

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA: ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGENS**

**LEITURAS DE MUNDO, SABERES E MODOS DE
EXISTÊNCIA DE EDUCANDOS E EDUCADORES:
CONTRIBUIÇÃO PARA A INVENÇÃO DE MODOS DE
APRENDER E LER**

ELIANE APARECIDA BACOCINA



Dissertação apresentada ao Instituto de
Bociências do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como parte
dos requisitos para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Rio Claro
Abril – 2007

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGENS**

**LEITURAS DE MUNDO, SABERES E MODOS DE
EXISTÊNCIA DE EDUCANDOS E EDUCADORES:
CONTRIBUIÇÃO PARA A INVENÇÃO DE MODOS DE
APRENDER E LER**

ELIANE APARECIDA BACOCINA

**ORIENTADORA: PROF^a DR^a MARIA ROSA
RODRIGUES MARTINS DE CAMARGO**

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biotecnologia do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como parte
dos requisitos para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Rio Claro
Fevereiro – 2006

370 Bacocina, Eliane Aparecida
B128L Leituras de mundo, saberes e modos de existência de educandos e educadores: contribuição para a invenção de modos de aprender e ler / Eliane Aparecida Bacocina. – Rio Claro : [s.n.], 2006
151 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

1. Educação. 2. Leitura e escrita - Arte. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Formação de professores. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI – Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

Agradecimentos:

*Aventura é isso!
Perder-se em caminhos desconhecidos
Desbravando florestas
Se apoiando em amigos [...]*

Agradeço aos personagens presentes nos muitos encontros que fizeram parte dessa história... encontros com amigos e companheiros de criação e de aventura...

Aos alunos de EJA, personagens do quadro aqui retratado, pessoas tão especiais que encontrei em 2003 e que até hoje se perdem por entre as florestas de meus caminhos...

Às professoras Letícia, Marina e Milena, que aceitaram o convite para essa aventura de desbravamento, pelas cores de alegria, gratidão e amizade trazidas a essa paisagem...

À Maria Rosa, que esteve presente em cada pincelada e acompanhou cada retoque, pela orientação dedicada e pelo apoio em todos os momentos...

Às professoras Kátia e Arlete, que muito acrescentaram às cores inventadas, pelas sugestões, questionamentos e incentivo...

Às agências financiadoras que proporcionaram a mistura de cores aqui presente, pelo apoio financeiro concedido: à FAPESP (de setembro de 2006 a abril de 2007) e à CAPES (de setembro de 2005 a agosto de 2006)...

Ao pessoal do PEJA, com os quais atravessei algumas pontes, pelas idéias lançadas e aventuras vividas...

Aos amigos do Grupo de Estudos e Pesquisa *Linguagens – Experiência – Formação* (CNPq), pelos novos olhares proporcionados...

Às amigas Egle e Luciana, que, mesmo com o tempo apertado, deram uma mãozinha nos quebra-cabeças encontrados (inglês e tratamento de imagens)...

Às amigas Sibebe e Thais, que muitas vezes dividiram comigo suas cores, pelos textos coletivos e momentos compartilhados...

À Ana Maria, irmã e amiga, que compartilhou comigo tantos perigos e momentos difíceis, pela companhia inseparável...

A Deus, que guiou meus passos até tantos caminhos antes desconhecidos, pelas flores e espinhos encontrados e pelos abraços de todos esses e outros amigos tão preciosos...

*[...] Aventurar-se...
Desvendar segredos
E sem destino
Destruir os próprios medos
Libertar-se.
Encontrar, desvencilhar
Desmascarar desejos
Superar-se, restaurar, amar.
Aventura é viver
É correr perigo
Pra que no final de um desafio
Haja sempre um novo abrigo.*

(Juliana Marques *apud* Livro da Tribo, 2007)

Por vezes, as crianças pensam que as estrelas devem ter o formato estelar, embora naturalmente não o tenham. As pessoas que insistem em que, num quadro, o céu deve ser azul e a grama verde não diferem muito dessas crianças.

Indignam-se ao ver outras cores numa tela, mas se tentarmos esquecer tudo o que ouvimos a respeito de grama verde e céu azul, e olharmos o mundo como se tivéssemos acabado de chegar de outro planeta, numa viagem de descoberta, vendo-o pela primeira vez, talvez concluíssemos que as coisas são suscetíveis de apresentar as cores mais surpreendentes. Ora, os pintores sentem, às vezes, como se estivessem nessa viagem de descoberta. Querem ver o mundo como uma novidade e rejeitar todas as noções aceitas e todos os preconceitos sobre a cor rosada da carne e as maçãs amareladas ou vermelhas. Não é fácil nos livrarmos dessas idéias preconcebidas, mas os artistas que melhor conseguem fazê-lo produzem geralmente as obras mais excitantes. Eles é que nos ensinam a ver na natureza novas belezas de cuja existência não tínhamos sequer suspeitado. Se os acompanharmos e aprendermos através deles, até mesmo um relance de olhos para fora da nossa janela poderá converter-se numa emocionante aventura.
(GOMBRICH, 1994; 28-29)

Resumo

A presente pesquisa propõe um aprofundamento de 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. Tem-se como objetivos buscar uma maior compreensão dos processos criadores, estabelecendo uma relação entre estes e os processos de "leitura de mundo" a partir da análise de material produzido por alunos adultos em sala de aula e de estudos teóricos; criar um espaço de interlocução com um grupo de educadores em que se propõe experienciar a arte e refletir sobre seu papel na construção da leitura e escrita; e apontar caminhos para a ampliação das concepções de leitura, estabelecendo relações entre "leitura de mundo", processos criadores e o ato de ler e escrever como modos de existência, a partir da contribuição do material produzido pelos educandos adultos e da interlocução com educadores. O desenvolvimento do projeto dar-se-á pelas seguintes etapas: análise do material produzido pelos alunos adultos, levantamento bibliográfico de pesquisas recentes que inter-relacionem os temas leitura, arte e "leitura de mundo" e suas contribuições para a reflexão proposta, e atuação junto a educadores, criando-se um espaço de interlocução. Acredita-se que a análise do material referido, a partir das "leituras de mundo" de educandos adultos e educadores, pode contribuir para uma ampliação da visão da leitura, buscando a invenção de novos/outros modos de ler/ escrever/ser/existir.

Palavras-chave: Leitura e escrita – Arte – Educação de Jovens e Adultos – Formação de Professores

Abstract

The present research considers to go deep on reflections about the construction of the reading and the writing, taking as starting point and as challenge the magnifying of the "reading of world", mediated through artistic productions. It has as objectives, search a larger comprehension about creative processes, establishing a relation between these and the processes of "reading of world" taken from the analysis of material produced for adult pupils in theoretical study in classroom; also, to create a space of interlocution with a group of educators in wich is considered to experience the art and to reflect about its paper in the construction of the reading and writing; indicate ways related to the magnifying of the conceptions of reading, being established creative relations between "world reading", creative processes and the act to read and to write as existence ways, from the contribution of the material produced for the adult pupils and of the interlocution with educators. The development of the project will be given through the following stages: analysis of the material produced for the adult pupils, bibliographical survey of recent research that interrelates the subjects reading, art and "reading of world" and its contributions for the reflection proposal, and together performance the educators, creating an interlocution space. The analysis of the related material is given credit that, from the "readings of world" of adult pupils and educators, can contribute for a magnifying of the vision of the reading, searching the invention in newers/others ways to read to writer/being/exist.

Lista de ilustrações

Figura 1: Marc Chagall - <i>Auto-retrato com Sete Dedos</i> (1911-12).....	80
Figura 2: <i>Auto-retrato Juvenil</i> – Rembrandt – 1633/34 / <i>Auto-retrato com vestimenta oriental</i> – Rembrandt – 1631.....	81
Figura 3: Velázquez – <i>Las Meninas</i> (1656).....	82
Figura 4: <i>No caminho para Rabfak</i> – Boris Ioganson – 1928.....	109
Figura 5: <i>Aula de ditado</i> – Demetrio Cosola – 1891.....	110
Figura 6: <i>Jogos Infantis</i> – Pieter Bruegel – 1560.....	112
Figura 7: <i>As rendeiras de Kaliazin</i> – Evgenii Katzman – 1928.....	129
Figura 8: <i>Juventude. Riso</i> – Konstantin Iuon – 1930.....	130
Figura 9: <i>Operários</i> – Kuzmá Pietrov-Vödkin – 1926.....	131
Figura 10: Desenho criado por Milena no dia 03/06/2006, ao som das músicas ALBINONI, Tomaso. <i>Adagio in sol minore</i> . (1972) e LECLAIR, Jean-Marie. <i>Allegro</i> (2004).....	137

Sumário

A tela e a página.....	6
1 - Rumos: traçados e pinceladas.....	12
1.1 - Primeiras escolhas... primeiros encontros... primeiras invenções.....	13
1.2 - Educandos em EJA e pesquisadora/educadora: espaços de criação...16	
1.3- Outros encontros... olhares se ampliam... a busca continua.....	18
1.4- Novas personagens – espaços de interlocução se constroem.....	22
2 - Sobre a invenção de modos de aprender e ler.....	26
2.1- Arte e Educação.....	27
2.2- Arte e Existência.....	31
3- Arte e Criação como possibilidade de vida. Um esboço teórico.....	37
4 - Obras de arte...livros de areia...objetos portadores de leituras infinitas.....	49
5 - Leituras de mundo, saberes e modos de existência de educandos em EJA.....	63
5.1 - Identidade e sua aproximação aos estudos dos saberes e modos de existência dos educandos e das professoras / educadoras.....	64
5.2 - Experiências de formação que se vinculam aos saberes e modos de existência dos educandos e das professoras / educadoras.....	84
5.3 - O trabalho e a constituição dos saberes e modos de existência dos educandos e educadoras.....	114
6 - Relações entre a arte e a vida e sua vinculação com os saberes e modos de existência dos educandos e das educadoras / professoras.....	132
Páginas e pinceladas... As últimas?.....	140
Referências.....	142
ANEXO A – Roteiro dos encontros com as professoras.....	146
ANEXO B – Trechos do texto: LARROSA [...] 2002, lido com as professoras no momento da apresentação da pesquisa.....	150

A tela e a página¹

Tenho à minha frente uma página em branco, esperando minhas palavras, assim como um pintor, cuja tela espera suas pinceladas.

O material está à minha frente: lápis, papel, computador, livros, imagens, transcrição de vozes... essas são minhas telas, tintas e pincéis.

O tema também aqui está – *Leituras de mundo, saberes e modos de existência de educandos e educadores: contribuição para a invenção de modos de aprender e ler*. Tema amplo, talvez pretensioso, o que torna a tarefa de escrever bastante instigante, mas complexa. Complexa tal qual a tarefa de um pintor. Segundo Gombrich:

sua tarefa é infinitamente mais complexa do que qualquer uma das que possamos experimentar na vida cotidiana. Ele tem não só que equilibrar duas ou três cores, formas ou gostos, mas fazer verdadeiros prodígios de mágica com um sem-número dessas coisas. Em sua tela, o artista coloca talvez centenas de matizes e formas que lhe cumpre equilibrar até tudo parecer “certo”. (1994; 33)

Talvez a complexidade resida exatamente nesse ponto: na vontade de fazer com que tudo pareça “certo”. Talvez esse seja um dos motivos da angústia de iniciar o trabalho, angústia que, certamente, me acompanhará em grande parte da tarefa, tal como para o pintor.

Uma mancha verde poderá subitamente parecer amarela demais porque foi posta muito próxima de um azul forte – e ele sente que estragou tudo, que existe uma nota dissonante no quadro e será preciso recomeçar. Pode sofrer uma verdadeira angústia por causa desse problema, e ficar refletindo durante noites de insônia; postar-se diante do quadro o dia inteiro tentando adicionar um toque de cor aqui ou ali, para em seguida desfazer tudo, embora eu e o leitor pudéssemos não notar diferença alguma entre um acabamento e outro (GOMBRICH, 1994; 33).

Assim é o trabalho de escrita. Envolve escrever e reescrever; fazer, desfazer e refazer, entrelaçando palavras, até encontrar um caminho que pareça equilibrado.

Tantas informações, tantas leituras, tantas vozes... Porém, às vezes, as idéias parecem confusas, como se várias cores misturadas formassem um emaranhado de nuances, algumas belas e agradáveis; outras estranhas e destoantes. Fico mais

¹ Esta pesquisa contou com o apoio financeiro da CAPES/PROAP no período de setembro/2005 a agosto/2006 e da FAPESP no período de setembro/2006 a abril/2007.

tranqüila (ou talvez mais desesperada), ao saber que até mesmo os artistas, dignos de admiração, sentem suas inseguranças. O próprio Beethoven, segundo Ostrower, artista plástica e estudiosa das artes, comenta a respeito de suas sinfonias: “Tenho medo de iniciar essas grandes obras – uma vez dentro do trabalho, não há como fugir.” (1987; 71).

Criar, seja uma música, uma imagem, um texto, envolve e exige criatividade, inspiração, intuição, técnica, conhecimentos. No momento, percebo ter tudo isso. Porém, falta um outro ingrediente: organização. Organizar exige buscar e escolher. Escolher cores e temas, decidir entre o que virá primeiro e o que virá depois... Nessa minha busca, risco traços no papel, agora não mais em branco, vivendo a experiência de expressar pinceladas. Faz-se necessário iniciar.

Início, então, contando que esta obra que aqui começa a ser escrita e lida, tem sua origem numa experiência. Uma experiência que desencadeou tantas outras... A experiência de uma educadora na Educação de Jovens e Adultos, que se transformou na experiência de uma pesquisadora na pós-graduação. A pesquisadora que iniciou pesquisando a leitura de mundo de educandos, seus alunos em uma sala de aula de EJA, e agora decide levar essa experiência para um pequeno grupo de professores.

O cenário é a Educação de Jovens e Adultos e os conceitos, sobre os quais me apóio para a pesquisa, são os de leitura de mundo e da experiência.

Leitura de mundo, apontada por Freire (1993), como aquela que precede e concretiza-se pela leitura da palavra escrita, e retorna ampliada pelas possibilidades que a leitura da palavra escrita abre para aprofundar a compreensão de mundo e de si mesmo no mundo.

Experiência, 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).

Voltando à página em branco, Michel de Certeau (1994) usa essa expressão como metáfora para designar o que significou para o homem, no decorrer da história, sujeitar-se às normas impostas, como se estivesse sendo, ele mesmo, escrito, por um sistema disciplinador. A página em branco pode significar, portanto, esse local de submissão. Nesse sentido, “as coisas que entram na página são sinais de uma “passividade” do sujeito em face de uma tradição; aquelas que saem dela

são as marcas do seu poder de fabricar objetos” (1994; 226). Mas a página também é o local de criação, de invenção de si, o local onde o ser humano escreve a si mesmo e a própria história. O local de “revolução”, entendida como “a ambição de se constituir em página em branco com relação ao passado, de se escrever a si mesma [...] e de refazer a história pelo modelo daquilo que fabrica” (1994; 226).

Fico imaginando a posição de um pintor diante da tela em branco. Ao fazer da pintura, sua vida, quantas encomendas recebeu? E quantas exigências não as acompanhavam, principalmente quando vinham de pessoas da côrte, que, afinal, pagavam por elas... Por outro lado, quanto espaço de criação não foi encontrado e efetivado nessas telas? Não é difícil constatar como na Arte, mais que em outros espaços, tantos paradigmas foram quebrados e tantos estilos criados...

Da mesma forma, essa pesquisa poderia ser um espaço de imposição. Afinal, o Mestrado é repleto de exigências. Créditos a cumprir, prazos a seguir... Quantas datas previstas para entregar encomendas a serem cumpridas... Porém, em meio a essa série de normas, busco aqui meu espaço de criação. Faço da escrita, uma experiência. E descrevo, em meio à minha experiência, as experiências de sujeitos. Sujeitos que estão também, muitas vezes, frente a exigências. De um lado, sujeitos que procuram a escola em idade avançada, em busca de cumprir exigências dos patrões, do mercado de trabalho, ou em busca de uma dignidade que não encontram na sociedade por não possuírem um conhecimento considerado indispensável e legitimado. De outro, sujeitos que exercem uma profissão, possuem tarefas a cumprir, entre elas, a complexa tarefa de ensinar outros a ler e a escrever. Não me prenderei, nessa descrição, a essas exigências impostas. Mas não desconheço que elas existem. E em meio a todas elas, que espaço esses sujeitos encontram para a criação e a invenção? Quais são suas leituras de mundo, saberes e modos de existência?

Digo também que escrever sobre a página constitui um ato de poder, que envolve um compromisso político. Ao aceitar o desafio, tenho consciência desse fato e, junto aos sujeitos que, nessa pesquisa não serão apenas retratados, mas considerados companheiros de construção, assumo, portanto, esse compromisso. Compromisso que surgiu de minha experiência enquanto educadora na Educação de Jovens e Adultos. Diante da observação, a partir da leitura do artigo de Paulo Freire, *A importância do ato de ler* (1993), da relação que os educandos

estabeleciam com a leitura e a escrita, com as páginas cheias de letras a ler e com a página em branco a ser escrita, e da busca de formas de agir frente a tal situação, resultou a monografia de conclusão do Curso de Pós-Graduação *lato sensu* – Especialização em Alfabetização da UNESP de Rio Claro-SP, 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* (BACOCINA, 2005).

Tive como materiais de pesquisa, naquele momento: a capacidade detectada entre os alunos adultos de ler o [seu] mundo, o texto *A importância do ato de ler* (entre outros) e a utilização de algumas obras artísticas (pinturas, músicas e poesias).

Unindo esses materiais, tive como resultado uma tela que mostra a arte reportando 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 concluía aquela obra, outra já se iniciava, à medida que outras indagações iam tomando forma e direcionando-se para os processos de construção da leitura e da escrita, especialmente focalizando a instituição escolar, que envolve 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, na fase final da Monografia da Especialização.

Minha experiência enquanto educadora, ao pensar tal pesquisa, levava-me a indagar, portanto, a respeito da leitura de mundo de meus 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?

Após o ingresso no Mestrado, outras questões foram surgindo, que me instigaram a pensar num entrecruzamento entre as leituras dos educandos e a dos educadores. Como esse olhares poderiam se encontrar? Como, o olhar analítico para os trabalhos produzidos por educandos adultos (em processo de alfabetização) a partir de suas “leituras de mundo”, pode contribuir para a reflexão de professores que atuam na alfabetização de adultos a respeito de suas experiências como educadores, leitores de textos, leitores de mundo, leitores da própria vida?

Das indagações constituídas, a pesquisa que proponho visa 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). Estabelece como materiais de análise a produção material de educandos adultos (desenhada e/ou escrita) e a contribuição produzida por professores envolvidos nos processos de alfabetização de jovens e adultos, em situações de interlocução. Tenho, portanto, como objetivos:

- Analisar o material produzido por alunos adultos em sala de aula (desenhados 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 alfabetização 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 dos educadores, organizados pela pesquisadora, a partir do material anteriormente produzido, e as 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.

Parece-me que consegui a tão buscada organização. Porém, ainda me falta aprender a lidar com a inquietação de querer colocar na tela tudo o que me passa,

me toca e me acontece, e aos educandos e educadores, sem esquecer nenhum detalhe. Acredito que uma única tela não será suficiente para expressar tudo o que pretendo. Serão necessárias várias etapas, que se relacionem.

Início descrevendo o caminho de minhas pinceladas. Após, trago o conhecimento necessário, consultando pintores e pesquisadores que já se aventuraram nos temas que envolvem a invenção de modos de aprender e ler. A seguir, apresento a tela construída junto aos educandos e educadoras em EJA, entrecruzando olhares e falas de ambos os grupos, que revelam suas leituras de mundo, saberes e modos de existência, e sua possível contribuição para a invenção de modos de aprender e ler.

1 - Rumos: traçados e pinceladas

O pintor olha o muro
 Olha fixamente para o muro
 Descobre pouco a pouco
 Uma perna, um braço, um olho
 A cara de uma mulher
 Uma floresta, um peixe, uma cidade
 Uma constelação, um navio.
 (Murilo Mendes)

O pintor tem à sua frente, a tela. Ao seu lado, as tintas e pincéis. No entanto, esse não é o início de sua tarefa. O que ele vai retratar agora é resultado de traçados e pinceladas anteriores, não ainda na tela, mas no “não-lugar” do material destinado à pintura da tela em branco. Certamente, antes de sentar-se diante do quadro a ser criado, ele viveu experiências que o marcaram profundamente e, a partir delas, foi riscando traçados para que suas pinceladas fossem tomando um caminho. Segundo Ostrower:

Seu caminho, cada um o terá que descobrir por si. Descobrirá, caminhando. Contudo, jamais seu caminhar será aleatório. Cada um parte de dados reais; apenas, o caminho há de lhe ensinar como os poderá colocar e com eles irá lidar.
 Caminhando, saberá. (1987; 76)

Assim penso o processo que vivi ao realizar esta pesquisa. A escrita que aqui apresento é apenas uma fase desse processo. Escrevo “sobre o não-lugar da folha de papel” (CERTEAU, 1994; 225), sobre experiências que vivi e ainda estou vivendo, cujo início pode se remeter à própria intenção de desenvolver uma pesquisa que, aos poucos, foi definindo suas formas.

Andando, o indivíduo configura o seu caminhar. Cria formas, dentro de si e em redor de si. E assim como na arte o artista se procura nas formas da imagem criada, cada indivíduo se procura nas formas do seu fazer, nas formas do seu viver. Chegará a seu destino. Encontrando, saberá o que buscou. (OSTROWER, 1987; 76)

Neste capítulo permito-me, apoiada pelo que a memória possibilita, relatar experiências, reportando-me a traçados e pinceladas marcantes no desenvolvimento do quadro que aqui invento. Descrevo o caminho de minhas pinceladas, que não estava previsto no início do trabalho, mas que se configurou no caminhar.

1.1 - Primeiras escolhas... primeiros encontros... primeiras invenções

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (LARROSA, 2002a; 21).

É final de 2002. Como educadora da Rede de Ensino Municipal de Cordeirópolis / SP há cinco anos, ao mesmo tempo em que concluo o Curso de Pedagogia, na UNESP de Rio Claro, vivo um tempo de transformação, com a conclusão de uma etapa e com a expectativa de mudanças, especialmente no sentido profissional.

A sala de aula já é para mim um cenário bastante familiar, considerando os cinco anos iniciais de trabalho, assim como a presença de mudanças. A cada ano, surge um aspecto novo, diferente do ano anterior: ou a escola, ou o período ou a faixa etária foi alterando, o que me permitiu trabalhar como educadora no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, e em três instituições escolares diferentes. E, apesar das mudanças fazerem parte de minha condição de professora iniciante, digo que gosto disso, de aprender a cada ano algo novo, de conviver com pessoas novas, sempre.

Ao final daquele ano, estou diante de minha sexta atribuição de aulas, mais conhecida como “escolha de classe”, como é chamada pelos professores. É um momento decisivo na vida de todos, pois define o trabalho para o ano seguinte e, com isso, o destino de todos os envolvidos. Todos os professores se reúnem em uma das escolas e, a partir de uma classificação pré-definida, até então pelo critério de tempo de serviço na Rede, são convidados, em grupos de dez, a entrarem numa sala de aula onde se encontram listadas, no quadro, todas as classes já previstas para o ano seguinte. Cada professor que passa pela sala vai completando o quadro, e seu nome é escrito em frente ao da classe escolhida.

Chega minha vez. Na classificação geral, estou na faixa entre a 60^a e a 70^a posição, entre os cerca de 100 professores ali presentes. Ao entrar na sala junto com minhas nove colegas, procuro pela sala de Educação Infantil na escola em que trabalhei naquele ano. Vejo que já está preenchida. Portanto, mais uma mudança me espera. Olho para o quadro em busca de um novo lugar, um novo nome. Subitamente, um deles me desperta o olhar, como se me chamasse. Vejo com atenção que, na Escola Municipal de Ensino Supletivo, a 1^a série ainda não foi

preenchida. Tento olhar para outro lado, para outras escolas, mas o olhar não se desvia. Tudo acontece em questão de poucos minutos, segundos talvez... Sou solicitada a revelar em voz alta minha decisão. Quando dou por mim, estou dizendo o nome de minha nova classe: “1ª série do Supletivo.” Saio da sala. Fiz minha escolha... Ou fui escolhida? A segunda opção, embora estranha do ponto de vista lógico, talvez seja a mais verdadeira.

Assim, no início de 2003, chego à minha nova empreitada. A escola já me é conhecida, porém, sinto como se fosse um lugar novo, devido ao horário diferente (16:00 às 22:00 h) e às diferentes pessoas que estão ao redor. A sala de aula até então para mim, um lugar repleto de crianças e de barulho, está diferente, embora não menos alegre; a turma é mais silenciosa, constituída por outros sujeitos. Sujeitos com idades variadas, bastante diferentes entre si, mas com olhares semelhantes, com um objetivo em comum: “aprender a ler, a escrever e a fazer contas”. Os motivos são diversos: ler a receita, ler a Bíblia, o livro que ganhou de presente e “está lá, guardado na gaveta”, escrever para os parentes distantes, “tirar carta”, continuar no emprego, conseguir um emprego melhor, ser alguém na vida... entre tantos outros, talvez não revelados... As barreiras encontradas por eles também se assemelham bastante: o medo de errar, a “mão pesada”, a dificuldade em “lembrar das coisas”, o “não enxergar”.

Por outro lado, quantos saberes! Entre uma conversa e outra, Adriano², um dos alunos, conta que o maior desafio vencido foi o de conseguir “tirar carta”. Ele não conhece o nome de nenhuma letra e conta que, para passar na prova, ficou “um tempão olhando para as placas desenhadas no livro”, associando as imagens à seqüência de letras que compunham seu significado. Tarefa difícil, para qualquer um, quase impossível. Mas Adriano consegue. Como essa, quantas histórias vão surgindo... Carlos, rapaz ainda jovem, casado há pouco tempo, numa segunda-feira, chega à aula todo animado, dizendo: “Professora, esse fim-de-semana eu fui no supermercado e fiquei feliz. Eu olhei pra margarina e consegui ler: DORIANA. Puxa vida! Cheguei em casa todo contente e falei pra mulher: “Agora você não briga mais comigo. Agora eu sei qual é a margarina que você sempre me pede e eu nunca trazia direito.” Fico pensando na experiência desse rapaz, e na forma como uma atividade tão simples e rotineira para mim, comprar uma margarina, para ele se torna

² Os nomes dos educandos e educadores presentes neste texto são fictícios. Procedeu-se a uma codificação do material e, na seqüência, nomes foram inventados.

tão significativa. Num outro momento, numa aula em que é proposta a leitura de um pequeno texto em que aparecem nomes de Estados do Brasil, levo o mapa e o deixo ali no quadro, para que eles possam se levantar de seus lugares e observar de perto. A curiosidade surpreende, assim como as histórias de travessias que contam. Por quantos lugares passaram esses sujeitos... E quanta coisa lhes “passou”...

Em abril do mesmo ano, retorno à universidade, ingressando no Curso de Especialização em Alfabetização. Já no momento da entrevista de seleção é solicitada a definição de um tema de pesquisa para a monografia a ser apresentada na conclusão. Não tenho dúvidas quanto à resposta. Quero pesquisar o que mais me instiga e inquieta no momento: os educandos com os quais trabalho. Quero chamá-los a trazer para a discussão em sala de aula o que sabem, o que conhecem, o que vivenciam. Iniciado o curso, monto algo como um roteiro de trabalho, uma proposta didático-metodológica a ser desenvolvida em um semestre de aulas. Penso na Arte como um caminho, talvez devido às observações e aos relatos dos educandos, que revelam o quanto as imagens lhes são significativas no que se refere aos sentidos que atribuem. Falta, no entanto, o referencial teórico. Em que autor fundamentar o trabalho? A resposta surge já na segunda aula da disciplina *Literatura Infantil: um Enfoque Histórico Didático*, ministrada pela prof^ª. Dr^ª. Maria Augusta H. W. Ribeiro, que apresenta o texto de Paulo Freire, *A importância do ato de ler*, como proposta de reflexão sobre a leitura e, desde esse momento, aceita orientar tal pesquisa. O texto, já lido em algum momento de minha trajetória escolar, toma uma outra dimensão para mim. Antes lido superficialmente, o texto agora torna-se uma experiência de leitura. A forma como o autor relata sua leitura de mundo me encanta. É isso que pretendo levar meus alunos a fazerem, ou seja, a reviverem suas leituras de mundo, tal como faz Paulo Freire, lendo os “textos”, as “palavras” e as “letras” que existem em seus mundos. Mundos repletos de cores, de imagens, de músicas, de poesias...

Tem início meu primeiro momento de invenção. Organizo uma proposta com nove módulos de trabalho, cujos eixos surgem da seqüência que consigo apreender da leitura que faço de Paulo Freire: *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*. A partir da definição de temas, vou em busca do material de leitura que possa fazer parte de cada tema, material formado por

imagens (obras de arte), músicas e poesias. Alguns desses materiais já conheço, e vou listando; outros surgem de pesquisas e buscas diversas. As buscas mais marcantes são as das imagens. A idéia inicial é utilizar uma imagem para cada tema. Ao tomar de empréstimo da Prof^a. Maria Augusta uma enciclopédia³, deparei-me com novas leituras e com o encantamento diante das imagens que ali encontro. Torna-se impossível sintetizar o material; tomo 26 imagens como objetos de leitura. O próximo passo é a reprodução das imagens em xerox colorido, cópias em xerox das poesias e reprodução das músicas em um único CD. Elaboro também o planejamento das aulas, fundamentado na metodologia proposta por Jolibert (1994) e na Metodologia Triangular, de Ana Mae Barbosa (1991).

Portanto, ao iniciar o segundo semestre do mesmo ano, agora com nova turma de alunos, já tenho tudo organizado. Tem início, naquele momento, uma nova experiência. Da criação individual do trabalho, surge a criação coletiva, junto com os educandos.

1.2 - Educandos em EJA e pesquisadora/educadora: espaços de criação

“Somos os propositores: somos o molde;
a vocês cabe o sopro, no interior desse molde:
o sentido de nossa existência” (Lygia Clark)

Tenho um conjunto de materiais, um roteiro de atividades planejadas. Essa é apenas uma parte da criação. O material tem uma forma. São os educandos, no entanto, que irão dar vida a ele. A obra de arte, sem o contemplador, é apenas uma imagem. A poesia, sem o leitor, apenas um conjunto de letras. A música, sem o ouvinte, apenas um som.

Naquele semestre, na intenção de dar vida ao material, fui criando uma relação com os educandos, primeiramente como alguém que lhes dá a palavra, e os ouve. À medida em que apresentava o material, ouvia o que diziam, instigando-os a falar. E eles falavam. E, ao falar, construía comigo a pesquisa. A leitura de mundo que traziam possibilitava-lhes desenvolver a capacidade de leitura da palavra escrita. A cada dia, algo novo ia surgindo nessa construção. Anotando suas falas e observando o que lhes acontecia, fui construindo meu diário de pesquisa, e me construindo, enquanto educadora / pesquisadora.

³ Gênios da Pintura. São Paulo: Abril Cultural, 1969.

A arte, reportando às experiências de vida, naquele momento, por meio de associações entre letras de música, poesias e pinturas e a vivência dos alunos, foi se revelando um caminho significativo. Ficava clara a importância que o trabalho com a expressão visual adquiria, pelos efeitos de sentido que eram expressos (verbalizados) pelos educandos, no decorrer da realização das atividades, assim como ficava demonstrado 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, além disso, observar a multiplicidade, riqueza e diversidade dos significados expressos por cada aluno em tal tarefa. 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, na fase em que se encontravam. Em tais representações, os alunos expressavam sonhos, sofrimentos, aprendizados e esperanças, sua fé e sua alegria de viver, além de organizar outros sentidos para questões de sua existência.

Nesse sentido, a experiência vivida e expressa em linguagem poética, visual e musical, revelava-se significativa e, ao mesmo tempo, possibilitava um caminho para que esses adultos pudessem se reportar à própria experiência existencial, desenvolvendo seu universo vocabular de modo a tornar presente um movimento “do mundo à palavra e da palavra ao mundo”. Tal movimento, segundo Freire, e constatado por meio da pesquisa realizada, não pode, de maneira alguma, ser ignorado.

A partir da realização dessa proposta, cada aluno pôde refletir a respeito da própria vida, buscando compreender o texto por sua leitura crítica, por meio da percepção das relações entre o texto lido e o contexto vivido, inter-relacionando “leitura de mundo” e leitura da palavra, relações essas enriquecidas pelas trocas de pontos de vista existentes na relação dialógica que se estabelecia entre professora e alunos, e possível em uma sala de aula.

O ano termina. No ano seguinte, assumo a 2ª série na mesma escola. A maior parte daquelas pessoas continuou por perto, novamente como meus alunos, ou ainda na 1ª série, aguardando o momento certo de avançar. Alguns, infelizmente, por motivos diversos, não freqüentaram a escola naquele ano. Embora meu trabalho como educadora continuasse, as atividades da pesquisa foram encerradas.

Era momento de dedicar-me à elaboração escrita do trabalho. Olhava para as anotações registradas, e cada vez encontrava algo que me levava a novas reflexões. Surgiram outras leituras, também bastante marcantes, principalmente de Paulo Freire, tais como *Pedagogia da Autonomia* (1993) e *Ação Cultural para a Liberdade* (1983), que vieram ampliar minhas visões e reflexões. Após alguns meses de escrita, encontrava-me em fase de conclusão, e outras inquietações iam tomando minhas reflexões, vindas muitas vezes de minha experiência enquanto educadora, que se cruzava com as leituras que fazia: o ensino de arte, a realidade dos professores, bem como a leitura de mundo trazidas por eles e suas condições de trabalho. Decidi, então, elaborar um projeto de pesquisa para o Mestrado, e me inscrevi no Processo Seletivo. Minha aprovação aconteceu quase ao mesmo tempo em que entreguei a monografia e concluí o Curso de Especialização.

Ao mesmo tempo em que uma etapa era vencida, outra se iniciava.

1.3- Outros encontros... olhares se ampliam... a busca continua

O olhar ensina um pensar generoso que, entrando em si, sai de si pelo pensamento de outrem que o apanha e o prossegue. (CHAUÍ, 1988; 61).

Nessa nova etapa, algumas coisas vão se transformando. O contato com a Prof^a. Maria Rosa, minha nova orientadora, e com as leituras de novos autores, como Vigotski, Ostrower, Chartier, Certeau e Larrosa, ampliam meu olhar para a pesquisa proposta, principalmente para a visão do papel da arte e da leitura, visão que, para tais autores, vai além dos processos educativos ampliando-se para as esferas mais amplas da experiência e da existência humana.

O material produzido pelos educandos na pesquisa anterior também toma uma nova dimensão, tornando-se um argumento forte 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 os professores que atuam em EJA.

Organizo, então, a pesquisa, em dois momentos que se inter-relacionam. No primeiro deles, é feita uma análise aprofundada do expressivo material produzido pelos educandos adultos, na perspectiva de atividade criadora, uma vez que as considerações finais na monografia anteriormente realizada focalizam em boa parte as possibilidades de uma construção didático-metodológica, intencional e

teoricamente formulada, no âmbito da educação de jovens e adultos. O aprofundamento teórico pauta-se no pensamento dos autores já estudados e outros que vão sendo levantados (VIGOTSKY, OSTROWER, entre outros). Busco, também, nessa análise, identificar aspectos existenciais trazidos pelos educandos no momento em que experienciavam a aprendizagem formal do aprender a ler e escrever.

A proposta da pesquisa, na seqüência, é planejar e desenvolver um trabalho de reflexão junto a um grupo de professores que atuem no âmbito de ensino-aprendizagem da leitura e escrita na alfabetização de jovens e adultos. Propõe-se como intenção metodológica que esse grupo possa ser constituído de acordo com a pré-disposição e interesse dos mesmos em participar de tal pesquisa, após um trabalho de explicitação de seus objetivos.

As atividades desenvolvidas com os professores foram organizadas de modo a produzir um material passível de análise, combinando entrevistas recorrentes, individuais, semi-estruturadas. Como procedimentos de registro, recorri à gravação das falas, depois transcritas, e à elaboração de um diário de pesquisa.

A idéia inicial de realizar entrevistas individuais deu lugar à preparação de um trabalho a ser realizado nos encontros propostos para o grupo, nos quais ocorreu a apresentação de obras artísticas (imagens em pintura).

Os encontros foram propostos como um espaço de interlocução que visava à construção de reflexões, ao entrelaçar temas como leitura / arte / leitura de mundo e os processos criadores na alfabetização, e no qual fosse possível experienciar a leitura.

Nesse espaço de interlocução, os professores que atuam na educação de jovens e adultos, foram convidados a, num primeiro momento, falar sobre sua prática, norteando-se pela mediação da leitura de imagens (pinturas). Em encontros subseqüentes, foram apresentadas as produções realizadas pelos educandos adultos visando a um intercâmbio entre os saberes e a experiência dos educadores e a análise da pesquisadora do material anteriormente produzido.

Para a preparação desses encontros, levei em conta os eixos que organizaram a pesquisa anterior, embora com algumas 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 ampla. Os eixos temáticos para os sete encontros propostos passam a ser então: / -

Identidade, II - Experiência Escolar / Formação, III - Sentimentos / Imaginação e IV- Trabalho, cujos temas revelaram-se mais significativos na pesquisa anterior. Nos quatro primeiros é proposta a apresentação de imagens em pintura, que se relacionem a esses temas, para leitura, seguidas de uma atividade que possa desencadear experiência, e a partir dela, o diálogo a partir de algumas perguntas norteadoras, previamente elaboradas. Nos dois encontros subsequentes o objeto de leitura não é mais constituído por obras de arte, mas por imagens produzidas pelos educandos na pesquisa anteriormente realizada e pelos educadores nos encontros anteriores, seguidas da leitura de algumas de suas falas transcritas. Que reflexões tais leituras podem suscitar? No momento de preparação do trabalho, pensava-se um último encontro a partir da leitura de um texto, ainda não definido, mas que possibilitasse a discussão, reflexão e avaliação da experiência dos encontros, assim como a realização de uma atividade final. A definição desse material de leitura e dessa atividade foi resultado da construção que foi ocorrendo junto às educadoras encontradas, como será explicitado mais adiante.

Ao referir-me à construção de novos olhares, ressalto a busca pelos materiais bibliográficos e pelas imagens artísticas que mediarão as atividades e reflexões, desenvolvidas com as professoras.

