitura, e também da escrita, tomando como ponto de partida e como desafio a ampliação da leitura de mundo, mediada por produções artísticas (imagens em pintura). Estabeleceu como materiais de análise a produção material de educandos

adultos (desenhada, falada e/ou escrita) e a produção material de professoras envolvidas nos processos de leitura e escrita por jovens e adultos, (também desenhada, falada e/ou escrita), produzida em situações de interlocução Organizamos como objetivos:

- Analisar o material produzido por alunos adultos em sala de aula (desenhados, falados e/ou escritos) buscando nele aspectos criativos, criadores e existenciais trazidos pelos mesmos, no momento em que experienciavam a aprendizagem formal do aprender a ler e escrever;

- Criar um espaço de interlocução, junto a um pequeno grupo de professores que atuam na educação de jovens e adultos, convidando-os a falar sobre sua prática, a partir da leitura de imagens (pinturas);

- Criar um espaço de interlocução entre os saberes e a experiência das professoras educadoras, organizados pela pesquisadora, a partir das produções realizadas pelos educandos adultos, visando à reflexão sobre os processos de leitura de mundo e as experiências existenciais neles contidos;

- Apontar elementos que contribuam para a invenção de novos/ outros modos de leitura.

1 – Rumos traçados e pinceladas: a construção do objeto

No início de 2003, momento em que ocorreu o primeiro “estágio” da pesquisa, durante o trabalho como educadora em EJA, o primeiro contato com os educandos possibilitou um olhar para suas dificuldades e, principalmente, para seus saberes. Embora as barreiras encontradas por eles se assemelhassem bastante como o medo de errar, a “mão pesada”, a dificuldade em “lembrar das coisas”, o “não enxergar”, por outro lado, quantos saberes mostravam, em muitos momentos a curiosidade surpreendia, assim como as histórias de travessias que contavam. Por quantos lugares passaram esses sujeitos, e quanta coisa lhes “passou”. Ao serem chamados, cada um deles, a trazerem para a discussão em sala de aula o que sabiam, conheciam, vivenciavam, foi se revelando o quanto as imagens lhes eram significativas no que se referia aos sentidos atribuídos à própria existência.

Pensou-se na arte, naquele momento, como um caminho e uma possibilidade teórico-metodológica que pudesse ampliar suas leituras de mundo e escritas de si ao situarem-se no mundo. O trabalho organizou-se em módulos tendo como eixos temáticos: *I - Quem sou eu?, II – Minha infância, III - Presença ou ausência da experiência escolar, IV – Minha família, V – Minhas crenças, VI – Meus medos, VII - Aprendizado com as pessoas, VIII – Eu e o trabalho, IX - Como vejo a vida.* Após a

definição dos eixos, veio a busca do material de leitura que fez parte de cada módulo, material formado por imagens (pinturas artísticas), músicas e poesias.

A intenção de dar vida ao material, possibilitou criar uma relação com os educandos, primeiramente abrindo espaço para que a sua palavra acontecesse. À medida que o material era apresentado, abria-se à escuta para o que diziam, instigando-os a falar. E eles falavam. Ao falar, tornavam-se construtores da pesquisa junto com a educadora/ pesquisadora. A leitura que faziam possibilitava-lhes desenvolver a capacidade de leitura da palavra escrita. A cada dia, algo novo surgia nessa construção. Construiu-se um diário de pesquisa com anotações das observações do que lhes acontecia e gravações de suas falas.

A análise do material gerado apontava a importância que o trabalho com a expressão visual adquiria, pelos efeitos de sentidos que eram expressos (verbalizados) pelos educandos no decorrer da realização das atividades e, ao final das intervenções, pela escolha unânime por esse tipo de linguagem para representar fragmentos de sua existência, nos trabalhos criados e desenhados por eles. Tornava-se possível observar a multiplicidade, riqueza e diversidade dos significados expressos por cada aluno nas tarefas realizadas. As imagens que produziam mostravam um pouco dos sentidos que cada um atribuía em relação ao conjunto de temas relacionados à própria vida, o que dificilmente poderia ser feito por meio da linguagem escrita, no estágio de aprendizado em que se encontravam. Em tais representações, os alunos expressavam sonhos, sofrimentos, aprendizados e esperanças, sua fé e alegria de viver, além de organizar outros sentidos para questões de sua existência.

