

LIZ DA MOTTA GUIMARÃES

**PROJETO “ESCREVENDO ARTE” – LEITURA, ESCRITA E ARTE EM
ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: uma experiência de ensino/aprendizagem em artes
visuais**

Brasília

2013

LIZ DA MOTTA GUIMARÃES

**PROJETO “ESCREVENDO ARTE” – LEITURA, ESCRITA E ARTE EM
ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: uma experiência de ensino/aprendizagem em artes
visuais**

Trabalho de conclusão do curso de Artes Plásticas, habilitação em licenciatura, do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof^a Rosana Andréa Costa de Castro

Brasília

2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela vida e por me conceder as muitas possibilidades de crescimento intelectual. À minha família que sempre tem me apoiado incondicionalmente, principalmente na figura de minha mãe que sempre acreditou no meu sucesso. À professora Rosana de Castro que tem acompanhado meu desenvolvimento acadêmico e me apoiado, influenciado e contribuído com minha trajetória. Aos demais professores que têm me acompanhado durante minha vida acadêmica, em especial à professora Dra. Ana Beatriz Barroso que me concedeu a oportunidade de trabalhar em seu grupo de iniciação científica. Às minhas amigas e colaboradoras Mirella Assunção da Luz e Simone Menezes Rosa que me auxiliaram na condução do projeto “Escrevendo Arte”. À todos os colegas e amigos que contribuíram de alguma maneira com meu desenvolvimento durante a graduação.

SUMÁRIO

LISTA DE IMAGENS	5
INTRODUÇÃO	6
MEMORIAL DESCRITIVO.....	9
1. LEITURA, ESCRITA E ARTES VISUAIS: questões de transdisciplinaridade	11
2. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E AS ARTES VISUAIS	13
3. O LIVRO DE ARTISTA E SUA DIMENSÃO EDUCACIONAL/SOCIAL	15
4. PROJETO “ESCREVENDO ARTE”	19
4.1 Elaboração e divulgação da oficina	20
4.2 Encontros e discussões	21
4.3 Objetos artísticos e reflexão	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
REFERÊNCIAS	31

LISTA DE IMAGENS

Figura 01: “Today Series”, On Kawara, 1966	p. 15
Figura 02: “Kinderbuch”, Dieter Rot’s, 1976	p. 17
Figura 03: Atividades realizadas durante os encontros de planejamento dos livros de artista	p. 25
Figura 04: Livro de artista produzido por uma das participantes	p. 26
Figura 05: Livros de artista produzidos pelos participantes	p. 27

INTRODUÇÃO

É possível analisar o ensino das artes visuais relacionando-o com as mais variadas disciplinas por meio de diversos métodos de ensino. Partindo-se de um recorte específico pode-se obter uma análise mais clara de métodos de ensino e eventualmente de estratégias de aprendizagem pertinentes ao recorte feito. Selecionou-se para este Trabalho de Conclusão de Curso um recorte que pretende analisar recursos geralmente utilizados para o ensino das artes visuais na escola. Esta análise tem como foco investigar de que modo estes recursos podem auxiliar na promoção da alfabetização de jovens e adultos.

O projeto “Escrevendo Arte” é o norteador da proposta aqui apresentada e ainda dos resultados que serão disponibilizados ao fim deste TCC. Resultados estes que são fruto da realização da primeira etapa do projeto. Tomou-se como problema para este trabalho as possíveis metodologias para a educação de jovens e adultos a partir de uma abordagem transdisciplinar, apoiada no saber enquanto conhecimento construído coletivamente em nossas vivências e não apenas no ambiente escolar, onde o conhecimento é artificialmente dividido e categorizado, tornando-o algo desassociado de nossa vida prática.

O projeto e seus desdobramentos apresentados neste TCC têm como objetivo geral pensar as práticas educativas para a educação de jovens e adultos (EJA) e suas possibilidades de articulação com outras áreas de saber, em especial as artes visuais. Assim como tomou-se como objetivo específico a proposição de atividades que proporcionassem meios de pesquisa de métodos de ensino/aprendizagem em educação popular de adultos com base nos saberes e técnicas das artes visuais.

Na concepção do projeto o modelo de círculos populares proposto por Paulo Freire foi formatado no modelo de oficina de artes visuais, cujo principal recurso didático foi o livro de artista. Optou-se, assim, pelo livro de artista como objeto principal de estudo para as oficinas do projeto enquanto categoria artística que reúne leitura e escrita como tema e objeto de arte, e que está sendo amplamente utilizado em pesquisas em artes visuais atualmente. Sendo este um tema recorrente nas pesquisas acadêmicas, o livro de artista tem sido teorizado por importantes pesquisadores da área, oferecendo ao público em geral instrumentos satisfatórios para análise e estudo do tema.