A primeira busca refere-se ao levantamento bibliográfico de pesquisas recentes que contemplem e/ou inter-relacionem os temas leitura, arte, leitura de mundo, experiências de leitura e suas contribuições para a complexa reflexão sobre leitura, escrita e modos de ler e escrever. Busquei no site do Portal Capes (www.capes.gov.br) e da Biblioteca Digital da Unicamp (libdigi.unicamp.br), dissertações e teses já concluídas a partir da combinação de algumas palavras-chave. Para as palavras EXPERIÊNCIA + LEITURA, são encontradas 1101 pesquisas. Para EXPERIÊNCIA + LEITURA + EDUCADOR, 321. Para EXPERIÊNCIA + LEITURA + EJA, 5. Combinando a partir da palavra ARTE, encontro para: ARTE + EJA, 3 pesquisas, ARTE + EDUCADOR, 818, ARTE + EXPERIÊNCIA, 736, e para ARTE + EXPERIÊNCIA + EDUCAÇÃO, 240. Por fim, para a combinação de palavras PROFESSOR + EJA, encontro 50 pesquisas. Algumas dessas pesquisas consigo ter em mãos, outras, tenho acesso apenas aos resumos. Algumas revelam-se bastante significativas, tornando-se parte integrante da bibliografia aqui citada.

A segunda busca refere-se às imagens apresentadas e inseridas nos encontros que, assim como na pesquisa anterior, mostra-se apaixonante. Folheando

uma revista⁴, surgem novamente imagens que encantam... algumas retratando salas de aula, outras, relações de trabalho. Parto, então, para buscas na internet, pelas imagens contidas na revista, ao que surgem várias outras, como auto-retratos, imagens que remetem aos temas leitura, escola, trabalho. Minhas leituras das imagens ali representadas tomam novos rumos. Fico imaginando as relações que podem existir entre tais imagens e a leitura que os novos sujeitos, os professores, podem realizar. Torna-se, novamente, impossível para mim, reduzir o número de imagens, ao que resultam 12 imagens para cada encontro. O número de 26 imagens existentes nos encontros com os educandos amplia-se, portanto, para 48 nos encontros a serem desenvolvidos com as educadoras. A busca das imagens pauta-se, nesse momento, mais por uma intenção temática do que por um levantamento minucioso de obras por tendências, ou épocas. Elas vão surgindo a partir do olhar que lanço a elas enquanto pesquisadora e das leituras que faço de cada uma, ou imagino que possam ser feitas.

Por fim, não posso deixar de mencionar outra busca: pelos professores participantes da pesquisa. Busca mais importante pois, mais que participantes, busco companheiros, que possam compartilhar comigo suas reflexões, angústias e alegrias, nos encontros planejados. A própria palavra – encontro – surge dessa procura. Segundo Larrosa, "a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova" (2002a; 25). Defino então, na palavra encontro, a situação proposta aos professores, como um lugar onde primeiro tem lugar a experiência.

Essa busca é marcada por momentos de dificuldade, e também pela experiência do encontro.

Os momentos de dificuldade são caracterizados por portas fechadas... dificuldade e demora de retorno aos contatos realizados... impossibilidade até mesmo de entrar nas escolas para convidar os professores a participarem... fatores que dificultam a busca, e prorrogam o início dos encontros propostos que, por outro lado, aumentam ainda mais o desejo de realizá-los. Até que surge o encontro. Marina, coordenadora pedagógica a quem é solicitada ajuda na busca pelas professoras, de quem se esperava apenas o papel de mediadora, ao ouvir sobre a

⁴ Coleção Memória da Pedagogia, n. 2: Liev Semionovich Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento – Duetto, 2005. [material de minha orientadora]

pesquisa, envolve-se com ela e, revelando-se uma delas, garante a própria participação, além de convidar duas colegas que trabalham com ela, que aceitam o convite para experienciar as atividades planejadas. Surgem então Marina, Letícia e Milena – novas personagens, interlocutoras da pesquisa e companheiras na criação do segundo quadro.

1.4- Novas personagens – espaços de interlocução se constroem

Ler com os outros: expor os signos no heterogêneo, multiplicar as ressonâncias, pluralizar seus sentidos. [...] a amizade de *ler com* implica na amizade de *aprender com*, no se en-con-trar do aprender. (LARROSA, 1998; 143).

Meu primeiro contato, portanto, é com Marina. Ela fala sobre as duas colegas e sobre a escola onde elas trabalham, a *E. M. E. F. Prof^a. Cecy Aparecida Rocha de Aguiar⁵*, localizada no município de Santa Gertrudes / SP. Combinamos um dia para eu ir até lá, falar um pouco sobre a proposta do projeto. Deparo-me com uma dificuldade: apresentar o trabalho a ser realizado. Afinal, não se tratava de entrevistas, nem de um curso, mas de propor uma experiência que, muito além de coletar dados, visava a uma contribuição formativa. Como descrevê-la sem cair em processos prescritivos? Reporto-me, então, ao texto de Larrosa (2002), *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, no qual ele tão bem nos põe em contato com o termo experiência. Ouso, então, tomar-lhe de empréstimo algumas de suas palavras, selecionando quatro trechos de seu texto para, em minha visita à escola, ler junto com as professoras. Os trechos encontram-se em anexo. Ao chegar, conheço Letícia e Milena e, após uma breve apresentação, distribuo esses textos e fazemos uma roda de leitura. Digo-lhes que este é o meu convite para uma experiência. Ao combinarmos os dias, surge mais uma dificuldade, como me conta Marina: “Sabe aquele roteiro bonitinho, de sete encontros que você me mostrou? Não vai dar muito certo...” A dificuldade, na verdade, consiste em encontrar um mesmo horário, que seja comum às três, considerando que todas exercem outras funções durante o dia todo, em outros locais, e os sábados, dias que pensamos no início serem ideais para isso, não estariam todos disponíveis para as três, ao mesmo tempo. “Mas se nós quisermos mesmo, é possível.” - completa Marina. E elas

⁵ No decorrer do texto, refiro-me a esta escola como *Escola Cecy*.

demonstram que querem realmente participar, e nos empenhamos em realizar a adaptação necessária. Combinamos, então, uma troca. Alguns encontros seriam aos sábados de manhã, numa sala no *campus* da UNESP, previamente agendada para os dias combinados. Outros, seriam divididos em dois blocos, e eu iria até a escola, às terças e sextas-feiras, dias em que as três estariam com o horário livre entre 17:30 h e 19:00 h.

Têm início os encontros. Antes de cada um deles, expectativas. Ao final, descobertas e emoções. Às vezes, uma delas não pode estar presente, devido a algum imprevisto, ocorrido na última hora; porém, existe o empenho em “fazer acontecer”, então, tudo se torna possível.

No primeiro encontro, na UNESP, há dois momentos bastante semelhantes. No sábado, reúno-me com Letícia e Milena. No domingo, com Marina, que não pôde estar presente no dia anterior. Os auto-retratos de pintores geram auto-retratos de pessoas e educadoras; entre eles, surge o espelho, não previsto por nenhuma delas. Ao final, uma hipótese sobre o auto-retrato dos educandos. Por entre auto-retratos e espelhos elas dizem quem são, como vêem a si mesmas, como vêem os educandos a quem ensinam, e dizem do trabalho que realizam. Uma fala expressa o vivido ali.

Ah! Eu achei bem diferente, eu não imaginava. Eu acho que as meninas não me contariam mesmo, mas eu preferia não entrar em contato, porque se eu soubesse o que ia acontecer, acho que não seria tão emocionante também viver a situação do seu trabalho. Estou sentindo uma expectativa muito grande quanto ao que você vai conseguir com a gente. Mas foi muito bom. Bem diferente do que eu pensei. Achei que nós íamos fazer leitura... – (Marina. 21/05/2006)

Ao final, o pedido feito pelas professoras do texto completo da leitura realizada no dia da apresentação do trabalho define, para a pesquisadora, o texto que estará no último encontro, e a proposta de discussão: falar sobre a experiência.

O segundo encontro é dividido em dois blocos, realizados na *Escola Cecy*. No primeiro, o material de leitura é composto por imagens que lembram infância, brincadeiras, sala de aula, escola; no segundo, pela música de Toquinho *O Caderno*, seguida da apresentação de um caderno de verdade, para que elas possam anotar e escrever sobre as experiências vividas nos encontros, e sobre o que elas possibilitam pensar. Foi combinado que o caderno me seria disponibilizado,

ao final dos encontros, constituindo-se em mais uma fonte material de análise. Em seguida, convido-as a contarem um pouco de sua infância, e nela, as experiências vividas por meio das brincadeiras e da escola. Momentos marcantes são revividos e partilhados.

O terceiro encontro ocorre novamente na UNESP, num sábado de manhã. O tema é *Sentimentos*, que acabam sendo expressos em leituras de imagens e representações artísticas, a partir de duas músicas diferentes⁶. Conversamos sobre os sonhos e as angústias de ser professor. Sobre o que traz alegria, satisfação, frustração no trabalho em escolas e salas de aula...sobre os caminhos que se fazem possíveis e necessários na atividade de educar.

Para o quarto encontro, na Escola Cecy o tema é *Trabalho*. No primeiro bloco, as imagens de Portinari, Courbet e pintores russos, apresentam o tema. No segundo bloco, a poesia *Cântico da Rotina*, de Ana Miranda, possibilita a discussão a respeito dos direitos do trabalhador... do educador trabalhador... do educando trabalhador.

O quinto e o sexto encontro ocorrem a partir da exposição das produções artísticas, auto-retratos e formas de ver a vida dos educandos e das educadoras. As reflexões surgem a partir das falas transcritas dos educandos e das educadoras. Falas que revelam modos de ser, visões de mundo, lições de vida... A surpresa é grande. Não era esperado por elas que suas falas já estivessem transcritas, nem que teriam contato com produções dos educandos. E as falas de ambos os grupos se misturam, em visões que se encadeiam numa trama de significados.

O último encontro demora um pouco mais a acontecer. Os dias vão sendo agendados e adiados, devido a compromissos de uma ou outra participante. No início de setembro, dividido em dois blocos, novamente na escola em que trabalham, ele finalmente ocorre, em dois momentos. Num deles, a discussão do texto escolhido faz pensar sobre o saber da experiência, saber marcado pela paixão. No último encontro, criamos uma imagem coletiva, que representa o vivido nos encontros propostos. Combinamos que cada uma de nós faria um traço no papel, na cor que escolhesse. Traços e cores enchem um papel em branco de alegria e energia. Os traços desenhados, que vão se seguindo, e dando origem a outros

⁶ ALBINONI, Tomaso. Adagio in sol minore. In: Vivaldi: The Four Seasons / Albinoni: Adagio a.o. Schwabbé / Berlin Philharmonic / Karajan. Stereo: PolyGram, p1970 (Corelli) 1972 Polydor International GmbH, Hamburgo. 1 CD. Faixa 13.
LECLAIR, Jean-Marie. Allegro. In: _____. Sonates à Violon Seul avec la Basse Continue (extraites du Quatrième Livre): RAMÉE, p2004. 1 CD. Faixa 14.

traços, fazem pensar sobre o caminho realizado no decorrer da pesquisa, caminho que foi se traçando no exercício do caminhar. Nesse caminho

Sua orientação interior existe, mas o indivíduo não a conhece. Ela só lhe é revelada ao longo do caminho, através do caminho que é seu, cujo rumo o indivíduo também não conhece. O caminho não se compõe de pensamentos, conceitos, teorias, nem de emoções – embora resultado de tudo isso. Engloba, antes, uma série de experimentações e de vivências onde tudo se mistura e se integra e onde a cada decisão e a cada passo, a cada configuração que se delinea na mente ou no fazer, o indivíduo, ao questionar-se, se afirma e se recolhe novamente das profundezas de seu ser. O caminho é um caminho de crescimento (OSTROWER, 1987; 75-76).

2 - Sobre a invenção de modos de aprender e ler

Nesses tempos não existiam escolas de arte onde jovens estudantes freqüentassem aulas. Se um jovem decidisse ser pintor, o pai colocava-o como aprendiz desde muito cedo na casa de um dos principais mestres da cidade. Ali ele ficava vivendo; usualmente era moleque de recados da família do mestre e tinha que se mostrar útil de todas as maneiras possíveis. [...] Se o jovem mostrava talento e sabia imitar bem a maneira de pintar do mestre, eram-lhe confiadas gradualmente tarefas mais difíceis – talvez pintar um quadro inteiro a partir do esboço do mestre e com a supervisão dele. Essas eram, portanto, as “escolas de pintura” do século XV. Na verdade, excelentes escolas, e hoje em dia muitos pintores desejariam ter recebido um treinamento tão completo. O modo como os mestres transmitiam sua habilidade e experiência à geração jovem também explica por que a “escola de pintura” nessas cidades desenvolveu uma nítida individualidade. Pode-se reconhecer se uma pintura do século XV provém de Florença ou de Siena, de Dijon ou Bruges, de Colônia ou Viena (GOMBRICH, 1994, p. 248-249).

Leonardo da Vinci (1452-1519), o mais velho desses famosos mestres, nasceu numa aldeia toscana. Foi aprendiz numa importante oficina de Florença, a do pintor e escultor Andrea del Verrocchio (1435-88). A fama de Verrocchio era enorme, tão grande, de fato, que a cidade de Veneza lhe encomendou o monumento a Bartolommeo Colleoni [...] Numa oficina capaz de produzir tais obras-primas, o jovem Leonardo pôde certamente aprender muita coisa. Foi introduzido nos segredos técnicos do trabalho de fundição e outras tarefas metalúrgicas, aprendeu a preparar quadros e estátuas cuidadosamente, fazendo estudos de nus e de modelos vestidos. Aprendeu a estudar plantas e animais curiosos para incluir em seus quadros e recebeu fundamentos básicos sobre a óptica da perspectiva e o uso de cores. No caso de qualquer outro rapaz talentoso, esse treinamento teria sido suficiente para fazer dele um respeitável artista (GOMBRICH, 1994, p. 291-293).

O jovem deve aprender, em primeiro lugar, perspectiva e, mais tarde, as medidas de quaisquer corpos. Logo, e pela mão de um bom mestre, avançar pelos membros primorosos. Depois, deve buscar a natureza para confirmar as razões do aprendido. Observará em seguida, e por algum tempo, as obras dos distintos mestres. E, enfim, terá de habituar-se a pôr em prática sua arte. (Leonardo da Vinci *apud* CARREIRA, 2000; 168).

Copie primeiro os desenhos dos bons mestres e faça isso segundo a arte do natural, e não de memória. Mais tarde desenhe o relevo, guiando-se por um desenho dele retirado. E, por fim, desenhe um modelo do natural, pois nesta direção você tem de treinar (Leonardo da Vinci *apud* CARREIRA, 2000; 190).

A maior parte dos pintores aprendia e se inspirava em pintores mais experientes e, a partir do contato com eles, elaboravam as próprias reflexões.

Neste capítulo, saio em busca de informações, consulto outros pesquisadores, que possam me auxiliar na compreensão e instigar minha reflexão a respeito do tema proposto.

O que dizem os pesquisadores a respeito da arte, caminho que propus seguir nesta empreitada? Desenvolvo algumas discussões a partir da Arte e sua relação com a Educação, com a Criação, com a Existência e a Leitura.

Segundo Gombrich (1994),

Nada existe realmente a que se possa dar o nome Arte. Existem somente artistas. Outrora, eram homens que apanhavam um punhado de terra colorida e com ela moldavam toscamente as formas de um bisão nas paredes de uma caverna; hoje, alguns compram suas tintas e desenham cartazes para tapumes; eles faziam e fazem muitas outras coisas. Não prejudica ninguém dar o nome de arte a todas essas atividades, desde que se conserve em mente que tal palavra pode significar coisas muito diversas, em tempos e lugares diferentes, e que Arte com A maiúsculo não existe. Na verdade, Arte com A maiúsculo passou a ser algo como um bicho-papão, como um fetiche. (1994; 15)

Não me refiro aqui à Arte, nesse sentido de fetiche que o autor aponta, e procuro deixar isso claro em minhas reflexões. A arte, segundo os autores em que me fundamento, é uma forma de ampliar a experiência na rede mais ampla possível da vida.

2.1- Arte e Educação

Independente das possibilidades físicas e materiais, no encontro com a Arte enquanto objeto de conhecimento, haverá sempre a necessidade de um educador sensível, capaz de criar situações em que, possa ampliar a leitura e a compreensão de homens e mulheres sobre seu mundo, sua cultura. Capaz, ainda, de abrir diálogos internos, enriquecidos pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais de cada produtor/fruidor/aprendiz. (MARTINS, 2003, p. 56-57).

No final do século XIX, em Málaga, na Espanha, o menino Pablo enfrenta a segunda dificuldade de sua vida. A primeira é encontrada ao nascer, no momento do parto, quando ele parecia não respirar. Inerte, não se ouve nem um grito, nem um choro. É o tio paterno quem o salva, entrando na sala e soprando em seu rosto a fumaça do charuto.

Pablo sobrevive e, anos mais tarde, ingressa na escola. A dificuldade para aprender a ler e a escrever é imensa, assim como aprender matemática. Um de seus professores, porém, encontra uma maneira bastante significativa de ensinar Pablo: transforma os algarismos em desenhos.

Sobre o menino, certamente, todos já ouviram falar, e muito. Seu nome completo é nada mais, nada menos, que Pablo Picasso. Sobre o professor, encontro apenas essa breve passagem na Enciclopédia *Gênios da Pintura* (1969). Como resultado de sua tentativa de ensinar com desenhos, o menino aprende a desenhar e pintar, tornando-se um artista tão singular que, em suas diversas fases, traduz “num homem, toda a história da arte” (PICASSO, 1969).

A Enciclopédia não conta se, além do desenho, a aprendizagem escolar do menino foi bem-sucedida. Porém, observando suas obras, vemos a perfeita concatenação dos desenhos, o que demonstra um bom conhecimento matemático. Não conheço também sua escrita, nada se conta se ele possuía uma letra bonita e legível, mas se observarmos os significados por ele atribuídos às imagens que criou, é possível perceber que não existiram grandes problemas nesse sentido.

Assim como o menino Picasso, o menino Paulo Freire, no século XX, em Recife, aprendeu a ler com as cores, as imagens, os sons que compunham o seu mundo:

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-que-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assóvio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims – no corpo das árvores, na casca dos frutos (FREIRE, 1983; 13).

Assim também, em 2003, em uma sala de aula, sujeitos em busca do aprendizado são instigados a atribuir sentidos à escrita por meio de imagens, sons e poesias, bem como pela criação, a partir de suas experiências de vida. As obras utilizadas não têm ali o papel de simples instrumentos, utilizados para ilustrar as aulas, mas a função de mediar o conhecimento de mundo trazido pelos alunos e sua reflexão a respeito da própria realidade vivida.

Muitos são os autores que defendem a presença da arte na educação (entre eles BARBOSA, DUARTE JR., MARTINS, ALMEIDA) e a respeito do que se pode denominar Educação Estética, Arte-educação, ou Educação através da Arte. Ana Mae Barbosa, precursora da arte-educação no Brasil, afirma que “não se alfabetiza

fazendo apenas juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa” (BARBOSA, 1991; 27-28), assim como, para Paulo Freire, “a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto e feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala” (FREIRE, 1993;17). Ana Mae acrescenta ainda que “as artes plásticas também desenvolvem a discriminação visual, que é essencial ao processo de alfabetização: aprende-se a palavra visualizando”, visto que “a representação plástica visual muito ajuda a comunicação verbal” (BARBOSA, 1991; 28). A autora propõe a Metodologia Triangular, utilizada por ela no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, que integra três pontos principais: a leitura da obra de arte, a história da arte e o fazer artístico. Nessa metodologia, “o conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação” (1991; p. 31-32).

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” (2001; 23). Porém, não é difícil, perceber que o ensino muito pouco tem levado em consideração a arte, essencial na formação humana e cultural dos indivíduos, o que vem a ser uma lacuna muito grande. Quando analisa a presença da arte na educação, o autor lamenta que

o que se vem notando é que essa proposta de uma educação através da arte, denominação mais tarde condensada como arte-educação, acabou por se transformar naquilo que atualmente se nomeia ensino de arte. [...] Este ensino de arte tal como praticado nas escolas brasileiras atuais vem se pautando muito mais pela transmissão de conhecimentos formais e reflexivos acerca da arte do que se preocupando com uma real educação da sensibilidade (2001; 183).

Martins, ao defender o trabalho com arte na escola, enfatiza a relação da arte com a cultura e o viver humano:

O objetivo maior, então, não é simplesmente propiciar que os aprendizes conheçam apenas artista como Monet, Picasso ou Volpi, mas que os alunos possam perceber como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua cultura, de sua realidade e de suas

esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade por intermédio da linguagem da Arte.” (2003; 57)

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida no Curso de Especialização teve um caráter didático-metodológico, cujo objetivo era levar os educandos adultos, em fase de alfabetização a, ao se reportarem às experiências vividas por meio da leitura de diferentes linguagens, transformar suas “leituras de mundo” em preciosos objetos criativos, desenhados ou escritos, plenos de significação.

E o que produziram nos levam a aprofundar nossa reflexão a respeito da importância da arte na educação, mais especificamente por quem se inicia na leitura e escrita sistematizadas e por quem as ensina, o que leva a refletir também, acerca da leitura de mundo dos educadores envolvidos no processo. Para tal reflexão, relacionamos à idéia de leitura de mundo a concepção de Larrosa (2002a) a respeito da experiência, concepção essa que, a nosso ver, vem ampliar a visão no que diz respeito à proposta do projeto, bem como ao que pensamos a respeito da arte. Para Larrosa, a experiência

não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (2002a; 27)

Dentre as teses e dissertações que levantei, duas merecem destaque.

Uma delas é uma Dissertação de Mestrado apresentada na UFRGS, de autoria de Carla Corral, professora de Arte; trata-se de uma pesquisa que registra e analisa os sentidos produzidos nas aulas de Artes Visuais por educandos jovens e adultos, buscando em suas falas “as intersecções com a arte que o sujeito pesquisado fez em sua trajetória de vida e quais suas implicações no processo educativo. [...] Como se manifesta a arte na vida dos sujeitos pesquisados?” (CORRAL, 2005, p. 39).

Outra é uma Tese de Doutorado de autoria de José Dettoni, apresentada na UNICAMP, que “tem por objetivo mostrar os fundamentos antropológicos da Arte-Educação” e fundamentar “filosoficamente a necessidade da arte na educação, ou melhor, a educação estética” (DETTONI, 1991, p. 2). Segundo o autor, “a arte é

educativa não porque é meio para a educação, mas porque o homem é estético e como tal, se educa” (p. 131). Dessa forma, sua “conclusão aponta para o sentido da indispensabilidade da arte na vida humana. E, portanto, na educação” (p. 135).

É possível inferir, portanto, das leituras realizadas, que a arte não está presente apenas na escola e na educação, mas também na vida e na existência humana.

Seria improvável que o menino Pablo se tornasse o artista Picasso se os desenhos feitos pelo professor tivessem para ele um significado apenas na aprendizagem dos números. Seria impossível também que os educandos em EJA atribuíssem sentido às imagens lidas e produzidas se elas não adquirissem significado em relação às suas vivências e experiências de vida. A arte, mais que um meio para a educação, constitui uma ética e uma estética da experiência humana e pode ser considerada uma forma de encarnar os “textos”, as “palavras” e as “letras” que fazem parte do contexto da vida humana. Como afirma Martins:

Cor não existe para ser fria ou quente, primária ou secundária, mas para expressar estados da alma, para construir sutis mutações ou explodir com a sua materialidade... Linha não existe para ser sinuosa, reta ou quebrada, mas para expressar tensão, fluência, devaneio, rigor... Temas não existem para registrar a história, para serem encomendas da igreja, da nobreza ou da escola, mas para expressar a vida, interpretando-a e ressignificando-a sob a ótica pessoal, crítica e única de seu criador.” (2003; 54)

2.2- Arte e Existência

“Eu não quero pintar quadros, quero pintar a vida.” (VAN GOGH, 1969)

Se existe algum pintor capaz de exemplificar a relação entre existência e arte, esse pintor é Vincent van Gogh, pintor impressionista, nascido em 1853, numa pequena ilha holandesa, filho de pastor protestante. Com todas as condições para ter uma vida pacata, ele demonstra uma total inadaptação. Após estudar num internato provinciano, e conseguir seu primeiro emprego numa galeria, em Haia, empresa que comercializa obras e livros de arte, deixa tudo e viaja à Inglaterra, onde aceita o cargo de professor em escola primária, começando, três anos depois, a desenhar, iniciando o que muitos chamam de “período de vagabundagem”. Ao dedicar-se a seguir o caminho da arte, entra em conflito com a família.

Em 1888, no mês de fevereiro, parte para Arles, onde pinta mais de 100 quadros e, em dezembro do mesmo ano, corta a própria orelha e é hospitalizado. Em março de 1889 é internado em casa de saúde e, em maio do mesmo ano, em hospício, onde pinta quase 200 quadros. Suicida-se a 27 de julho de 1890, com apenas 37 anos.

Em pesquisas sobre sua vida, encontramos sua famosa frase, que abre essa seção.

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

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). Além disso, a arte exerce uma função biológica:

Surge a necessidade de descarregar de quando em quando a energia não utilizada, dando-lhe vazão livre para equilibrar a nossa balança com o mundo. E estes mais e menos da nossa balança, essas descargas e perdas de energia não utilizada pertencem à função biológica da arte.[...] E eis que a arte é, parece ser, o veículo adequado para atingir esse equilíbrio explosivo com o meio nos pontos críticos do nosso comportamento. Há muito tempo se externava a idéia segundo a qual a arte parece completar a vida e ampliar suas possibilidades.[...] 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. Ela pronuncia a palavra que estávamos buscando, faz soar a corda que continuava esticada e muda (VIGOTSKI, 2001; 311-316).

Ostrower, artista plástica e historiadora da arte, afirma que “assim como o próprio viver, o criar é um processo existencial” (1987, p. 56), reconhecendo a criação de forma intimamente relacionada à vida, bem como às experiências vividas e à existência humana.

Nessa busca de ordenações e de significados reside a profunda motivação humana de criar. Impelido, como ser consciente, a

compreender a vida, o homem é impelido a formar. Ele precisa orientar-se, ordenando os fenômenos e avaliando o sentido das formas ordenadas; precisa comunicar-se com outros seres humanos, novamente através de formas ordenadas. Trata-se, pois, de possibilidades, potencialidades do homem que se convertem em necessidades existenciais. O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando. (1987; 9-10)

Nesse sentido, é possível dizer que criar não se refere apenas à atividade artística, mas a todo ato humano de criar e recriar a realidade.

[...] a criatividade e os processos de criação são estados e comportamentos naturais da humanidade. São naturais, no sentido do próprio e também do espontâneo em que todo fazer do homem torna-se um formar.
A criatividade é, portanto, inerente à condição humana. (OSTROWER, 1987, p. 53)

Dessa forma, poder-se-ia dizer a van Gogh que todo ser humano pinta a vida, não apenas com tintas e pincéis, mas com seus atos cotidianos. Larrosa (2002a), ao discorrer sobre a experiência e o saber da experiência, propõe a exploração de outra possibilidade, mais existencial e mais estética de pensar a educação, não a partir do par teoria / prática, mas a partir do par experiência / sentido. Segundo o autor,

pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (2002a; 21)

Refletimos que, se existe essa relação entre palavras e sentido, seria contraditório pensar a aprendizagem da leitura e escrita de palavras dissociada dos sentidos a que ela remete. E, se considerarmos a possibilidade proposta por Larrosa, essa relação estará vinculada ao conceito de experiência. O autor enfatiza, 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).

Para o autor, o ser humano é um ser de invenção, como aponta em seu livro *Nietzsche e a Educação* (2002b):

O homem é um animal de invenção, e as diferentes formas de consciência não são senão produtos dessa função inventiva, dessa capacidade de invenção [...] produtora de novidade, de intensidade, criadora de possibilidade de vida. [...] Uma invenção, não obstante, que não se pensa a partir da perspectiva da liberdade criadora do gênio, da soberania de um sujeito capaz de criar a si próprio, mas a partir da perspectiva da experiência. [...] E a experiência é o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco (2002b; 66-67).

Com Larrosa, essa proposição de invenção passa significativamente pela experiência da leitura (1996) e passa pelo debruçar-se em busca de possibilidades em idéias caídas como indica a palavra formação, definida como “uma aventura que não está normatizada por nenhum objetivo predeterminado, por nenhuma meta” (2002b; 67), constituindo, portanto, algo a ser elaborado, construído.

Tendo em vista essa possibilidade, analisamos que as leituras realizadas pelos alunos adultos, mediadas por obras de arte, a que nos referimos anteriormente, não representaram simples leituras, mas foram além, sendo repletas de experiência. Consideramos que os alunos leram não apenas as imagens / palavras / textos ali contidos, mas, juntamente com eles, “o que lhes passou”, o que os tocou, o que lhes aconteceu no momento das leituras que realizaram e, de certa forma, o que lhes possibilitou como formação e transformação naquele momento. Podemos dizer que tais experiências geraram novos / outros modos de ler e escrever e, junto a isso, novos / outros modos de existir, particulares às experiências de cada um.

Se considerarmos a relação existente entre palavras e sentido / experiência / existência, e tomarmos como objeto de estudo o que nos dizem os educadores, que se dispõem a ensinar a leitura e escrita de palavras, temos que levar em conta, como propõe Larrosa, o modo como estes se colocam diante de si mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivem. E o modo como agem em relação a tudo isso. Duarte Jr. considera que “uma educação sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo” (DUARTE JR., 2001, p. 206).

Desenvolver essa sensibilidade, nas palavras de Larrosa, “requer um gesto de interrupção”, que “requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, (...) cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece...” (LARROSA, 2002a; 24), gesto que acreditamos ser possível por meio do contato com o campo da arte, com objetos artísticos produzidos por artistas que se mantêm no transcorrer do tempo, com um fazer que implica criação. E “parar para olhar” o material produzido pelos educandos pode proporcionar aos professores a oportunidade de um novo / outro olhar para a própria experiência de leitura, formação e existência como educadores, contribuindo para ampliar a visão de leitura, e buscar a invenção de novos/outros modos de ler / escrever / ser / existir.

O que faz falta é uma linguagem ágil e em movimento, de pés ligeiros. Ensinar a pensar é ensinar a bailar. E ensinar a pensar não é definitivamente ensinar a ler e a escrever, a escutar e a falar? Não é ensinar a bailar com a voz e com a caneta, com os ouvidos e com os olhos? (LARROSA, 2002b; 41).

Duarte Jr. aponta a importância de se desenvolver a “consciência estética” do educando. O que o autor denomina “consciência estética” tem pouco a ver com consciência, no sentido em que este termo costuma ser empregado usualmente, significa muito mais do que a simples apreciação da arte, mas está intimamente ligada ao processo de (re) criação, “significa uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica para não apenas se submeter à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial” (1986; 73). Também para Paulo Freire

A possibilidade que têm os seres humanos de atuar sobre a realidade objetiva e de saber que atuam, de que resulta que a tomam como objeto de sua curiosidade, a sua comunicação mediatizada pela realidade, por meio de sua linguagem criadora, a pluralidade de respostas a um desafio singular, testemunham a criticidade que há nas relações entre eles e o mundo. Sua consciência, que não é fazedora arbitrária da objetividade, com a qual constitui uma unidade dialética, não é, também, por isso mesmo, uma pura cópia, um simples reflexo daquela. (1982, p.67).

Larrosa evidencia o que a experiência cria para o apreciador, ou melhor dizendo, quem lê uma obra de arte (no caso aqui citado, os educandos adultos alfabetizados e professores) na relação com objetos de arte (pintura / leitura - escrita), enquanto invenção de novas / outras possibilidades de vida. Não evidencia somente um distanciamento de uma visão “instrumental” ou mesmo “utilitarista” da arte, como referido pelos autores acima, mas torna “vida” a experiência, dando-nos importantes suportes de pensamento para o objeto de estudo que vimos construindo, principalmente no que diz respeito à capacidade de invenção, que abre novas / outras perspectivas de experimentação da leitura. O autor coloca tal “invenção” como produtora das formas de consciência humanas, uma invenção pensada a partir da “perspectiva da experiência, ou melhor, da experimentação de um sujeito que já não se concebe como uma substância dada, mas como forma a compor, como uma permanente transformação de si, como o que está sempre por vir” (LARROSA, 2002b, p.67).

A nosso ver, a análise do material referido, 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 professores, ambos mediados pelos objetos artísticos, podem trazer contribuição para uma maior 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, mas que levem a uma reflexão significativa acerca dos saberes e experiências presentes na leitura, que constituam os “textos”, as “palavras” e as “letras” do contexto das “leituras de mundo” dos participantes, e que possa, 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).

Tendo essa possível contribuição como um pressuposto, que os estudos teóricos indicam, permanece a indagação de como, de que modo essa contribuição pode se efetivar.

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)

No século XVI existiu um pintor flamengo cujo estilo instiga o pensamento do leitor, e muito impressiona pelo poder de criação que revela em suas pinturas. Seu nome é Pieter Bruegel. Tenho à minha frente dois de seus quadros. Um deles denomina-se *Jogos Infantis*; o outro, *Provérbios Flamengos*. Em ambos, é possível ver imagens, combinadas de tal forma, que levam a imaginação a fantasiar: o cenário é constituído por elementos paradoxais: aldeias rurais presumivelmente existentes na época, assim como a presença de seres humanos e objetos que podem ser identificados por qualquer um, porém, a forma como tudo isso é retratado transcende qualquer possibilidade de uma leitura acomodada do real. É impressionante observar o potencial de criação do artista, e que se abre enquanto potencial para quem o olha. No quadro *Jogos Infantis* vemos crianças vestidas como adultos... ou adultos brincando como crianças... ou adultos e crianças brincando juntos? As brincadeiras são bastante conhecidas, e podem ser identificadas, porém, a forma como o pintor as apresenta é extremamente imaginativa, porque faz o pensamento acelerar em muitas e diversas direções. Por exemplo em *Provérbios Flamengos*, provérbios tão conhecidos como “Chorar o leite derramado”, “Cavar a própria sepultura” ou “Dar com a cabeça na parede” e até hoje utilizados são retratados ao pé da letra, e todos juntos. Difícil para qualquer observador não se surpreender com a expressão artística ali colocada.

Mas, o que dizer sobre o ato criador? Como concebê-lo? Nesta pesquisa, alguns argumentos teóricos têm sido buscados no campo da arte, em autores que embrenharam pelo campo da arte e do fazer artístico como um ancoradouro para suas reflexões 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 apresento neste capítulo e se constituem num esforço teórico, sem garantia de explicação.

Embora não existam respostas pré-definidas para essas questões, alguns autores oferecem pistas e desenvolvem idéias que permitem desenvolver uma lógica de pensamento, lógica que, como sugere Deleuze (1992) ao analisar a escrita de Foucault, “é como um vento que nos impele, uma série de rajadas e abalos. Pensava-se estar no porto, e de novo se é lançado ao alto mar, como diz Leibniz”. Deixando-me lançar então em direção ao alto mar em busca de um porto de ancoragem, encontro em Vigotski (1987;1999;2001), elementos que possibilitem uma compreensão dos processos de criação e da imaginação humana. Também Ostrower (1987; 1988), do lugar de artista plástica, presumivelmente em exercício criador constante, arrisca-se a elaborar um pensamento sobre o processo de criação. Entendo que tais idéias partam, até certo ponto, de sua experiência enquanto artista.

Ostrower considera que “o ser humano é por natureza um ser criativo. No ato de entender, ele tenta interpretar e, nesse interpretar, já começa a criar. Não existe um momento de compreensão que não seja ao mesmo tempo criação.” E “isso se traduz na linguagem artística de uma maneira extraordinariamente simples, embora os conteúdos sejam complexos” (OSTROWER, 1988). Para a autora, há uma diferença entre criatividade e criação:

Consideramos a criatividade um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades. [...] No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois pólos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades, já dentro do quadro de determinada cultura (OSTROWER, 1987; 5).

Em *Psicologia da Arte* (2001), 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. É importante ressaltar que tal livro não foi publicado em vida do autor, o que pode indicar o inacabamento de algumas reflexões por ele desenvolvidas. No processo de reação à obra de arte, algo muito profundo ocorre, ao que o autor denomina “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” (VIGOTSKI, 2001; 270).

Vigotski enfatiza na arte seu aspecto contraditório, conflitante, paradoxal e aponta que

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, p. 269).

O autor usa o termo *catarse* para referir-se à transformação de sentimentos que ocorre no contato com a arte. Ao mesmo tempo em que utiliza tal termo, que para Aristóteles em sua obra *Poética* (1987) significa algo semelhante a uma “purificação de emoções” (p.241), Vigotski considera a palavra *catarse* como enigmática e com certa “imprecisão de conteúdo” e demonstra “manifesta recusa à tentativa de esclarecer seu significado no texto de Aristóteles”. Por outro lado, supõe

que nenhum outro termo, dentre os empregados até agora na psicologia, traduz com tanta plenitude e clareza o fato, central para a reação estética, de que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, a sua destruição e transformação em contrários, e de que a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa *catarse*, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos. Ainda sabemos pouco de fidedigno sobre o próprio processo da *catarse*, mas mesmo assim conhecemos o essencial, isto é, sabemos que a descarga de energia nervosa, que constitui a essência de todo sentimento, realiza-se nesse processo em sentido oposto ao habitual, e que a arte assim se transforma em um poderosíssimo meio para atingir as descargas de energia nervosa mais úteis e importantes. Achamos que a base desse processo é a natureza contraditória que subjaz à estrutura de toda obra de arte. (2001, p. 270).

É possível encontrar em Arendt (1991), também um tipo de transformação: a capacidade de reificar-se, que ocorre no processo de criação :

no caso das obras de arte, a reificação é algo mais que mera transformação; é transfiguração, verdadeira metamorfose, como se o curso da natureza, que requer que tudo queime até virar cinzas, fosse invertido de modo que até as cinzas pudessem irromper em chamas. [...] Naturalmente, a reificação que ocorre quando se escreve algo, quando se pinta uma imagem ou se modela uma figura ou se compõe uma melodia tem a ver com o pensamento que a precede; mas o que realmente transforma o pensamento em realidade e fabrica as coisas do pensamento é o mesmo artesanato que, com a ajuda do instrumento primordial – a mão do homem –

constrói as coisas duráveis do artifício humano. (ARENDR, 1991, p. 182-183).

Da mesma forma como Arendt compara tal metamorfose à transformação das cinzas em chamas, Vigotski compara a catarse à transformação da água em vinho.

O milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho – a transformação da água em vinho, e a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte. A arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material. (VIGOTSKI, 2001, p. 302-308).