O campo da arte, os objetos, as linguagens em formas diversas, a ampliação de sentidos, revelam-se como possibilidade de reflexão do que acontece quando o assunto é educação de jovens e adultos. As leituras de outros autores como Vigotski, Ostrower, Certeau e Larrosa, ampliaram o olhar para o objeto em estudo, principalmente para a visão do papel da arte e da leitura, visão que vai além dos processos educativos ampliando-se para as esferas mais amplas da experiência e da existência humana. Ao mesmo tempo em que deu outra dimensão à análise do material produzido pelos alunos educandos, tornou-se um forte argumento para a pesquisa atual, principalmente no que se refere à profundidade de análise com vistas a outros referenciais teóricos, e à possibilidade de desencadear reflexões significativas em conjunto com professores que atuam em EJA. A proposta da pesquisa, na seqüência, foi planejar e desenvolver um trabalho de reflexão junto a um grupo de professoras que atuam junto a jovens e adultos

nos processos iniciais da leitura e escrita. O grupo foi constituído de acordo com a pré-disposição e interesse de três professoras em participar de tal pesquisa, após um trabalho de explicitação de seus objetivos.

As atividades com as professoras foram organizadas de modo a produzir um material passível de análise e realizadas em sete encontros. A preparação dos encontros baseou-se nos eixos que organizaram a pesquisa anterior, com modificações, tendo em vista a mudança de enfoque da pesquisa, que, de uma proposta metodológica de trabalho a ser desenvolvido em sala da aula, avançava para uma proposta de pesquisa mais definida. Os eixos temáticos para os sete encontros propostos passam a ser: *I - Identidade, II - Experiência Escolar / Formação, III - Sentimentos / Imaginação e IV- Trabalho*. Nos quatro primeiros foram apresentadas imagens em pintura para leitura, relacionadas aos temas, seguida de uma atividade que pudesse desencadear relatos de experiência e, a partir dela, o diálogo a partir de algumas perguntas norteadoras. Nos dois encontros subseqüentes o objeto de leitura constituiu-se por imagens produzidas pelos educandos na pesquisa anteriormente realizada e por imagens produzidas pelas professoras nos encontros anteriores, seguidas da leitura de algumas de suas falas transcritas. A pergunta chave é: que reflexões tais leituras cruzadas podem suscitar?

No primeiro encontro, auto-retratos de pintores geraram auto-retratos das professoras, possibilitando a elas dizer quem são, como vêem a si mesmas e aos educandos a quem ensinam, e do trabalho que realizam. Para o segundo encontro o material de leitura foi composto por imagens que lembravam infância, brincadeiras, sala de aula, escola; momentos marcantes foram revividos e partilhados. O terceiro encontro teve como tema os *Sentimentos* que, a partir de duas músicas¹, puderam ser expressos em imagens e representações, desde os sonhos e as angústias de ser professor, os caminhos que se fazem possíveis e necessários na atividade de ensinar. Para o quarto encontro, o tema foi o *Trabalho*. Imagens e poesia possibilitaram a discussão a respeito dos direitos do educador trabalhador e do educando trabalhador.

O quinto e o sexto encontro ocorreram a partir da exposição das produções artísticas, auto-retratos e formas de ver a vida dos educandos e das professoras. A partir das falas transcritas nos encontros anteriores, vieram à tona falas entrecruzadas que revelaram modos de ser, visões de mundo, lições de vida...

¹ ALBINONI, Tomaso. Adagio in sol minore. In: Vivaldi: The Four Seasons / Albinoni: Adagio a.o. Schwabbé / Berlin Philharmonic / Karajan. Stereo: PolyGram, p1970 (Corelli) 1972 .
LECLAIR, Jean-Marie. Allegro. In: _____. Sonates à Violon Seul avec la Basse Continue (extraites du Quatrième Livre): RAMÉE, p2004.

No último encontro, criamos uma imagem coletiva, a partir de traços e cores numa folha de papel que, se seguindo e dando origem a outros traços, fazem pensar sobre o caminho realizado no decorrer da pesquisa, que foi se efetivando no exercício do caminhar.