Para tanto, foi feita uma revisão bibliográfica que partiu das obras de Paulo Freire e Miguel Arroyo, articulando-se a pedagogia dialógico-problematizadora a outras práticas educativas como as apresentadas por Fayga Ostrower e Sonia Alvares. Assim também, foram tomadas como base para os estudos em práticas de leitura e escrita as obras de Roger Chartier e Magda Soares, pensando-se também as artes visuais neste contexto da escrita e da leitura a partir da obra de Paulo Silveira. Delineados os estruturantes teóricos, utilizou-se como aglutinante do todo a abordagem transdisciplinar de Edgar Morin.

A pesquisa em artes visuais para educação de adultos aqui apresentada, foi proposta a partir das artes visuais como uma forma de análise de possíveis metodologias em educação de jovens e adultos e na educação popular em suas diversas potencialidades e desafios. Tendo como justificativa da pesquisa aqui apresentada o vislumbre de uma integração entre o processo de alfabetização e as artes visuais. Traçando-se, assim, possíveis relações entre imagem, leitura e escrita que se fazem presentes na infância, mas que muitas vezes se perdem com o passar do tempo, podemos, a partir destas relações, explorar uma abordagem transdisciplinar que ultrapasse os limites teóricos e metodológicos das disciplinas.

O projeto “Escrevendo Arte” parte, então, de uma perspectiva que abandona o conceito de disciplina, de forma a explorar o conhecimento enquanto saber integrado que se constrói e é construído por nós a todo o momento sem compartimentalização em disciplinas fechadas. E por compreender também que se pode fazer uso de outros saberes no processo de alfabetização que o tornem mais eficaz. Sendo este percurso aqui apresentado apenas um primeiro esforço para construção de uma abordagem transdisciplinar com vistas a um processo de alfabetização mais amplo, que não se restrinja à aquisição de códigos e linguagens, mas que tome como ponto de partida a visão de mundo de seus educandos e educadores na construção coletiva do saber e que venha a agregar outros saberes igualmente ricos para o processo de alfabetização.

Assim sendo, o projeto “Escrevendo Arte” não se resume a uma oficina apenas. Pretende-se dar continuidade a este projeto de forma a promover outras oficinas artísticas que proporcionem meios para a pesquisa em métodos de ensino e aprendizagem em educação popular de adultos e processos de alfabetização, promovendo-se, assim, a integração de saberes cotidianos das mais variadas áreas de saber, com base nas artes visuais e na pedagogia dialógico-problematizadora de Paulo Freire.

Para tanto, o presente TCC está dividido em três sessões de análise teórica e bibliográfica, culminando com o relato de experiência do projeto “Escrevendo Arte” promovido na Universidade de Brasília.

A primeira sessão apresenta o referencial teórico para discussão dos temas relativos à leitura, escrita e suas manifestações nas artes visuais, a partir de uma abordagem transdisciplinar. Na segunda sessão é analisada a educação de adultos e suas possibilidades de articulação com as artes visuais, em especial na educação popular. O livro de artista, principal objeto de estudo do projeto “Escrevendo Arte” é analisado na terceira sessão a partir de um breve histórico desta categoria artística.

Finalmente, é apresentado o projeto “Escrevendo Arte” em sua elaboração, divulgação, execução e reflexão enquanto prática educativa. Apresentando-se também os desdobramentos da oficina artística, seus objetos finais e o vislumbre de possíveis métodos de ensino em educação popular com aporte em artes visuais.

MEMORIAL DESCRITIVO

Optei pelo curso de Artes Plásticas dentre uma vasta gama de áreas de conhecimento que eram do meu interesse. Sempre aleguei que poderia cursar qualquer curso que me habilitasse a lecionar, pois este era meu objetivo principal. Sendo assim, escolhi o curso de Artes Plásticas por unir meu desejo de me tornar professora e meu gosto por pintura e escultura.

Já na universidade, pude descobrir pouco a pouco algumas das muitas possibilidades em educação, entre níveis e modalidades variadas, assim como as teorias e metodologias possíveis. Tentei buscar então uma área da educação em que melhor me encaixasse, por entender que um recorte assim facilitaria um pensamento sistemático sobre educação e uma formação direcionada para um objeto de pesquisa. E foi um caso próximo a mim que me levou à buscar entender melhor a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Meu interesse no tema partiu do caso de uma tia minha que não pode estudar na idade apropriada e que depois dos 40 anos decidiu retomar os estudos, dando continuidade ao ensino fundamental. O meu contato com as lutas e anseios de uma estudante de EJA tão próxima me levou a querer conhecer melhor as estratégias de ensino e aprendizagem desta modalidade.