E que milagre leva pintores como Bruegel a pintar, a retratar cenas que parecem cotidianas e, ao mesmo tempo, torná-las misteriosas? Em que consistiria esse processo? Vigotski resume suas considerações da seguinte forma:

A base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas como toda realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte. Graças a essa descarga central, retém-se e recalca-se extraordinariamente o aspecto motor externo da emoção, e começa a nos parecer que experimentamos apenas sentimentos ilusórios. É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte. Sua peculiaridade imediata consiste em que, ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos, só pelo princípio da antítese retém a expressão motora das emoções e, ao pôr em choque impulsos contrários, destrói as emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga da energia nervosa.

É nessa transformação das emoções, nessa sua autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a catarse da reação estética. (VIGOTSKI, 2001; 272).

Nesse sentido, a arte não tem uma função vazia, de apenas expressar e transmitir sentimentos.

Como seria desolador o problema da arte na vida se ela não tivesse outro fim senão o de contagiar muitas pessoas com os sentimentos de uma. Seu significado e seu papel seriam extremamente insignificantes, porque em arte acabaríamos sem ter qualquer saída desses limites do sentimento único, exceto a ampliação quantitativa desse sentimento. (VIGOTSKI, 2001; 307).

Há, portanto, que 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.

No livro *Imaginacion y el arte em la infancia* (1987), Vigotski apresenta quatro formas em que pode ocorrer a vinculação entre imaginação e realidade. A primeira é que a fantasia se compõe sempre de elementos tomados da realidade, extraídos da experiência anterior do homem. A fantasia constrói sempre a partir de materiais tomados do mundo real. A imaginação se apóia na experiência. Portanto, quanto mais ricas as experiências vivenciadas pelo indivíduo, mais ricas seriam também suas possibilidades de imaginar e criar. Ostrower também considera esse aspecto, ao dizer que

A imaginação criativa levantaria hipóteses sobre certas configurações viáveis a determinada materialidade. Assim, o imaginar seria um pensar específico sobre um fazer concreto. [...] Mas, por ser o imaginar um pensar específico sobre um fazer concreto, isto é, voltado para a materialidade de um fazer, não há de se ver o 'concreto' como limitado, menos imaginativo ou talvez não-criativo. Pelo contrário, o pensar só poderá tornar-se imaginativo através da concretização de uma matéria. (OSTROWER, 1987; 32)

Bruegel, ao criar suas pinturas, traz elementos de um contexto e situações que parece conhecer. Não se sabe, no entanto, se ele era um habitante da aldeia retratada, ou um artista da cidade que a observava e, a partir daí, criava suas pinturas, como questiona Gombrich:

O "gênero" de pintura em que Bruegel se concentrou foram cenas da vida camponesa. Pintou aldeões divertindo-se em festejos e no trabalho, e por isso as pessoas acabaram pensando que ele era também um camponês flamengo. Esse é um equívoco comum que costumamos cometer em relação aos artistas. Somos muito propensos a confundir a obra com a pessoa. [...] Se o próprio Bruegel tivesse sido um camponês não poderia tê-los pintado como o fez. Ele era certamente um homem da cidade, e sua atitude em relação à vida rústica da aldeia seria, muito provavelmente, semelhante à de Shakespeare, para quem Quince, o carpinteiro, e Bottom, o tecelão, eram uma espécie de "labregos". Costumava-se naqueles tempos considerar o camponês uma figura burlesca. Não creio que Shakespeare ou Bruegel considerassem esse costume um esnobismo, mas na vida rústica a natureza humana estava menos disfarçada e coberta com um verniz de artificialismo e convenção do que na vida e nas maneiras dos cavalheiros retratados por Hilliard. Assim, quando queriam mostrar a estultice da espécie humana,

dramaturgos e artistas optavam freqüentemente pela vida humilde como tema. (GOMBRICH, 1994; 381-382)

Independentemente da confirmação de o pintor morar na aldeia, ou apenas observá-la, os elementos do cenário que seus quadros apresentam deviam ser seus conhecidos, de certo modo faziam parte da sua vida, de seu contexto de vida, de seu modo de olhar o mundo, talvez. Nesse sentido, aproximo-me de Ostrower, quando afirma que

Toda atividade humana está inserida em uma realidade social, cujas carências e cujos recursos materiais e espirituais constituem o contexto de vida para o indivíduo. São esses aspectos, transformados em valores culturais, que solicitam o indivíduo e o motivam para agir. Sua ação se circunscreve dentro dos possíveis objetivos de sua época. [...] Com efeito, para o indivíduo que vai lidar com alguma matéria, ela já surge em algum nível de informação e já de certo modo configurada – isso, em todas as culturas; já vem impregnada de valores culturais (OSTROWER, 1987; 43).

Na segunda forma de vinculação apontada por Vigotski, a experiência se apóia na imaginação. A função criadora da imaginação não se limita a reproduzir o que assimilou das experiências passadas, mas, partindo delas, cria novas combinações. Nesse sentido,

el cérebro no se limita a ser un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, es también un órgano combinador, creador, capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas formas y planteamientos” [...] Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente” (VIGOTSKII, 1987; 9).

Para Ostrower, a criação está também ligada ao ato do ser humano de modificar a matéria, dar forma a ela:

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse ‘novo’, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendido em termos novos. (OSTROWER, 1987; 9)

Bruegel, como habitante da aldeia, ou como observador crítico dela, ao pintar seus quadros, dá nova forma ao modo de olhá-la, vivifica-a, dá-lhe existência,

fermenta-a com elementos que a tornam viva a quem a olha com olhos de hoje, por exemplo. É possível perceber, na contemplação de suas obras, que as imagens ali retratadas pelo pintor não seriam uma cópia fiel da realidade, mas uma criação, que mistura aos dados suas visões e impressões sobre uma dada realidade.

[...] mais do que “homo faber”, ser fazedor, o homem é um ser formador. Ele é capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele. Relacionando os eventos, ele os configura em sua experiência do viver e lhes dá um significado. Nas perguntas que o homem faz ou nas soluções que encontra, ao agir, ao imaginar, ao sonhar, sempre o homem relaciona e forma. (OSTROWER, 1987; 9)

Mas quais seriam tais visões de mundo, consideradas pelo pintor? Embora muitas versões se apresentem, em sua maioria elaboradas por leitores diversos de suas pinturas, a partir de tais leituras não é possível afirmar, com certeza, o que Bruegel quis representar. Em *Provérbios Flamengos*, por exemplo, ao misturar exemplos da sabedoria antiga, aproximando imagens que ilustram o texto dos ditados populares, o que o pintor pretende mostrar? A ignorância de se acreditar nos mesmos preconceitos e cometer os mesmos enganos, o que faz com que o mundo caminhe sempre da mesma forma? Ou a riqueza e inventividade presente nos habitantes das aldeias? Estariam ali suas crenças, sonhos, perguntas e emoções? Impossível prever, adivinhar ou afirmar. O que podemos afirmar, por ora, é que parecem ser elementos inspiradores para as telas que o pintor cria, e assim cria possibilidades quase infinitas de pensamento para nós. Não perdemos de vista, que outras análises dos elementos presentes na pintura de Bruegel (e de outros tantos nesta pesquisa referidos), levariam a outras visões; delimitações fazem-se necessárias.

Vigotski também considera o fator das emoções na constituição da imaginação, ao explicitar a terceira forma de vinculação entre fantasia e realidade, a qual denomina enlace emocional. Para o autor, toda emoção tende a manifestar-se em imagens concordantes com ela. Ocorre uma vinculação recíproca entre imaginação e emoção.

Quanto à quarta forma de vinculação, Vigotski afirma que o edifício erigido pela fantasia pode representar algo completamente novo, que não existia na experiência do homem, nem semelhante a nenhum outro objeto real. Mas ao receber forma nova, ao tomar nova encarnação material, esta imagem “cristalizada”,

convertida em objeto, começa a existir realmente no mundo real e a influir sobre os demais objetos. Tais imagens cobram realidade. Sentimento e pensamento movem a criação humana. Ostrower também considera este aspecto. Segundo a autora:

Todo perceber e todo fazer do indivíduo refletirá seu ordenar íntimo. O que ele faça e comunique, corresponderá a um modo particular de ser que não existia antes, nem existirá outro idêntico. As coisas aparentemente mais simples correspondem, na verdade, a um processo fundamental de dar forma aos fenômenos a partir de ordenações interiores específicas. (OSTROWER, 1987; 26)

Assim, é possível dizer que o processo de criação é único, singular. Não há um igual ao outro. Voltando ao exemplo de Bruegel, num momento do século XVI, como terá sido seu momento de criação? O que pautaria sua criação, além dos elementos que podemos “ler”? O que faz com que suas obras continuem vivas até os dias de hoje e que existam tantos estudos e leituras a respeito delas? Mesmo tendo a visão da infância se modificado tanto, seus *Jogos Infantis* continuam presentes, assim como ocorre em outras de suas obras, como *Provérbios Flamengos*, por exemplo. Como diz Arendt,

Dissemos acima que esta reificação, esta materialização, sem a qual nenhum pensamento pode tornar-se coisa tangível, ocorre somente a um preço, e que o preço é a própria vida: é sempre na “letra morta” que o “espírito vivo” deve sobreviver, um amortecimento do qual ele só escapa quando a letra morta entra novamente em contato com uma vida disposta a ressuscitá-la, ainda que esta ressurreição tenha em comum com todas as coisas vivas o fato de que ela, também, tornará a morrer. Esse amortecimento, porém, embora esteja presente, de certa forma, em toda arte, como que indicando a distância entre a fonte original do pensamento – no coração ou no cérebro do homem – e seu destino final no mundo, varia de uma arte para outra.” (ARENDDT, 1991, p. 182-183).

Que mistério seria esse, que faz com que existam tantas vidas dispostas a ressuscitar as idéias do pintor?

Ao problema: o que faz o tempo com a obra? – podemos replicar com o problema: o que faz a obra com o tempo? Chegaremos assim à conclusão – à primeira vista paradoxal – de que a supratemporalidade da obra consiste na sua temporalidade. Existir significa ser no tempo. Ser no tempo não é um movimento de um contínuo exterior, mas capacidade de temporalização. A supratemporalidade da obra consiste na sua temporalidade com atividade, não significa uma duração à margem ou acima do tempo. Durar na supratemporalidade equivale à hibernação, à perda da “vida”, e, por conseguinte, da faculdade de escandir-se no tempo.

Não se pode medir a grandeza de uma obra com base no modo como ela é acolhida no momento do seu nascimento. Há grandes obras que não são apreciadas pelos contemporâneos, há obras que são imediatamente acolhidas como históricas; há obras que “jazem” durante decênios até que chegue o “seu momento”. Aquilo que se faz da obra constitui a forma do que a obra é. Depende da natureza da obra o ritmo do seu escandir-se no tempo: seja porque tem algo a dizer a todas as épocas e a todas as gerações, seja porque fala apenas a determinada época, seja porque deve primeiro “atrofiar-se” para depois ser despertada para a vida. Este ritmo de contínuo reavivar-se ou escandir-se no tempo é parte constitutiva da obra. (KOSIK, 1976; 129-130).

Assim, os educandos e educadores da pesquisa aqui relatada, 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, são criações que re-criam suas experiências singulares, que “os formam e os transformam”. Segundo Ostrower, não existe criação sem transformação:

Formar importa em transformar. Todo processo de elaboração e desenvolvimento abrange um processo dinâmico de transformação. Em que a matéria, que orienta a ação criativa, é transformada pela mesma ação. Transformando-se, a matéria não é destituída de seu caráter. Pelo contrário, ela é mais diferenciada e, ao mesmo tempo, é definida como um modo de ser. Transformando-se e adquirindo forma nova, a matéria adquire unicidade e é reafirmada em sua essência. Ela se torna matéria configurada, matéria-e-forma, e nossa síntese entre o geral e o único é impregnada de significações. Daí se nos apresenta outro aspecto que tanto fascina no mistério da criação: ao fazer, isto é, ao seguir certos rumos a fim de configurar uma matéria, o próprio homem com isso se configura. (OSTROWER, 1987; 51)

Contemplar uma obra, constitui uma forma de recriar o que o artista já criou. Como aponta Ostrower:

[...] ao recriar as formas em nossa percepção, nós a modificamos, subjetivamente, com nosso enfoque vivencial, projetando nossas experiências e nossos valores para épocas bem diferentes das nossas. Entretanto, com todas as distorções inevitáveis, ainda resta um núcleo, áreas centrais de significado onde, na matéria formada, se vislumbra a figura de um homem que responde – ele fala sobre si, sobre sua vida, sobre seus valores de viver. É isso que cala tão profundamente em nós. (OSTROWER, 1987, p. 53)

Dessa forma, Bruegel, ao dar forma a modos de ver, sentimentos e pensamentos, imagina e cria uma imagem, que não existia antes, e que passa a fazer parte não apenas da História da Humanidade, mas também de si mesmo.

Tanto Vigotski como 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, dessa forma, faz de seu autor uma realidade nova. É no ser humano que essa criação se manifesta. Quanto mais o homem cria, maior e ilimitada é a sua potência criadora. Segundo Ostrower, essa potência é encontrada pelo ser humano nos caminhos de seu viver.

O potencial criador elabora-se nos múltiplos níveis do ser sensível-cultural-consciente do homem, e se faz presente nos múltiplos caminhos em que o homem procura captar e configurar as realidades da vida. Os caminhos podem cristalizar-se e as vivências podem integrar-se em formas de comunicação, em ordenações concluídas, mas a criatividade como potência se refaz sempre. A produtividade do homem, em vez de esgotar-se, liberando-se, se amplia. (OSTROWER, 1987; 27)

Ostrower acrescenta ao processo de criação o aspecto da intuição, que não deve ser aqui entendida como algo superficial, mas como algo que possui uma função primordial na cognição humana. Para a autora:

Enquanto identificamos algo, algo também se esclarece para nós e em nós; algo se estrutura. Ganhamos um conhecimento ativo e de autocognição, uma noção que, ao identificar as coisas, ultrapassa a mera identificação. Em qualquer situação em que nos encontremos, por exemplo, haverão de surgir inúmeros dados, dos quais alguns talvez já nos sejam familiares, outros novos, alguns talvez desconexos e outros até mesmo insólitos. No entanto, de modo aparentemente misterioso, de pronto os unimos. (OSTROWER, 1987; 57)

A intuição, assim como a imaginação, se apóia nas experiências vividas, na memória daquilo que já se conhece e já se viveu:

O conhecimento intuitivo imediato repercute em nós como um re-conhecimento imediato. As memórias de situações anteriores já vividas servem de referencial aos dados novos. Estes, em novas integrações, por sua vez se transformam em conteúdos referenciais. (OSTROWER, 1987; 67)

Também considerando o viver humano como fonte de criação, Vigotski aponta que a função imaginativa depende de experiências, necessidades e interesses; capacidade combinativa; conhecimentos técnicos; tradições; assim como do meio ambiente que nos rodeia. Cada ser humano é produto de sua época e seu ambiente, das condições materiais e psicológicas que ele oferece.

Acima, muitas informações sobre o que vem a ser a criação. Mas, será que apenas isso basta para compreendê-la? A partir delas, como compreender o processo de criação de Bruegel? Será essa uma tarefa possível?

A partir de tais informações, é possível deduzir que Bruegel, ao escolher os temas para suas pinturas, certamente, não os escolhe ao acaso. Ele vai buscá-los em seus interesses, nas experiências que vive, nas visões que constrói. E mostra-se capaz de inovar, criar algo novo, que antes não existia no cenário artístico. Outro fator, talvez importante, apontado por Vigotski é a inadaptação, como fonte de necessidade e desejos, portanto, como impulso para a criação. Observando a criação de Bruegel, posso perceber que ele não retrata algo ao qual ele se acomoda, que concorda plenamente, mas algo que o incomoda e o inquieta. Posso perceber isso pelo exagero das formas e situações de suas telas. E, ao retratar esse “algo que o inquieta”, é possível dizer que o pintor, na experiência de pintar, transforma-se a si mesmo, por meio de uma transformação das emoções, transformação que ocorre também com a experiência do contemplador de sua obra. Mas, que experiência é essa, que faz com que cada um a veja de uma forma?

Talvez Larrosa traga uma melhor definição (ou indefinição) para a questão:

O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por

sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (LARROSA, 2002a; 27)

Talvez por isso, a possibilidade em experiência que é possível experimentar ao contemplarmos imagens como as de Bruegel, e ao recriar o que ele criou ali. Embora algumas explicações e reflexões nos sejam oferecidas, como a catarse de Vigotski, por exemplo, talvez haja nisso tudo um grande mistério, que apenas a aventura da experiência de cada sujeito seja capaz de decifrar. E, ainda assim, haverá múltiplas recriações possíveis.

Até aqui, idéias foram 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 postulo que cada um dos participantes desta pesquisa seja um artista criador de uma obra de arte, mas acredito ter levantado alguns elementos para compreender cada um desses participantes como alguém que inventa e inventa-se.

4 - Obras de arte... livros de areia... objetos portadores de leituras infinitas

“A linha consta de um número infinito de pontos; o volume, de um número infinito de planos; o hipervolume, de um número infinito de volumes...” (BORGES, 1999; 79).

“Mas a relação da linguagem com a pintura é uma relação infinita. Não que a palavra seja imperfeita e esteja, em face do visível, num déficit que em vão se esforçaria por recuperar. São irreduzíveis uma ao outro: por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões de sintaxe definem” (FOUCAULT, 1987; 24).

“Todos os livros ainda estão para serem lidos e suas leituras possíveis são múltiplas e infinitas; o mundo está para ser lido de outras formas; nós mesmos ainda não fomos lidos” (LARROSA, 2002).

Em 1639, Poussin pinta um quadro: o Maná. É uma encomenda de seu amigo Chantelou. Porém, anterior ao quadro, Chantelou recebe uma carta do pintor. Nesta carta está a apresentação do quadro, seguida de inúmeras recomendações sobre o conteúdo da obra e, mais ainda, sobre como ela deve ser lida, o significado de cada símbolo e de cada personagem ali representado, a forma como ela deve ser moldurada, que altura deve ocupar na parede. Tudo totalmente previsível.

Marin (1996), na análise desta carta, a vê como “reveladora de uma concepção erudita, letrada da leitura do quadro” (MARIN, 1996; 127), e reconhece nela três características: a instrução, a injunção e a persuasão. Ao mesmo tempo em que Poussin ensina Chantelou a ler o quadro, oferecendo instruções de como olhar para cada detalhe, impõe sua versão dos símbolos como verdade única possível, e persuade o destinatário da obra e da carta com belas palavras. Como exemplo, a primeira figura do quadro representa a admiração. A primeira a ser vista, como se dissesse: “Venha e admire o quadro.” O pintor afirma também que colocou ali vários símbolos, representando admiração, respeito, reverência, e que “não irão desagradar àqueles que souberem lê-lo bem.” (MARIN, 1996; 133)

No entanto, após todo esse ritual, o pintor avisa e anuncia: “Não o importunarei com longos discursos: aviso apenas que envio-lhe seu quadro do Maná.” (MARIN, 1996; 120). Seu quadro, Chantelou, mas, que pena! Não cabe a você o mais fascinante do recebimento da obra: a leitura curiosa, que vai fazê-lo dançar em frente à imagem, criando, inventando significados, enfim, transformando-o verdadeiramente no seu quadro. O quadro já está moldurado, fechado pelas explicações do pintor.

Mas, será que Chantelou vai cumprir todas aquelas recomendações? E se ele, ao invés de se colocar à esquerda do quadro, como recomendado, se colocasse à direita, como seria a leitura? E se ao invés da moldura de cornija, fosse colocado outro tipo de moldura, ou ainda, se ele não o moldurasse? E se ele o pendurasse bem acima de seus olhos, e não à altura proposta por Poussin? E se atribuísse a cada signo da obra, significados próprios, e não os [quase] impostos pelo pintor? Afinal, agora, aquele é o seu quadro. Seu, de Chantelou.

Será?

E as outras pessoas que o contemplarem, como o verão?

Certamente, surgirão múltiplos olhares, múltiplas leituras... E, então, este não será mais o quadro de Poussin, nem de Chantelou, mas o quadro de cada uma delas.

Fico pensando na ilusão do pintor, ao acreditar, mesmo afirmando não ser aquela a sua obra, que sua leitura é a única possível. A obra de arte, talvez, seja como aquele livro de areia que o narrador que Borges (1999) cria comprou de um vendedor de Bíblias, um desconhecido que bateu à sua porta. Um livro misterioso, sem início, sem final, sem seqüência, que não transmite uma única mensagem, mas que, a cada olhar, abre novas perspectivas, novas possibilidades de leitura. O livro que Borges comprou... Livro de quem? De quem o imprimiu? De quem o vendeu? Certamente não. Naquele momento, aquele é o seu livro de areia. O livro do personagem de Borges. Ali estão os seus mistérios, que o confundem, o amedrontam, o inquietam...

Assim como, em alguma época, misteriosamente, Borges cria um personagem que paga caro por um livro de areia, e passa noites sem dormir tentando decifrá-lo; em 1639, Poussin passa horas em seu ateliê criando uma pintura, ilusoriamente a sua pintura, mas, de certa forma, também uma pintura de areia. E assim, muitos outros artistas pintaram, ao longo da história da humanidade, livros de areia, em forma de imagens. Imagens que retrataram épocas, lugares, vidas... No momento da pintura, as suas épocas, os seus lugares, as suas vidas, que, ao serem contempladas, se tornaram múltiplas, transformando-se na época, no lugar, na vida de cada apreciador, de cada leitor.

Em 2003, numa sala de aula de EJA, onde dezesseis adultos tomavam contato com a escola, ou a ela retornavam, foram levados alguns desses “livros de

areia” em forma de imagem, para que, a partir das múltiplas leituras possíveis, eles pudessem abrir seus horizontes, ampliando também os horizontes de suas vidas. E dessa forma, encontrando caminhos para aprender a ler e a escrever. Naquele momento, aquelas não eram mais as obras dos pintores, nem das pessoas a quem foram destinadas, mas sim, de cada um deles.

Diante da leitura da própria obra, enquanto constrói seu Maná, entre as tintas e pincéis, Poussin se encanta, reconhece ali, na pintura em processo, significados próprios.

Diante da leitura do livro de areia, Borges se assusta, julgando-o monstruoso, pois reconhece nele símbolos que o surpreendem. Acostumado a ler verdades, percebe que, em diferentes momentos em que a mesma página se abre, diferentes leituras surgem.

E, diante da leitura das obras, dadas a ler durante as aulas do semestre, os alunos têm reações iniciais diversas: alguns consideram estranha a presença delas em aulas nas quais deveriam estar apenas escrevendo as letras e palavras, outros, menos resistentes, acham incrível que, em pinturas realizadas há tantos anos, encontrem-se possibilidades de ler o próprio mundo. Aos poucos, começam a lembrar momentos, lugares, encontrando oportunidades para observar-se a si e ao mundo de outras formas. Ali, naquele momento, a partir de leituras de areia, sem início, sem final, e, apesar da seqüência definida pela professora/pesquisadora que elegeu as obras entre tantas opções de escolha, com seqüências múltiplas.

Em 2006, outros leitores são convidados a apreciar livros de areia em forma de imagens. Desta vez, educadores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos. Assim como ocorreu com os alunos, diante deles estão imagens criadas por diversos pintores, alguns deles famosos e conhecidos mundialmente; outros, artistas anônimos, pessoas ordinárias⁷, alunos da EJA, portanto, muitos semelhantes a seus alunos.

Mas, em se falando em leitura, “como é ler um desenho, um quadro, um afresco? Pois se o termo leitura, é imediatamente adequado ao livro, também o é ao quadro?” (MARIN, 1996; 117).

A leitura não se resume apenas a letras e palavras escritas. A “leitura de mundo” vai além. Tomando de empréstimo as palavras de Bombini, “o texto existe

⁷ Este é um termo usado por Certeau (1994), referindo-se às “pessoas comuns”.

não apenas com palavras, mas também com imagens. Caso contrário, como explicaríamos “ler os olhos de alguém”, “ler um gesto ou uma situação” que se apresenta diante de nós?” (BOMBINI, 2001; 73).

Nesse sentido, as obras de arte [particularizamos neste trabalho a pintura] são consideradas “obras abertas”, pois possibilitam múltiplas interpretações e, com isso, também múltiplas possibilidades de criação.

Nesse sentido, Marin busca a instituição de níveis e campos teóricos em que duas leituras, a do texto em forma de escrita, e a do quadro em forma de imagem, tenham semelhanças e diferenças pertinentes.

Imagem e escrita compõem, dessa forma, linguagens que se entrelaçam: imagem que olha, narrativa que escuta. Marin vê nessa junção de imagens, o apropriar-se de uma significação para seu espírito. A pintura é um tipo de escrita, e a escrita uma espécie de fala. O texto escrito tem uma presença visual, assim como a imagem. A imagem é um quadro gravado, o texto escrito um quadro falante.

Enquanto objeto de olhar contemplativo, o quadro tem em seu início um nome, que dá vida ao quadro, e ao final, uma moldura, ornamento necessário: o que serve para embelezar e também que oferece à visão – completa o quadro. Nome e moldura, um legível e um visível em estado de interação recíproca, enquanto condições mínimas de possibilidade de uma leitura e de uma visão.

O autor define, também, três modalidades de contemplação (MARIN, 1996; 126-127): a primeira consiste em um percurso com o olhar pelo quadro enquanto totalidade das partes, sistema fechado de visibilidade; a segunda, na constituição do quadro enquanto texto legível – de que o olhar reconheça nas figuras que lhe são mostradas, aquelas de uma história que conhece de outra maneira; a terceira, na repetição diversificada de percursos de visão e de percursos de leitura – onde visão e leitura, visibilidade e legibilidade conjugam-se harmoniosamente e onde o quadro, sistema fechado de visibilidade, abre-se à repetição feliz, satisfeita, dos percursos de um olhar ao mesmo tempo contemplador e leitor.

“Em que consiste, portanto, a leitura do quadro? Em reconhecer os movimentos das figuras.” (MARIN, 1996; 128) Os movimentos e gestos da figura, são considerados como signos representando as paixões da alma. A definição dos movimentos das figuras, a nomeação das paixões que esses movimentos exprimem, e o quadro como exibição ou apresentação figurada, traduzem-se num único e mesmo ato de reconhecimento.

E “olhar um quadro não é perceber um objeto. Não é tão simplesmente ver, mas considerá-lo com atenção” (MARIN, 1996; 125).

Porém, em um trecho da carta, Poussin limita o ato de contemplação, explicitando claramente o que significa para ele “considerar com atenção” o quadro. Marin define o expectador do Maná, depois de orientado pela carta de Poussin, como um leitor com “olhos cujos raios são detidos pela moldura”, a partir de um “olhar re-conhecendo um programa de pintura e verificando sua exata execução” (p. 136). E coloca o “leitor da carta como expectador do quadro” auditor-receptor de um discurso das figuras narrativas.

Mas, será simplesmente a essas ações que se resume o ato de contemplar? A definir movimentos, reconhecer um programa e verificar uma execução de elementos já definidos?

Dettoni discorda desta visão. Para ele “a contemplação é o estágio mais intenso, mais profundo (ou mais elevado) da admiração. É a forma mais requintada de recriação. O júbilo na contemplação é maior do que na admiração.” (DETTONI, 1991; 90). Contemplar não se constitui, portanto, em algo limitado, mas intenso. Não se resume a olhar, admirar, mas a recriar.

E será o leitor de um quadro um puro auditor-receptor?

Segundo o mesmo autor, “esta atitude não é passiva. Ao contrário, se assemelha, por profunda aproximação, à atitude fortemente concentradora e ativa do criador” (p. 90). Portanto, como criador, aqui, não se compreende apenas o pintor, executor da obra, mas também o contemplador, aquele que atribui a ela um sentido. Dessa forma, “o sentido não nasce da obra em si mesma, nasce do seu autor e de seu co-autor, o contemplador.” (p. 32).

Também Bakhtin reconhece o papel do contemplador no ato de criação, a quem denomina ouvinte. E, para ele, “nada é mais perigoso para a estética do que ignorar o papel autônomo do ouvinte” (BAKHTIN, 1926). Sua teoria a respeito do discurso na arte contempla a existência de três personagens: o autor [no caso, quem representou a obra], o ouvinte [quem a contempla] e o herói [de quem se fala, ou a quem se refere a obra].

Nesse sentido, atribui à arte, um papel “imanentemente social; o meio social extra-artístico, afetando de fora a arte, encontra resposta direta e intrínseca dentro

dela.” (BAKHTIN, 1926). Dessa forma, sem o meio social, o caráter valorativo da arte, enquanto arte, inexistente:

Uma obra de arte, vista do lado de fora desta comunicação e independente dela, é simplesmente um artefato físico ou um exercício lingüístico. Ela se torna arte apenas no processo de interação entre criador e contemplador, como o fator essencial nessa interação. Qualquer coisa no material de uma obra de arte que não pode participar da comunicação entre criador e contemplador, que não pode se tornar o “médium”, o meio de sua comunicação, não pode igualmente ser o recipiente de valor artístico (BAKHTIN, 1926).

Tendo em vista esse aspecto, pode-se dizer que, no momento em que Poussin finaliza a pintura, esta ainda não constitui uma obra de arte, considerando que Chantelou, o contemplador, ainda não a viu. Portanto, a comunicação por meio do material artístico ainda não ocorreu.

No entanto, autor / pintor, contemplador / leitor e contexto, ou seja, “autor, herói e ouvinte em parte alguma se fundem numa só massa indiferente – eles ocupam posições autônomas, eles são na verdade “lados”, lados não de um processo judicial, mas de um evento artístico com estrutura social específica cujo “protocolo” é a obra de arte.” (BAKHTIN, 1926)

E como ser autônomo, “o ouvinte nunca é igual ao autor. O ouvinte tem seu lugar próprio independente no evento de uma criação artística; ele deve ocupar uma posição especial, e, mais ainda, uma posição bilateral – com respeito ao autor e com respeito ao herói” (BAKHTIN, 1926). Portanto, enquanto Chantelou não for chamado a ocupar essa posição bilateral, a situação ainda está confusa. E os significados atribuídos por Poussin não terão valor algum.

Reporto-me, porém, a outra pintura, a outro artista, Velázquez, e à sua obra *Las Meninas*. Nela,

vemos o próprio Velázquez trabalhando num quadro enorme. [...] vemos o mesmo que os monarcas: um grupo de pessoas que entrou no ateliê do pintor. Aí está a filha pequena do régio casal, a infanta Margarita, ladeada por duas damas de honra, uma delas servindo-lhe um lanche, enquanto a outra faz reverência ao casa real. Conhecemos os seus nomes, assim como sabemos também quem são os anões (a mulher feia e o rapaz que açula o cão) que a corte

mantinha para divertir-se. Os austeros adultos ao fundo parecem zelar pela boa conduta dos visitantes. (GOMBRICH, 1994; 408).

Porém, seu olhar se desvia para fora do quadro. Para quem? Segundo Gombrich, “se observarmos com mais cuidado, também veremos o que ele está pintando. O espelho na parede do fundo reflete as figuras do Rei e da Rainha, que estão posando para o retrato” (GOMBRICH, 1994; 408). Mas, ainda assim, o autor vê nele um mistério:

O que significa tudo isso? É possível que nunca o saibamos, mas eu gostaria de imaginar que Velázquez fixou um momento real de tempo muito antes da invenção da câmera fotográfica. Talvez a princesa tenha sido trazida à presença de seus régios pais a fim de aliviar o tédio da longa pose para o quadro, e o Rei ou a Rainha comentasse com Velázquez que ali estava um tema digno do seu pincel. As palavras proferidas pelo soberano são sempre tratadas como uma ordem, e, assim, é provável que devamos essa obra-prima a um desejo passageiro que somente Velázquez seria capaz de converter em realidade. (GOMBRICH, 1994; 408)

Foucault vai mais além em sua leitura. Para ele, o retrato que o pintor faz é do espectador, reconhecendo ali o papel do contemplador em seu processo de criação. Dessa forma, ao se auto-retratar como pintor na obra *Las Meninas*, ele cruza o seu olhar com o do contemplador, libera o volume de um espetáculo “entre a fina ponta do pincel e o gume do olhar” (1987; 19), como se reconhecesse que sua criação não é nada sem o olhar do outro.

No momento em que colocam o espectador no campo de seu olhar, os olhos do pintor captam-no, constroem-no a entrar no quadro, designam-lhe um lugar ao mesmo tempo privilegiado e obrigatório, apropriam-se de sua luminosa e visível espécie e a projetam sobre a superfície inacessível da tela virada (1987; 21).

Foucault consegue visualizar no quadro *Las Meninas* uma tríplice função. Nele, superpõem-se “exatamente o olhar do modelo no momento em que é pintado, o do espectador que contempla a cena e o do pintor no momento em que compõe seu quadro (não o que é representado, mas o que está diante de nós e do qual falamos)” (1987; 30). São três funções “olhantes”, que se confundem em um ponto exterior ao quadro.

Também Certeau, em *A invenção do Cotidiano* (1994), reconhece o lugar do leitor na leitura e na criação do texto, e o compara a um inventor. Ele “não toma o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção” deles. Destaca-os de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações” (CERTEAU, 1994; 264-265).

Em *Las Meninas*, Velázquez torna visível essa indefinição de pluralidades, essa invisibilidade. E no Maná, o que Chantelou criará de não-sabido? E Borges, em meio à pluralidade contida no Livro de Areia, quantos não-sabidos, encontrou, criou, inventou? Convém lembrar como Borges tomou contato com o tal livro:

“Faz alguns meses, ao entardecer, ouvi uma batida na porta. Abri e entrou um desconhecido (...) de traços mal conformados.” (BORGES, 1999; 79)

Borges abriu-se, então, para o desconhecido. Não é por acaso que a leitura é definida como “uma operação de caça”, “uma atividade desconhecida” por Certeau, e também por Larrosa, que, em um dos capítulos de seu livro *Nietzsche e a Educação* (2002), convida o leitor a “ler em direção ao desconhecido”, diante do qual se pode dançar. Ler é definido por ele como algo infinito, tal como o Livro de Areia.

“O número de páginas deste livro é infinito. Nenhuma é a primeira, nenhuma, a última.” (BORGES, 1999; 81)

Tal idéia desconstrói a idéia que, freqüentemente, se tem de leitura, como algo pronto, acabado, fragmentado, que se deve aprender, e se realiza, passo a passo: letra por letra, palavra por palavra. A leitura é definida tal como Borges define o desconhecido, com “traços mal conformados”. Tal visão vai contra a de Poussin, de que a arte da leitura se ensina.

Mas Poussin insiste em ensinar o contemplador a “ler bem” o quadro. Indica as sete primeiras figuras que devem ser lidas, diz quais são as imagens que fazem ver o que ele pretende que se veja, e ainda, atribui primordial importância à condição de saber ler o quadro.

Mas, será possível ensinar a leitura? Da forma como Poussin imagina, como uma série de significados a serem transmitidos como verdade, provavelmente não. Afinal, como ensinar o desconhecido?

Se o ensinar é dar um saber já elaborado, aquele que ensina a ler não dá nada porque o texto não dá nada que, como o saber, possa ser armazenado e apropriado. O texto só deixa escrever.

Ensinar a ler é produzir esse deixar escrever, a possibilidade de novas palavras, de palavras não pré-escritas. Porque deixar escrever não é apenas permitir escrever, mas estender e alargar o que pode ser escrito, prolongar o escrevível. A leitura torna-se assim, no escrever, uma tarefa aberta, na qual os textos lidos são despedaçados, recortados, citados, in-citados e ex-citados, traídos e transpostos, entremesclados com outras letras, com outras palavras. Os textos são entremeados com outros textos. Por isso, o diálogo da leitura tem a forma de um tecido que constantemente se destece e se tece de novo, isso é, de um texto múltiplo e infinito. (LARROSA, 1998; 146).

Larrosa, ao falar sobre o mistério da leitura, parece falar diretamente a Poussin, e aos que pensam como ele, quando afirma:

O essencial não é ter um método para ler bem, mas saber ler, isso é: saber rir, saber dançar e saber jogar, saber interiorizar-se jovialmente por territórios inexplorados, saber produzir sentidos novos e múltiplos. A única coisa que pode fazer um mestre de leitura é mostrar que a leitura é uma arte livre e infinita (LARROSA, 2002; 27).

Também Gombrich considera esse aspecto na leitura de uma obra de arte:

para nos deleitarmos com essas obras, devemos ter um espírito leve, pronto a captar todo e qualquer indício sugestivo e reagir a todas as harmonias ocultas; sobretudo, um espírito que não esteja atravancado de palavras altissonantes e frases feitas. É infinitamente melhor nada saber sobre arte do que possuir uma espécie de meio conhecimento propício ao esnobismo. O perigo é muito real. (GOMBRICH, 1994; 36)

Também Vigotski tem sua visão a respeito. Para ele “ensinar o ato criador da arte é impossível, entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação.” (VIGOTSKI, 2001; 325).

E Dettoni parece completar essa idéia, ao afirmar que “a arte, como a verdadeira educação, não se ensina. Desenvolve-se de dentro para fora. O que se pode (e se deve) é dar condições para que a dimensão estética se desenvolva.” (1991; 84). Isso porque

As formas estéticas são inexauríveis porque abertas, ao passo que as formas lógicas são fechadas, completas, acabadas. O “acabamento” das formas estéticas está em não se acharem nunca “acabadas”, isto é, limitadas em seu horizonte de provocação de novas emoções, de novos sentimentos, ao passo que o acabamento das formas lógicas está em serem fórmulas, esquemas fechados, definitivos, prontos (DETTONI, 1991; 32).

Também para Duarte Jr. (1986), a obra de arte é aberta e, dessa forma, “não é para ser pensada, traduzida em palavras, e sim sentida, vivenciada. Sua função não é a de comunicar significados (conceituais), mas a de exprimir sentidos” (DUARTE JUNIOR, 1986; 60).

Como defende o autor, “sendo a arte uma forma de expressão, ela depende da interpretação, do sentido que o espectador lhe atribui. Como sua função não é transmitir um significado conceitual determinado, seu sentido brota dos sentimentos de seu público; ele nasce da maneira como as pessoas a vivenciam.” (DUARTE JUNIOR, 1986; 60-61) Desse modo, “ela é aberta, para que o espectador complete o seu sentido; para que ele a vivencie segundo suas próprias peculiaridades, sua própria condição existencial” (p.61).