2 - Sobre a invenção de modos de aprender e ler

A busca de informações, que possam nos auxiliar na compreensão e instigar nossa reflexão a respeito do tema proposto, nos possibilitou desenvolver algumas discussões a partir da arte e sua relação com a educação e com a existência humana.

Vários autores defendem a presença da arte na educação (BARBOSA, DUARTE JR., MARTINS, ALMEIDA) e o que se pode denominar Educação Estética, Arte-educação, ou Educação através da Arte. Para Duarte Jr. a arte pode nos levar “não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida”. Martins (2003) defende o trabalho com arte na escola e enfatiza a relação da arte com a cultura e o viver humano. Nesse sentido, o que produziram os educandos adultos, ao se reportarem às experiências vividas por meio da leitura de diferentes linguagens, transformaram suas leituras de mundo em preciosos objetos criativos, desenhados ou escritos, plenos de significação. Esta leitura nos leva a aprofundar a reflexão da importância da arte na educação, por quem se inicia na leitura e escrita sistematizadas e nos leva a refletir acerca da leitura de mundo dos educadores envolvidos no processo. Relacionamos à idéia de leitura de mundo a concepção de experiência de Larrosa (2002a) que, a nosso ver, amplia a visão das contribuições do campo da arte para o campo de EJA. A arte extrapola a escola e a educação alcançando a vida e a existência humana.

Qual seria a relação da arte com a vida? Que relações podem ser pensadas entre a arte e a existência humana? O que vem a ser, como diria Picasso, “pintar a vida”?

Segundo Vigotski, a arte “surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência, e não se pode admitir nem a idéia de que o seu papel se reduza a comunicar sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre esse sentimento.” (2001; 310). Aponta-nos o autor a experiência grandiosa e excepcional que a humanidade acumulou na arte. A educação estética, assim como o sistema da educação em geral visa “ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal e limitada, estabelecer contato entre o psiquismo da criança [entendemos que também do adulto] e

as esferas mais amplas da experiência acumulada na rede mais ampla possível da vida”. (2001; 323-363).

Ao considerarmos a possibilidade proposta por Larrosa, essa relação estará vinculada ao conceito de experiência. No que se refere à experiência, “sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (2002a; p. 27).

Tendo em vista essa possibilidade, analisamos que as leituras realizadas pelos alunos adultos, mediadas por objetos artísticos, não representaram simples leituras, mas leituras repletas de experiência. Os alunos leram as imagens / palavras / textos ali contidos, e “o que lhes passou”, o que os tocou, o que lhes aconteceu no momento das leituras, o que lhes possibilitou como formação e transformação naquele momento. Podemos dizer que tais experiências geraram novos/ outros modos de ler e escrever, novos/ outros modos de existir, particulares às experiências de cada um.

A análise do material, em sua dinâmica de criação relacionada à leitura de mundo pelos educandos adultos, e as reflexões a respeito da leitura e escrita relacionadas à leitura de mundo e às experiências do grupo de professoras, ambos mediados pelos objetos artísticos, podem trazer contribuição para a compreensão da leitura e escrita e invenção de novos/ outros modos de ler e escrever, que não se limitem à transmissão e à busca pela informação; levam a uma reflexão acerca dos saberes e experiências presentes na leitura, que constituem os “textos”, as “palavras” e as “letras” do contexto das “leituras de mundo” dos participantes, e que possam, como propõe Larrosa, “passar”, tocar e acontecer a cada um, para que possam formar-se e transformar-se. Afinal, “somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002a, p. 26).

3 - Arte e Criação como possibilidade de vida. Um esboço teórico

... em moldando a terra moldou a si próprio. Seguindo a matéria e sondando-a quanto à essência de ser, o homem impregnou-a com a presença de sua vida, com a carga de suas emoções e de seus conhecimentos. Dando forma à argila, ele deu forma à fluidez fugidia de seu próprio existir, captou-o e configurou-o. Estruturando a matéria, também dentro de si ele se estruturou. Criando, ele se recriou. (OSTROWER, 1987; 51)

O que dizer sobre o ato criador? Como concebê-lo? Alguns argumentos teóricos têm sido buscados em autores que embrenharam pelo campo da arte e do fazer artístico

como um ancoradouro para suas reflexões e que vinculam arte e existência humana. De que modo articular tais reflexões aos saberes e modos de existência quando o tema é a invenção de modos de aprender e ler? Estas questões norteiam as reflexões que apresentamos neste capítulo e se constituem num esforço teórico.

Encontramos em Vigotski (2001), elementos que possibilitam uma compreensão dos processos de criação e da imaginação humana. Ostrower (1987), do lugar de artista plástica, presumivelmente em exercício criador constante, arrisca-se a elaborar um pensamento sobre o processo de criação. Entendemos que tais idéias partam, até certo ponto, de sua experiência enquanto artista.

Em *Psicologia da Arte*, Vigotski lança algumas idéias novas no campo da discussão científica do tema e busca aprofundar a questão da criação, explicitando a forma como ocorre a reação estética e o processo de criação. No processo de reação à obra de arte, algo muito profundo ocorre, a “lei da reação estética”. Esse fenômeno “encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito” (2001; 270). E enfatiza na arte seu aspecto contraditório, conflitante, paradoxal:

toda obra de arte [...] encerra forçosamente uma contradição emocional, suscita séries de sentimentos opostos entre si e provoca seu curto-circuito e destruição. A isto podemos chamar o verdadeiro efeito da obra de arte, e com isto nos aproximamos em cheio do conceito de *catarse*, que Aristóteles tomou como base da explicação da tragédia e mencionou reiteradamente a respeito de outras artes. (2001; 269).

Há, a se considerar, a educação estética para além dos equívocos que a reduzem ao desenvolvimento moral, social e cognitivo ou do sentimento agradável e do prazer.

Os educandos e professoras desta pesquisa foram convidados a re-avivar, a escandir imagens que artistas pintaram e deixaram registradas há séculos... e assim a criar e re-criar: criar auto-retratos, criar formas de representar a vida, formas de ser educandos e educadores, formas de ensinar de aprender, de ler. Essas criações embasaram-se em acontecimentos vividos, na bagagem de experiência que traziam, carregadas com as emoções que os constituem; ou dizendo de outro modo, são criações que re-criam suas experiências singulares, que “os formam e os transformam”. Vigotski e Ostrower consideram a arte, enquanto atividade potencializadora da existência humana, capaz de ampliar a experiência e o viver humano, modificando não apenas a matéria concreta que foi criada, mas também o seu criador.

Criar não significa um relaxamento ou um esvaziamento pessoal, nem uma substituição imaginativa da realidade; criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade. [...] Somos, nós, a realidade nova. Daí o sentimento do essencial e necessário no criar, o sentimento de um crescimento interior, em que nos ampliamos em nossa abertura para a vida. (OSTROWER, 1987; 28)

A atividade criadora produz uma outra realidade. É no ser humano que essa criação se manifesta. Quanto mais o homem cria, maior e ilimitada é a sua potência criadora.

Acima, algumas informações sobre o que vem a ser a criação. Mas, será que apenas isso basta para compreendê-la? Será essa uma tarefa possível? Idéias são lançadas tendo em vista a arte da pintura, da escultura, entre outras, e do ato de contemplá-las. Mas que dizer da arte de viver? De pensar? De existir? O transitar pelo campo da arte e pelo processo de criação enquanto atividades inerentes ao humano e potencialmente humanas, constitui um esforço de aproximação do ato criador como uma invenção dos modos de existir, de experimentar, de aprender, de formar-se, deformar-se, transformar-se, de ler, ler o mundo e a si mesmo. Não postulamos que cada um dos participantes da pesquisa seja um artista criador de uma obra de arte, mas acreditamos ser possível levantar alguns elementos para compreender cada um desses participantes como alguém que inventa e inventa-se.