Há sempre novas coisas a descobrir. As grandes obras artísticas parecem ter um aspecto diferente cada vez que nos colocamos diante delas. Parecem ser tão inexauríveis e imprevisíveis quanto seres humanos de carne e osso. É um mundo excitante, com suas próprias e estranhas leis, suas próprias aventuras. (GOMBRICH, 1994; 36)

Se tomarmos a perspectiva presente em *Las Meninas*, “a imagem deve sair da moldura” (FOUCAULT, 1987; 24). Nem a moldura nem o nome têm tanta importância, ao contrário do que afirma Marin em análise da carta de Poussin. Segundo Marin, o nome traduz em palavras o conteúdo do quadro, tornando-o concreto. Já para Foucault, essa transposição entre palavra / nome e imagem / conteúdo é impossível, na relação aberta e inacabada constituída pela arte.

Ora, o nome próprio, nesse jogo, não passa de um artifício: permite mostrar com o dedo, quer dizer, fazer passar sub-repticiamente do espaço onde se fala para o espaço onde se olha, isto é, ajustá-lo comodamente um sobre o outro como se fossem adequados. Mas, se se quiser manter aberta a relação entre a linguagem e o visível, se se quiser falar não de encontro a, mas, a partir de sua

incompatibilidade, de maneira que se permaneça o mais próximo possível de uma e de outro, é preciso então pôr de parte os nomes próprios e meter-se no infinito da tarefa. É, talvez, por intermédio dessa linguagem nebulosa, anônima, sempre meticulosa e repetitiva, porque demasiado ampla, que a pintura, pouco a pouco, acenderá suas luzes (FOUCAULT, 1987; 24).

Acender as luzes é, portanto, possuir sentidos múltiplos, tal como Larrosa vê a leitura e Duarte Jr. reconhece a obra de arte:

A obra abre-me sempre um campo de sentidos por onde vagueiam os meus sentimentos, encontrando ali novas e múltiplas maneiras de ser. (...) Na expressão artística as ambigüidades e as múltiplas possibilidades de sentido são desejadas. Quanto mais sentidos possibilite uma obra, mais plena ela será (DUARTE JUNIOR, 1986; 60).

Ostrower parece acrescentar algo a essa idéia, ao dizer que “a obra de arte precisa de um espectador para se completar, e com cada espectador ela se completa de maneira diferente” (OSTROWER, 1987; 94). Trata-se de uma experiência singular. Segundo Larrosa, “duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida.” (LARROSA, 2002a; 27)

Não estou querendo dizer que devemos ignorar o trabalho do artista. Afinal, como afirma Gombrich, “nessas obras, os grandes mestres entregaram-se por inteiro, sofreram por elas, sobre elas suaram sangue e, no mínimo, têm o direito de nos pedir que tentemos compreender o que quiseram realizar” (1994; 36).

Mas os sentidos do leitor estão presentes, como evidencia Vigotski:

“Quem ignora que a obra de arte age de modo absolutamente diverso sobre diferentes pessoas e pode acarretar resultados e conseqüências inteiramente diversas?” (2001; 322)

Em meio a essa diversidade, para Poussin, a arte é vista como um programa a ser ensinado, no qual apenas o pintor possui o verdadeiro olhar. Já no momento de contemplação de *Las Meninas*, “olhamo-nos olhados pelo pintor e tornados visíveis aos seus olhos pela mesma luz que no-lo faz ver” (FOUCAULT, 1987; 22). Para o personagem de Borges, as reações com o objeto artístico são turbulentas, às vezes o livro é visto como um “objeto de pesadelo”, outras, como um “tesouro”.

Também para os alunos adultos, as reações à arte foram múltiplas, assim como os modos de lê-las, de observá-las, de acordo com os sentimentos de cada um.

Segundo Duarte Jr., “frente à obra de arte o espectador deixa os seus sentimentos vibrarem, em consonância com as harmonias e ritmos nela expostos. O espectador encontra, junto às formas artísticas, elementos que concretizam – que tornam objetivos, perceptíveis – os seus sentimentos” (DUARTE JUNIOR, 1986; 60), assim como para Vigotski, “o ato artístico é um processo que amplia a personalidade, enriquece-a com novas possibilidades” (2001; 325). E além disso, “a arte exige resposta, motiva certos atos e atitudes” (p. 318), assim como a leitura.

Tomando como exemplo o personagem de Borges, o livro o motiva a muitas atitudes: noites em claro, inquietação para contar as páginas, decifrar o enigma.

E fico pensando: por que ele abandona o livro? Teria superado o sentimento de pesadelo, teria sido vitorioso sobre seus mistérios?

Faz-se necessário “o ato criador de superação desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então esse ato aparece, só então a arte se realiza.”(VIGOTSKI, 2001; 314)

Terá a arte, finalmente, se realizado para ele, por isso não necessitava mais do livro?

Talvez não, pois mesmo após deixar o livro abandonado na biblioteca, Borges evita passar por aquela rua.

Mas, afinal, qual seria o mistério do Livro de Areia?

Não sei se existe alguma ligação, mas há algo, a meu ver, bastante enigmático nesse livro:

“Seu possuidor não sabia ler” (BORGES, 1999; 80).

Mas, o que ele lia naquele livro?

E o que o livro o levava a ler?

Os alunos adultos, leitores da arte, com os quais desenvolvi minha pesquisa, também afirmavam o tempo todo não saber ler. Julgavam-se incapazes. Mas, o que eles liam nas obras a eles oferecidas? Suas leituras revelaram muito de criação, de emoção, de consciência social e política. E, no momento em que experienciavam a leitura, cada um deles se fazia autor / inventor das obras que contemplava.

Revelavam-se, nesse sentido, ricos e profundos leitores. Mas, muitos deles, não se davam conta disso. Talvez, devido à forma como sempre foram vistos.

“Como o autor sente seu ouvinte?” (BAKHTIN, 1926). Acredito ser essa pergunta uma preciosa chave na compreensão do processo de leitura.

Como Poussin vê, sente, imagina seu leitor? Será que ele o imagina?

Será por acaso que Velázquez cruza seu olhar com o do espectador?

Como os alunos, da Educação de Jovens e Adultos, se sentem vistos, e ouvidos?

Como os professores imaginam seus alunos?

E os professores, são vistos e ouvidos? De que forma?

E, no que diz respeito a essa interlocução que proponho, entre professores e alunos, no momento em que olhares se cruzam, o que pode mudar? O que pode permanecer? O que pode se transformar? Como a arte vem a se realizar?

E eu, enquanto leitora / pesquisadora? Como vejo tudo isso?

Contemplando tantas imagens e tantas leituras, tantos autores e pintores, enquanto escrevo esse texto, tenho a impressão de que todos eles também me olham e me contemplam, e à minha pesquisa. E me torno também criadora / autora / inventora de tudo o que leio, contemplo e escrevo.

Intermezzo

E sabem de uma coisa?

Gostaria muito de ser a destinatária do Maná. Porém, nesse caso, mesmo que Poussin me intimasse a moldurar o quadro, ou me desse a moldura de presente, não iria moldurá-lo. Deixaria sem moldura alguma, para que pudesse apreciar não apenas seu conteúdo fechado, mas permitir que meus olhos se espalhassem pelo exterior e, quem sabe, ampliassem o quadro. E talvez não lesse a carta, apenas o quadro. Pouco me interessaria acompanhar o programa de pintura utilizado pelo pintor, nem sua execução, mas sim a minha interpretação, o significado que cada signo teria para mim. Não me contentaria, muito menos, em ser mera espectadora, auditora-receptora. Ajudaria o pintor a criar o quadro. Faria dele, realmente, o meu quadro.

Gostaria, também, de comprar o livro de areia. Pagaria caro, assim como fez o personagem de Borges. Porém, não me assustaria, como

ele. Maravilhar-me-ia, todas as noites, ao perder o sono, e observar formas nunca vistas, nunca imaginadas. Não me isolaria, mas o dividiria com todos, que, assim, poderiam criar novos mistérios. E não o abandonaria, perturbada, num local isolado. Se, por acaso, me cansasse dos mistérios, o doaria para alguém com uma vida pacata e previsível. Talvez, quem sabe, para Poussin.

Bem, não sou a destinatária do Maná, nem a proprietária do Livro de Areia. Mas, o que tenho?

Tenho à minha frente várias páginas, para escrever meu próprio livro de areia, uma tela para pintar meu próprio quadro. Nesse livro, nesse quadro, devem estar retratados os múltiplos olhares, as múltiplas leituras de educandos e educadores, e suas infinitas experiências de leitura, como cada um deles lê e como são lidos. Tudo isso representa, para mim, ainda um desconhecido, que contém grandes e profundos mistérios. Cada tinta à minha frente é um mistério. Algumas já foram abertas, até mesmo misturadas. São aqueles mistérios, até certo ponto, já desvendados. Outros, porém, muito ainda têm para ser investigado, talvez não cheguem jamais a uma solução. Certamente, me tomarão muitas noites de sono. São aquelas tintas que ainda não possuo, nem imagino onde encontrá-las. Talvez, elas nem sequer existam. Será preciso construí-las, inventá-las. E ficaria muito satisfeita se, na criação deste quadro, fosse possível encontrar formas de, assim como Velázquez, cruzar meu olhar com o olhar de cada personagem, de cada contemplador.

“Nada mais que um face-a-face, olhos que se surpreendem, olhares retos que, em se cruzando, se superpõem.” (FOUCAULT, 1987; 20).

Mas, como fazer isso?

Pensando bem, continuo não concordando com Poussin, mas começo a compreender a inquietação de Borges... Talvez, sua atitude de resistência diante do mistério, do desconhecido, tenha um certo sentido. Quanto à minha tarefa, penso que talvez seja uma boa idéia delegá-la a alguém. Mas, a quem?

Oh! Vejam quem chegou! O Senhor Poussin!

- Olá, Senhor Poussin! Tenho ouvido falar muito no senhor nos últimos dias. Sobre o Maná, aquela obra encomendada pelo Senhor Chantelou, em 1639. O que realizou depois dele?

(...)

- Aceita uma nova encomenda?

(...)

Que quadro daria?

Retomando o fio da meada, e do texto, não tenho ainda todos os elementos que poderiam defini-lo, mas tenho perguntas e alguns suportes que podem me auxiliar na organização do material, que se apresenta a seguir.

5 - Leituras de mundo, saberes e modos de existência de educandos e professoras / educadoras em EJA

Eu gostaria de ajudar a abrir olhos, não a soltar línguas. Falar com argúcia sobre arte não é difícil, porque as palavras que os críticos usam têm sido empregadas em tantos contextos diferentes que perderam toda a precisão. Mas olhar um quadro com olhos de novidade e aventurar-se numa viagem de descoberta é uma tarefa muito mais difícil, embora também mais compensadora. É incalculável o que se pode trazer de volta de semelhante jornada. (GOMBRICH, 1994, p. 37)

Apresento agora um quadro. Dele, participam vinte personagens: dezesseis são adultos estudantes, três são educadoras / professoras e uma é pesquisadora, também estudante e também educadora e, metida a pintora talvez... Cada um desses personagens traz para o quadro diferentes cenários, reais ou imaginários, porém, um deles é comum a todos: a sala de aula, local onde estudam, trabalham, alimentam alguns sonhos e realizam outros, a partir de seus saberes e modos de existência. As cores e linhas desse quadro foram sendo definidas (e inventadas) no decorrer da pesquisa e se apresentam a partir do entrelaçamento das vozes de todos esses 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 inúmeras releituras que, aos poucos, vão norteando-se em três eixos temáticos, que podem se vincular aos saberes e modos de existência dos educandos e educadoras / professoras: a identidade, as experiências de formação e o trabalho, tendo como eixo norteador a relação entre a arte e a vida. À organização dos eixos junto algumas imagens que se revelaram significativas no decorrer do processo, juntamente com as leituras feitas pelos personagens. Como cada imagem possui possibilidades infinitas de leitura, embora leituras se apresentem, faltará uma leitura muito importante: a do leitor, a quem convido a, também, fazer parte desse quadro.

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

O eu que importa é aquele que há sempre além
daquele que se toma habitualmente por sujeito:
não está por descobrir, mas por inventar;
não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar
da mesma maneira que um artista quando cria uma obra.
Para chegar a ser o que se é, tem que ser artista de si mesmo.
(LARROSA, 2002b; 76).

No auto-retrato que me faço,
- traço a traço -
Às vezes me pinto nuvem,
Às vezes me pinto árvore...

Às vezes me pinto coisas
De que nem há mais lembrança.
Ou coisas que não existem
Mas que um dia existirão.

E desta lida em que busco
- pouco a pouco –
minha eterna semelhança,

No final, que restará?
Um desenho de criança...
Corrigido por um louco!
(QUINTANA, 1976)

Mário Quintana nesse poema, denominado *Auto-retrato*, representa-se pintando a si mesmo. Esse representar-se é uma forma de colocar-se no mundo, e também um inventar-se. Nesse processo de invenção, o poeta pinta a si mesmo, algumas vezes como nuvem, outras, como árvore. O que pode representar cada uma? Na leitura dos educandos, a árvore representa a segurança, a realidade, o “pé no chão”. A nuvem, as incertezas, as dúvidas, a possibilidade, o sonho... A vida é um misto de nuvens, árvores e tantos paradoxos, e todo ser humano é marcado por suas certezas e dúvidas, seguranças e possibilidades.

Auto-retratar-se significa, de certa forma, representar-se, colocar-se no papel, na tela, no mundo, enquanto sujeito. No caso dos pintores, sujeitos artistas, que fazem da pintura sua forma de vida, no caso dos educandos, sujeitos em busca do saber, e no caso das professoras, sujeitos que estabelecem com ele, o saber, uma relação intensa.

Nos traços de um auto-retrato, podem estar indícios sobre a forma como o ser humano, enquanto sujeito, “interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade” (CHARLOT, p. 33, 1985).

Assim como Quintana e outros artistas, os educandos e educadoras foram convidados a criar seus 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? Como afirma Larrosa

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. Um bom exemplo deles é Rembrandt, um dos maiores auto-retratistas da história da pintura.

Rembrandt chegou inclusive a pintar vários auto-retratos – como se alguém comprasse o retrato de outro homem – e os retratos dos rabinos da rua onde morava – como se alguém comprasse o retrato de um judeu. No entanto, de tempos em tempos, Rembrandt sentava-se diante do espelho e – num exercício de estilo e investigação – retratava-se, procurando nos olhos e na boca o sinal do tempo, da paixão, da vida. Em seu próprio rosto, ele retratava principalmente a passagem do tempo e das dificuldades do dia-a-dia. (GÊNIOS, 1969).

Dessa forma, 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 apresentei em uma caixinha, que deveria ser passada de mão em mão, após dizer a eles que ali estava a coisa mais importante de suas vidas. Para as educadoras, ele surge de forma inesperada entre as imagens, após alguns

momentos de leitura, e as surpreende, pois convida cada uma a entrar nas telas contempladas, tornando-se uma delas.

Algumas das professoras vêem o espelho como o real:

- Eu me vejo... Olho e me vejo. Vejo como eu sou. – (Letícia, 20/05/2006)

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

Porém, esse “como eu sou” não é estático, mas nele há 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 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, 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, 20/05/2006).

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

“Nesse momento”, diz Marina, ela se vê de determinada forma. E ontem, como terá sido? E amanhã, como será? Rembrandt também retratava-se em cada fase de uma forma diferente. Quando jovem, em situação social privilegiada, pinta *Auto-retrato Juvenil* (1633/34) e *Auto-retrato com vestimenta oriental* (1631), este último no qual coloca na obra, inclusive, um cachorro, simbolizando a nobreza. Ao final de sua vida, em *Auto-retrato com dois círculos* (1665/69), é possível observar, pela própria vestimenta ali retratada, uma realidade muito diferente: um artista não valorizado durante a vida, que após a falência de seus empreendimentos, perde também a companheira e o filho, vivendo seus últimos anos de vida em condições de total pobreza.

Morre em 4 de outubro de 1669, aos 63 anos. No cavalete deixou seu último quadro, que não conseguiu terminar. Mostrava seu quarto: uma cama simples, uma cadeira quebrada, um espelho sem moldura, uma mesa rústica, onde o único alimento é uma sopa de cebolas. (GÊNIOS, 1969).

Do espelho da nobreza para o espelho sem moldura... Os espelhos de Rembrandt refletem imagens muito diferentes a cada auto-retrato realizado por ele. E o espelho que Aline vê na caixinha que passa por suas mãos? O que ele mostra?

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

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

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

E as diferentes reações, os olhares tímidos dos educandos, o silêncio ao observar o objeto, o susto e as 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 que pode vir a existir. É possível concordar com o que se vê, aprovando, ou discordar, se acomodando à imagem, ou ainda, lutar, constatando a necessidade de inventar algo melhor. É possível, portanto, refletir, nos vários sentidos que tal palavra pode possuir. Será por acaso que as palavras espelhar e refletir significam-se uma à outra? Segundo o dicionário que tenho próximo, no computador em que escrevo, encontro os significados:

Espelhar: Tornar liso, polido, cristalino como um espelho. 2. Refletir como um espelho. 3. Ver-se ao espelho; **refletir-se**. 4. Rever-se em alguma coisa. 5. Tornar-se patente; mostrar-se.

Refletir: Fazer retroceder (um corpo elástico), desviando da direção anterior. 2. **Espelhar(-se)**, representar(-se), retratar(-se). 3. Expressar, revelar, traduzir. 4. Repetir, ecoar. [...] 8. Tr. dir. Considerar, pensar, ponderar. 9. Tr. ind. e intr. Pensar com maturidade; reflexionar, raciocinar.”

Refletir... espelhar... verbos com significados semelhantes. Espelhar-se, ou refletir-se não é algo que nasce com cada um de nós, mas sim que construímos a partir das experiências (positivas ou negativas) que vivenciamos. Para Larrosa:

Mi identidad, quién soy, no es algo que progresivamente encuentro o descubro o aprendo a describir mejor, sino que es más bien algo que fabrico, que invento, y que construyo en el interior de los recursos semióticos de que dispongo, del diccionario y las formas de composición que obtengo de las historias que oigo y que leo, de la gramática, en suma, que aprendo y modifico en esa gigantesca y polifónica conversación de narrativas que es la vida. Y, como también hemos visto, esa conversación incluye a las personas que me conciernen y cuyas historias me conciernen. (LARROSA, 1996; 477).

Muito próxima é a visão de Bauman (2005), que descreve um dilema que vivenciou num momento de sua trajetória, no qual, após ter nascido na Polônia e estabilizado sua vida profissional na Grã-Bretanha, teve de escolher um hino para ser tocado em uma cerimônia no momento de receber um título. Decisão que implicava, ao mesmo tempo, um “excluir-se” e um “incluir-se” em uma determinada nacionalidade e, dessa forma, em uma determinada identidade. Situação parecida deve ter vivido Chagall, pintor nascido na Rússia, que se muda aos 23 anos para Paris, cidade que adota como uma “segunda terra natal”. Em seu *Auto-retrato com sete dedos* (1911-12), esse paradoxo parece tomar forma, pois nele aparecem algumas de suas obras anteriores, entre elas, uma que se chama *Paris pela Janela*, na qual a cidade é retratada de forma bastante respeitosa e outro, no qual é tecida uma crítica à Rússia. O próprio nome da obra pode apontar seu significado para o pintor: *À Rússia, aos Asnos e aos Outros*.

Diante de tais exemplos, torna-se impossível aceitar a existência de uma identidade única, acabada, constituída, na qual temos que nos reconhecer e aceitar eternamente. Como afirma Bauman:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” [...] a “identidade” só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta. (BAUMAN, 2005; 17;21-22).

Tendo em vista tal visão, como devo apresentar os personagens que retrato neste quadro? Deixo então, nesta análise, que cada um se apresente, de acordo com a visão que tinha no momento em que foi solicitada sua autodescrição⁸. Como eles se auto-retratariam hoje?

Durante ou após o contato com o ato de desenhar, na atividade proposta para a auto-apresentação, alguns se limitam descrever a si mesmos fisicamente:

⁸ A análise proposta não segue a ordem cronológica dos acontecimentos. Em algumas atividades descritas, não aparecem produções de todos os alunos, mas apenas dos que estavam presentes no dia da atividade citada.

Eu sou Wilson. Meu olho é azul.
 Eu tenho vinte e sete anos. O cabelo é castanho.
 Eu sou moreno.
 Tenho um metro e setenta e cinco.
 Olá professora Eliane. (Wilson, 19/08/2003)

Eu sou Leonardo e tenho olhos pretos e cabelos pretos.
 Tenho 15 anos. (Leonardo, 19/08/2003)

Meu cabelo é castanho.
 Alto. Tenho 1,75 m.
 Eu sou Manoel.
 Eu sou de 1948. 55 anos. (seu Manoel, 19/08/2003)

Eu sou Adriano S. R. (Adriano, 19/08/2003)

- Como eu estou de cabelo preso, eu fiz só um pouco de cabelo aqui, as minhas sombrancelhas, os meus olhos grandes, Agora o nariz, eu não sei desenhar, então eu fiz mais ou menos, a boca, e o meu rosto, assim redondo. (Letícia, 20/05/2006)

Tenho cabelo castanho-claro.
 Tenho olhos castanhos. (Marineide, 19/08/2003)

- Vou aproveitar, me fazer um pouco mais magra... Ah! Acho que eu sou assim... (Marina, 20/05/2006)

Eu sou morena. Eu gosto de passear.
 Eu tenho os olhos pretos, eu tenho cabelo preto.
 Eu tenho 27 anos. (Luciana, 19/08/2003)

Marcelo.
 15 anos.
 Cabelo castanho.
 Olho azul.
 Alto. (Marcelo, 19/08/2003)

Eu sou Joaquim.
 Cabelo preto. (Joaquim, 19/08/2003)

Cabelo castanho.
 22 anos.
 Alta.
 Olhos castanhos.
 Cabelos longos. (Giselda, 19/08/2003)

Outros revelam, na escrita ou na fala, características mais subjetivas:

Eu tenho cabelo castanho.
 Eu sou *importante*.
 Eu tenho olhos pretos. (Vanderlei, 19/08/2003)

Eu sou morena.
Os meus olhos brilham.
Eu sou importante para Deus. (Aline, 19/08/2003)

- Bom, é gostoso se retratar, não é? Já peguei, já fiz o cabelo primeiro, a moldura, faz a moldura pra depois fazer a pintura. Então fiz o cabelo, já olhei assim, quis colocar a blusa, como que era o decote, o olho pequeno, a sombrancelha pequena, *a boca eu coloquei assim nem sorrindo, nem séria, eu sou meio termo.* Aí eu quis colocar um fundo. (Milena, 20/05/2006)

Cabelo preto.
 Olho castanho.
 Altura 1,85.
 Peso 68 K.
Bonito.
 Eu sou João F. O. (João, 19/08/2003)

Eu sou alto.
 Meus olhos são pretos.
Eu sou feliz. (Carlos, 19/08/2003)

- Num auto-retrato como educadora, eu acho que eu focaria mais os alunos, como são os alunos, como eles se portam dentro da sala de aula, os trabalhos feitos por eles. Acho que eu ia focar mais eles do que eu. (Letícia, 20/05/2006).

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

Com essa pergunta, intenciono levar as educadoras a imaginarem os próprios alunos realizando a mesma atividade que elas. Nesse momento, elas pressupõem para os alunos algumas dificuldades, no que se refere ao ato de desenhar e também no que se refere 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, 20/05/2006).
- Quando você parte pra uma atividade que eles não praticam muito, eles ficam meio constrangidos, meio travados, mas depois conforme você vai praticando, eles acabam gostando e acabam pedindo mais. (Letícia, 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, 21/05/2006).

Realmente, existem resistências e dificuldades... Será que apenas por parte dos alunos?

- Não sei desenhar! (Marineide, 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, 20/05/2006).
- Ah! Eu sou tão boa nisso. Se eu tiver que desenhar e pintar...Me pegou de surpresa. - (Marina, 20/05/2006).
- Tem aqui, tinta, pincel... (pesquisadora)
- Já faz muito tempo que eu não uso... (...) Gostoso...Não imaginava que eu ia fazer isso hoje, viu? Achei que eu ia ler, fazer qualquer coisa, menos desenhar... (Marina, 21/05/2006)
- Vou desenhar um burro. (Rogério, 19/08/2003)
- Eu não sei ler nada do que ta aqui. (Giselda, 18/08/2003)
- Será que às vezes nós também não nos sentimos assim, no fundo do quadro? (pesquisadora, 26/08/2003)
- Eu me vejo assim. (Aline, em momento de leitura da obra de Degas, Retrato de Giovanina Bellelli, 26/08/2003)
- Meu nome é feio. (Aline, 27/08/2003).
- Nós dissemos que no começo eles iam ter uma barreira. Que eles chegam calados, que eles não querem se colocar. Mas também eu não começo com arte. Pode ser que eles já comecem falando mesmo desse jeito. (Marina, 01/07/2006)
- Mas agora os nossos alunos também falam até demais. (Milena, 01/07/2006)
- Já se transformaram. (Marina, 01/07/2006)
- Que eles iam ter dificuldade pra desenhar. E alguns tiveram mesmo dificuldade pra desenhar. (pesquisadora)
- Ah! Mas eu posso fazer uma outra obra que eu vou ter dificuldade pra desenhar. (Marina, 01/07/2006)
- 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... Ainda bem que eu não falei que eu sou péssima em desenho, eu falei que eu sou tão boa nisso... (Marina, 01/07/2006)
- Acho que é a mesma coisa pra eles e pra nós. (Marina, 01/07/2006)

De onde vêm tais resistências?

- [...] mas eles chegam muito calados. (Marina, 21/05/2006).
- E por que será que eles vêm assim? (pesquisadora, 21/05/2006)

- Eu acho que eles têm vergonha de se colocar, ou então eles pensam que não sabem. (Marina, 21/05/2006).

- Professora, você acredita que é a primeira vez na minha vida que eu faço um desenho? (Aline, 19/08/2003)

Larrosa também arrisca uma explicação para esse tipo de dificuldade:

En ese contexto, si el mismo es el resultado de fabricación narrativa, es decir, de un conjunto de operaciones en el discurso y con el discurso, esa fabricación no se hace sin violencia.

La historia de las formas en que los seres humanos han construido narrativamente sus vidas es también la historia de los procedimientos de poder que hacen a los seres humanos contar sus vidas de determinada forma, en determinados contextos y para determinadas finalidades. La historia de las prácticas discursivas de la autonarración es también una historia social y una historia política. (LARROSA, 1996; 478).

Porém, existe também o reconhecimento da necessidade de uma autovalorização:

- Temos que valorizar o nosso nome, ele é muito importante. (Luciana, 27/08/2003)

- Ta vendo, você não pode falar que seu nome é feio. Ele faz parte de você. (Raimunda, 27/08/2003)

- É, eu tenho que aprender a gostar dele. (Aline, 27/08/2003)

- E no começo eles eram, assim, muito fechados, bastava ali, só o lugarzinho, e agora não. (Milena, 20/05/2006)

- Mas não pode, a gente tem que se gostar... (Joaquim, 26/08/2003)

- Porque se a gente não gostar da gente mesmo, ninguém mais pode gostar. (Leonardo, 26/08/2003)

- É verdade, a gente tem que se valorizar. (Luciana, 26/08/2003)

[...] Eu penso que eles iam desenhar, e eu vejo que uma parte importante do trabalho com a EJA é manter o diálogo dentro da sala de aula, e nem eles acreditam que estão falando tanto depois de um tempo convivendo dentro da sala, fazendo uma brincadeira. (Marina, 21/05/2006).

- Por que ele desenhou ela assim, sem rosto? (Giselda, 26/08/2003)

- É estranho... A moça da frente aparece bonita, tem os olhos, a boca, o nariz, por isso ela é admirada. A de trás ficou mais humilhada porque ele pintou ela como se fosse um objeto. (Luciana, 26/08/2003)

- Como será que ela se sentiu ao se ver pintada assim, sem rosto? (Wilson, 26/08/2003)

- Acho que a moça do meio do quadro tinha nome... era rica, importante... e ela não. (seu Manoel, 26/08/2003)
- Olha, só o nome dela aparece no quadro... (Joaquim, 26/08/2003)
- Por que ele não colocou o nome das duas? (Giselda, 26/08/2003)

E se nos aventurarmos a ler o que desenham e dizem de si mesmos, descobriremos surpreendentes modos de ser que se atribuem:

- Fiz um cavalo, porque sou esperto e um pato, porque gosto de nadar. (Wilson, 19/08/2003)
- Eu acho que eles iam se desenhar a maioria ali, contentes, felizes, porque eles estão, eles demonstram a todo momento. Eles chegam, mesmo cansados eles vêm, mesmo que cheguem um pouquinho atrasados às vezes, eles chegam e eles falam. Antes eles eram mais fechados, mas agora eles falam. "Ah! Professora, hoje eu estou tão feliz, hoje eu consegui escrever uma carta, eu consegui anotar um recado". (Milena, 20/05/2006)
- Desenhei uma nuvem, porque sou sonhadora. (Luciana, 19/08/2003)
- Abelha, porque meu pensamento está sempre voando. (Joaquim, 19/08/2003)
- [...] se eu me desenhar como educadora, eu vou me desenhar sentada ao lado de alguém, e conversando com alguém mesmo. Não seria nada como ensinar através de códigos, nada disso. Acho que é através da comunicação mesmo que a gente está aprendendo, e eu me vejo aprendendo diariamente, e não é na situação de sala de aula e professor-aluno. É assim, em contato com as pessoas mesmo. Acho que eu ia desenhar como educadora sentada aqui conversando. (Marina, 21/05/2006).
- Eu pareço o passarinho porque é lindo. (Vanderlei, 19/08/2003)
- Coloquei os alunos muito felizes, muito satisfeitos de estarem ali na sala de aula, classe cheia, todo mundo bem contente de estar ali. [...] Às vezes a gente faz uma avaliação, pra eles, tirar uma nota boa é uma vitória. Eles ficam muito felizes de olhar aquela prova e ver que eles conseguiram, que eles entenderam. É uma felicidade muito grande que eles passam. - (Letícia, 20/05/2006).
- Desenhei a uva, porque sou uma pessoa muito boa. (Carmelinda, 19/08/2003)
- Eu acho que eu tenho bastante facilidade pra me comunicar. E eu penso que as pessoas sentem muita segurança na relação comigo, e abertos pra aprendizagem. [...] Eu sinto, mas acho que é muito mais pelo que os meus alunos falam, pelo que as professoras falam, que eu tenho muita segurança nas coisas que eu faço. (Marina, 21/05/2006).
- Fiz uma vassoura, gosto de tudo limpinho, e uma onça, porque sou brava. (Marineide, 19/08/2003)
- Agora eles são muito comunicativos assim, entre eles, então eles se uniram. Agora eles fazem trabalho juntos, e eles se uniram a mim. E

juntos, eu coloquei que nós estamos subindo um degrauzinho por vez. E mesmo sendo à noite, que pra eles é cansativo, eles trabalham o dia todo, eles chegam assim como se tivesse brilhando o dia. E eu coloquei que eu estou muito feliz e eles também. (Milena, 20/05/2006).

Descobriremos também o que gostam de ser e coisas que gostam de fazer:

- Desenhei eu e a minha família na praia, porque amo muito minha família e adoro praia. (Aline, 19/08/2003)
- Eu leio muito, estudo muito, adoro aprender. A coisa que eu mais gosto na vida é aprender e acho que a gente está aprendendo a todo momento. [...] E acho que dentro da Educação é o lugar mais fácil pra você estar se atualizando e aprendendo todo dia. (Marina, 21/05/2006).
- Fiz um pássaro, porque gosto de ser livre, como o pássaro. (seu Manoel, 19/08/2003)
- Desenhei uma árvore. Parece comigo porque a natureza mexe comigo e eu gosto da natureza. (João, 19/08/2003)

E não descobriremos apenas o que são, mas o que pretendem, o *vir a ser*:

- Gostaria de voltar a ser criança, por isso eu desenhei um anjo, e uma arara, porque queria bater asas. (Raimunda, 19/08/2003)
- A estrela representa a esperança, e eu nunca perco a esperança na vida. (Carlos, 19/08/2003)
- Desenhei um carro, porque meu sonho é comprar um carro. (Marcelo, 19/08/2003)
- Como educadora você percebe as coisas, você pensa que sabe as coisas, até entrar em contato com o outro. E não precisa necessariamente ser um aluno, pode ser um outro professor, pode ser um amigo ou alguém que você conhece naquele momento. [...] Tenho certeza que faz a diferença você estar recebendo alguma informação de alguém por quem você primeiro sente uma grande amizade. (Marina, 20/05/2006).

O mistério da multiplicidade das identidades existentes está 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). Para ele, ainda:

La pregunta por qué somos quizá se deje responder con un listado de atributos que podemos compartir, en parte, con otras personas. Pero una autodescripción, incluso hecha con atributos morales (decir que yo soy, por ejemplo, cobarde, tímido, amistoso), no construye una personalidad con entidad, con colorido. Y, además, ese tipo de atributo sólo tienen sentido en tanto que han sido abstraídos de mi conducta, de quién soy, o he sido, en algunos de los acontecimientos de mi vida. [...] Por eso, a la pregunta de quién somos sólo podemos responder contando una historia. Es al narrarnos a nosotros mismos en lo que nos pasa, al construir el carácter (el personaje) que somos, que nos construimos como individuos particulares, como un quién. (LARROSA, 1996; 470).

E quantas histórias de si mesmos são contadas...

- Meu pai tinha muita fé num santo com meu nome, então ele me deu esse nome, em homenagem a ele. (Leonardo, 27/08/2003)
- Quem escolheu o meu nome foi minha avó. Não sei por que, acho que ela gostava. (Marcelo, 27/08/2003)
- Meus pais me deram esse nome em homenagem a Nossa Senhora. (Marineide, 27/08/2003)
- O meu também foi em homenagem a Nossa Senhora. Todas as minhas irmãs chamam Maria... (Carmelinda, 27/08/2003)
- Minha mãe queria me colocar um nome tão feio! Ela ia me chamar de Salvani. Já pensou que feio! Porque no dia em que eu ia ser batizada, eu caí num poço. Meu pai conseguiu me salvar. Acho que foi um milagre de Nossa Senhora. Ainda bem que, na hora de registrar, meu pai mudou meu nome e colocou Maria na frente. (Aline, 27/08/2003)
- Olha, professora! Que nome grande que tinha o meu pai. (Raimunda, 18/08/2003)
- Professora, você acredita que o meu pai me registrou com 16 anos e eu ainda tinha 10? Então no meu registro eu tenho 6 anos a mais. (Raimunda, 18/08/2003)
- E qual idade a senhora diz que tem? (pesquisadora)
- A do documento, que é a que vale... Fazer o que?
- completando, em tom de brincadeira - É bom, assim a gente aposenta mais cedo. (Raimunda, 18/08/2003)

O exemplo de Raimunda, cujo documento não contém os dados reais de seu nascimento pode levar a um questionamento sobre, até que ponto um documento institucionalizado reflete o real. E até que ponto esse dado pode influenciar a vida de um indivíduo. No caso da aluna em questão, ela se sujeita a viver como uma pessoa seis anos mais velha, devido a uma falha de registro. Bourdieu, em seu artigo *A ilusão biográfica* (1996), coloca em questão a veracidade dos atestados de

identidade existentes, exemplificando com o nome próprio e defende a “permanência para além da pluralidade dos mundos da identidade socialmente determinada pelo nome próprio” (BOURDIEU, 1996; 187).

O nome próprio é o atestado visível da identidade do seu portador através dos tempos e dos espaços sociais, o fundamento da unidade de suas sucessivas manifestações e da possibilidade socialmente reconhecida de totalizar essas manifestações em registros oficiais, *curriculum vitae*, *cursos honorum*, ficha judicial, necrologia ou biografia, que constituem a vida na totalidade finita, pelo veredicto dado sobre um balanço provisório ou definitivo. [...] Eis porque o nome próprio não pode descrever propriedades nem veicular nenhuma informação sobre aquilo que nomeia: como o que ele designa não é senão uma rapsódia heterogênea e disparatada de propriedades biológicas e sociais em constante mutação, todas as descrições seriam válidas somente nos limites de um estágio ou de um espaço. Em outras palavras, ele só pode atestar a identidade da *personalidade*, como individualidade socialmente construída, à custa de uma formidável abstração. (BOURDIEU, 1996; 187).

Assim como o espelho, o documento muitas vezes engana. E ao olhar para ele, quantas vezes um indivíduo pode se surpreender com o que encontra ali? Assim pensaram Luciana e Aline ao olhar para seu documento de identidade. Não se acomodaram ao que viram ali, mas demonstraram o interesse em realizar uma mudança.

- Preciso fazer uma segunda via pra mudar essa foto. (Luciana, 18/08/2003)
 - Todos vocês assinaram o R.G.? (pesquisadora)
 - Eu não. (Aline, 18/08/2003)
- Observamos o documento da aluna, no qual há o carimbo em vermelho: NÃO ALFABETIZADA.
- Quero fazer outra via. Agora eu já sei assinar meu nome. (Aline, 18/08/2003)

Larrosa compara a experiência de olhar para si mesmo a uma viagem, que pode levar seus viajantes a reconhecerem a necessidade de se modificarem. Foi algo semelhante o que aconteceu a essas duas alunas a partir dessa experiência.

En la experiencia uno se encuentra a sí mismo. Y, a veces, uno se sorprende por lo que encuentra, no se reconoce. Y tiene que reconstruirse, que reinterpretarse, que rehacerse. Por eso, en los viajes en los que no todo está pre-visto, uno vuelve transformado. No sólo con una colección de fotos, o con las alforjas llenas, sino transformado. Y para transformarse, hace falta que nos pase algo y que lo que nos pasa nos pruebe, nos tumbe, nos niegue. (LARROSA, 1996; 469-470).

Nesse momento, algo passou a Aline, provando-a de tal forma, que, ao final do semestre ela pôde contar emocionada como foi a experiência de fazer uma segunda via de seu documento:

- Quando eu fiz o meu R.G. eu era analfabeta, eu não assinei. Lembra que quando a gente fez aquela lição com ele eu não tinha assinado? Faz um tempo eu perdi o meu R.G. e agora eu assinei. (Aline, 28/11/2003)

- E como foi que você perdeu seu documento? (pesquisadora)

- Acho que foi meio de propósito, porque doía ficar olhando aquele dedão no lugar da assinatura e aquele carimbo vermelho. Aí eu consegui fazer outro. O rapaz da delegacia até elogiou a minha assinatura. Quando eu falei pra ele que eu não tinha assinado o outro documento porque eu não sabia escrever, ele falou assim: "Nossa! Que assinatura bonita! Nem parece que você aprendeu assinar agora." (Aline, 28/11/2003)

Quando Aline fala sobre o elogio recebido, é possível ver a importância do olhar do outro na forma de ver a si mesma. Essa fala é diferente das anteriormente ouvidas por ela em outros momentos, como ela mesma relata:

"Tem uma palavra que me dói muito que é "analfabeta". O pessoal tirava sarro falando: 'Oh! Sua analfabeta...'" (Aline, 03/10/2003).