4 - Leituras de mundo, saberes e modos de existência de educandos e professoras / educadoras em EJA. Uma análise

Um quadro se compõe. O cenário é comum a todos: a sala de aula, local onde personagens estudam, trabalham, alimentam alguns sonhos e realizam outros, a partir de seus saberes e modos de existência. As personagens: vinte ao todo, adultos estudantes, professoras e pesquisadora. Cada uma traz para o quadro diferentes cores e linhas que foram sendo definidas (e inventadas) no decorrer da pesquisa. O quadro se compõe também com o entrelaçamento das vozes dessas personagens, que vão se cruzando com as vozes de pesquisadores e pintores. As vozes são muitas e múltiplas. Entrelaçá-las é uma tarefa complexa, as fronteiras entre elas não se revelam nítidas, momentos há em que se aproximam, distanciam-se umas das outras, tocam-se, encontram-se; tarefa complexa, embora prazerosa. No exercício de tessitura dessas vozes, organizar é preciso. O material é vasto, requer leituras e releituras que, aos poucos, vão norteando-se por eixos temáticos, vinculando-se aos saberes e modos de existência dos educandos

e professoras. No âmbito deste trabalho focalizamos dois eixos: a identidade e as experiências de formação, tendo como eixo norteador a relação entre a arte e a vida.

- Identidade e sua aproximação aos estudos dos saberes e modos de existência dos educandos e das professoras / educadoras

A idéia de retratar uma identidade está ligada à idéia artística de criar um auto-retrato. Auto-retratar-se significa, de certa forma, representar-se, colocar-se no papel, na tela, no mundo, enquanto sujeito. Como tantos artistas, os educandos e professoras foram convidados a criar auto-retratos, em forma de desenhos. Nesse momento de leitura e de criação acredita-se que algo seja revelado a respeito das formas como esses sujeitos foram se constituindo pelos caminhos que percorreram em suas vidas, e que os leva a se apresentarem de determinada forma. Mas o que vem a ser auto-retratar-se?

La formación de la autoconciencia ha sido considerada, a veces, como el logro de la autoapropiación, como el logro de la identidad del sujeto consigo mismo. En una perspectiva narrativa, eso sería algo así como el logro de una autointerpretación en la que el sujeto se reconociera plenamente en su historia. (LARROSA, 1996; 480).

Assim pensaram muitos pintores que dedicaram grande parte de suas vidas a criar auto-retratos, entre eles Rembrandt, um dos maiores auto-retratistas da história da pintura. Segundo informações encontradas na Enciclopédia Gênios da Pintura (1969), um dos maiores companheiros de Rembrandt era um espelho. O que o espelho mostra? Será que nele se reflete o real? Quantos, ao olharem para o espelho, vêem conceitos pré-definidos, que marcaram suas vidas?

Na pesquisa, a apresentação do espelho foi um momento marcante. Para os educandos, o apresentamos em uma caixinha, que deveria ser passada de mão em mão, após dizer que ali estava a coisa mais importante de suas vidas. Para as professoras, surgiu de forma inesperada entre algumas imagens, após momentos de leitura, e as surpreendeu, como um convite para cada uma entrar nas telas contempladas, tornando-se uma delas. O que as das professoras vêem no espelho?

- Eu me vejo... Olho e me vejo. Vejo como eu sou. (Letícia, profa. 20/05/2006²)

- É, eu também, como eu sou. (Milena, profa. 20/05/2006)

Porém, esse “como eu sou” não é estático, há nele um movimento:

O nosso semblante... às vezes pode mudar, não é? Que não fica assim, como se fosse uma pintura, que focaliza só aquele momento. No caso, quando nós vemos a

² Os nomes atribuídos aos sujeitos são fictícios. Foram inventados a partir de uma codificação.

nossa imagem, são refletidos vários gestos, como a pessoa muda, quando ela está falando, quando ela está escutando. A gente consegue ver a comunicação através do rosto. (Milena, profa. 20/05/2006)

- Esse mostra de um jeito só. Agora no espelho você pode virar, você pode sorrir, você pode chorar, ele vai estar refletindo. (Letícia, profa. 20/05/2006).

- Bem, uma pessoa que já sofreu bastante, que sonha bastante, que não pode parar, que tá muito bem consigo nesse momento, tem muitas realizações, muito sonho ainda...uma certa segurança nesse momento, reflexão. (Marina, profa. 21/05/2006).

“Nesse momento”, diz Marina, ela se vê de determinada forma. E ontem, como terá sido? Os espelhos de Rembrandt refletem imagens diferentes a cada auto-retrato realizado por ele. E o que mostra o espelho que Aline vê na caixinha e passa por suas mãos?

- Nossa! Aqui tem um bicho muito feio! (Aline, educanda, 19/08/2003).

É o mesmo que passa pelas mãos de Marineide, ao atribuir importância a si mesma?

- É verdade! É importante mesmo! (Marineide, educanda, 19/08/2003).

As diferentes reações, os olhares tímidos dos educandos, o silêncio ao observar o objeto, o susto e expressões de surpresa das professoras ao verem entre as imagens dos pintores sua própria imagem, refletida num espelho... o que podem revelar? Será que o espelho mostra uma imagem semelhante a todos os que o contemplam?

Para onde olha cada sujeito ao olhar para o espelho? É possível olhar para si mesmo, concordando com o que se vê, ou se abrir para uma nova imagem, que antes ali não existia, mas pode vir a existir. É possível concordar com o que se vê, aprovando, ou discordar, se acomodando à imagem, ou ainda, constatar a necessidade de inventar algo.

“E os alunos, se a gente fosse imaginar os nossos alunos fazendo um auto-retrato, como seria o auto-retrato deles?”

Com essa pergunta, intencionamos levar as professoras a imaginar os próprios alunos realizando a mesma atividade. Nesse momento, elas pressupunham para os alunos algumas dificuldades, no que se refere ao ato de desenhar e ao desenho que fariam:

- Eu acho que no começo eles iam ter uma barreira, porque até mesmo quando nós vamos aplicar arte, na EJA, eles ficam assim: “Ah! Professora, eu não sei desenhar, não sei pintar!” (Milena, profa. 20/05/2006).

- Olha, eu acho que ele se desenharia, assim, com a boca fechada e com um ouvido. Parece que eles vão lá pra ouvir muito e falar muito pouco. Essa é a marca do aluno

da EJA, eles chegam muito calados. ... Tem hora que eu penso que eles nem sabem falar, e depois de uns três meses é que eu percebo que eles começam a falar. (Marina, profa. 21/05/2006).

Realmente, resistências e dificuldades existiram. Seria apenas por parte dos alunos?

- Não sei desenhar! (Marineide, educanda, 19/08/2003)

- Pra criar esse retrato eu senti um pouco de dificuldade. Tentei descrever como eu sou, mas acho que não consegui muito. Mas é gostoso fazer, tentar criar, mas como não se tem o dom fica um pouco difícil... (Letícia, profa. 20/05/2006).

- O moço também falou que é a primeira vez que ele ia desenhar. E eu também: Faz tanto tempo que eu não uso. Nossa! Giz de cera acho que fazia uns seis anos. ... Acho que é a mesma coisa pra eles e pra nós. (Marina, profa. 01/07/2006)

Ao nos aventurarmos a ler o que desenharam e dizem de si, descobrimos surpreendentes modos de ser que se atribuem, o que nos leva a pensar no mistério da multiplicidade das identidades existentes, em que, a cada auto-retrato, um sujeito único se descreve, se constrói e se inventa de muitas maneiras na autodescrição que cria. Larrosa, ao discorrer sobre a expressão “chegar a ser o que se é” de Nietzsche, aponta que “o que se é” não está [...] do lado da unidade, mas da multiplicidade ou, melhor, dessa unidade na multiplicidade, dessa singularidade múltipla que é a obra de arte.” (LARROSA, 2002b; 65-66).

Essa possibilidade de invenção pode ser exemplificada com uma aluna de EJA, no momento de leitura do Documento de Identidade, quando não se reconhece no carimbo vermelho com as palavras NÃO ALFABETIZADA presente em seu documento:

- Quero fazer uma segunda via. Agora já sei assinar meu nome. (Aline).

Ela torna esse desejo real. Ao final, conta com emoção como foi esse momento:

- O rapaz da delegacia até elogiou a minha assinatura. Quando eu falei pra ele que eu não tinha assinado o outro documento porque não sabia escrever, ele falou assim: “Nossa! Que assinatura bonita! Nem parece que você aprendeu assinar agora.” (Aline).