Aline parece ter vencido a dor que sentia a cada vez que lia aquele carimbo vermelho em seu documento. A palavra ali escrita ela conhecia bem, pois a sentia com sofrimento sobre si mesma. Em uma atividade final, em que foi proposto que cada um encontrasse uma forma de representar a vida, Aline traz o desenho da escola, e conta: "[...] a escola mudou a minha vida". Pelo que se pode captar desses relatos, a aluna demonstra ter entrado na escola de uma forma e saído de outra. Como se tal experiência lhe tivesse possibilitado modificar-se, reconstruir-se, inventar-se.

Y para establecer algún tipo de continuidad entre el que salió uno y el que llegó otro es precisa una construcción narrativa. El que llegó otro es otro, entre otras cosas, porque sabe quién era antes y porque puede contar la historia de su propia transformación. Por eso, mi experiencia, narrativamente interpretada, construida en una trama, puede mantener algún tipo de identidad personal en el mismo dar cuenta de mis cambios, puede contar la diferencia como

identidad, o la identidad como diferencia. (LARROSA, 1996; 469-470).

Assim, nesse momento, foi possível a cada educando se auto-retratar e se contar de outra forma, muito diferente da forma que usava para se descrever antes:

- Eu já passei muita coisa ruim na minha vida porque não tinha estudo. Agora que eu estou aprendendo a ler, eu não vejo só as letras de outro jeito, eu vejo a minha vida também diferente. (Raimunda, 24/11/2003)

- Ah, eu também vejo assim. Parece que antes eu era cego em muita coisa. Agora eu vejo muita coisa diferente. (Carlos, 24/11/2003)

- Eu também. Agora eu me sinto menos humilhada. Posso enfrentar o mundo de cabeça erguida. (Aline, 24/11/2003)

Essas formas de contar-se a si mesmos representam vitórias, travadas nas duras batalhas de suas vidas. Segundo Larrosa, “para “chegar a ser o que se é” há que combater o que já se é.” (Larrosa, 2002b ; 61). E as armas usadas nessas batalhas e combates são as palavras, que permitem romper horizontes e abrir possibilidades:

Sólo el combate de las palabras aún no dichas contra las palabras ya dichas permiten la ruptura del horizonte dado, permiten que el sujeto se invente de otro modo, que el yo sea otro. [...] La fidelidad a las palabras es mantener la contradicción, dejar llegar lo imprevisto y lo extraño, lo que viene de afuera, lo que desestabiliza y pone en cuestión el sentido establecido de lo que se es. La fidelidad a las palabras es no dejar que las palabras se solidifiquen y nos solidifiquen, es mantener abierto el espacio líquido de la metamorfosis. La fidelidad a las palabras es reaprender continuamente a leer y a escribir (a escuchar y a hablar). Sólo así se puede escapar, siquiera provisionalmente, a la captura que funciona obligándonos a leernos y a escribirnos de un modo fijo, con un patrón estable. Sólo así se puede escapar, aunque sea por un momento, a los textos que nos modelan, al peligro de las palabras que, aunque sean verdaderas, se convierten en falsas una vez que nos contentamos con ellas. Sólo así se encontrará una identidad narrativa, abierta y desestabilizadora. (LARROSA, 1996; 481-482).

Ao pensar os saberes e modos de existência dos educandos e educadoras em EJA, o que falar quando o tema é identidade? Não dá para falar em uma identidade única, solidificada, mas em identidades múltiplas, identidades 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 um ambiente na 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...



Figura 1: Marc Chagall - *Auto-retrato com Sete Dedos* (1911-12)

Fonte: *Gênios da Pintura*. São Paulo: Abril Cultural, 1969.

- A que mais me chamou a atenção foi essa, bem colorida, bem alegre, bastante imagens, várias situações ao mesmo tempo, muita cor, muito detalhe. [...] um pintor, como um pintor se sente, um artista se sente, as coisas que ele imagina pra colocar na tela. (Marina, 20/05/2006).
- Esse tem cara de rico. (seu Manoel, 19/08/2003)
- Como o senhor sabe? (pesquisadora)
- Pelo rosto dele. (seu Manoel, 19/08/2003)
- Mas será que ele tinha esse rosto? (pesquisadora)
- Não, é fantasiado. Mas ele se pintou como se fosse rico. (seu Manoel, 19/08/2003)
- E esse é mais moderno também. (Carlos, 19/08/2003)
- Tá vendo? Não falei que ele era rico? (seu Manoel, após conhecer a vida do pintor, 19/08/2003)

Cores vivas e vibrantes...

Linhas que se cruzam e delinham diferentes formas...

Um pintor ao centro, entre seus pincéis, tintas e obras já realizadas...

O olhar compenetrado parece observar atentamente cada detalhe...

Nada pode lhe escapar...

E os sete dedos, o que seriam?

Sete vitórias? Sete projetos? Sete paixões?

Em minha leitura, são sete desejos... objetivos que ele pretende concretizar.

Apenas seis ele conhece... O sétimo ele ainda vai inventar...

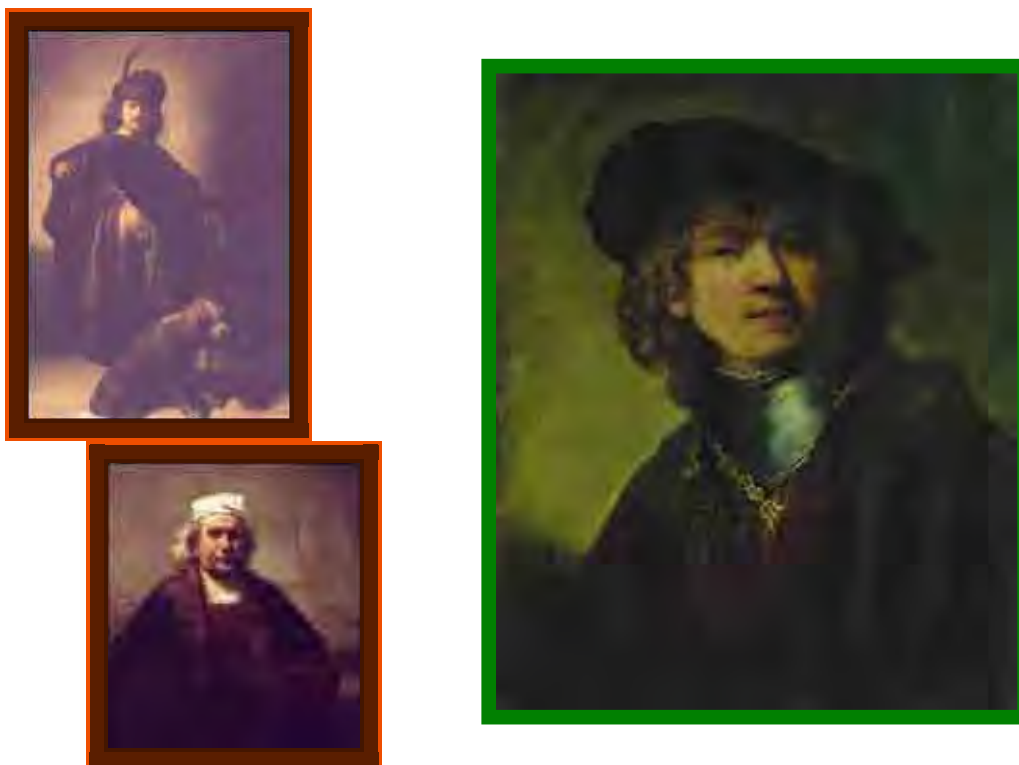


Figura 2: *Auto-retrato Juvenil* – Rembrandt – 1633/34

Fonte: *Gênios da Pintura*. São Paulo: Abril Cultural, 1969.

- *Auto-retrato com vestimenta oriental* – Rembrandt – 1631

- *Auto-retrato com dois círculos* – Rembrandt – 1665/69

Fonte: <http://www.cyberartes.com.br/indexFramed.asp?pagina=indexArtista.asp&edicao=19>

Fonte: <http://www.cyberartes.com.br/indexFramed.asp?pagina=indexArtista.asp&edicao=19>

“Mas nos grandes traços de Rembrandt sentimo-nos frente a frente com pessoas de verdade, sentimos o seu calor humano, sua necessidade de simpatia e também sua solidão e sofrimento. Aqueles olhos penetrantes e firmes que conhecemos tão bem dos auto-retratos de Rembrandt devem ter sido capazes de olhar diretamente no coração humano.” (GOMBRICH, 1994, p. 423)

- Aqui parece alguém bem imponente, muito bonito, com muita vaidade, enfeitado, uma roupa muito fina. Um rapaz muito arrumado, muito elegante. (Marina, 21/05/2006).
- Acho que ele era rico, mas não muito rico [...] Não sei explicar porquê...mas parece. (seu Manoel, 19/08/2003)
 - E esse passa tranqüilidade. [...] Eu bati o olho nesse (Auto-retrato juvenil). Não sei se é porque ele me passou tanta tranqüilidade, e hoje eu estou tranqüila. (Milena, 20/05/2006)
- Puxa! Pensei que todo artista era bem valorizado... (Raimunda, após conhecer a vida do pintor, 19/08/2003)

O olhar de Rembrandt para o espelho

[e para o contemplador] me intriga.

Nos dois auto-retratos realizados na juventude, vejo nele um certo orgulho de si mesmo, soberba e, ao mesmo tempo, vontade de defender seus ideais.

No último, porém, invade a tela um ar de tristeza, decepção...

Desenhar alguns detalhes da própria aparência, tais como roupa, cabelo, chapéu, parece ser fácil.

Mas, como será retratar o próprio olhar?



Figura 3: Velázquez – *Las Meninas* (1656)

Fonte: *Gênios da Pintura*. São Paulo: Abril Cultural, 1969.

- Eu gostei desse daqui das crianças. Porque eu achei também que passa a pureza delas, tranqüilidade. O que eu mais gostei foi esse. (Leticia, 20/05/2006).
- E tem algum que vocês acham impossível, a própria pessoa ter se retratado? (pesquisadora)
 - Acho que esse, porque parece que ele está retratando uma família, ele retratou várias pessoas. (Milena, 20/05/2006)
 - Mas não tem alguma coisa estranha nessa imagem? (pesquisadora)
- Tem alguém subindo a escada aqui... parece que ele está observando de longe. (Milena, 20/05/2003)
 - Mas quem ele está olhando? (pesquisadora)
- Na realidade não parecem pessoas, dá a impressão que parecem estátuas. Não parecem pessoas, olha como elas estão, parecem de gesso. (Milena, 20/05/2003)

- Não é estranho ele estar olhando pra frente, e as pessoas também olhando pra frente? (pesquisadora)
- Parece que tem alguma coisa acontecendo antes deles. (Letícia, 20/05/2003)
- E o olhar do pintor... pra onde ele está olhando? (pesquisadora)
 - Se essa tela tivesse um reflexo, eu diria que ele estaria, pelo reflexo, olhando esse quadro aqui atrás, ou essas pessoas aqui atrás, mas como não tem esse reflexo, eu não sei. (Letícia, 20/05/2003)
- Eu não sei. Quando eu olho para essa imagem aqui, eu tenho a impressão de que ele está olhando pra mim. Você não tem essa impressão, que ele está olhando pra você? Olha, uma está aqui, uma está ali, só que ele está olhando... Quem será que ele está pintando? (pesquisadora)
 - Nós mesmo? (Milena, 20/05/2003)
 - É, se ele está olhando pra gente... (Letícia, 20/05/2003)
- Dá pra imaginar, um pintor pintando a gente? (pesquisadora)
 - Difícil... imaginar uma pintura de mim... (Milena, 20/05/2003)
 - Mas pode acontecer... (Letícia, 20/05/2003)
 - Ele está observando... (Milena, 20/05/2003)
 - É, porque ele observa e pinta. Então ele pode nos observar e pintar... (Letícia, 20/05/2003)
- Essa eu conheço, Velázquez, acho que é o espelho que reflete a figura dos reis que parece que estão olhando pra obra. O jeito de colocar na obra é refletido através do espelho. (Marina, 21/05/2003)
- Se eu fosse me desenhar como educadora, acho que eu ia tentar mais ou menos como fez aquele pintor. [...] Aquele que ficou a intriga se ele estava fazendo seu auto-retrato ou olhando pra fora. Porque eu gostaria que eles (os alunos) estivessem junto ali comigo... que aparecesse o olhar deles, mas eu queria que aparecesse também a pessoa que estivesse aqui fora, que estivesse olhando. Acho que eu ia tentar mais ou menos fazer dessa forma. (Milena, 20/05/2003)

Qual será o centro da obra?
 Las meninas? O pintor? A grande tela virada?
 O contemplador?
 E como Velázquez a intitularia?
 Seria um nome, apenas?
 Ou para cada obra que pintasse em sua tela,
 haveria um nome diferente?
 Quantos leitores já terão cruzado seu olhar com o do pintor?
 E, desses tantos, quantos se permitiram fazer parte da tela?

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

Pero el tiempo de la vida, el tiempo en que se articula el yo de la autoconciencia, no es un tiempo abstracto, una sucesión lineal, un mero marco objetivo, exterior, en el que las cosas suceden unas detrás de otras. El tiempo de la vida humana es siempre el tiempo de nuestras vidas y, por tanto, el tiempo de la conciencia de sí es siempre nuestra propia articulación temporal de lo que nosotros somos para nosotros mismos. (LARROSA, 1996; 465).

Desde pequeno, fui aluno estudioso, sempre o primeiro da classe. Estudava tanto que cheguei a ter problemas de saúde. Certa vez Dona Diva, minha mãe, fez estranha ameaça: “Se no mês que vem aparecer algum dez na caderneta, você apanha e fica de castigo!”. Menino curioso e perfeccionista, eu vivia atrás de meus professores com as mais variadas e embaraçosas questões. Muitos deles “fizeram” minha cabeça e permanecem na memória em espaço privilegiado. [...] Dá pra perceber o quanto minha vida escolar influenciou meu trabalho. Basta ouvir *Aquarela, O Caderno*. De alguma forma me sinto um pouco professor quando crio músicas e espetáculos para crianças. (Toquinho, 2001)

De que modo, em que aspectos, construir a vinculação entre experiências de formação e saberes e modos de existência pode contribuir para a invenção de modos de aprender e ler? Como articular essas experiências de formação aos saberes e modos de existência dos educandos e das professoras / educadoras? Início reportando-me a fatos, acontecimentos e modos de ver e falar da infância, esta já distante no tempo para quem fala, seja para os autores (pintores, compositores, teóricos) trazidos, seja para os/as educandos/as, seja para as professoras, estes últimos sujeitos da pesquisa. Em continuidade, os acontecimentos escolares que são contados pelos sujeitos parecem, num primeiro momento, distanciar educandos e professoras, devido às diferenças que os envolvem, porém, o olhar para experiências diferentes traz possibilidades de aproximação, à medida que, no contato entre ambos os tipos de experiência possível numa sala de aula, é permitida a possibilidade de aprendizados... e encontros...

Falar da infância

Toquinho, no relato acima, reporta-se a fatos de sua infância na busca de elementos, existentes em sua formação, que possam subsidiá-lo na elaboração

escrita de um discurso para homenagear o professor. Assim, 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. Na leitura da trajetória de pintores como Tiziano, por exemplo, ficamos sabendo que

É precoce a manifestação de seus pendores: quando a mãe voltava das compras no mercado, o pequeno Tiziano espremia flores e com o próprio suco desenhava em toalhas e lençóis estendidos ao sol. Aos oito anos de idade vai morar com um tio que o leva às boteghe (ateliers) dos grandes pintores venezianos. Foi aluno de Bellini, não suportando por muito tempo sua intolerância. Bellini o via como um “fedelho” impertinente”, a quem aconselhou a mudar de vocação”. Giorgione, com aproximadamente 30 anos, acolheu com entusiasmo o rapazinho da roça. Aos quase 20 anos, Tiziano pintou uma “Judite” tão esplêndida que todos os contemporâneos a confundiram com a obra do mestre. Foi o fim da amizade. (GÊNIOS, 1969)

Por sua vez, nas telas que pintam, também podemos encontrar parte do que viveram, alguns pintores. É o caso de *Futebol*, de Portinari (1958), parecendo confirmar que “esse esporte foi uma grande paixão na vida do artista, desde os tempos de criança, nas peladas na cidade de Brodósqui.” (GÊNIOS, 1969). Apresenta-se também uma explicação para a escolha do artista pela profissão:

Candinho, como era chamado, era considerado uma criança diferente, por viver rabiscando, com pauzinhos, desenhos na terra. Ao se mudar para Brodowski, a família Portinari trocou a agricultura pelo comércio. Candinho substituiu as garatujas pelos desenhos. Os fregueses da vendinha do pai levavam suas compras, embrulhadas nos papéis desenhados pelo menino. Aos nove anos de idade, o garoto trabalhou na restauração da igreja da pequena cidade, auxiliando na pintura do forro. Como Candinho só pensava em desenhar, o pai levou-o para estudar desenho com um homem que copiava estampas de santos. Aos onze anos, Portinari fez, a lápis, o retrato do músico Carlos Gomes, o primeiro de seus inúmeros retratos. (GÊNIOS, 1969)

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 analisa a forma como os “textos”, as “palavras”, as “letras” do contexto vivenciado por ele na infância foram constituindo sua leitura de mundo e a forma como os mesmos se encarnavam numa série de coisas, de

objetos, de sinais, cuja compreensão ele ia apreendendo por meio de percepções visuais, auditivas, olfativas, como por exemplo, o canto dos pássaros, o assobio do vento, as cores e movimentos das nuvens do céu, a cor das folhagens, o cheiro das flores... O autor descreve quem foi, mas descreve também, 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,
01/09/2003)

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

Esses são alguns exemplos de relatos de passado, feitos num tempo presente, naquele em que o autor narra. Para Bourdieu:

Falar de história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco – que a vida é uma história e que, como no título de Maupassant, *Uma vida*, uma vida é inseparavelmente o conjunto de acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história. (BOURDIEU, 1996; 183).

O autor 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*. Portanto, é preciso ter em mente que, ao relatarem momentos de suas vidas, cada um dos personagens faz isso a partir da forma como olham para ela hoje, segundo as posições que cada um assume enquanto sujeito no presente, que muito diferem dos significados atribuídos no momento em que os acontecimentos ocorreram. O sujeito, autor da “história de vida”, para Bourdieu, não é um agente de uma trajetória que apresenta uma série de posições sucessivamente ocupadas por ele; trata-se de um devir que se delineaia pelas incessantes transformações.

É comum, em relatos de história de vida, a comparação da mesma com uma viagem ou caminho. Nas palavras de Larrosa, “quizá sea más fácil recordar simplemente la metáfora más común con la que construimos ese carácter temporal de nuestra vida y de nosotros mismos: la vida como camino, y nosotros mismos como viajeros.” (LARROSA, 1996; 465). Para Bourdieu:

É exatamente o que diz o senso comum, isto é, a linguagem simples, que descreve a vida como um caminho, uma estrada, uma carreira, com suas encruzilhadas (Hércules entre o vício e a virtude), seus ardis, até mesmo suas emboscadas (Jules Romains fala das “sucessivas emboscadas dos concursos e exames”), ou como um encaminhamento, isto é, um caminho que percorremos e que deve ser percorrido, um trajeto, uma corrida, um *cursus*, uma passagem, uma viagem, um percurso orientado, um deslocamento linear, unidirecional (a “mobilidade”), que tem um começo (“uma estréia na vida”), etapas e um fim, no duplo sentido, de término e de finalidade (“ele fará seu caminho” significa que ele terá êxito, fará uma bela carreira), um fim da história. (BOURDIEU, 1996; 183).

Por outro lado, para o autor

Produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma seqüência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar. (BOURDIEU, 1996; 185).

Como exemplo, no poema de Casimiro de Abreu, *Meus Oito Anos* (1857), lido pelos educandos, o poeta escreve sobre a saudade da infância vivida em Lisboa e do local em que viveu, à qual se refere como “a aurora de sua vida [...] que os anos não trazem mais.” Como ele, muitos educandos contaram que moravam na zona rural quando crianças. Alguns gostavam e lembram com saudade suas vidas na época.

Oh que saudades que tenho
da aurora da minha vida
Minha infância era brincar
De pular nas pedras. (Wilson, 01/09/2003).

Tenho saudade da minha terra casa.
A vida era uma vida feliz.
Bola divertia muito. (Carlos, 01/09/2003)

Minha infância foi gostosa, pedalava
gincana mangueira rio
Ribeirão da Getagima

Maçã

Pato nadando no ribeirão

Saudade dos meus 18 anos.

Rezava na capela. (seu Manoel, 01/09/2003)

- Até meus 12 anos eu morei no sítio. Onde eu nasci é muito bom. Plantava tudo. (Raimunda, 01/09/2003)

- Deve ser gostoso morar lá. (Joaquim, 01/09/2003)

- Era bom. A gente não conhecia a cidade. O sítio era melhor, se eu pudesse, eu voltava. (Carmelinda, 01/09/2003)

- Era gostoso. Era na roça. Era melhor do que agora. A gente plantava tudo, não precisava comprar. (Marineide, 01/09/2003)

- Eu também morava no sítio. Tinha um rio lindo que passava na porta de casa... um quintal grande, um pé de goiabas, as mangueiras... (Joaquim, 04/09/2003)

- Tinha um terreno pra jogar bola... pé de jaca, pé de manga... (Carlos, 04/09/2003)

- Alegria. Minha infância foi bem alegre. Lembro das brincadeiras e da vida na roça. (Carlos, 04/09/2003)

- No sítio onde eu morava tinha vaca leiteira, tinha o engenho que fazia rapadura. Eu gostava de ver os caminhão antigo, a gente chamava de manico. Era diferente, dirigia com a mão, girando a manivela. Também tinha carro de boi... (seu Manoel, 04/09/2003)

- Onde eu morava tinha galinha, porco, que a gente cuidava. Mas o que eu mais gostava era jogar bola. (Vanderlei, 04/09/2003)

- A gente cuidava dos pés de laranja e de café. (Joaquim, 04/09/2003)

- As casas eram de sapé e madeira, pau a pique. (seu Manoel, 04/09/2003)

O cenário que faz parte dessas lembranças é bem parecido. Mesmo na cidade, os pés de frutas estão presentes... Ou as brincadeiras na rua...

- Essa obra, de Portinari (*Futebol*, 1958), lembra assim a infância, que brincava, todo mundo da mesma faixa etária. Lembra a infância, todo mundo brincando na rua, aqui, tem a cidade, tem um campo aberto... (23/05/2006) Brinquei muito. O que me marcou quando eu vi a obra foi que a infância eu passei assim na rua de casa. Tinha uma menina da minha idade, tinha uns meninos, então a gente brincava muito. As mães sentavam e a gente brincava de bola, de pular elástico. Aí depois quando eu mudei na outra casa também tinha o pessoal que brincava. (Milena, 26/05/2006).

- Eu não jogava bola no campinho do sítio, mas na rua. (Wilson, 04/09/2003).

- Minha infância, eu vim pra Rio Claro muito pequena, mas tudo o que eu me lembro da minha infância aconteceu aqui. Eu vim com 3

anos, a primeira casa eu lembro só do quintal, e brincando numa balança, embaixo do pé de limão, e lembro da minha mãe, só, o contato, e não ia na rua, não tinha amigos, não tinha criança na rua também. (Marina, 26/05/2006)

- Quando lembro da minha infância, tenho um lado de alegria e outro de tristeza. A alegria era brincar de casinha no pé de caju. Gostava de brincar sozinha. E a tristeza era meu pai, que bebia e fazia a gente trabalhar. (Raimunda, 04/09/2003)

- A casa em que eu moro hoje é a mesma desde quando eu nasci, ela é grande, tem um quintal grande com uma jabuticabeira, então na maioria das vezes a gente brincava nesse quintal. [...] Os meus primos, dois primos meus moram do meu lado, então eles estavam sempre em casa brincando, brincadeira de casinha, de brincar na terra, de subir na jabuticabeira. A vizinha também estava sempre em casa. (Letícia, 26/05/2006)

- Eu também gostava de assistir televisão, brincar de boneca e casinha, e fazia piquenique com as amigas no quintal. (Luciana, 04/09/2003)

(Letícia, 26/05/2006)

Outros carregam lembranças tristes e não pensam em voltar aos lugares de sua infância:

- Só tinha mato em volta da minha casa. (Giselda, 01/09/2003)

- Nossa! Era horrível! A gente sozinha de noite... Tinha lavoura de café perto da minha casa. (Giselda, 01/09/2003)

- É chato morar no sítio. (Leonardo, 01/09/2003)

- Pobreza. Morava no sítio. Tinha fogão de lenha, cheio de panela preta... bastante fumaça, crianças brincando... (Carmelinda, 04/09/2003)

- Eu também lembro da pobreza do sítio. (Carlos, 04/09/2003)

- Não fala mais em infância que eu tenho trauma... Infância? Nem sei o que é isso... É que a minha infância foi muito triste. (Aline, 03/10/2003)

- Essa música lembrou um pouco de quando eu era pequena. Eu não gosto de falar, mas só quando eu tinha 18 anos eu usei o meu primeiro sapato. (Aline, referindo-se ao verso em que diz: "Criança de pé no chão aqui não pode estudar." , 26/11/2003)

Alguns voltaram e contam suas experiências:

- Eu queria voltar sim. Saí de lá quando tinha 10 anos. (Carlos, 24/11/2003)

- Eu já voltei. Deu bastante saudade. (Joaquim, 24/11/2003)

- Eu voltei, mas foi estranho. Não é mais a mesma coisa. (Vanderlei, 24/11/2003)

- Eu voltei depois de bastante tempo. Foi triste, porque muita gente não estava mais lá. Tinham morrido. (Carmelinda, 24/11/2003)

Em que medida o vivido na infância remete à trajetória de escolhas?

O que falam de seu passado, de lembranças de infância, de suas escolhas e de suas experiências de formação, os educandos e educadoras participantes da pesquisa? Por quais caminhos passaram esses sujeitos para chegarem às escolhas que, explícitas ou implícitas, claramente feitas ou às cegas, por tantas vezes dependentes de circunstâncias alheias, pautaram suas vidas? Ao falarem sobre tais caminhos e escolhas, sejam elas 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.

El presente no es un punto en el tiempo, y tampoco es un mero transcurrir. El presente de la conciencia es un momento significativo en el tiempo de nuestras vidas, un momento en el que se abre para nosotros un horizonte temporal significativo. El presente es la apertura de un horizonte temporal, es un momento del camino. Y no cualquier momento. Sino un momento del camino, esto es, un momento que contiene todo el camino, lo que hemos dejado atrás y lo que está por llegar. (LARROSA, 1996; 465).

Nesse caso, portanto,

O sujeito e o objeto da biografia (o investigador e o investigado) têm de certa forma o mesmo interesse em aceitar o *postulado do sentido da existência* narrada (e, implicitamente, de qualquer existência). Sem dúvida, cabe supor que o relato autobiográfico se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis, como a do efeito à causa eficiente ou final, entre os estados sucessivos, assim constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário. (BOURDIEU, 1996; 184).

Vamos, então, aos relatos de alguns sujeitos, ao contarem sobre algumas dessas escolhas, que não ocorrem de forma tranqüila, mas que passam por caminhos e descaminhos, encontros e desencontros

Gonzaguinha, na música *Caminhos do Coração*, narra alguns de seus caminhos, desde quando saiu de casa, “caiu na estrada” e passou pelas “lições diárias de tantas pessoas”. Ao ouvir a música, cada educando, de forma singular, se reporta ao seu próprio caminho:

- É bonito quando ele fala que ele estava na estrada. (Vanderlei, 24/11/2003)

- E onde ele chegava encontrava um prato de comida. (Raimunda, 24/11/2003)

- E vocês, também saíram de casa cedo? (pesquisadora)

- Eu saí de casa com 16 anos, fui trabalhar em casa de família. O patrão mudava e eu ia junto com eles. (Raimunda, 24/11/2003)

- Com 14 anos eu fui morar com o meu ex-marido em Minas. Era na mesma cidade, mas era longe dos meus pais. [...] Voltei lá há seis meses pra cuidar da separação. [...] Não quero nem lembrar de tão ruim que era. O meu primeiro vizinho era longe, e eu ficava sozinha com medo. Meu ex-marido saía e eu ficava sozinha. Ele não me deixava conversar com ninguém, de tanto ciúme que ele tinha. Eu fui morar com ele com 14 anos e com 16 eu casei. Meu pai queria que eu casasse, aí eu casei, mas nunca mais fui na casa dele, porque meu ex-marido não deixava. (Giselda, 24/11/2003)

- Nossa! Como você agüentou ter uma vida dessa, tão novinha? (Raimunda, 24/11/2003)

- Nem eu sei. Eu ficava sozinha de noite. Se aparecesse alguém lá, eu não tinha nem como gritar. Por isso que até hoje eu tenho medo de ficar sozinha. (Giselda, 24/11/2003).

Giselda conta também que decidiu se separar e se mudou para São Paulo, onde moravam alguns de seus familiares. Essa decisão envolveu outras, entre elas, a volta à escola. Conta também que, no início, quando começou a freqüentar as aulas, pensava que apenas “ficando quietinha e copiando tudo o que a professora escrevia na lousa” ela ia aprender a ler e a escrever. Até que, com o tempo, foram surgindo tentativas de escrever palavras, nomes de pessoas conhecidas, objetos, sentimentos..., e a aprendizagem da escrita, e da leitura, foi se desenvolvendo. Um caminho longo, que envolveu o aprender a escrever a própria história, dizendo “não” a alguns fatos aparentemente inquestionáveis, como a decisão do pai de que ela teria que se casar, o casamento repleto de proibições, e chegou, da escrita dos próprios caminhos à escrita de palavras.

E as escolhas das professoras, como teriam ocorrido?

Letícia e Milena se reportam às brincadeiras de escolinha, que marcaram bastante, e vêem nelas uma influência para suas escolhas pela profissão.

- A brincadeira que a gente mais brincava e que eu mais gostava era de escolinha. E eu nunca quis ser a aluna, eu queria sempre ser a

professora. Até hoje na parede de casa tem uma lousa que eu usava quando eu era criança. (Letícia, 26/05/2006)

- Eu também tinha a lousinha, e eu até falava pra minha mãe, que a minha avó que já faleceu, ela não sabia ler nem escrever. E eu falava, vai vendo, eu tinha uns 9 ou 10 anos, eu falava: “Mãe, e se eu ensinasse a vó?” A minha mãe falava: “Não, não vai falar isso pra sua avó que ela vai se ofender.” Era assim, a brincadeira era mais de escolinha mesmo. (Milena, 26/05/2006)

Aparentemente, uma escolha simples. Brincavam de escolinha e acabaram sendo professoras. Entre o sonho de criança e a escolha, as realizações não parecem ter sido tão simples. Letícia conta que não fez Magistério,

“porque eu fazia cursinho à noite, e Magistério só tinha à tarde. E então eu queria. Eu fui atrás, mas como eu já fazia cursinho à noite, então não ia dar certo os horários, então eu tive que deixar de lado”. (Letícia, 26/05/2006).

Apenas depois de concluído o segundo grau, não pelo curso de magistério, mas pelo curso regular, ela se torna professora depois de cursar a faculdade de Letras. Quando concluiu o curso trabalhava em uma loja, emprego que deixou para seguir a profissão escolhida. Atualmente ela leciona para turmas de EJA, é professora de Português lecionando em várias séries na Escola Cecy, entre elas, em quintas séries em EJA.

Também Milena, embora em vários momentos associe fatos ocorridos em seu caminho a particularidades do trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, trabalha durante o dia em uma escola de Educação Infantil, e à noite leciona para a classe de EJA – Termo II, na Escola Cecy. Ela conta que, além do Magistério, cursou dois Cursos Técnicos, em Química e Administração, “mas o Magistério foi o primeiro curso de segundo grau.” (Milena, 26/05/2006).

Para Marina, a decisão surgiu apenas depois de adulta, porém, ao relatar fatos da infância conta:

[...] Por volta dos 11 anos, a minha mãe teve problemas, pensando em se separar, então eu fiquei muito ligada que tinha que resolver muitas coisas pra ela, cuidar da parte de lição do meu irmão porque ela não olhava mais nada. **Aí eu fiquei quase mãe do meu irmão, porque eu que ia falar com os professores, colocava ele de castigo, e ele tem só um ano a menos que eu, então eu já era professora do meu irmão.** Depois eu fui estudar numa escola particular e ele parou de estudar porque ele não gostava de escola e ele já foi trabalhar.[...] (Marina, 26/05/2006)

Mas Marina não relaciona essa experiência com o irmão mais novo com a escolha pela profissão, como relata um pouco mais adiante:

- Ah, **eu nunca pensei em ser professora**, eu fui trabalhar com o meu pai vendendo carro, fiquei muitos anos vendendo carro, tenho bastante facilidade pra venda, pra comunicação, trabalhei muitos anos. Depois que os meus filhos já estavam na escola é que eu fui fazer Magistério, então eu tenho, eles iam pro prezinho, pro Maternal, aí eu ia estudar no mesmo período. Mas eu nunca pensei em ser professora. Isso aconteceu, acho que mais por curiosidade, eu queria muito saber sobre o desenvolvimento dos meus filhos, aprender sobre o desenvolvimento dos meus filhos, por isso que eu fui pra escola, nem sabia se eu ia dar aula ou não. E bem madura. Tinha 26 anos quando eu fui pro Magistério. (Marina, 26/05/2006)

O pensamento que retoma a infância vivida, por meio da fala, é pleno de movimento, de lembranças que se quer, lembranças que não se quer, mas que revelam modos de existir, de inventar a existência, talvez. As lembranças da infância incluem os acontecimentos escolares.

Acontecimentos escolares: experiências contadas

Quanto aos acontecimentos escolares, é possível conhecer experiências muito diferentes que educandos e professoras contam. Para os educandos, as dificuldades predominaram:

- Eu estudei um tempo, mas não gostava. (Marcelo, de 16 anos, já relatou em algumas aulas anteriores sua experiência de desinteresse pela escola quando criança, tendo representado na infância um aluno problema, 03/10/2003).
- Eu também. Na minha casa todo mundo sabe ler e escrever. Não continuei de preguiça mesmo. (Luciana, 03/10/2003)
- Eu tinha que trabalhar na roça, não dava pra estudar. (Carlos, 03/10/2003)
- Eu também. O serviço era pesado. (seu Manoel, 03/10/2003)
- Outra coisa também, professora, é que naquele tempo a escola era longe. Não era como agora... (Raimunda, 03/10/2003)
- É. A escola era bem longe. Dava uma hora e meia a pé. (Vanderlei, 03/10/2003)

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

- Na minha infância tinha bastante, assim, de fazer trabalho em grupo, se reunir. Essa obra aqui (Sala de aula – Macara), eu achei que tem mais a ver com a minha escola, que parece um refeitório, onde as crianças se encontram. (Letícia, 23/05/2006)

- Não fiz pré-escola, entrei direto na primeira série. Aí já morava numa outra casa, e tinha muita criança na rua, os próprios vizinhos, todos os meus vizinhos estudavam na mesma escola que eu. Sempre fui muito boa aluna, estudiosa, e eu me saía muito bem nas atividades da escola. Era escolhida pra fazer apresentação de Dia da Pátria, Dia da Criança, na escola. E eu sempre gostei muito de estudar. (Marina, 26/05/2006).

- 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, 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, 26/05/2006)

Tinha a enciclopédia que meu tio estava estudando, eu ia lá e ficava puxando, e lendo alguma parte interessante. Não entendia nada, mas gostava de ler. (Milena, 26/05/2006)

- E como vocês foram alfabetizadas? Vocês lembram? (pesquisadora)

- A minha cartilha era a *Caminho Suave*. Lembro da lição da barriga. (Marina, 26/05/2006)

- A minha também foi *Caminho Suave*. E era assim uma vitória, quando mudava a página, mudava a folha. “Ah! É a próxima letra. É a próxima letra.” (Milena, 26/05/2006)

- É, a minha também foi com cartilha. E eu lembro que a professora trabalhava, a gente trabalhava bastante em grupos, sentado em duplas, depois trabalhava em grupos. Ela dava bastante trabalho também, (Letícia, 26/05/2006)

- Tem uma história que eu não esqueço até hoje. Acho que eu estava ainda no Básico. Acho que é *A Formiguinha*, alguma coisa assim. Lembro que tinha umas formigas desenhadas, e é uma que até hoje eu não esqueço. (Letícia, 26/05/2006)

- *A Branca de Neve* eu incorporo. É a que eu tenho facilidade até pra contar pras crianças. (Milena, 26/05/2006)

- Na minha casa não tinha livros quando eu era pequena, só tinha mesmo os livros didáticos. Eu me lembro na frente da minha casa tinha uma república de umas meninas que faziam Pedagogia na UNESP, que era ali na Rua 10, e eu morava bem próximo. E elas liam muito, e comentaram que era muito bom que eu lesse *O Pequeno Príncipe*. Então foi o primeiro livro que eu li, eu tinha 12 anos, que eu lembro que eu li da primeira à última folha. E umas três, quatro vezes eu li o livro. Mas dessa época eu só lembro do *Pequeno Príncipe*. Não

lembro de ter ficado lendo muito não. Aí quando eu fui pro Magistério que eu comecei a ler bastante. E livro de literatura foi só depois de adulta. (Marina, 26/05/2006)

No que se refere aos acontecimentos da infância, as atitudes dos pais também são bastante apontadas, vinculando-se aos acontecimentos escolares, de forma positiva ou negativa, tanto pelos educandos quanto pelas educadoras.

As professoras se referem ao incentivo e até mesmo às cobranças dos pais, porém, enfatizando seu lado positivo:

- Eu lembro que tinha um livro que minha mãe comprou e que tinha várias fábulas. Eu decorei as fábulas, porque toda vez eu lia uma diferente. Aí voltava, acabava e voltava de novo. (Milena, 26/05/2006)

- [...] e a minha mãe ajudava bastante, porque toda semana ela olhava o caderno, ajudava a fazer as lições. [...] Eu sempre gostei de ler, li bastante livros. Quando eu era pequena minha mãe também lia. (Letícia, 26/05/2006)

- Minha mãe ia na padaria, tinha uma padaria perto de casa, e comprava papel de pão pra eu treinar a letra, pra letra ficar bonita. Então eu fazia um bolo de folha de papel, era cinza, um cinza bem escuro onde embrulhava o pão, e eu ficava treinando. E eu fiz uma cartilha com as folhas de papéis de pão, porque ela queria que todas as lições eu copiasse naquela folha. Mas não era castigo não. Ela falava que ia ficar muito mais bonito, que eu ia aprender mais, que eu ia ser muito inteligente. Aí eu obedecia. [...] Gostava muito. E cada folha que eu terminava, eu achava que estava lindo. E era treino mesmo. (Marina, 26/05/2006)

- E a minha avó, meu tio como ele estava estudando naquela época, todas as folhas que sobravam, e eu queria ficar escrevendo, ela pegava, fazia um montinho e costurava. Ela costurava pra formar um caderninho pra eu usar quando eu fosse na casa dela. Isso marcou muito, eu nunca esqueço. (Milena, 26/05/2006)

Já os educandos se reportam com tristeza a proibições dos pais, principalmente no que se refere à de freqüentar a escola:

- Apanhei muito quando era pequena. Era levada. Meu pai queria que eu fosse homem. Meu pai era muito bom, ele morreu em 94. Ele batia, mas educava a gente ao mesmo tempo. Claro que ninguém gosta de apanhar, né professora? [...] Teve uma festa um dia na casa do meu tio, meu pai não deixou a gente ir. Aí eu peguei as minhas roupas, pulei uma cerca e caí sentada no chão... mas eu fui na festa. No outro dia, minhas costas tavam todas marcadas de

cinta. Ta vendo como eu era terrível, professora? (Raimunda, 01/09/2003).

- Só vai ter lembrança triste, alegre não tem nenhuma. (Carlos, 23/10/2003)

- Eu não estudei, meu pai não deixou. Filha mulher não podia estudar. (Marineide, 03/10/2003)

- Minha mãe também falava que não precisava ir na escola. Tinha que aprender fazer serviço. (Carmelinda, 03/10/2003)

- Só fui uns três meses na escola. Depois minha mãe me tirou da escola pra ir trabalhar. Eu morava na chácara. Minha irmã era professora, e minha mãe me tirou da escola pra olhar as crianças dela pra ela ir trabalhar. Eu tinha uns 10 anos, fazia comida, limpava a casa... E hoje ela tem tanta consideração comigo que hoje ela tem de tudo e nem olha na minha cara... (Aline, 03/10/2003)

As professoras, ao se reportarem à escola, também se recordam das professoras rígidas e exigentes que tiveram:

- Ah, a da 1ª série, a Dona Ivani eu não vou esquecer jamais. Eu lembro, ela tinha um anel de formatura, era verde assim, e ela batia a mão na mesa assim, e destacava o anel. E ela era bem severa assim, aprendi muito, mas ela era bem severa, rígida, régua na cabeça. Era assim. Eu não vou esquecer jamais. (Milena, 26/05/2006)

- É, as minhas professoras também eram bem bravas, os alunos tinham medo. Especialmente uma na 4ª série, eu não esqueço ela nunca. Os alunos tinham bastante medo dela, eu também tinha. Porque ela era assim mal vista na escola, a professora mais brava que tinha na escola era ela. Mas assim, eu acho que foi com a professora que eu mais aprendi também. Apesar dela ser rígida, ela era uma ótima professora. Então, a série que eu mais lembro é a 4ª série. (Letícia, 26/05/2006)

- As quatro primeiras professoras eu lembro muito bem. Consigo vê-las até dando aula. Eu gostava muito da minha professora do segundo ano, a Dona Márcia, e a do 4º ano, a Dona Nilza, mas eu acho que as professoras, a Dona Sueli que era da primeira e a da terceira, as que mais gostavam de mim. Eu acho que elas que ficavam mais assim, me paparicavam mais na sala, e eu gostava mais, também era super bom nosso relacionamento, mas eu acho gostava mais da segunda e da quarta e as da primeira e terceira gostavam mais de mim. (Marina, 26/05/2006)

- E rígida mesmo foi a da 1ª série, a Dona Ivani, porque a Dona Milu eu não vou esquecer, a Dona Vandira, da terceira a Dona Marisa da quarta. Elas dominavam assim a sala, todo mundo tinha medo, mas não era assim aquela coisa, como a Dona Ivani. (Milena, 26/05/2006)

- Eu não tive nenhuma brava... (Marina, 26/05/2006)

Ao se reportarem ao Magistério, Curso de Formação, ou faculdade e o que marcou o aprendizado delas nessa época, Leticia e Marina recordam algumas atividades que marcaram como experiências significativas:

- Bom, eu fiz Letras - Português e Inglês. O que eu mais gostei é que eles passaram assim a vivência em sala de aula, que é coisa que eu não tinha, e eles trabalharam bem assim, de você estar sempre observando o aluno, trabalhar com aquilo que ele já sabe. Então saiu um pouco daquele outro que os professores só reclamam, falando que os alunos só fazem bagunça, e eles já tentaram passar um outro lado, como trabalhar com os alunos, mas sem ser assim rígida, sem ser brava, então eu gostei desse lado que eles passaram. Passaram também bastante os PCNs. Então eu gostei bastante, porque eu achei que foi bem didático. (Leticia, 26/05/2006)

- Eu fiz colegial, na época era colegial e era boa aluna, mas tinha Física, Química, eu não fiz Magistério. Quando eu voltei, que os meus filhos já iam pra escola, o que eu senti de diferente? É que no magistério a gente estudava assim, era área de Humanas, mas levava muito em conta o desenvolvimento, o que a gente conseguia ver era um lado mais psicológico da coisa, aí eu me encantei com o Magistério. A primeira vez que eu assisti a um filme, que tinha uma análise das pessoas, que a professora pôs o filme exatamente pra gente analisar o comportamento das pessoas, eu achei a coisa mais linda do mundo. (Marina, 26/05/2006).

Milena ressalta a realidade dos colegas de curso e a associa à realidade dos alunos de EJA, com os quais trabalha hoje:

- E fui fazer o Magistério, acho que na segunda turma quando abriu o Magistério à noite no Ribeiro. Então todas as pessoas que estavam fazendo estavam trabalhando. Então eu vejo os alunos agora, eu lembro da época quando eu estava estudando. É diferente do pessoal da manhã quando eu ia estudar que tinham o tempo todo pra se dedicar... a tarde pra preparar uma aula. Então, todas iam cansadas, muitas com filhos...e ia mesmo todo mundo ficava compenetrado na sala porque sabia que era só aquele tempo que tinha pra se dedicar. E hoje eu olho os alunos, e lembro tudo isso. Então não sei se é isso que é esse amor, esse carinho que eu tenho com eles, que eu lembro da época quando eu estudava. (Milena, 26/05/2006).

E para os educandos, como terá sido a experiência vivida, na maioria das vezes longe da escola?

- Eles chegam falando coisas que hoje não se fala mais, e que com certeza eles ouviram na infância, como: "Ah, eu sou cabeça oca". Eles vêm com alguma fala que parece que é da escolaridade ou dos contatos que tiveram de que não está conseguindo lembrar das

coisas, que fugiu da cabeça, que fugiu da mente, e eles têm uma idéia de que parece que a aprendizagem acontece por introdução, sabe, não é por aquilo que eles vivem, é alguém que passa algum conhecimento. (Marina, 26/05/2006)

Alguns contam experiências de humilhação sofridas pelo fato de não saber ler:

- Ah! Tem bastante gente que tira sarro. (Giselda, 23/10/2003)
- Quem não sabe ler é muito humilhado. (Wilson, 23/10/2003)
- A pessoa tem que aprender pra se tornar independente, não ficar dependendo de ninguém. (Rogério, 23/10/2003)
- Quando eu ia sempre no escritório da firma, tinha um rapaz na máquina de escrever, aí ele pediu pra eu ir lendo pra ele escrever mais rápido. Daí eu tentei ir falando as letras, né, soletrar, mas acabei até atrapalhando... Aí eu tive que falar pra ele que eu não sabia ler. Deu vergonha, mas fazer o que... (seu Manoel, 23/10/2003)
- No começo eu tinha vergonha de vir na escola, mas agora não, vergonha é não saber ler. (Carmelinda, 23/10/2003)
- Como nesses dias a gente tava falando do medo, a gente tava aqui proseando, professora, sobre o medo que dava no começo, de vim na escola. (seu Manoel, 17/11/2003)
- E por que vocês tinham medo de vir à escola? (pesquisadora)
- Eu tinha medo de não conseguir aprender. (Carmelinda, 17/11/2003)
- Eu nem sei se era medo. Era vergonha. Me sentia muito humilhada. (Aline, 17/11/2003)
- Eu tinha medo até de ir no supermercado, de pegar ônibus. (Giselda, 17/11/2003)
- Era difícil mesmo. Tinha que soletrar. (Carlos, 17/11/2003)
- E quando tinha que perguntar pros outros então? Uma vez eu perguntei pra uma moça pra onde ia aquele ônibus. Ela olhou pra mim toda sem educação e falou: "Olha lá, lê!" (Giselda, 17/11/2003)

E como é olhar para as experiências contadas pelos educandos, e para os saberes trazidos por eles?

- E pela fala deles a gente confirma o que a gente tinha falado. Que eles chegam receosos e depois vão se sentindo mais à vontade. Alguns têm até vergonha por já terem mais idade. (Letícia, 01/07/2006)

- As brincadeiras de criança mais ou menos iguais às nossas. Só que a diferença é que eles não tiveram oportunidade de estudar e nós tivemos. (Milena, 01/07/2006)
- E pra muitos a infância bem sofrida. (Letícia, 01/07/2006)
- Teve os desenhos da sala de aula, da infância, que eles também eles lembram bem o relato da infância deles sofrida. E a nossa, que nós lembramos as partes boas, tem as ruins também. Pra eles as ruins predominaram. (Milena, 02/07/2006)
- Parece que a vida na cidade também é mais atraente. Eles tinham saudade do tempo que moravam no sítio, alguns acham ruim... (Marina, 01/07/2006)
- É bem pessoal. Teve um que deixou bem marcado que ele quer só na lembrança. [...] Muitos tinham até vontade de estudar mas não podia, ou o pai não deixava ou tinham que trabalhar. (Milena, 01/07/2006)
- Tem um amigo meu que eu tenho muito medo de perder a amizade dele, porque ele é muito meu amigo. (Joaquim, 17/11/2003)
- Eu não tenho medo de perder amigo não. Amigo não existe. (seu Manoel, 17/11/2003)
- Não, mas aquele é meu amigo. (Joaquim, 17/11/2003)
- Amigo? Nem nossa mãe é amiga... (Aline, 17/11/2003).
- A mãe é a única amiga que a gente tem. (Raimunda, 17/11/2003)
- Se ela fosse nossa amiga, ela colocava a gente na escola. (Aline, 17/11/2003)
- É, tem mãe que até joga o filho na lata do lixo. (Raimunda, 17/11/2003)
- Na vida tem gente que é amiga e tem gente que não é. Não dá pra falar de todo mundo. (Rogério, 17/11/2003)
- Ah! Eu não acredito em amigo. Amigo só Deus. Deus é nosso amigo. (seu Manoel, 17/11/2003)
- Eu acho que algumas coisas é destino, e outras é a gente que faz acontecer. (Wilson, 24/11/2003)
- E será que a gente pode transformar a nossa vida, quando percebe que alguma coisa não está como a gente gostaria que estivesse? (pesquisadora, 24/11/2003)
- Ah, isso a gente pode. (Carlos, 24/11/2003)
- Eu acho que não. Se as coisas tiverem mesmo que ser assim, como a gente vai mudar? (Aline, 24/11/2003)
- Olha só. A gente vem todo dia aqui, na escola. Por que a gente vem aqui? - - Não é pra mudar a nossa vida, pra ter uma vida melhor? (Carlos, 24/11/2003)
- Na mão da gente é onde fica o nosso destino. (Carlos, 24/11/2003, comentando os versos "É tão bonito quando a gente pisa firme nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos." - Gonzaguinha)

- E vocês acreditam que existe destino? (pesquisadora)
- Existe sim. (Carlos, 24/11/2003)
- Ah, o que a gente tem que passar ninguém vai passar. (Joaquim, 24/11/2003)
- Tá marcado o que a gente vai passar na vida. (Giselda, 24/11/2003)
- Deus é que sabe o que tá reservado pra gente. (Carmelinda, 24/11/2003)
- Todo mundo concorda? Ou será que a gente faz o nosso destino? (pesquisadora)
- Ah, não! O nosso destino já está traçado. (Luciana, 24/11/2003)
- E dá pra perceber que tem alguns alunos que tiveram uma vida bem sofrida, às vezes eles fazem algumas colocações por causa do passado. Algumas coisas do passado marcaram bastante e eles ainda trazem essas marcas com eles. (Leticia, 02/07/2006)

Uma metáfora comumente usada por alguns deles é o “não enxergar”. Na poesia *A Bordo do Rui Barbosa*, de Chico Buarque e Vallandro Keting (1981), os educandos se identificam com Conceição, casada com um marinheiro que lhe envia uma carta, escrita pelo capitão. No momento em que a recebe, chama a vizinha, dizendo estar sem óculos.

- Ela não sabia ler e inventou que não enxergava. (Carlos, 20/10/2003)
- Mas quando a gente não sabe ler a gente não enxerga mesmo... (Wilson, 20/10/2003)
- É mesmo, a gente olha pras letras, mas não consegue ver nada... (Raimunda, 20/10/2003).

Sobre o não-enxergar, o poeta Antônio Gonçalves da Silva, mais conhecido como Patativa do Assaré, perdeu, ainda na infância, a visão direita, em decorrência de uma doença que ele chamava “mal d’olhos”. Mas apesar disso, e dos limites de sua escrita, lança mão de linguagem poética, compõe poesias para denunciar injustiças sociais. Também os educandos comentam a superação de alguns limites, com o aprendizado da leitura:

- Sabe, professora, de um tempo pra cá eu estou conhecendo mais as letras. Eu achei que nunca ia aprender...Eu mudei bastante de um tempo pra cá, eu vivia em depressão. (Aline, 23/10/2003)
- Antes a gente via uma placa assim, a gente nem ligava...Agora a gente fica tentando ler...É tão bom a gente aprender a ler. Você não tem mais vergonha, você não é mais uma pessoa tímida... (Aline, 23/10/2003)

Da mesma forma, Marina, ao se reportar ao Magistério, relembra um filme que a instigou a enxergar de outra forma:

- Um senhor que vai pro asilo, agora acho que eu não vou lembrar o nome do filme. Ele vai pro asilo, e o filho tem um relacionamento com ele, e isso está meio escondido. Na hora que ele vai colocar... A gente sabe porque está vendo o filme, mas eles não conseguem colocar isso um pro outro... E a Psicologia tinha como explicar muita coisa. Aí eu comecei a achar que era o mundo da descoberta, a relação entre as pessoas ela tem muito mais do que aquilo que é dito, e eu me encantei com o magistério. (Marina26/05/2006)

Do não enxergar ao ver de outra forma... ao encantar-se... quanta coisa não aconteceu? Quantos acontecimentos vividos? Quantas experiências foram relatadas? Ao relatá-las afinal, qual o significado da escola, da leitura, do saber?

- Tem como nós aprendemos a ler na infância também, o quanto que vemos. E se influencia ou não a nossa vida. Às vezes a gente mantém algumas falas como pessoa, e o papel da escola na vida da gente. Eu acho que quem não passa pela escola dá uma importância muito grande e quem passa pela escola percebe que tem muito ainda pra ver, não é? Mesmo tendo passado pela escola tem muita coisa pra ver, mas é um outro foco. Ela não dá garantia não, nem de leitura, nem de compreensão, nem de reflexão. Tem que todo dia entrar em contato com uma coisa diferente que você pode estar sedimentado em algumas verdades e de repente estar enxergando de outra forma. (Marina, 01/07/2006)

- Uma das falas que me chamou a atenção foi a da Marina. Ela fala que ela não tinha vocação nenhuma para dar aula, pra ser professora e no fim ela acabou descobrindo que de uma vendedora de carros ela passou a ser professora, e uma grande professora, uma grande profissional. Isso me chamou muito a atenção, que às vezes a pessoa tem que passar por algumas coisas na vida pra descobrir o seu talento. (Milena, 02/07/2006)

Como diz Milena, “às vezes a pessoa tem que passar por algumas coisas na vida pra descobrir o seu talento”. Também o início do trabalho em EJA, pelo que elas contam, foi repleto de dúvidas e incertezas...

- E quando começou a ter aula na EJA aqui em Rio Claro, e as professoras que trabalhavam comigo ninguém queria pegar aula na EJA. Elas falavam assim: “Ah! Eu não quero ficar com os adultos, eles são mais assim complicados. Como você vai conversar de igual pra igual com eles?” E quando eu fui a primeira vez foi numa capela, e era numa sala de 1ª a 4ª série. Cheguei ali e falei: “O que eu vou fazer

agora?" Eu olhava pra eles, eles olhavam pra mim, e eu ficava "O que eu vou fazer agora... Se eu demonstrar insegurança, talvez eles possam até desistir. E depois que a professora retornasse?" - (Milena, 20/05/2006).

- [...] também pra começar eu fiquei meio insegura, que eu achava que era mais difícil que o Fundamental, por eles já serem adultos... aí fica aquele medo se a gente vai conseguir ou não. É a minha primeira experiência. [...] Acho que falta ainda um pouco de segurança, que às vezes eu me sinto muito insegura, acho que até por eu estar começando agora, o que eu gostaria de conquistar é maior segurança. (Letícia, 20/05/2006).

Segurança que vai sendo adquirida no contato com o outro, no caso, com os próprios alunos, ao olhar para a forma como eles ultrapassam os próprios limites e barreiras.

- E com os alunos também acontece isso?

- Às vezes eles têm um bloqueio, eles acham que eles não são capazes, eles têm vergonha de ter voltado à escola, por serem adultos, mas no final eles vão se entrosando entre eles e percebem que eles conseguem, que juntos eles conseguem e juntos eles vão falando, vão perdendo a timidez. (Milena, 02/07/2006)

- A gente percebe que eles têm bastante dificuldade no aprendizado porque faz bastante tempo que eles não vão pra escola, mas eles são muito esforçados, então isso ajuda a gente bastante. (Letícia, 20/05/2006).

- Os alunos, realmente no começo eles eram bem fechados, você perguntava e eles não queriam responder de medo. Agora hoje eles já perguntam bastante, falam bastante da vida deles também, as redações também, no começo eu dei uma redação eles escreviam pouco. Hoje eles já contam mais, já escrevem mais, contam mais da vida, já se abrem mais. (Letícia, 03/06/2006)

- [...] Um aluno foi uma vitória, o seu Valdir, que ele não queria nem sair da sala da Marina com capacidade, ele já está na terceira, foi difícil não é, Marina? E hoje ele chega e já pergunta: "O que vai ser hoje?" Então ele já conversa mais com os amigos, até ajuda alguns amigos que estejam precisando. (Milena, 03/06/2006)

- Eles sabem bastante a respeito da vida, eles têm as coisas que eles acreditam e isso vai se modificando também no contato com outras pessoas. E dentro da escola é um espaço muito bom pra socialização das idéias, respeitar as idéias dos outros e pra ampliar também. E sozinhos acho que fica difícil pra ler, pra pensar tudo isso. Acho importante esse trabalho dentro da escola (Marina, 02/07/2006)

- Mas aí, eu fui conhecendo eles assim aos pouquinhos. Foi muito bom. Hoje se eu pudesse eu ficaria só com a EJA. (Milena, 20/05/2006) [...] eles têm uma força de vontade assim que eu até falo pra eles: "Vocês não querem dar um pouquinho pra professora"? E eu sempre procuro trabalhar algum texto que reforça a perseverança, a força de vontade. Eles falam: "Ah, professora, a professora falou

isso pra incentivar a gente?" - eles falam. "É, pra vocês e pra mim também..." (Milena, 09/06/2006)

E 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 com os educandos? Ou, talvez, encontros verdadeiros com eles...

Quem ensina e quem aprende?

No dia-a-dia da sala de aula, parece, em alguns momentos, tornar-se possível o que Larrosa (2002a, p. 24) chama de "experiência", como "a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque" e que "requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm", e que envolve o "suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, [...] cultivar a arte do encontro".

Esse olhar, esse escutar, esse contato com o outro, o que possibilitam? O que produzem? Para quem?

- Parece que as falas se completam. (Marina, 02/07/2006)
- Primeiro eu achei super interessante que os alunos mesmo não tendo o estudo eles têm a escola da vida. Então em alguns desenhos, em alguns momentos em que eles desenhavam eles passavam o que eles estavam sentindo da mesma forma que nós também. Então por meio dos desenhos, das frases, eles estavam passando seus sentimentos. (Milena, 02/07/2006)
- E às vezes sai algum comentário do tipo: "Ah, mas não pode gastar mais do que ganha, não sei o que..." E aí eu falo: "Ah, mas você pode ensinar como que a gente faz isso?" porque é uma experiência muito boa saber como é que administra o salário, porque isso daí tem até estudos que fazem isso. (Marina, 26/05/2006)
- Por isso que eu falo: tem que ter uma formação boa, pra não fazer nada errado, nunca tirar nada de ninguém, com honestidade. (seu Manoel, 17/11/2003)
- Tem os regionalismos que eles trazem e ensinam a gente. É uma mistura, tem gente de Alagoas, tem de Minas, eles usam termos que às vezes eu escuto e pergunto o que é. (Milena, 26/05/2006)
- Professora, você sabe que eu vim da Bahia, morei em São Paulo tanto tempo, trabalhei pra gente importante, mas mesmo assim até hoje eu puxo o jeito de falar de lá. Eu não falo pimenta, eu falo "pementa". (Raimunda, 21/10/2003)
- Aí eles explicam o que quer dizer. (Milena, 26/05/2006)

- Lá também eles trazem bastante coisa da realidade deles. Quando a gente está trabalhando com o significado de palavras, aí eles perguntam o significado de palavras que a gente nem sabe o que é. Aí eles acabam explicando pra gente o que significa. (Letícia, 26/05/2006)

- PALHOÇA é casa de sapé. (seu Manoel, 21/10/2003)

- Quando ele fala que ele é filho das mata, quer dizer que ele morava no sítio, no meio do mato... (Carlos, 21/10/2003)

- SABENÇA quer dizer sabedoria, conhecimento... (seu Manoel, 21/10/2003)

- BRENHA é um matagal. (Joaquim, 21/10/2003)

- SEM COBRE quer dizer que ele vivia sem dinheiro. (seu Paulo, 21/10/2003)

- E verso RASTÊRO? (Leonardo, 21/10/2003)

- Deve ser que nem o pessoal fala da gente do interior, que fala arrastado, puxando os R... (Luciana, 21/10/2003)

- Então é uma relação assim, a gente não só ensina como também aprende, acaba aprendendo palavras que a gente nem conhecia. (Letícia, 26/05/2006)

É de sonho e de pó

- O sonho é ficar rico, e o pó é tá morto, é virar pó. (seu Manoel, 10/11/2003)

O destino de um só

- É o destino dele, oh lá. (seu Manoel, 10/11/2003)

Feito eu perdido em pensamentos sobre o meu cavalo

- O pensamento dele é o cavalo. (seu Manoel, 10/11/2003)

É de laço e de nó

- Todo laço tem um nó, alguma coisa que não dá certo. (seu Manoel, 10/11/2003)

De gibeira o jiló

- O jiló é amargo igual a vida dele. (seu Manoel, 10/11/2003)

dessa vida, cumprida a sol

- A vida dele é ficar o dia inteiro no sol, é trabalhar de sol a sol... (seu Manoel, 10/11/2003).

- Eu fiquei pensando quanta coisa aqueles adultos têm e que não conseguem colocar pra fora, [...] quanto daqueles meus alunos que eles têm pra colocar e não vem pra sala de aula. Eu fiquei pensando nisso. Não sei como... acho que teria que ouvir mais. Ouvir um pouco mais os alunos, porque deve ter tanta coisa ali, não é, acho que tem que ouvir mais. (Marina, 03/06/2006)

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. E caminhos são trilhados, repletos de questionamentos... de forma tão significativa que se assemelham a processos de criação:

[...] eles têm a visão que o professor tem que passar a informação num quadro ou num caderno. É difícil, tanto a palestra foi um trabalho que eu fui fazendo com eles pra eles concordarem, porque muitos acham que isso não tem a ver com uma aula, ser diferente, ser uma outra pessoa passando. (Milena, 01/09/2006, contando sobre uma palestra que eles foram na aula anterior).

[...] aprendeu porque recebeu a informação? (Marina, 01/09/2006, no momento da discussão do texto (Larrosa, 2002a)

- Os alunos têm essa visão desde criança, eles têm a imagem de que o saber tem que ser só a informação, não a experiência de vida. (Milena, 01/09/2006)

- [...] então eu queria ver essa cultura que o aluno tem que o bom professor é aquele que enche caderno, como é que a gente vai mexer com isso? (Marina, 03/06/2006)

- [...] eles têm sim muita coisa pra falar [...] até nesse problema que houve na escola, muitos já deram uma solução assim tão fácil. Pelo ponto de vista deles na simplicidade: “Mas professora, eles não conversam entre eles?” Puxa vida! Uma pessoa que não tem a informação, e eles, a sabedoria de vida que eles têm. E já acharam a solução: “Eles não conversam?” só essa pergunta bastou. (Milena, 03/06/2006)

- Às vezes pra escrever deles mesmos tem alguns que não gostam porque acham que não estão praticando nada. “Ah, professora, escrever da minha vida? Eu não tenho nada pra contar” - eles falam. Depois quando eles escrevem você vê que tem bastante coisa. Às vezes melhor do que a gente tem pra contar, a experiência deles é mais enriquecedora [...]. (Letícia, 01/09/2006)

- Às vezes você fica com receio, porque você ali é um mito. Então, se você der um deslize, e eles estão ali atentos. Se você deu um deslize... então você tem que ficar “pisando em ovos”. Uma é que, assim, dependendo o que você fala, eles entendem de outra forma, e muitos, eles tomam medida drástica: “Eu não vou mais pra escola.” E isso a gente não quer. Então você tem que ficar “pisando em ovos”. (Milena, 20/05/2006).

- Às vezes eu tento perceber algum trabalho que pode ser feito no sentido político mesmo, do trabalho, de mostrar a sociedade, só que eu não tenho como informar sobre isso. Às vezes eu fico pensando que eles têm outros meios de informação que não os da escola, os da reflexão, e que são mais poderosos que a gente enquanto professora da sala, a televisão, acho que ela muito presente na vida deles. A visão fica meio distorcida por informações de rádio, TV, por esse sensacionalismo que é feito através das coisas. Eu acho que eu não tenho, eu deveria inclusive trabalhar melhor isso. E uma visão mais política, reflexiva sobre a realidade. E eu não tenho condições de fazer isso. Acho que está faltando o fundamentador teórico do meu trabalho, talvez Paulo Freire, mais leituras. Eu sinto falta. (Marina, 09/06/2006)

[...] Está ajudando muito com os meus alunos. Eu estou trabalhando muito com música. Eu sempre gostei de trabalhar com letra de música. Eles adoram porque eles se vêem naquela vida. Ontem eu coloquei aquela do Luís Gonzaga, que ele conta a viagem do

caminhão, e ele lembra “dos lugares onde passei”. E eles fizeram a relação, eles falam muito do sertão. Tem diferença você trabalhar com um texto da realidade deles, porque eles se identificam. Trabalhando com uma letra, com a arte, você entra no sentimento junto com eles. Porque faz sentido pra eles. (Milena, 02/07/2006)

- E em relação à música também, uma visão, todos chegam ali ou pra tirar o diploma e pra ter um emprego melhor, ou pra tirar carta [...] e quando eu trabalhei com a música, eles ficaram muito emocionados, aí eu falei pra eles que a importância de saber ler também era pra às vezes pra completar algum pensamento da gente, e que não precisava ser necessariamente pra arrumar um emprego. E fiquei pensando a respeito disso, porque eu não tinha nada assim teórico sobre isso. Aí voltei um pouco no texto lá do início que você leu no primeiro dia, se não era importante trabalhar as emoções também pra alfabetizar. (Marina, 26/05/2006)

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, 03/06/2006)

- Adoro o que eu faço. Gosto muito de dar aula. Na Educação de Adultos eu estou há quatro anos. Eu nem percebo que aquilo é um trabalho, parece que é um grupo de amigos, e que a gente está ali pra ajudar e pra saber sobre as coisas. (Marina, 20/05/2006).

- Eu também achei que através desses momentos em que eles colocam a opinião deles eles refletem bastante. Um fala, o outro argumenta, se não concorda ele fala porque não concorda e então eu acho que eles colocam a reflexão nas aulas. (Leticia, 02/07/2006)

Eu acredito muito na educação. E acredito que a gente tem que estar estudando o tempo todo. Como educadora eu me realizo no relacionamento com as pessoas. Acho que eu sinto proximidade com as pessoas através do ato de educar mesmo. (Marina, 21/05/2006).

Ao final dos encontros, em meio à discussão, algo é revelado pelas professoras:

[...] e eu penso que a dificuldade está em a gente registrar com frequência as coisas que acontecem no dia-a-dia da sala de aula, a dificuldade é de registro. E preciso contar também que aquele caderninho eu pensei mil vezes e não consegui escrever. (Marina, 01/09/2006)

- É, o meu também vai ser entregue terça-feira. (Milena, 01/09/2006).

Por um lado, uma dificuldade, a de colocar idéias no papel, que se assemelha à dificuldade enfrentada pelos alunos; por outro, um reconhecimento: o de que há muito a escrever:

- Ih! Dá um livro, nem uma folha dá...
(Raimunda, 23/10/2003)

- Dá uma vontade de ir colocando as coisas, só que parar pra escrever... mas eu acho que a dificuldade é de escrever.
(Marina, 01/09/2006)

- É de parar pra escrever. É você olhar. A vida é tão corrida, então você acaba percebendo que tem que parar mas não para. (Milena, 01/09/2006)

- Xi, professora! Eu vou ficar a semana inteira e não vou conseguir escrever: como é bom ir na escola. (Raimunda, 23/10/2003).

- É que foi descontraído, uma falava, outra também falava. (Milena, referindo-se à leitura das falas transcritas, 01/07/2006)

- Se a gente tivesse que escrever ia ficar igual aquela aluninha falou. Não ia ficar nem uma folha. (Marina, 01/07/2006)

- Nós temos a mesma dificuldade pra ler ou então pra ver as obras, mesmo com os contatos que nós temos. Mas isso não impede a gente de trabalhar e de ler. Não precisa ser conhecedor pra entrar em contato. (Marina, 02/07/2006)

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.” (LARROSA, 2002a; 27)

O saber da experiência não se faz de forma previsível, nem se conta ou se escreve facilmente... mas isso não nos impede de viver, de buscar... de arriscar... Pelo contrário, é nesse “arriscar-se” que o saber se constrói

A formação só poderá realizar-se intempestivamente, contra o presente, inclusive contra esse eu constituído, cujas necessidades, desejos, idéias e ações não são outra coisa que o correlato de uma época indigente. A luta contra o presente é também, e sobretudo, uma luta contra o sujeito. (LARROSA, 2002b; 61).

Esse trajeto de formação que Larrosa descreve é exemplificado por ele a partir de Nietzsche, em sua obra *Ecce Homo*:

Nietzsche abre *Ecce Homo* anunciando sua intenção de nos dizer quem é e, por isso, seu relato deverá contar seu próprio itinerário até

si mesmo, esse processo cheio de rodeios e acasos, de divagações e extravagâncias, de aproximações e afastamentos, ao longo do qual se converteu no que é. [...] Para Nietzsche não há um caminho traçado de antemão, que só teria que seguir sem desviar-se para chegar a ser o que se é. O itinerário até o sujeito está por inventar, de uma forma quase sempre singular, e não pode evitar nem a incerteza nem os rodeios. Por outro lado, não é a razão que serve de guia, pondo conscientemente as metas e os imperativos e prefigurando o caminho reto, mas, sim, os instintos, a força subterrânea do temperamento tipológico essencial: 'O chegar a ser o que se é pressupõe o não suspeitar nem de longe o que se é. A partir deste ponto de vista, têm seu sentido e valor próprio, inclusive, os desacertos da vida, os caminhos momentâneos secundários e errados, os atrasos, as 'modéstias', a seriedade dilapidada em tarefas situadas além da tarefa.' (LARROSA, 2002b; 74-75).

Assim se constituem os saberes e modos de existência dos educandos e dos educadores. É preciso enfrentar situações diversas, muitas vezes diferentes das quais se planejou, entrar 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...



Figura 4: *No caminho para Rabfak* – Boris Logansson - 1928

Fonte: <http://www.williams.edu/history/courses/pages/440/classpictures/pages.html>

- Para mim, o que marcou foi esse. As pessoas indo pra escola, ou indo pro trabalho, parece que estão indo se encontrar, e a finalidade é o estudo mesmo, um encontro... (Marina, 23/05/2006)

- Parecem alunos indo pra escola, todos têm livro na mão. (Marina, 23/05/2006)

- E você lembrou de quem? Dos seus alunos?

- Lembrei dos meus alunos. A hora que eu vi, eu pensei: eles vindo pra escola. Eu estaria aqui, e eles estariam chegando. Ou as professoras pra uma reunião... Pensei: alguém chegando. (Marina, 23/05/2006)

Da fábrica para a escola.

Três amigos num caminho.

Um deles com um livro aberto, lê algo com o amigo.

Será a leitura sugerida para a aula?

Ou outra leitura, que o aprendizado dela e o contato com a escola os instiga a buscar?

E a jovem de vermelho, com olhar contemplativo, o que lê?

Será uma leitura exterior, a paisagem talvez?

Alguém conhecido que passa do outro lado?

Ou uma lembrança ou pensamento que a faz divagar?



Figura 5: *Aula de ditado* – Demetrio Cosola – 1891

Fonte: Coleção Memória da Pedagogia, n. 2: Liev Semionovich Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento – Duetto, 2005.

- Aqui é uma escola tradicional. (Letícia, 23/05/2006)
- Parece uma época também bem antiga, que tem até tinteiro nas carteiras. (Marina, 23/05/2006)
- É, pelo traje, uma escola tradicional, até a forma da sala de aula. (Milena, 23/05/2006)
- E será que elas estão tão comportadas, dentro da regra ali?
- É, elas estão. Essa parece que está meio avoadinha. (Marina, 23/05/2006)
- E essas da ponta parece que estão conversando. (Letícia, 23/05/2006)
- A professora está lendo... Parece que tem imagens desenhadas ao fundo. (Marina, 23/05/2006)
- Acho que é um mapa, não é? (Letícia, 23/05/2006)
- É, um mapa. (Milena, 23/05/2006)

- Bom, esse aqui, eu fui pra São Paulo, no Centro de Referência Mário Covas, e lá eles falam de uma escola muito importante que teve em São Paulo, logo no início da vida de São Paulo, a primeira escola. E era desse jeito mesmo, os alunos todos sentados e uma professora dando aula desse jeito. E a hora que eu olhei, eu falei: “Olha, parece a escola de São Paulo, onde eu vi.” Todos loirinhos, todos estudando, parecia uma situação privilegiada de escola tradicional em São Paulo. Uma escola que não era pra todos... (Marina, 23/05/2006)
 - Parece uma classe de raça, não é? (Milena, 23/05/2006)
 - É, mas eu também quando eu era pequena já estudei em escola assim, que não podia nem olhar pro lado, conversar... (Letícia, 23/05/2006)
 - Eu também, principalmente na primeira série. Marcou até o anel que ela usava porque ela chegava perto e batia assim. (Milena, 23/05/2006)
 - Os alunos tinham medo. Régua... (Letícia, 23/05/2006)

- Acho que ela está preocupada em cumprir mesmo o trabalho, está preocupada com a formação das crianças, ela está fazendo alguma coisa que ela acredita muito. Está concentrada no trabalho... E as crianças também, acredito bastante que estão ali com algum objetivo. (Marina, 06/06/2006)
- Bom, eu acho que eu não quero mudar de trabalho... Desses daqui nenhum me interessou. Só esse mesmo. (Marina, 06/06/2006)
 - Mas a forma que ela está, ela está muito séria, eu não consigo me ver assim não... (Milena, 06/06/2006)
 - Ela dá aula mais feliz aqui. (Marina, 06/06/2006)

A professora olha séria para o livro.
 Repete em voz alta as palavras que lê.
 Crianças ouvem e escrevem.

Embora o texto seja o mesmo para todas, cada uma o reproduz de
 uma forma, cada uma com sua letra, e atribuindo significados
 próprios a cada palavra.

Ali no canto, vejo outra professora, ainda criança,
 ensinando a coleguinha.

A menina observa o movimento que vê.
 Vai tentar repetir os traços da colega.

Será que ela vai conseguir a perfeição na caligrafia que traça?
 Ou em seus traços incompletos, vai criar um novo desenho, uma
 nova letra, um código que só ela entenderá?



Figura 6: *Jogos Infantis* – Pieter Bruegel – 1560

Fonte: *Gênios da Pintura*. São Paulo: Abril Cultural, 1969.