Ao pensar sobre os saberes e modos de existência dos educandos e professoras em EJA, não dá para falar em uma identidade única, solidificada; Bauman nos leva a pensar tal conceito como “algo a ser inventado, e não descoberto” (2005; 21); pode-se falar em identidades múltiplas, que se constroem e se inventam continuamente... identidades ou modos de identificarem-se a si mesmos que remetem a saberes e olhares

que são múltiplos. Poder-se-ia dizer que essa multiplicidade de modos de ser e de se ver talvez faça a riqueza de possibilidades em um ambiente da educação de jovens e adultos, onde estão pessoas que são únicas, singulares, que constantemente “superam” a si mesmas, desestabilizam-se a cada momento, a cada novo saber que se adquire, a cada experiência compartilhada...

- Experiências de formação que se vinculam aos saberes e modos de existência dos educandos e das professoras/ educadoras

Como articular as experiências de formação aos saberes e modos de existência dos educandos e das professoras? Iniciamos reportando-nos a fatos, acontecimentos e modos de ver e falar da infância, esta já distante no tempo para quem fala, para os autores (pintores, compositores, teóricos), para os educandos e para as professoras, sujeitos da pesquisa.

Alguns pintores, ao falarem de suas trajetórias, deixam ver elementos de fatos ocorridos na infância que podem justificar suas escolhas também pelo caminho da arte.

Também Paulo Freire, ao contar sua infância em *A importância do ato de ler*, se vê na casa onde nasceu, em Recife, lembrando as árvores e as sombras dos galhos, bem como os cômodos e o quintal da casa, a natureza, o aprendizado das cores por meio da observação e do gosto dos frutos, as brincadeiras com as árvores e os animais da família. O autor descreve quem foi, e o menino que não foi: “Mas é importante dizer, a ‘leitura’ do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas.” (FREIRE, 1992; 16).

Wilson, educando que participou da pesquisa, ao escrever sobre sua infância, relata:

[...]Eu não tive
 Uma infância boa
 Que trabalhava muito na roça.
 Não tinha tempo de brincar.
 Perdi meu tempo de estudar.
 Agora eu sei quanto me faz falta.” (Wilson, educando, 01/09/2003)

Ao escrever sobre a infância, escreve sobre a falta que a escola fez em sua vida, não sentida no momento da infância, mas toma outras dimensões na visão de adulto.

Esses são exemplos de relatos do passado, feitos num tempo presente, naquele em que o autor narra. Bourdieu (1996) vê o sujeito, não como um agente de uma trajetória que apresenta uma série de posições sucessivamente ocupadas por ele, mas

como um devir que se delinea pelas incessantes transformações e questiona a busca por uma coerência, por uma vida organizada segundo uma lógica. A coerência, para ele, é sempre uma produção que se faz *a posteriori*.

Desse ângulo de visão, o que falam de seu passado, de lembranças de infância, escolhas e experiências de formação, os educandos e educadoras mostram os múltiplos caminhos que percorreram até chegarem às escolhas que, explícitas ou implícitas, claramente feitas ou às cegas, tantas vezes dependentes de circunstâncias alheias, pautaram suas vidas. Ao falarem sobre caminhos e escolhas, sejam as escolhas de freqüentar a escola, no caso dos educandos e as de tornarem-se educadoras, no caso das professoras, cada sujeito lança um olhar para o passado, no presente de suas falas, e tenta criar uma história: a história de suas vidas.

O pensamento que retoma a infância vivida, por meio da fala, é pleno de movimento, de lembranças que se quer, ou não se quer, que revelam modos de existir, inventar a existência, talvez. As lembranças da infância incluem os acontecimentos escolares. Quanto aos acontecimentos escolares, é possível conhecer experiências muito diferentes que educandos e professoras contam. Para os educandos, as dificuldades predominaram:

- Eu tinha que trabalhar na roça, não dava pra estudar. (Carlos, educando, 03/10/2003)
- Eu também. O serviço era pesado. (Manoel, educando, 03/10/2003)
- Outra coisa também, professora, é que naquele tempo a escola era longe. Não era como agora... (Raimunda, educanda, 03/10/2003)
- É. A escola era bem longe. Dava uma hora e meia a pé. (Vanderlei, educando, 03/10/2003)

Já para as professoras o que predominou foram acontecimentos vividos na escola:

- Na escola eu sempre fui bem também, as professoras nunca tiveram reclamação de mim, mas eu sempre fui muito preocupada na escola, então eu sofri bastante. Apesar de eu ter boas notas, cada prova que vinha era uma preocupação a mais. Então foi assim, tirava notas boas, mas sempre tinha a preocupação junto. (Letícia, prof. 26/05/2006)
- E a minha preocupação era como a da Letícia, de tirar notas boas. Então eu nunca repeti de ano, mas tinha aquela preocupação sim, o pai pegava no pé... (Milena, profa. 26/05/2006)

Embora os acontecimentos escolares contados pelos sujeitos pareçam, num primeiro momento, distanciar educandos e professoras, devido às diferenças que os envolvem, muitas vezes, pelo que fica evidenciado nas falas das professoras, o contato com os alunos gera uma desestabilização entre o lugar de quem ensina e quem aprende. Que desestabilização seria essa? Troca de papéis? Ou, talvez, encontros verdadeiros com eles...

A necessidade de ouvir os educandos, reconhecida em diversos momentos pelas professoras, assim como o contato com as chamadas “dificuldades” dos alunos, não se estabilizam numa possível acomodação, mas geram uma busca de caminhos, trilhados, repletos de questionamentos... de forma tão significativa que se assemelham a processos de criação. As reflexões surgidas no contato com essa busca de caminhos se transformam em desafios. Enquanto desafios, possibilidades de formação, e transformação. Em meio a tais possibilidades, alguns paradigmas são quebrados, e é possível encontrar alunos que ensinam e professoras que aprendem...

... no EJA eles têm assim uma persistência muito grande, você sai de lá muito contente porque você aprende com eles, você mais aprende do que ensina. (Leticia, profa. 03/06/2006)

Assim se constituem os saberes e modos de existência dos educandos e professoras. Enfrentam-se situações diversas, diferentes das quais se planejou, entra-se em contato com realidades diferentes das quais se está habituado e com desafios que mobilizam esforços na busca de objetivos, sonhos e ideais em que se acredita. É esse o caminho da formação, aquele que rompe com idéias pré-concebidas e roteiros previstos, e cujo destino se renova a cada dia e a cada novo desafio...

Considerações Finais

Para esse trabalho de criação, personagens foram sendo encontradas, convidadas, ouvidas e, juntas, realizaram essa obra que aqui se apresenta. Uma criação que envolveu olhares, diálogos e pinceladas... Olhares que não se detiveram à moldura das imagens; abriram-se para além das leituras já existentes... Diálogos marcados não por respostas, mas por perguntas... não pela busca de verdades únicas, mas de possibilidades infinitas...

Pinceladas que não seguiram caminhos retos e pré-estabelecidos, mas se desviaram por entre subidas, descidas e curvas inesperadas, instáveis e múltiplas, assim como os saberes e modos de existência dos personagens retratados...

Identidades em construção... experiências infinitas de formação... a arte como possibilidade de transformação... Assim foram sendo preenchidas essas páginas, a partir de falas múltiplas... pinceladas repletas de sentidos... falas de personagens singulares: teóricos, artistas, educandos, professoras, pesquisadora...

Referências:

- BAUMAN, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- BOURDIEU, P. (1996) A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (org.) *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas. p.183-191.
- CERTEAU, M. (1994). *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*; tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes.
- DUARTE JR., J. F. (2001). *O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições.
- FREIRE, P. (1993). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 28 ed. São Paulo: Cortez.
- Gênios da Pintura*. (1969). São Paulo: Abril Cultural.
- GOMBRICH, E.H. (1994). *A História da Arte*. 16^a ed. Rio de Janeiro: LTC. 688 p.
- KOSÍK, K. (1976). *Dialética do concreto*; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- LARROSA, J. (1996). Narrativa, identidad y desidentificación. In: *La experiencia de la lectura: Estudios sobre Literatura y Formación*. Barcelona (Espanha): Laertes, p. 461-482.
- _____. (2002a). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. Jan/fev/mar/abr.
- _____. (2002b). *Nietzsche e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- MARTINS, M.C. (2003). Conceitos e terminologia - Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, A.M. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2a ed. São Paulo: Cortez. p. 49-60.
- OSTROWER, F. (1987) *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, Vozes.
- VIGOTSKI, L.S. (2001) *Psicologia da Arte*. – tradução Paulo Bezerra. – São Paulo: Martins Fontes.