- Parece um sanatório: um jogando água no outro, um puxando o outro. (Rogério, 15/09/2003)
- Parece mesmo, um sanatório. (Carlos, 15/09/2003)
- São crianças brincando. (Leonardo, 15/09/2003)
- Se fosse tudo criança, era brincadeira, mas é tudo velho, tudo adulto... (Rogério, 15/09/2003)
- É verdade, são adultos. (seu Manoel, 15/09/2003)

- Aqui tem alguns, parece que adultos, brincando como se fossem crianças, não sei se é a roupa que deixa assim com esse aspecto de mais adulto. Aqui parece que é um adulto brincando. Aqui parece que estão mesmo na posição de adultos, aqui bem crianças. (Marina, 23/05/2006)
- Cheguei até a achar que o pintor estivesse retratado os adultos se comportando como as crianças. Se mudasse a situação, não é... Como seria os adultos brincando como crianças? (Milena, 23/05/2006)
- Por que será que eles estão com essas caras de adultos? (Marina, 23/05/2006)

- É o pátio de um colégio de idosos. Porque só tem gente de idade. É um asilo... (Rogério, 15/09/2003)
- Parece festa de italianos. (Aline, 15/09/2003)
- É igual aquela novela que fez, da Itália. Só ta faltando aí uma macarronada. (Raimunda, 15/09/2003)
- É mesmo, porque tem gente de touca, tem freira... (Raimunda, 15/09/2003)

- Parece criança mesmo... (Marina, 23/05/2006)
- Mas esse aqui não parece. (Letícia, 23/05/2006)
- Pode ter adulto com criança. (Marina, 23/05/2006)
- Mas ao mesmo tempo a gente para pra pensar, como que fica a cidade toda brincando assim, desse jeito? (Milena, 23/05/2006)
- Essa obra foi bem polêmica mesmo. Não se conclui. Nem com os alunos e nem conosco. (Marina, 01/07/2006)
- Eles comentaram daquele quadro das crianças e adultos brincando. E eles achavam que não, até nós ficamos na dúvida. Era velho, como podia? Foi parecido. (Milena, 01/07/2006)

Cabra-cega... Pula-carniça... Brincadeiras sem fim...
 Personagens indefinidos: Crianças? Adultos? Idosos?
 Italianos? Freiras? Loucos?
 Afinal, adultos ou crianças?
 Para mim, isso não importa.
 Importa apenas a minha vontade de entrar no quadro
 e participar da brincadeira...
 Já tentei várias vezes, mas sempre esbarro em algo
 que me impede de chegar...
 Às vezes o obstáculo é a dureza da tela...
 outras, o tempo já passado...
 Mas quando conseguir tal façanha, já sei o que fazer:
 vou convidar todos eles a formarem comigo uma grande roda...
 E criaremos juntos uma canção que fale de paz.
 Cantaremos tão alto e tão alegres que todos poderão ouvir...
 Quem sabe, então, o mundo todo entre nesse jogo
 e se torne mais feliz...

5.3 –O trabalho e a constituição dos saberes e modos de existência dos educandos e educadoras

Todo o trabalhador tem direito a bocejar
 Todo o trabalhador tem direito a ganhar flores
 Todo o trabalhador tem direito a sonhar
 [...] Todo o trabalhador tem direito a ver o pôr-do-sol
 Todo o trabalhador tem direito a um cafezinho
 Todo o trabalhador tem direito a ler um livro
 Todo o trabalhador tem direito a um rádio de pilha
 Todo o trabalhador tem direito a sorrir
 Todo o trabalhador tem direito a ganhar um sorriso alheio
 [...] Todo o trabalhador tem direito a andar nas nuvens
 Todo o trabalhador tem direito a tomar sol
 Todo o trabalhador tem direito a sentar na grama
 Todo o trabalhador tem direito a viagem de férias
 Todo o trabalhador tem direito a catar conchas numa praia deserta
 Todo o trabalhador tem direito a dizer o que pensa
 Todo o trabalhador tem direito a pensar
 Todo o trabalhador tem direito a saber por que trabalha
 Todo o trabalhador tem direito a se olhar no espelho
 Todo o trabalhador tem direito a seu corpo e sua alma.
 (Ana Miranda, 1998)

- O que será que ela quer dizer com esse verso: "Todo o trabalhador tem direito a se olhar no espelho"?

- Tem gente que se olhar no espelho quebra.
 (Joaquim, 27/11/2003)

- Pra ver as rugas. (Marineide, 27/11/2003)

- Olha, olhar no espelho, eu tenho que adquirir esse direito. Desde as seis horas da manhã e não vejo um hoje. (Marina, 09/06/2006)

- Às vezes eu dou uma corridinha, no banheiro da escola. (Milena, 09/06/2006)

- Olha, o direito a olhar no espelho acho que eu não tenho não. Manhã, tarde e noite trabalhando e onde eu estou não tem esse espelho. (Marina, 09/06/2006)

- Pra se dar valor. Que nem naquele dia que a professora passou o espelho pra gente se olhar e se valorizar. (Giselda, 27/11/2003)

- Na verdade, o que falta pra gente quando trabalha é isso, é se sentir valorizado. (Adriano, 27/11/2003)

- E ser tratado como gente. (Raimunda, 27/11/2003)

Neste eixo, trago visões de teóricos, educandos e educadoras sobre o trabalho. Na leitura de autores sobre o tema, encontro visões muitas vezes divergentes e opostas. Será possível entrecruzá-las? O que tais visões possibilitam

pensar sobre os saberes e modos de existência de educandos e educadoras? A dificuldade em cruzar essas visões tão diferentes, acaba gerando para mim, não um quadro, mas um verdadeiro quebra-cabeças, com peças que não se encaixam totalmente. Dessa forma, exponho abaixo um pouco de minha busca por uma organização, no momento de escrita e análise das vozes dos sujeitos.

No momento da escrita da monografia do Curso de Especialização, tive contato com leituras de Paulo Freire, que vê no trabalho a possibilidade de transformação.

Segundo o autor, “para os seres humanos, como seres da *práxis*, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho”. (FREIRE, 1982, p. 68). A visão de Freire sobre o trabalho é uma visão que envolve a consciência, em seus aspectos de reflexão, criação e recriação. O trabalho se constitui, para ele, como um ato cultural e histórico:

A diferença entre os dois, entre o animal, de cuja atividade, porque não constitui “atos-limites”, não resulta uma produção mais além de si e os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente estes são seres da *práxis*. Somente estes são *práxis*. *Práxis* que, sendo ação e reflexão verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem *práxis*, não implica em criação, a transformação exercida pelos homens implica nela. E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais (FREIRE, 1970, p. 108).

Para ele, o trabalho está relacionado a uma forma de apropriar-se de si mesmo e do mundo, rompendo com qualquer forma de alienação e escravidão.

[...] o fundamental é que eles devem chegar a ser proprietários e não vendedores de seu trabalho, porque toda compra ou venda do trabalho é uma espécie de escravidão [...] O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e

transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. Não gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação. Com a instalação do trabalho não mais escravo, mas livre, que dá a alegria de viver (FREIRE, 1970, p.217; 96).

Nas leituras realizadas para essa pesquisa deparei-me com a visão de Larrosa, que difere da de Paulo Freire no que se refere ao tratamento do tema. O autor vê no excesso de trabalho um inimigo da experiência, assim como a falta de tempo por ele gerada:

Em terceiro lugar, a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo e por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. [...] Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência. [...] Em quarto lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. Esse ponto me parece importante porque às vezes se confunde experiência com trabalho. [...] Por isso estou muito interessado em distinguir entre experiência e trabalho e, além disso, em criticar qualquer contagem de créditos para a experiência, qualquer conversão da experiência em créditos, em mercadoria, em valor de troca. (LARROSA, 2002a, p. 23;25).

Larrosa, ao contrário de Paulo Freire, vê no desejo de transformar o mundo, um ato agressivo.

O sujeito moderno [...] é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural” quanto o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa” quanto a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade. O trabalho é esta atividade que deriva desta pretensão. O sujeito moderno é animado por portentosa mescla de otimismo, de progressismo e de agressividade: crê que pode fazer tudo o que se propõe (e se hoje não pode, algum dia poderá) e para isso não duvida em destruir tudo o que percebe como um obstáculo à sua onipotência. (LARROSA, 2002a; 24).

O desejo de transformar o mundo é visto por ele como uma atitude que impede a experiência:

Independentemente de este desejo estar motivado por uma boa vontade ou uma má vontade, o sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas. E nisso coincidem os engenheiros, os políticos, os industrialistas, os médicos, os arquitetos, os sindicalistas, os jornalistas, os cientistas, os pedagogos e todos aqueles que põem no fazer coisas a sua existência. Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. (LARROSA, 2002a ; 24)

Nesse momento de busca, encontro uma terceira autora, Hannah Arendt, que em sua obra *A condição humana* (1991), estabelece uma distinção entre os termos labor, trabalho e ação, três atividades humanas fundamentais, à qual a autora designa por meio da expressão *vita activa*. Para a autora, esses termos, que são geralmente confundidos, possuem diferenças.

O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio têm a ver com as necessidades vitais produzidas pelo labor no processo da vida. A condição humana do labor é a própria vida.

O trabalho é a atividade correspondente ao artificialismo da existência humana [...]. O trabalho produz um mundo “artificial” de coisas nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. [...] A condição humana do trabalho é a mundanidade.

A ação, única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. (ARENDR, 1991; 15).

A autora analisa a organização da sociedade ao longo da história e a forma como esses três conceitos foram se modificando ao longo do tempo, principalmente no que se refere à influência do capitalismo. Com a industrialização em massa, o ser homem passou a “vender” sua atividade natural de laborar, dando origem à sociedade de operários em que vivemos.

Vivemos numa sociedade de operários, porque somente o labor, com sua inerente fertilidade, tem possibilidade de produzir a abundância; e transformamos o trabalho em labor, separando-o em partículas minúsculas até que ele se prestou à divisão, na qual o denominador comum da execução mais simples é atingido para

eliminar do caminho do “labor power” humano – que é parte da natureza e talvez a mais poderosa de todas as forças naturais – o obstáculo da estabilidade “inatural” e puramente mundana do artifício humano. (ARENDR, 1991; 138).

Por outro lado, no trabalho, capaz de produzir coisas artificiais e, dessa forma, transformar o mundo, a autora vê um aspecto destrutivo apenas do ponto de vista da natureza:

É verdade que este aspecto destrutivo e devorador da atividade do labor só é visível do ponto de vista do mundo e em oposição ao trabalho, que não prepara a matéria para incorporá-la mas transforma-a em material a ser trabalhado e utilizado como produto final. Do ponto de vista da natureza, o trabalho, e não o labor, é destrutivo, uma vez que o processo de trabalhar subtrai material da natureza sem o devolver no curso rápido do metabolismo natural do organismo vivo. (ARENDR, 1991; 112).

Para a autora, a relação capitalista do ser humano com a atividade do labor é destrutiva para o ser humano enquanto pessoa, pois o transforma em operário. Para a sociedade, quem trabalha, então?

A única exceção que a sociedade está disposta a admitir é o artista que, propriamente falando, é o único “trabalhador” que restou numa sociedade de operários. (ARENDR, 1991; 139).

Aqui estou, pesquisadora e escritora... Coincidência ou não, em meio a leituras de autores e idéias numa escrita de dissertação que tem como questão central a arte, mesmo no meio de um quebra-cabeças, encontro o papel do artista. Mas ainda não sei como montar o quebra-cabeças. Que fazer então? Olho para as falas transcritas dos educandos e das professoras. Falas que, ora se aproximam de um, ora de outro autor. Como resolver o impasse? Insistir para resolvê-lo? Ou jogar as peças em forma de fragmentos, para que o leitor me ajude a montar? Na dúvida, escolho a segunda opção. Seguem-se os fragmentos, em forma de questões. As respostas são dadas pelos educandos e pelas professoras e, entrecruzadas, formam peças que revelam falas múltiplas de professoras... educandos... trabalhadores... artistas...

Fragmento 1: O que dizer dos direitos do trabalhador?

- Aqui está escrito os direitos dos trabalhadores.
(Adriano, 27/11/2003)

- É um poema que defende os direitos do trabalhador, que ele mostra que é um cidadão e que tem os seus direitos. (Letícia, 09/06/2006)

- E parece que pra poder dizer isso, é porque ele não tem, não é? E isso é uma condição de qualquer pessoa, não precisa ser trabalhador, mas que por ser trabalhador, e a palavra trabalhador é no sentido de se dedicar mesmo ao trabalho, essas coisas parece que ficam mais distantes. (Marina, 09/06/2006)

- Todo o trabalhador tem direito a bocejar. (Aline, 27/11/2003)

- Bocejar é abrir a boca de sono, né? (Raimunda, 27/11/2003)

- Todo o trabalhador tem direito a ganhar flores. (Aline, 27/11/2003)

- Nossa, eu nunca ganhei flores não. Só bomba... (Raimunda, 27/11/2003)

- Direito ao salário, cesta-básica, vale-transporte, convênio médico pra ele e pra família sim. A tomar sol e jogar pelada não dá. (Raimunda, 27/11/2003)

- Radinho de pilha, se a pessoa tá trabalhando, não pode. Nem ler livro. (Raimunda, 27/11/2003)

- Às vezes as coisas assim que se olharmos parecem ser tão simples, cotidianas, mas parece que as pessoas que estão trabalhando não conseguem ter isso. Às vezes, por trabalhar não consegue ver o pôr-do-sol... as mínimas coisas mas que fazem a diferença depois. (Milena, 09/06/2006)

- Será que todo mundo que trabalha tem direito a fazer uma viagem de férias, a tomar sol, a jogar futebol de fim-de-semana? (pesquisadora)

- Não, porque o salário é muito pouco. (Adriano, 27/11/2003)

- Eu acho que a remuneração não contempla tudo isso. (Marina, 09/06/2006)

- Ele tem o direito mas nem sempre... é concedido o direito a ele, mas ele nem sempre consegue ter tudo isso na vida. (Letícia, 09/06/2006)

- Sorrir, só se for pra não chorar. (Aline, 27/11/2003)

- Às vezes você quer até sorrir, mas não consegue ter o sorriso alheio, essa pessoa que está trabalhando ao seu lado é fechada, ou está insatisfeita também, não é? (Milena, 09/06/2006)

- Todo trabalhador tem direito de ter promoção. (Raimunda, 27/11/2003)

- Será que todo trabalhador tem promoção? (pesquisadora)

- Promoção não. Eles só exigem produção... (Adriano, 27/11/2003)

- Andar nas nuvens... Coitado! Só quando morrer. Não tem nem como olhar pra cima. Aquele ali então... (Raimunda, mostrando a obra de Courbet, que se encontrava afixada na lousa, 27/11/2003)

- Tomar sol... só se for no quintal. (seu Manoel, 27/11/2003)
- Na cabeça quando tá trabalhando. (Raimunda, 27/11/2003)
- Tem algumas coisas que eu consigo até fazer, mas algumas não. (Milena, 09/06/2006)
- É, se fosse esperar mesmo a viagem de férias contando com o dinheiro que sobra ou desse espaço não daria para ir não. (Marina, 09/06/2006)
- Eu nem conheço praia. (Aline, 27/11/2003)
- Outro dia eu vi na televisão que o pessoal tá lutando pra os cortadores de cana se aposentarem mais cedo. (Vanderlei)
- Sentar na grama, só se for no meio do mato. (Joaquim, 27/11/2003)
- Dizer o que pensa... Se ele falar o que ele pensa o patrão manda embora. Se pedir aumento então... (seu Manoel, 27/11/2003)
- Às vezes, dizer o que pensa, você não tem liberdade de expressão no local de trabalho, às vezes por medo, por receio. (Milena, 09/06/2006)
- A saber por que trabalha. A maioria trabalha porque precisa, pra manter a família de pé. (Adriano, 27/11/2003)
- É mesmo. Trabalhar é bom, mas lá eu to trabalhando porque eu preciso. (Carlos, 27/11/2003)
- Principalmente aquele finalzinho, parece que o trabalhador tem que viver em função do trabalho mesmo. Acaba que até o seu corpo e a sua alma acabam não sendo mais dele. (Milena, 09/06/2006)
- E se ele souber que ele trabalha pra ter tudo isso, aí ele já questiona mesmo de não ter acesso. (Marina, 09/06/2006)
- Professora, dá aqui uma cópia pra eu dar pro meu marido colar lá na firma dele. Do jeito que ele é louco ele vai colar bem na porta. (Raimunda, 27/11/2003)
- Eu também quero uma cópia... Ninguém vai saber que fui eu. (Giselda, 27/11/2003)

Fragmento 2: Como o tempo nos toca?

- Devido ao trabalho, a vida fica muito corrida, agitada. Às vezes você consegue fazer um pouquinho mais no final de semana, que é quando está um pouco mais livre... (Letícia, 09/06/2006)
- Aí você quer fazer tudo e não consegue... (Milena, 09/06/2006)
- Aí quer fazer tudo, aí passa muito rápido e já chega logo a segunda-feira de novo. Então acho que nem tudo isso, eu não consigo fazer. (Letícia, 09/06/2006)

- Eu também não consigo não. (Marina, 09/06/2006)
- Eu também não (Milena, 09/06/2006)
- E só porque eu trabalho, viu. Se eu não trabalhasse acho que até daria. Só porque trabalha mesmo que não sobra um tempo. (Marina, 09/06/2006)
- Mesmo que a gente esteja em casa num dia de semana, mas você está sempre procurando alguma coisa pra passar pros alunos, está lendo alguma coisa, então... (Letícia, 09/06/2006)
- E algumas coisas passam até despercebidas, a gente nem lembra mais. (Milena, 09/06/2006)
- Mas seria muito bom se desse tempo mesmo pra fazer tudo. (Letícia, 09/06/2006)
- Talvez se nós trouxéssemos pra consciência até pra dar mais valor mesmo.. porque parece que deixamos de dar valor pra essas pequenas coisas, trabalhando todo dia a gente nem para pra pensar. (Marina, 09/06/2006)
- Verdade. (Milena, 09/06/2006)
- Eu levanto 6:20 h, aí eu tomo banho, tomo café e vou pra escola. Recebo os alunos, os pais, vejo se tem alguma coisa, fico na direção da escola M. S. Quando é 7:50 h eu vou embora pra Secretaria da Educação. 11:30 h eu saio da Secretaria da Educação e volto direto pra Escola M. S. pra fazer a saída da manhã, e a entrada da uma hora, recebo os professores, despeço dos professores da manhã, e aí vou pra casa almoçar. Almoço em meia hora, almoço com a minha mãe em meia hora, volto pra escola, aí fico até as 4:00 h. Vou pra casa, tomo um banho, um lanche, pego a Milena e venho pra Santa Gertrudes. Chego, aí descanso uma hora, fico conversando com ela ali na sala, com a Letícia, aí entro, dou aula até as 10:00 h. Pego a Milena, levo embora e durmo que nem um anjinho. De segunda a sexta. De sábado eu invento, dou aula num cursinho. Domingo dou aula em cursinho, ou então entro em trabalho de pesquisa aqui de Mestrado. (Marina, 09/06/2006)
- Bom, os meus horários são meio picados. Mas normalmente quando eu estou em casa que não tenho aula de manhã, aí eu sou acordada pelo telefone, que é a escola lá de Rio Claro, de Ajapi ligando pra eu ir substituir. Então eu acordo, vou substituir, chego em casa, almoço e venho pra cá. De terça e de sexta-feira... De terça eu janto aqui mesmo, trago um lanche, como aqui mesmo, e de sexta-feira eu almoço e janto aqui. E só vou embora pra casa às 10 e meia, menos de quinta-feira, que à noite eu não tenho aula, então dá pra chegar em casa e descansar um pouquinho. (Letícia, 09/06/2006)
- Bom, a minha rotina é assim, levanto às seis e meia, tomo banho, tomo café, vou trabalhar. Chego, as crianças já estão na escola. Aí vai fazer algum trabalhinho, vai olhar o café dos professores, aí depois pego as crianças que ficam em período integral, eles ficam comigo, na hora do almoço, aí depois espero até a professora chegar, aí que é o meu horário de almoço, à uma hora, aí eu vou embora, geralmente eu vou pra casa da minha avó, ou pra casa da minha tia, que é perto da escola. Volto duas e meia, aí começa a rotina de novo, do café dos professores, vai ver as crianças, o que eles estão fazendo, aí abro o portão pra perua às quatro e meia, saem as crianças, abre o portão

das 10 pras 5, solta as crianças, corre atrás de poeira... Que mais? Aí depois vou arrumar minhas coisas, cinco e meia a Marina passa, me pega. Venho pra cá, fico uma hora descansando. Aí depois, 7 horas chegam os alunos, até as 10, aí ela me deixa em casa. Aí desperto, não consigo dormir. Aí eu tomo outro banho, vou dormir meia-noite, meia-noite e meia. E de sábado é o trabalhinho da mestranda. Aí vai preparar aula, vai ficar um pouquinho com a mãe, com o pai, com o namorado. É assim. Aí o final de semana voa. Segunda eu estou de volta. (Milena, 09/06/2006)

Fragmento 3: O que é, enfim, o trabalho?

- Trabalho é a forma da gente viver e ganhar a vida. (Adriano, 25/11/2003)

- E o que a gente faz quando trabalha? (pesquisadora)

- A gente fica cansado... (Joaquim, 25/11/2003)

- Mas o pior serviço que tem é o de dona-de-casa, professora. Porque a gente trabalha tanto pra deixar tudo limpo, e daqui a pouco está tudo sujo outra vez. (Raimunda, 25/11/2003)

- Ah, professora, tem que gostar, porque se não trabalhar, vai morrer de fome... (Joaquim, 25/11/2003)

- E recebe o salário no fim do mês. (Joaquim, 26/11/2003)

- À tarde, com os adolescentes, também é bom, mas tem alguns momentos que às vezes deixam a gente frustrada, porque às vezes você prepara de um jeito, a aula não corre do jeito que você quer, então, fica frustrada. (Letícia, 06/06/2006)

- A Letícia até comentou isso, que pode ser na mesma escola, em salas diferentes. Tem hora que dá uma frustração, não foi isso que você disse? (Marina, 06/06/2006)

- Às vezes o período que você trabalha mais não aparece tanto trabalho no lugar que você trabalha menos, às vezes fica massante, não sei explicar. (Milena, 06/06/2006)

- Esses daqui estão carregando café. (Raimunda, sobre a obra *O Café*, 25/11/2003)

- Esse está trabalhando com pilão. Nossa! Quanto que eu já trabalhei com pilão, socando arroz. (Adriano, sobre a obra *Trabalhadores Brasileiros - O Fumo*, 25/11/2003)

- A gente também usava essas botas... (seu Manoel, observando com emoção as botas usadas pelo trabalhador da obra, 25/11/2003)

- O trabalho antigamente era mais braçal. Essa máquina desse quadro eu conheço. Chama maçaroca. Agora tudo é máquina. Quando eu trabalhei no café, a gente jogava o café no chão e juntava tudo com a mão. Agora não. (seu Manoel, que, a seguir, contou mais sobre os instrumentos usados na roça em sua época: caçamba, balaio, entre outros, e das

transformações que ocorreram de lá pra cá, 25/11/2003)

- A única coisa que não é boa é que hoje o pessoal põe muito produto químico. A gente, naquele tempo, não precisava disso não. (Wilson, 25/11/2003)

- Mas tem uma coisa interessante sobre o trabalho: é que a gente pega uma coisa de um jeito e deixa ela de outro, tudo com o nosso trabalho. (seu Manoel, 25/11/2003)

- É verdade, e é bom a gente ver o resultado do nosso trabalho. (Wilson)

- O que eu mais gosto de trabalhar de pedreiro é isso. A gente pega um terreno sem nada, e depois de um tempo, aparece uma casa. Acho que isso é uma coisa bonita. (seu Manoel, 25/11/2003)

- Bom, depende a forma, não é? Aqui é um prazer. Então ao mesmo tempo em que você está trabalhando, ali você está ajudando as pessoas, e eles também nos ajudando. Então chega até a ser um lazer. (Milena, 06/06/2006)

- Bom, eu gosto do que eu faço, levanto pra trabalhar, então todos os dias nos três ambientes em que eu trabalho, eu me sinto muito bem. Estou fazendo exatamente aquilo que eu gosto, trabalhando com a educação, e eu só parei de vender carro que dava bem mais dinheiro porque eu queria dar aula. (Marina, 06/06/2006)

- E como é vender carro?

- É bom, a gente conversa com as pessoas também. Só que...Dá mais dinheiro, mas não está em contato com as pessoas diretamente... e não aprende. (Marina, 06/06/2006)

- Eu também gosto muito do que eu faço, de dar aula, também trabalhava numa loja e parei pra dar aula. À noite é maravilhoso porque você aprende junto com eles. (Letícia, 06/06/2006).

- Trabalhar é muito bom. (Adriano, 26/11/2003)

- O trabalho é um exercício. (seu Manoel, 26/11/2003)

- É mesmo. Quem trabalha levanta cedo, se movimenta, tem saúde... (Raimunda, 26/11/2003)

- Essa música é muito bonita. Eu gosto dela. Ela mexe comigo porque eu sou pedreiro. Depois eu trabalhei em cerâmica, mas já construí muita coisa, já fiz igreja, casa e prédio que nem na música. Já fui mestre de obras. Isso daí de aprender vai muito da força de vontade, eu aprendi vendo as pessoas fazendo as coisas, mas eu tenho bastante profissão. Quando toca essa música eu lembro de quando eu tinha 21 anos e trabalhava em Itatiaia. (seu Manoel, sobre a música *Cidadão*, 26/11/2003)

[...] De olhar para o próprio trabalho e ficar feliz, a gente falando do nosso trabalho e eles do trabalho deles... Aquele aluno que olha para a bota e fica feliz, sente saudade. Aquele que fala do resultado do trabalho dele, pega um chão que não tem nada e a construção em cima daquilo, e o nosso trabalho também é assim... (Marina, 02/07/2006)

Fragmento 4: E o que dizer da condição de cidadão? Suas ações? Opressão?

- Na cerâmica que eu trabalho, o gerente me cumprimenta, mas a mulher do escritório não me cumprimenta, nem olha na minha cara. Ela se acha melhor que a gente que é faxineira. (Giselda, 26/11/2003)

- Infelizmente existem pessoas que se sentem superiores porque ocupam um certo cargo, mas não se pode achar que elas têm razão e nós somos inferiores a elas. (pesquisadora)

- É verdade, acho que inferior mesmo é quem se acha melhor que os outros e não a gente. (Aline, 26/11/2003)

- Mas ninguém pensa assim. (seu Manoel, 26/11/2003)

- É como o título da música: *Cidadão*. O que é ser cidadão? Em todas as situações por que o personagem passa, ele fala que um cidadão disse a ele que ele não podia entrar. E ele, será que ele não é também um cidadão? (pesquisadora)

- É sim, todo mundo é cidadão. Todo mundo tem seus direitos. E ele também tem os dele, que é estudar a filha, entrar no prédio, entrar na igreja... (Joaquim, 26/11/2003)

- Ele conta que ele construiu igreja, escola, um prédio. Mas só que depois que ele construía eles não deixava ele entrar mais. (Giselda, 26/11/2003)

- Que nem a escada que eu tô construindo em Americana pra um turco. Eu chego, converso com todo mundo lá dentro do prédio, fiz bastante amizade, mas depois que as escadas tiver pronta eu não vou mais poder entrar lá. (seu Paulo, 26/11/2003)

- Quando eu vim pra São Paulo, professora, eu trabalhei numa casa que tinha quatro cachorros no fundo da casa. E era lá onde eles ficavam que eu tinha que ficar. Eu não podia entrar na sala. Eu só podia ficar no fundo da casa, na cozinha e no quintal. Era horrível. E eles chamavam a empregada com um sininho, como se a gente fosse um cachorro também. (Raimunda, 27/11/2003)

- Eu acho que ele está querendo demais. Ele tem que entender que quando a pessoa é pobre, ela tem amigo pobre. Quando é classe média, ele tem amigo de classe média. Já os ricos querem falar com gente do nível dele. Eu já trabalhei em casa de família de madame. Chegava alguém do nível dela e eu ia embora e depois eu voltava. Teve uma vez que eu me escondi no banheiro da casa e só saí quando a visita foi embora. (seu Manoel, 26/11/2003)

- Mas a patroa mandava o senhor se esconder quando chegasse alguém? (pesquisadora, 26/11/2003)

- Não, mas eu ficava com vergonha de ficar perto. A pessoa chegava bem vestida e a gente tava todo sujo. E porque a gente é de outro nível, e dá vergonha mesmo. Por exemplo, você é professora e

encontra com a gente em algum lugar. Aí você está conversando com a gente e chega outro professor do mesmo nível que você, eu vou ficar no meu canto, não tenho nada com o que vocês tão falando. (seu Manoel, 26/11/2003)

- Não, mas eu não vou deixar o senhor no canto e começar a falar com o professor. Eu vou cumprimentar a pessoa e apresentar: "Esse é o meu aluno." Por que eu vou ignorar o senhor? (pesquisadora)

- Mas não é todos que fazem assim. (seu Manoel, 26/11/2003)

- Essa parte, do trabalho, da opressão também chama a atenção, o fato de eles não terem o estudo eles se sentem menosprezados. (Milena, 02/07/2006)

- A gente percebe que eles próprios se discriminam. Não era a patroa que mandava ele se esconder no banheiro, ele próprio ia lá. A gente vê que eles próprios se julgam inferiores. E é uma coisa que está predominante aí, está bem forte. É uma visão que eles levam consigo. (Letícia, 02/07/2006)

- Isso é muito preocupante. Parece que sobrou alguma coisa aí da situação de empregado e patrão. Num mundo tão distante dessa vivência parece que a cultura ainda é essa, de ser mais gente quando tem mais poder, quando tem mais escolaridade. A gente precisa urgente mexer nisso. E eu acho que esse trabalho está fazendo um pouco esse papel, de igualar o nosso trabalho, a nossa vida, a nossa fala com a dos alunos. (Marina, 02/07/2006)

Fragmento 6: Quem é o educando trabalhador? E o educador trabalhador?

- Como vocês vêem o aluno de EJA enquanto trabalhador?

- Eles são verdadeiros heróis, pra conseguir o que eles conseguem, sobreviver, ter um emprego fixo, salário, sem um mínimo de leitura e escrita, porque os que chegam aqui no termo 1, eles não sabem nada mesmo, nem letra, e eles já têm emprego, carteira registrada, já são pais, têm filhos que dependem deles. Olha, são verdadeiros heróis. Não posso nem imaginar como eu faria na situação deles pra me manter, é através do trabalho. (Marina, 09/06/2006)

- Eu também acho que eles têm muita garra sim. E eles sabem a importância do trabalho porque eles sempre comentam com a gente. Um dos grandes motivos também de eles estarem no EJA é eles quererem melhorar de vida, crescer como trabalhadores. Então eu acho que eles têm muita garra mesmo, são muito persistentes. E tem alguns que saem daqui, já vão direto pro trabalho. Outros chegam 6 horas e 15 pras 7 já estão aqui, então, são muito persistentes. (Letícia, 09/06/2006)

- É, os meus também, e eles são muito esforçados e eles contam, principalmente em cerâmica eles trabalham... num serviço meio difícil e eles chegam cansados, principalmente as donas de casa também que trabalham depois tem que deixar os filhos. Eles são mesmo, uns heróis como a Marina falou. (Milena, 09/06/2006)

E o educador como trabalhador, vocês acham que ele tem esses direitos? [...] Como o educador é visto na sociedade?

- Como o educando também, com direitos, mas não com condições de adquirir todo esse... eu penso que todo esse valor que está colocado no final de cada frase aí, sonhar, viajar, passear, esse rol de atividades, nem pro trabalhador e nem pro educador. O educador é um trabalhador que sonha em um dia poder comprar tudo isso. Isso aí é vendido. Até sonhar é um produto hoje. (Marina, 09/06/2006)

- Eu acho assim, o educador, ele possui um grande peso nas costas, porque quando você está diante de uma classe, a classe espera muito de você. Então você sabe que você não pode falhar, porque alguma coisa que você fale de errado, ele já pode ir prestando atenção. Você é um espelho pra eles, então eu acho que você tem um peso muito grande nas costas, porque você tem que saber lidar com eles, saber muito bem o que vai falar porque eles colocam tudo o que eles querem aprender ali em você, e estão sempre de olho, sempre buscando, então eu acho que... eu tenho muito a aprender ainda, é meu primeiro ano, mas eu vejo assim, como uma responsabilidade muito grande. (Letícia, 09/06/2006)

- É, como a Letícia falou, é uma responsabilidade grande, só que a própria sociedade faz assim com que as pessoas tenham uma visão diferente, o que eu já ouvi, às vezes até ouço falar, que eles acham assim que no caso, eles acham que até a própria forma do educador estar escrevendo na lousa, escrevendo assim em algum papel, que é fácil. Às vezes eu ouço assim: "O professor ganha dinheiro no mole, por que vocês reclamam tanto?" Mas não vê assim atrás disso o que precisa, talvez se fosse bem remunerado, valorizado, daria até tempo de fazer tudo isso que a autora colocou aqui, se pudesse preparar uma boa aula, tivesse um tempo pra ficar em casa, se dedicar totalmente, não tivesse que trabalhar dois ou três períodos, se fosse realmente remunerado nessa parte, valorizado. Os alunos, sem dúvida, eles valorizam muito, principalmente os alunos da EJA, mas a sociedade em si eu não acho que eles valorizam não. (Milena, 09/06/2006)

- Não está muito diferente da vida dos alunos não... Não está nada diferente... [...] Acho que nós estamos trabalhando mais assim (mostrando a obra "Trabalhadoras têxteis"), num sistema de produção, em série, termina um ano, começa outro, é outro grupo, e nós não estamos mais tendo, a gente aprende bastante com eles, mas aprende de uma forma rápida. Não dá tempo nem de parar e pensar sobre essas coisas que poderiam estar contribuindo pra nossa reflexão de educador, não dá tempo. (Marina, 09/06/2006)

- Ah, hoje eu vou fazer diferente também. Não vou buscar caixa de giz, vou pedir pra um aluno pegar pra mim, só pra ser diferente, sair da rotina. (Marina, 09/06/2006)

- Eu vou começar a escrever do outro lado da lousa. Eu começo sempre dali. Hoje eu vou começar daqui. (Milena, 09/06/2006)

Fragmento 7: O educador em sala de aula. Processos de criação.

Sou extremamente lento em meu trabalho. Não sei improvisar. Quanto mais me examino, mais vejo que sou um clássico. Faço um longo trabalho preparatório: desenhos e guaches em grande quantidade. Só então passo à tela. Mas aí tenho 80 % de segurança. Sei onde vou. (LÉGER, 1969, prancha XVI)

- Como vocês alfabetizam?

- Eu procuro separar atividades de leitura e atividades de escrita. Eu trabalho com duas hipóteses. De que hipóteses de leitura são algumas atividades direcionadas pra isso, e algumas atividades são direcionadas para perceber a hipótese de escrita em que os alunos estão. E eu inicio a aula todos os dias com uma lista de palavras onde eles têm que fazer algumas antecipações a respeito do que estão lendo, o que eles pensam que pode estar escrito ali, sempre dentro de um campo semântico. E no decorrer da aula, eu tenho quase que uma rotina separando hipóteses de leitura e hipóteses de escrita. (Marina, 26/05/2006)

- Procuo trabalhar com a ortografia, respeitando a realidade que eles trazem de casa. Eles querem fazer ditado todo dia. As listas de palavras são palavras do dia-a-dia deles. (Milena, 26/05/2006)

- Bom, eu também costumo trabalhar sempre puxando pra realidade deles, sempre procuro fazer exercícios em que eles possam pensar na própria realidade, porque eu acho que assim fica mais fácil deles entenderem. E eu também costumo dividir. Então sempre tem um dia pra eles trabalharem interpretação de texto, então fica específico, a gente só trabalha interpretação de texto, e aí nos outros dias a gente só trabalha gramática. (Leticia, 26/05/2006)

- E que materiais vocês usam pra alfabetizar, pra ensinar?

- Eu levo atividades em xerox e coloco muita coisa na lousa também. Eles estão sendo alfabetizados com, principalmente, atividades em que se tenha que pensar sobre a base alfabética da escrita, e como é que são formadas as sílabas, quais os sons, o que diferencia um som do outro. (Marina, 26/05/2006)

- É, é basicamente isso, atividades em folhas, cruzadinhas, caça-palavras. (Milena, 26/05/2006)

- E você quer contar como foi a atividade com a música? (quando cheguei, a professora me devolveu o CD, que havia pedido emprestado no último encontro, dizendo que ela e Marina fizeram uma atividade com os alunos a partir da música, e que foi muito interessante.)

- Ah, foi muito boa. (Milena, 26/05/2006)

- Ah! Lindo. (Marina, 26/05/2006).

- Eu passei a letra, do Caderno, e coloquei pra eles escutarem antes. Adoraram. Alguns até se emocionaram, e eles contaram depois, escreveram no caderno o que lembravam, o que trazia a música pra eles, muitos falaram da infância, uns que não podiam estudar porque o pai não deixava, alguns têm até o caderno guardado de quando estudavam. Foi muito bom. Adoraram. (Milena, 26/05/2006)

- Bom, eu procuro trabalhar também bastante com cópias, eu levo os exercícios pra eles. A gente também trabalha bastante com revista, jornal, trabalha bastante com recorte, trabalhamos com música

também. Na semana que vem já tem um trabalho com música pra eles. E eu escrevo bastante na lousa. Antes eu levava os textos pra eles digitados. Agora que eles já têm uma familiaridade com a escrita, a gente está trabalhando na lousa. [...] Então, a semana que vem eu vou começar a trabalhar com eles preposição. E pra sair um pouco do cotidiano, que só trabalha com texto ou com cópias, aí eu vou trabalhar com música. A gente vai refletir sobre a música, já vai ser uma interpretação de texto também, e aí eles vão trabalhar preposição dentro da música, dentro da letra. [...] É uma do Fábio Jr. que fala da relação dele com o pai dele. (Letícia, 26/05/2006)

- O que vocês lêem?

- Eu estou lendo sobre planejamento e avaliação, estou lendo muito material teórico mesmo. É importante fundamentar a prática. Eu acho que se eu só tivesse, o meu trabalho é de coordenadora pedagógica tanto na secretaria como na escola. E se eu só tivesse propondo a fundamentação teórica, por que aplicar aquela atividade, e qual o encaminhamento que o pesquisador teve, o que pensou, pra indicar aquela atividade por exemplo pra avanço na escrita não seria a mesma coisa que eu está dentro da sala de aula, aplico, colho os resultados. (Marina, 26/05/2006)

- Pra mim, conquistar o sucesso profissional é eu conseguir perceber nos alunos que eles estão entendendo, que eles estão gostando da aula, que pra mim, não importa eu chegar na sala de aula, dar minha matéria, ir embora e pensar assim: "Ah, eu to ganhando, se eles aprenderam aprenderam, se não aprenderam não aprenderam." Pra mim, conquista profissional é eu chegar na sala de aula e sair satisfeita percebendo que eu consegui passar alguma coisa. (Letícia, 03/06/2006)

Dos fragmentos: do direito do trabalhador à percepção do tempo, a busca em compreender o que é o trabalho nas discussões de exercício de cidadania, afinal, quem é o educando trabalhador? Quem é o educador trabalhador?

São fragmentos que configuram uma ou múltiplas visões que, neste trabalho, remetem às possibilidades de criação enquanto processo que se entranha no fazer cotidiano.



Figura 7: *As rendeiras de Kaliazin* – Evgenii Katzman – 1928

Fonte: <http://www.williams.edu/history/courses/pages/440/classpictures/pages.html>

- Nesse parece que elas trabalham ouvindo uma história. Elas estão trabalhando e a outra está lendo. Eu acho que elas estão ali trabalhando e escutando a outra ler. (Letícia, 06/06/2006).
- Eu gostei porque, assim a minha impressão, de que elas estão trabalhando mas mesmo assim elas estão dando a importância pra leitura, pra aprendizagem. Então ela vai lendo, as outras ficam atentas, escutando, não é por causa do trabalho que elas deixaram de aprender, de correr atrás. (Letícia, 06/06/2006)
- Parece que está ensinando. Ou pode ser religião também, pode ser também leitura religiosa. (Marina, 06/06/2006).
- Pode ser. (Letícia, 06/06/2006).
- Mas ao mesmo tempo aqui não parece que elas estão olhando pra ela. Elas estão olhando assim a janela. Olha aqui, o semblante dessa e dessa... não parece que estão olhando pra ela. (Milena, 06/06/2006).
- Eu ditando as regras e vocês escutando. (Milena, 09/06/2006)
- Eu estou lendo *O nome da rosa*, e um livro de literatura pra trabalhar com as 7as séries, que se chama *O Juiz de Paz da Roça*, que nós vamos entrar em teatro. E já trabalhei esse livro quando eu estava na faculdade e agora eu estou lendo pra trabalhar com eles. E eu também procuro ler bastante sobre a relação professor-aluno, sobre a disciplina dentro da sala de aula, que é pra você poder ter uma visão maior de como lidar com os alunos, como agir dentro da sala de aula. (Letícia, 26/05/2006)
- O último livro que eu li também foi *O Código da Vinci*, e agora eu fui assistir no cinema, porque todo mundo está comentando. (Marina, 26/05/2006)

Olhos que viajam pelo espaço...
 Mulheres trabalhadoras, que, enquanto trabalham, ouvem leituras...
 De certa forma, ouvindo, lêem também.
 São textos que alguém, artesanalmente, teceu,
 da mesma forma, como elas, artesanalmente,
 escrevem a renda que constroem...
 Como pode o trabalho constituir-se numa experiência?
 Talvez o trabalho das rendeiras possa ajudar a compreender...



Figura 8: *Juventude. Riso* – Konstantin Luon – 1930

Fonte: <http://www.williams.edu/history/courses/pages/440/classpictures/pages.html>

- Alguns trabalhos acontecem no campo. Os trabalhadores retratados parece que estão com uma cara meio sofrida... de luta... (Marina, 06/06/2006)
 - Cansados. (Milena, 06/06/2006)
- De cansaço, de luta. Esses que pegam peso, não tem ninguém sorrindo bastante, olha. Nesse aqui, olha... (Marina, 06/06/2006)
 - Nessa também, olha... Parece um trabalho pesado. (Milena, 06/06/2006)
 - Mulheres na roça. (Marina, 06/06/2006)
 - Essa é que está mais sorridente. E é também a mais nova entre elas. Essa está bem sorrindo. As outras já estão mais sobrecarregadas. (Milena, 06/06/2006)
- Agora dependendo da forma, das outras escolas assim, que nós trabalhamos durante o dia, às vezes pode até ser um peso. Me sinto às vezes como essa senhora aqui. [...] Então, durante o dia eu me sinto assim, e à noite assim. (Milena, 06/06/2006)
 - Quem inicia assim, não é, até que... Olha, Marina, eu, você e a Letícia. (Milena, 09/06/2006)
 - Como que é esse: O sorriso da juventude? (Marina, 09/06/2006)
- Hoje acho que eu estou mais assim... [...] Ficando corcundinha de tanto trabalhar... (Milena, 09/06/2006)

Três mulheres vão ao trabalho...
 Cada uma com sua experiência singular...
 A mais jovem sorri;
 as outras, cansadas, pensam nos problemas da vida...
 O trabalho e a enxada aos ombros, parecem pesados...
 De onde vem o riso?
 Será da juventude?
 Será ela mais feliz?
 Ou será a única que se permite sonhar?

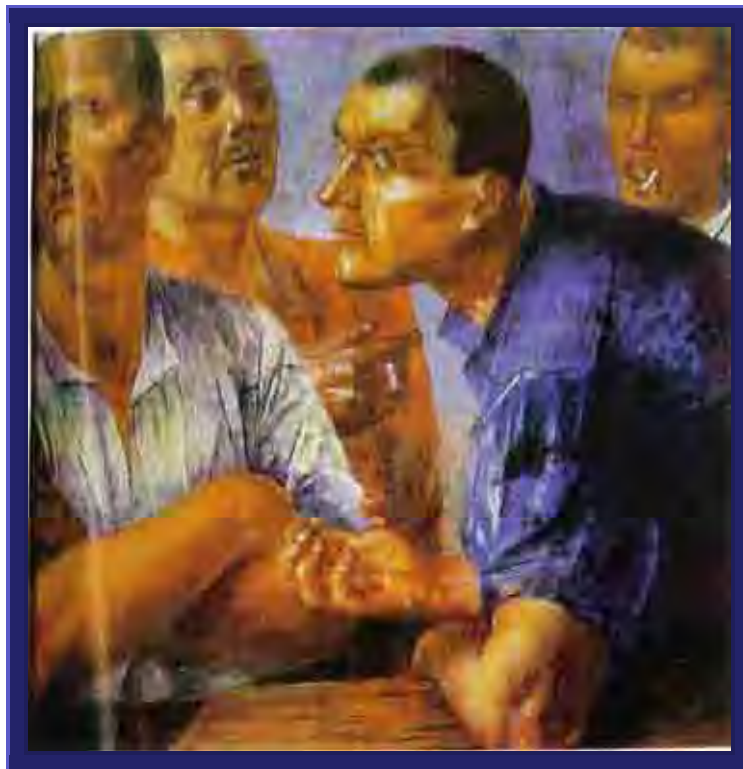


Figura 9: *Operários* – Kuzmá Pietrov-Vödkin – 1926

Fonte: Coleção Memória da Pedagogia, n. 2: Liev Seminovich Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento – Duetto, 2005.

- Esses homens parece que estão preocupados, discutindo, se reunindo, um grupo, não é? (Letícia, 06/06/2006)
 - Parece uma luta sindical. Uma reunião. (Marina, 06/06/2006)
- Eu penso que se a classe fosse mais unida, dos trabalhadores. Eu olhei pra esse quadro e fiquei pensando nessa conversa entre eles pra colocar as questões de cada um do mesmo grupo, de mesmos interesses, mas nem nisso eu estou acreditando muito agora, nem nessa força de sindicato, de pares, eu não estou conseguindo acreditar nisso. Então teve um momento em que eu sonhei muito com isso, com essa força dos pares. (Marina, 09/06/2006)
 - Parece que a união não faz mais a força. É uma pena... Que os alunos se espelham tanto nos professores, não é? (Milena, 09/06/2006)
- É lindo! Eu estou dando essa aula, desse jeito, sem essa força. Tá todo mundo assim. (Marina, 09/06/2006)
- Ta todo mundo junto, mas cada um olhando pro próprio umbigo. (Milena, 09/06/2006)
 - Cada um com a sua nacionalidade. Ah, que bom. (Marina, 09/06/2006)
 - Tá tudo aqui. Não to vendo nem a praia.
- Todos tem a ver com a educação mesmo. Esse é o trabalho do educador, esse, esse... (Marina, 09/06/2006)
- Assim, mas entre nós aqui juntos, foi um pouquinho assim agora, debatendo, falando. (Milena, 09/06/2006)

Afronta. Revolta.
Olhos duros e firmes.
Ideais a defender. Direitos a conquistar.
A coragem os instiga a lutar e não aceitar a opressão.
Diálogo e discussão – caminho a ser construído.

6 – Relações entre a arte e a vida e sua vinculação com os saberes e modos de existência dos educandos e das educadoras / professoras

Um ponto ao qual queremos dar destaque é a personalidade criativa de Leonardo da Vinci. [...] As múltiplas facetas criativas da busca intelectual e da experiência sensível nele se complementam e se integram em uma síntese. Essa síntese não é nenhuma teoria ou abstração, é a filosofia de Leonardo, sua postura interior, o cerne do ser ativo e contemplativo. O pesquisador procura desvendar os mistérios da natureza e compreender o significado de formas em que externam as leis universais, e o artista vivencia as conclusões intelectuais, comove-se com a beleza dos significados percebidos: 'Assim como uma pedra jogada na água se torna o centro e a causa de muitos círculos, assim como o som se propaga no ar em círculos e preenche o espaço circunfluyente com infinitas imagens de si.' – Leonardo da Vinci

Há em Leonardo uma tal unidade e vivência, do fazer, saber e sentir, as atividades artísticas e científicas interpenetrando-se em todos os níveis e uma enriquecendo as outras. [...] (OSTROWER, 1987, p. 47)

Uma sala de aula não é composta somente de professores, os alunos também a compõem. A arte nos ajuda a retratar nossos sentimentos, nossa relação com os alunos. Através de um papel e alguns lápis podemos retratar a relação entre ensino-aprendizagem. [...] Através da arte viajamos no tempo, a arte nos ajuda a lembrar o passado, a pensar no presente e planejar o futuro. [...] Os alunos com os quais a Eliane trabalhou revelaram serem grandes pensadores, grandes artistas, exemplo disso são os textos produzidos por eles. (Letícia, em anotações realizadas no caderno de pesquisa após os encontros)

Essas frases, retiradas do caderno de anotações de uma das professoras, deixam ver alguns sentidos produzidos por ela a partir do contato com a experiência da pesquisa. Acima destas, trago algumas considerações sobre Leonardo da Vinci, pesquisador e artista, cujo exemplo possibilita pensar a relação entre arte e vida. Em que sentido as relações entre a arte e a vida podem se associar aos saberes e modos de existência dos educandos e das educadoras? Vejamos o que diz Vigotski, ao explicitar a idéia de catarse:

[...] a música [ou a arte] por si mesma e de forma imediata, está mais isolada do nosso comportamento cotidiano, não nos leva diretamente a nada mas cria tão-somente uma necessidade imensa e vaga de agir, abre caminho e dá livre acesso a forças que mais profundamente subjazem em nós, age como um terremoto, desnudando novas camadas. (VIGOTSKI, 2001; 320).

Na pesquisa realizada, educandos e educadoras foram convidados a ler a arte em forma de imagens, textos e músicas e também a criar as suas formas de ver a si mesmos e às suas formas de existir.

Quem lê a arte ou a cria? Os educandos e professores que diariamente aprendem e ensinam a ler e a escrever? Ou simplesmente os seres humanos, que criam e recriam suas existências de formas singulares?

Em alguns momentos, no processo de vivificar obras de arte criadas há tanto tempo por artistas, as imagens levam os sujeitos para situações vividas, como ocorre com Marina, no terceiro encontro, quando, ao observar uma imagem e ouvir uma música, desenha e revisita um lugar para o qual já viajou. Em alguns casos torna-se possível reviver momentos de outras formas, pensando que poderia ser diferente, como no caso da leitura da poesia *Cântico da Rotina*, que foi lida por educandos e educadoras de formas tão semelhantes. Pode ocorrer até mesmo uma mudança real, como ocorreu com Aline, que no momento de leitura de seu documento de identidade, se arrisca a mudar a própria realidade. Torna-se possível, pela arte, pensar o não pensado, viver o não vivido, imaginar, criar e recriar situações, como o quadro de cores produzido pelo aluno Leonardo, ao dar a cada cor um sentido, pintando cada sentimento utilizando uma cor distinta. É possível, como ocorre a Milena, por meio de uma música, a sensação de desabrochar a si mesma e aventurar-se num parque de diversões. A partir de uma imagem desenhada, um grupo pode discutir questões vividas no dia-a-dia e imaginar como elas poderiam ser. E ao confrontar-se com as visões e produções dos alunos, o quanto é possível aprender...

[...] Se a música [ou a arte] não nos dita diretamente os atos que dela deveriam decorrer, ainda assim dependem da sua ação central, da orientação que ela destina à catarse típica, o tipo de forças que ela irá conferir à vida, o que ela liberta e o que recalca. A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela. (VIGOTSKI, 2001; 320).

Onde estaria esse lugar acima e além da própria vida? Será esse futuro aquele a quem se dirige Zaratrusta, personagem criado por Nietzsche?

Zaratustra vai falar para o futuro, isso é, para o que não se sabe e não se espera, para o que não se pode antecipar, nem se prever,

nem se prescrever, para o que está fora de qualquer expectativa, de qualquer projeto. E o que é que vai dizer? Nada. Zaratustra limita-se a lançar sua felicidade até o mundo dos homens. [...] Não faz mais do que enriquecer a cada um de si mesmo, desvelar o que cada um é e o que tem de melhor, elevar cada um à sua própria altura, procurar em suma que cada um chegue a ser o que é. [...] O mestre puxa e eleva, até que cada um se volte até si e vá além de si mesmo, até que cada um chegue a ser o que é. (LARROSA, 2002b; 73;74).

Ocorreu, embora não sugerido nos encontros, o interesse das professoras em trabalhar com arte em sala de aula:

- Ela conduziu a gente enquanto professoras da mesma forma que os alunos e nós produzimos exatamente as coisas que um aluno também pode produzir. [...] Daquela forma como você conduziu colhendo a experiência de cada um nas produções também eu nunca fiz isso no meu trabalho. E já tentei umas três vezes colher a experiência dos alunos na produção e também não estou conseguindo. Então acho que precisava tentar fazer isso através da imagem, não sei também como pôr isso através da arte. Pra mim está um pouco difícil. Acho que eu estou mais no quadradinho ainda. (Marina, 01/09/2006)
- Lendo o trabalho que você fez com os seus alunos eu achei muito enriquecedor o que eles fizeram, a poesia que eles montaram, achei muito bonita e deu vontade de fazer isso com os meus alunos também. Que foi tão bonito, parece que é um poeta mesmo que escreveu e são os alunos. Eu achei muito bom. Eu gostaria de fazer isso com os meus alunos também. (Letícia, 01/09/2006)
- Eu já faço letra de música. Eu trabalhei aquela do Roberto Carlos *Eu quero apenas* e eles produziram. E eu fiz uma pastinha pra colocar as produções deles. Só que eles colocaram “eu quero apenas”... o ideal deles, o que eles querem apenas. Então eles estão gostando das músicas, trabalhar, depois colocar a experiência deles. Está sendo muito bom. Até cantaram. (Milena, 01/09/2006)

Outra atitude a ser citada foi a busca, por parte de uma das professoras, pelos textos do autor apresentado a elas.

No *Pedagogia Profana*, no primeiro capítulo você se desconcerta porque ele diz que tudo o que você diz de repente é alguma coisa que você incorporou de alguma coisa que você leu. E quando você trabalha em sala de aula parece que você se apropriou do que o outro disse, mas na verdade você está fazendo aquilo acontecer naquele momento da relação. (Marina, 01/09/2006)

Como conceber, então, a arte? Teria a experiência da criação algo em comum com o que Larrosa diz ao falar sobre a experiência como paixão?

- Ah, coloca como que ele usa esse termo paixão. Vocês entenderam o termo paixão? (Marina, 01/09/2006)

Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. E a palavra *paixão* pode referir-se a várias coisas.

Primeiro, a um sofrimento ou um padecimento. No padecer não se é ativo, porém, tampouco se é simplesmente passivo. O sujeito passional não é agente, mas paciente, mas há na paixão um assumir os padecimentos, como um viver, ou experimentar, ou suportar, ou aceitar, ou assumir o padecer que não tem nada que ver com a mera passividade, como se o sujeito passional fizesse algo ao assumir sua paixão. [...] “Paixão” pode referir-se também a certa heteronomia, ou a certa responsabilidade em relação com o outro que, no entanto, não é incompatível com a liberdade ou a autonomia. Ainda que se trate, naturalmente, de outra liberdade e de outra autonomia diferente daquela do sujeito que se determina por si mesmo. A paixão funda sobretudo uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar. [...] Na paixão, o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele. Por isso, o sujeito apaixonado não está em si próprio, na posse de si mesmo, no autodomínio, mas está fora de si, dominado pelo outro, cativado pelo alheio, alienado, alucinado.

Na paixão se dá uma tensão entre liberdade e escravidão, no sentido de que o que quer o sujeito é, precisamente, permanecer cativo, viver seu cativo, sua dependência daquele por quem está apaixonado.

Ocorre também uma tensão entre prazer e dor, entre felicidade e sofrimento, no sentido de que o sujeito apaixonado encontra sua felicidade ou ao menos o cumprimento de seu destino no padecimento que sua paixão lhe proporciona. O que o sujeito ama é precisamente sua própria paixão. (LARROSA, 2002a; 26)

- A hora que ele coloca a paixão ele não está falando daquela situação inebriante, de envolvimento? Eu pensei: será que ele usou esse termo pra falar desse... que você fica tão envolvido um tanto que você perde até a noção do que tem em volta... (Marina, 01/09/2006)

- Eu também li padecer como um sofrimento. Padecer não parece sofrimento? A palavra paixão eu levei assim pra quase que um deslumbre... (Marina, 01/09/2006)

- Às vezes em alguma situação você se envolve... [...] Um sentimento... (Milena, 01/09/2006)

- Paixão, é bom? É. É ruim? É. Você não tem a autonomia, mas ao mesmo tempo você não é passivo. Só que até chegar nesse ponto a experiência é alguma coisa que é construída a partir de tudo o que você observou ou sentiu. Em qual momento isso acontece? Quando entrou a palavra paixão parecia que é uma coisa que acontece mesmo no trabalho entre as pessoas... - (Marina, 01/09/2006)

- Às vezes você se envolve tanto com uma experiência, com uma atividade em classe que você fica muito feliz com isso, então surge um sentimento de felicidade, você acaba se apaixonando por aquela atividade. Às vezes a mesma coisa com a classe, quando você tem uma intimidade muito grande com a classe você acaba criando laços com essa classe. Mas nem tudo é perfeito. Tem sempre alguns pontos negativos. (Letícia, 01/09/2006)

- Você que dá aula em várias classes percebe mais, não é?

- Percebo. Cada turma é diferente. Às vezes a gente aplica mesma atividade, mas ela não é conduzida da mesma forma. Cada classe é de um jeito. Aí entra a experiência de cada um, a vontade... (Letícia, 01/09/2006)

- Que não tem como passar pro outro... (Marina, 01/09/2006)

- Que não tem como definir, como falar, como escrever... - Eliane

- As coisas que a gente vive, elas são só suas. Eu vi um filme, o *Click*, eu vi um monte de coisa que a Eliane falou, nessa rapidez, a primeira vez que eu li o texto que não via o pôr-do-sol, que não ia na praia, e o filme parecia um pouco disso. Mas a gente faz relação com o que viveu, que foi esse trabalho... E não tem como explicar pro outro, que o outro não viu metade do que você sabe. Não dá pra passar isso que eu vivi pros outros. (Marina, 01/09/2006)

- Isso aconteceu com a Jandira, a hora que ela começou a ler a música ("Eu quero apenas") na lousa, ela falou: "É linda!" E ela já começou a cantar baixinho, então pra ela teve um significado." (Milena, 01/09/2006)

- Parece que abriu um pouquinho os nossos olhos. [...] E cada uma teve uma experiência diferente. (Milena, 01/09/2006)



Figura 10: Desenho criado por Milena no dia 03/06/2006, ao som das músicas ALBINONI, Tomaso. Adagio in sol minore. (1972) e LECLAIR, Jean-Marie. Allegro (2004).

- Bom, a hora que eu escutei a música parecia que eu estava sentindo um desabrochar, sabe? Então eu fiz primeiro o botão de rosa como se eu estivesse me sentindo assim fechadinha. E cai a tempestade... Então, às vezes você tem medo de se abrir conforme as coisas que vão acontecendo na vida. Aí mesmo quando não está o tempo muito firme, você tenta se abrir mas fica com receio. Então quando você se abre totalmente pro mundo aí você vê que tudo pode se iluminar. Então foi isso que eu senti, eu ouvi a música parecia que eu estava desabrochando. [...] A hora que começou tocar a música veio um sentimento de alegria, de aventura. Então o que me veio na minha cabeça foi um parque de diversões, todo mundo naquele chapéu mexicano girando e as pessoas assim com os braços, queriam também entrar, que queriam participar dessa roda, queriam se alegrar também. Então foi isso que eu senti, um dia bonito, e todo mundo querendo participar junto, querendo brincar. (Milena, 03/06/2006)

A minha vida é uma bola
Eu adoro girar.
Quanto mais giro mais bonito
Meu mundo irá ficar. (Adriano, 05/12/2003)

- A segunda música eu lembrei de uma viagem que eu fiz, mas acho que na hora que eu fechei o olho eu pensei nesse quadro (Tarde de Domingo de Grande Jatte) e aí eu lembrei de...passando por uma estrada visualizando uma paisagem na natureza com muitas árvores e numa viagem que eu fiz pra fora do Brasil e que era muito alegre, estava todo mundo muito feliz. Eu lembrei desse quadro e senti muita alegria com a música, lembrei de um momento muito feliz.
(Marina, 03/06/2006)

- A segunda música eu achei uma música alegre. Então eu tentei montar aqui, primeiro eu fechei o olho, mas não consegui desenhar muito bem. Mas eu tentei montar uma paisagem, com cores quentes, alegres. O sol radiante, a flor que dá tranqüilidade. Então eu tentei mostrar algo assim, uma paisagem alegre. (Letícia, 03/06/2006)

- A minha vida representa a cor. O branco é a paz,
o azul é a chuva, a água,
são as coisas boas que a gente tem na vida;
o vermelho é o sangue, a tristeza;
o preto, a sujeira;
o verde, a floresta
e esse cinza brilhante é o ouro, os amigos,
que são os tesouros que a gente tem. (Leonardo,
05/12/2003).

- Eu tentei colocar a sala de aula dentro dessa paisagem, como colocando assim que nós unidos venceremos. Todo mundo junto conquista a sua vitória, não só os alunos como eu também, porque ver eles felizes é me tornar feliz também, e ver que os objetivos são alcançados. Então eu vejo que tanto o professor como os alunos têm que andar sempre unidos, para que a alegria aconteça, para que todos vençam juntos. (Letícia, 03/06/2006)

- Não só na hora da alegria que seria o parque de diversões, todo mundo vibrando, que a nossa vida gira, tanto a minha como a dos alunos. E eles juntos aqui quando eles foram pra escola não só falando da minha pessoa, mas juntos, nós de mãos dadas, todos desabrocharam. Todos se abriram assim pra vida, porque muitos se achavam porque não tinham estudado dentro de um casulo. Então todos juntos desabrocharam, eu como educadora e eles como alunos.
(Milena, 03/06/2006)

- Trouxe um coração, porque depois de tudo o que já passei na vida, a minha vida é cheia de amor e felicidade. (Giselda, 05/12/2003).

- Aqui eu quis dar uma palavra de ascensão, que há um caminho que ele leva pra uma situação bem melhor, e que pra visualizar, pra olhar pra isso. E eu penso que enquanto educadora, se a gente limitar o espaço de troca só pra sala de aula fica mais fácil porque eles estão assim bastante sedentos de aprendizado e com alguns objetivos e expectativas em cima da gente enquanto professor. Agora lá na escola eu estou percebendo que tem leituras pra serem feitas entre nós mesmo, sabe, entre adultos e entre os educadores, estou vendo isso mais como algumas leituras do que está acontecendo tem que ser feitas entre nós, e em conjunto, porque senão não é possível. E é isso, tentei falar que existe um momento de uma música mais alegre, de uma música mais feliz e que tem que olhar pra isso. (Marina, 03/06/2006)

- Então o que eu procurei colocar no papel da alegria é isso, de você saber que você está entrando pra ensinar e saber que consegui ensinar, [...] mas eu não penso que a sala de aula seja um lugar assim que só o professor ensina, a gente aprende bastante também. (Letícia, 03/06/2006)

- Quem escreveu foi o meu marido, que depois de muito tempo está me apoiando na escola. Eu fui falando e ele escreveu pra mim. Eu fiz a escola, porque a escola mudou a minha vida. (Aline, 05/12/2003).

- Então, o ambiente ele pode ser sim um parque de diversões, mas só se todo mundo estiver junto pra resolver os problemas que apareçam, e um problema aparecendo realmente o sucesso do nosso trabalho fica comprometido. (Marina, 03/06/2006)

Páginas e pinceladas... As últimas?

Qual a sensação de um pintor ao concluir uma obra?

Será que ele a considera pronta? A julga realmente concluída?

Ou será que se sente como estou me sentindo agora, no momento em que lanço na tela essas últimas pinceladas, ao escrever as últimas páginas... feliz, e ao mesmo tempo, ainda cheia de dúvidas e de inquietações?

Antes da exposição, olho novamente para o quadro construído... O que vejo?

Vejo páginas que foram sendo preenchidas a partir de falas múltiplas... pinceladas repletas de sentidos... falas de personagens singulares: teóricos, artistas, educandos, educadoras, pesquisadora...

Para esse trabalho de criação, personagens foram sendo encontrados, convidados, ouvidos e, juntos, realizaram essa obra que aqui se apresenta. Uma criação que envolveu olhares, diálogos e pinceladas...

Olhares que não se detiveram à moldura das imagens, mas que se abriram para além das leituras já existentes...

Diálogos que não foram marcados 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... trabalhos que se fazem criação... a arte como possibilidade de transformação...

Vejo múltiplas cores... cores que surgiram das buscas arriscadas durante esse tempo de pesquisa... algumas delas estão nítidas... outras ainda, apenas esboçadas... Existem algumas que ainda não estão aqui. Quem sabe daqui há algum tempo elas possam ser inventadas... por mim mesma, ou quem sabe, por algum leitor audacioso...

Vejo também, belos e inesquecíveis encontros... Alguns deles, encontros entre educadoras e educandos, marcados por sentimentos de alegria, gratidão e amizade:

- Alegria. Porque eu estou junto com eles, ao mesmo tempo em que estou colaborando com eles, eu estou aprendendo, porque eles passam a lição da vida. (Milena, 20/05/2006).

- Gratidão. E também felicidade, de saber que você está conquistando eles, saber que eles estão gostando das aulas, que estão aprendendo, e que eles se sentem satisfeitos. (Letícia, 20/05/2006).
- Eu sinto muita amizade pelos meus alunos, pelos professores. Acho que depois disso fica mais fácil você passar qualquer mensagem, ou receber qualquer mensagem, porque o primeiro contato é de amizade mesmo. (Marina, 20/05/2006).

Encontros também da pesquisadora com diferentes pessoas e diferentes leituras... encontros profundos, marcados pela amizade...

A amizade da leitura não está em olhar um para o outro, mas em olhar todos na mesma direção. E em ver coisas diferentes. A liberdade da leitura está em ver o que não foi visto nem previsto. E em dizê-lo. [...] A liberdade aqui só é generosidade. Não apropriação do texto para nossos próprios fins, mas desapropriação de nós mesmos, no texto. (LARROSA, 1998; 145).

Olho para o espelho... O que vejo?

Uma pintora, toda suja de tinta... As cores são diversas, e eu nem havia me dado conta ainda de que elas estavam em mim... Posso ver o quanto essas cores me transformaram no decorrer do processo de criação.

Essas cores não me completam... tampouco me incomodam... fazem parte de um aprendizado, talvez impossível de se descrever em palavras escritas... talvez nem mesmo em pinceladas traçadas...

O sujeito da experiência [...] é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. (LARROSA, 2002a; 25)

Essa é, até o momento, a última página da pesquisa... talvez, outras possam ser escritas a partir dela...

Referências:

ALMEIDA, C.M.C. *Concepções e práticas artísticas na escola*. In: FERREIRA, S. (org.) *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas-SP: Papyrus, 2001. pp.11-38.

ARENDT, H. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômano; Poética*; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

BACOCINA, E.A. *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*. Monografia de Conclusão de Curso de Pós-Graduação *lato sensu* – Especialização "Alfabetização". UNESP - Rio Claro-SP: 2005.

BAKHTIN, M. M. e VOLOSHINOV, V.N. *Discurso na Vida e Discurso na Arte*, Revista Zvezda número 6, 1926. Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Número 6, 1926.

BARBOSA, A.M. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

_____. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2a ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BOMBINI, R.F.R. O Fuzilamento: um olhar de Goya, outro do leitor. In: SALZEDAS, N.A.M. (org.) *Uma leitura do ver: do visível ao legível*. São Paulo: Arte & Ciência Villipress, 2001. pp. 71-80.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (org.) *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. p.183-191.

BORGES, J.L. O livro de areia. In: *Obras completas de Jorge Luis Borges*. vol. 3. São Paulo: Globo, 1999.

CALVINO, I. A palavra escrita e a não-escrita. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (org.) *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. p.139-147.

CARREIRA, E. (org). *Os escritos de Leonardo da Vinci sobre a arte da pintura*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*; tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. (org). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHAUÍ, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CORRAL, C.M.F. *Partilhando olhares: perspectivas da arte na educação de jovens e adultos do CMET Paulo Freire*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

DELEUZE, G. A vida como obra de arte. In: *Conversações, 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. 232 p.

DETONI, J. *Arte como personalização (educação) da pessoa (fundamentos antro-po-estéticos da arte-educação)*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1991.

DUARTE JR., J. F. *O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2001.

_____. *Por que arte-educação?* 3a ed. Campinas-SP: Papyrus, 1986.

FOUCAULT, M. Las meninas. In: *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 28 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GÊNIOS da Pintura. São Paulo: Abril Cultural, 1969. 8 v.

GOMBRICH, E.H. *A História da Arte*. 16^a ed. Rio de Janeiro: LTC, 1994. 688 p.

KOSÍK, K. *Dialética do concreto*; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LARROSA, J. *Narrativa, identidad y desidentificación*. In: *La experiencia de la lectura: Estudios sobre Literatura y Formación*. Barcelona (Espanha): Laertes, 1996. pp. 461-482.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. Jan/fev/mar/abr, 2002a.

_____. *Nietzsche e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b.

_____. Sobre a lição. In: *Pedagogia Profana*. Porto Alegre: Contrabando, 1998. pp. 139-146.

MACHADO, R. Rasas razões. In: BARBOSA, A.M. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2a ed. São Paulo: Cortez, 2003. pp.175-181]

MARIN, L. Ler um quadro. In: CHARTIER, R. (org.) *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

MARTINS, M.C. 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, 2003. pp. 49-60.

MIRANDA, A. Cântico da rotina. São Paulo, Revista Caros Amigos, ano I, nº 10, jan. 1998.

OSTROWER, F. A construção do olhar. In: NOVAES, A. (org.) *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, Vozes, 1987. 187 p.

VIGOTSKII, L.S. *Imaginación y el arte em la infância*. México: Hispanicas, 1987.

_____. *Psicologia da Arte*. – tradução Paulo Bezerra. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXO A – Roteiro dos encontros com as professoras

1º encontro: Identidade

20/05 – com Letícia e Milena; 21/05 – com Marina

Local: Sala do Laboratório Didático I – IB – UNESP

1º momento – Leitura espontânea de auto-retratos

- Auto-retrato – Tiziano – 157-
- Auto-retrato Juvenil – Rembrandt – 1633/34
- Auto-retrato com vestimenta oriental – Rembrandt – 1631
- Auto-retrato com dois círculos – Rembrandt – 1665/69
- Auto-retrato com sete dedos – Chagall – 1911/12
- Las Meninas – Velázquez
- Auto-retrato em três posições – Eliseu Visconti - 1938
- Auto-retrato – Jean Michael Basquiat
- Auto-retrato – Tonny Cragg
- Auto-retrato – Gustave Courbet
- Auto-retrato – Portinari - 1957
- Auto-retrato - Degas

2º momento – Pista: Espelho

3º momento - Criação de auto-retratos pelos participantes

4º momento – Contextualização das obras

5º momento – Criação de auto-retrato como educadores

6º momento - Discussão a partir da atividade realizada.

Perguntas norteadoras:

- Como você vê a si mesma (como pessoa / como educadora)?
- Como seria a visão que os alunos de EJA têm de si mesmos?
- E você qual o seu sentimento como educadora?
- E se você fosse definir numa palavra uma característica sua como educadora, como você definiria?
- E uma limitação? O que você acha que pode alcançar?

2º encontro: Infância / Experiência Escolar / Formação

23 e 26/05 – Local: Escola Cecy

1º momento – Leitura espontânea das obras:

- Campo de Trigo – John Constable - 1826
- Morro – Di Cavalacanti - 1930
- Futebol – Portinari - 1958
- Jogos Infantis – Pieter Bruegel - 1560
- Meninos comendo melões – Murillo – 1645/55
- Villa R – Paul Klee - 1919
- A Grande Parada – Fernand Léger - 1954
- Aula de ditado – Demetrio Cosola - 1891
- Aula de Geografia – Carl Hertel - 1874
- Sala de aula – Andrew Macara - 1985
- No caminho para Rabfak – Boris loganson - 1928
- Mulheres, aprendam a ler! – Elizaveta Kruglikova - 1923

2º momento – Contextualização das obras

3º momento – Pista: Música “O Caderno” – Toquinho

4º momento – Leitura do depoimento do Toquinho sobre sua experiência escolar.

5º momento – Entrega de um caderno para que cada uma realize suas anotações

6º momento - Discussão, a partir das perguntas norteadoras:

- Como foi sua infância? Como era a casa, o lugar onde você morava, as brincadeiras, as pessoas...
- Há nela algum acontecimento, ou fator que possa ter influenciado sua escolha pela profissão?
- O que você lia na infância?
- Como você foi alfabetizada?
- E das professoras? Que lembranças você traz?
- E quando você realizou seu Curso de Formação (Magistério ou faculdade)?

De suas lembranças, o que marcou seu aprendizado? E das leituras? Como você alfabetiza hoje?

- E que materiais você usa para alfabetizar, para ensinar?

- O que você lê?

- Qual a relação entre suas experiências escolares e a educadora que você é hoje?

- Na sua visão, as experiências que os alunos tiveram na infância, influenciam o aprendizado deles hoje?

- E olhar para a própria infância agora, contribui para sua formação?

3º encontro: Sentimentos / Imaginação

03/06 – Local: Sala do Laboratório Didático I – IB – UNESP

1º momento - Leitura espontânea das obras:

- Retrato de Giovannina Bellelli – Degas – 18--
- Família de Retirantes – Portinari - 1944
- Horda – Marx Ernst - 1927
- As Três Idades da Vida – Gustav Klimt - 1908
- A Vida – Picasso - 1903
- Estudo para Alegria de Viver – Henri Matisse – 19--
- Provérbios Flamengos - Brueghel
- O Verdureiro – Giuseppe Arcimboldo - 1590
- Primavera – Botticelli - 1478
- Esqueletos disputam um enforcado – James Ensor - 1891
- Tarde de domingo na Ilha de Grande Jatte – Georges Seurat – 1884/86
- Maná – Nicolas Poussin

2º momento - Pista: Desenhar, ao som de duas músicas:

ALBINONI, Tomaso. Adagio in sol minore. In: Vivaldi: The Four Seasons / Albinoni: Adagio a.o. Schwabbé / Berlin Philharmonic / Karajan. Stereo: PolyGram, p1970 (Corelli) 1972 Polydor International GmbH, Hamburgo. 1 CD. Faixa 13.

LECLAIR, Jean-Marie. Allegro. In: _____. Sonates à Violon Seul avec la Basse Continue (extraites du Quatrième Livre): RAMÉE, p2004. 1 CD. Faixa 14.

3º momento - Representação Artística: Como você se sente / se imagina, enquanto educador (a)?

4º momento - Discussão a partir da atividade realizada: sentimentos, sonhos, angústias, expectativas, alegrias dos educadores, e o que imaginam a respeito dos educandos

5º momento – Contextualização das obras

4º encontro: Trabalho / Prática dos professores
06 e 09/06 – Local: Escola Cecy

1º momento – Leitura espontânea das obras:

- Britadores de Pedras – Gustave Courbet - 1849
- O Café – Portinari - 1934
- Trabalhadores Brasileiros: O Fumo – Portinari – 1936-1945
- Operários - Tarsila do Amaral - 1933
- Operários – Kuzmá Pietrov-Vödkin – 1926
- Setor de Tecelagem – Aleksandr Samokhválov – 1929
- Trabalhadoras Têxteis – Aleksandr Deineka – 1927
- Fábrica de leite – Iurii Pimenov – 1930
- Juventude. Riso – Konstantin Iuon – 1930
- Mowers – Natalia Goncharova – 1907-1908
- As rendeiras de Kaliazin – Evgenii Katzman – 1928
- Aula de ditado – Demetrio Cosola - 1891

2º momento – Contextualização das obras

3º momento – Pista: Poesia “Cântico da Rotina” – Ana Miranda

4º momento – Discussão

Perguntas norteadoras:

- Como é sua rotina diária?
- E com os alunos, qual é sua rotina?
- Como você fundamenta seu trabalho?
- E os alunos como trabalhadores, como você vê?
- Como você é vista enquanto profissional?

5º encontro: Encontro com os Educandos Adultos

01/07 - Local: Sala do Laboratório Didático I – IB – UNESP

1º momento – Exposição dos auto-retratos realizados pelos

Pintores
 Educadores
 Educandos adultos

Momento de observação espontânea dos educadores - *Quem são esses novos personagens?*

2º momento – Leitura das falas dos educandos a respeito dos temas:

Identidade
 Infância / Experiência Escolar

3º momento – Análise deste material pelos professores – relação entre estes e as próprias produções e discussões

6º encontro: Conhecendo melhor os Educandos Adultos

02/07 - Local: Sala do Laboratório Didático I – IB – UNESP

1º momento – Exposição das produções Sentimentos / Imaginação / formas de ver a vida, realizados pelos

Pintores
 Educadores
 Educandos adultos

Momento de observação espontânea dos educadores

2º momento – Leitura das falas dos educandos a respeito dos temas:
Autovalorização, sentimentos, medos
Trabalho

3º momento – Análise deste material pelos professores – relação entre estes e as próprias produções e discussões

7º encontro: Experiência - na Vida, na Arte e na Educação
01 e 05/09 – Local: Escola Cecy

1º momento - Discussão do texto: Notas sobre a experiência e o saber de experiência – Larrosa (2002)

2º momento – Criação de uma obra coletiva

ANEXO B – Trechos do texto: LARROSA, *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, 2002, lido com as professoras no momento da apresentação da pesquisa

Trecho 1

“O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial [...] e mais estética [...], a saber, pensar a educação a partir do par *experiência /sentido*. [...]

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia, se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. [...] nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constiruir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça.”

(LARROSA, *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, 2002a, p. 20,21-22)

Trecho 2

“Em segundo lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter uma opinião. Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça.”

(LARROSA, *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, 2002a, p. 22)

Trecho 3

“Em terceiro lugar, a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo e por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento

nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência.”

(LARROSA, *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, 2002a, p. 23)

Trecho 4

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. [...]

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.”

(LARROSA, *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, 2002a, p. 24,27)