Busquei então cursar disciplinas relacionadas ao tema, assim como procurava conhecer mais sobre a EJA em cada disciplina relacionada à educação prevista para minha formação na licenciatura em Artes Plásticas. Assim, desde as primeiras disciplinas em educação, passei a pesquisar a história da educação de adultos, as diretrizes que regem esta modalidade e as metodologias possíveis. Comecei a ter contato com as obras de Paulo Freire e artigos de Miguel Arroyo, que geraram ainda mais interesse pelo tema. Mas foi na disciplina de “Educação de Adultos” da Faculdade de Educação, ministrada pela professora Nirce Ferreira (FE/UnB), que me deparei com o que viria a se tornar meu principal objeto de interesse: a alfabetização popular de adultos.

Ainda tendo em mente que minha formação era em Artes Plásticas e não Pedagogia/Educação, decidi pesquisar as possibilidades de arte-educação no contexto da educação formal/regular de adultos e da educação popular de adultos. Pesquisa esta que foi pouco a pouco se fundindo com meu objeto de pesquisa poética: o livro de artista. Tema que

eu vinha pesquisando também no grupo de iniciação científica da professora Dra. Ana Beatriz Barroso (VIS/Unb).

Até o meu segundo ano da graduação a pesquisa em Educação de Adultos que eu vinha realizando se restringia ao campo teórico. Mas logo após o primeiro Estágio Supervisionado em Artes Plásticas, no qual observei uma turma de ensino fundamental e uma de ensino médio regular em uma escola particular e percebi que essa não era a modalidade na qual eu gostaria de atuar, pude finalmente obter a experiência prática na EJA. Assim, escolhi a escola pública da Asa Sul que oferece EJA, o CESAS, para fazer a observação e a prática docente previstas pela disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Plásticas 2. Foi no CESAS que pude ter o contato prático com a arte-educação na EJA.

Pude então confrontar o conhecimento teórico, que eu já vinha construindo, com a prática. Foi possível por meio desta experiência pensar a teoria e a prática da EJA enquanto educação direcionada a um público tão diverso e variado, assim como refletir acerca dos recursos didáticos possíveis no ambiente escolar, as estratégias de ensino e aprendizagem, e testar algumas formas de ensino teórico e prático dos conhecimentos e técnicas artísticas.

A prática na educação regular de adultos me levou a querer entender mais sobre a educação popular de forma a poder analisar as duas possibilidades: a educação regular, oferecida pelas instituições públicas ou privadas, e a educação popular, promovida por entidades civis, religiosas ou ainda por sindicatos e grupos organizados. Interesse este que culminou com a prática docente promovida pela disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Plásticas 3, no qual foi possível a elaboração de um projeto de oficina e sua posterior execução.

Unindo assim a pesquisa em livros de artista e em educação popular de adultos, foi elaborado um projeto de oficina artística direcionada a servidores da Fundação Universidade de Brasília. Oficina esta que contou com apoio da professora Rosana de Castro (VIS/Unb), e de outras duas alunas de Estágio 2, que foram extremamente importantes na construção e execução da oficina. Assim surgiu o projeto “Escrevendo Arte” que consiste na promoção de oficinas artísticas que se propõe à discussão e produção de objetos artísticos, com vistas também à pesquisa de métodos de ensino e aprendizagem em arte-educação para adultos.

1. LEITURA, ESCRITA E ARTES VISUAIS: questões de transdisciplinaridade

A leitura e a escrita têm se modificado amplamente com o passar do tempo. Desde o seu surgimento, a escrita tem se transformado, seja por seus instrumentos e suportes, ou enquanto prática cultural. Assim também as práticas de leitura foram ampliando e diversificando-se a cada período histórico. É possível visualizar mais claramente estas mudanças pelo histórico da leitura, o qual aponta as práticas sócio-culturais ligadas à leitura em cada período histórico da civilização ocidental, e suas peculiaridades (CAVALLO e CHARTIER, 1999). Assim como é possível também observar as transmutações textuais apresentadas pela história da literatura, perpassando os mais variados temas, suportes e gêneros literários.

Na atualidade é possível ampliar ainda mais a discussão em torno da leitura e da escrita ao analisarmos as mudanças ocorridas em função do uso de novas mídias (CHARTIER, 1999 e 2002). O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no âmbito da leitura e da escrita têm transformado as práticas e seus agentes, transfigurando o leitor, o escritor, o editor e todos os sujeitos ligados à leitura e à escrita. Estas transformações, de maneira nenhuma, decretam a morte do leitor, autor ou editor, mas certamente alteram as formas tradicionais de leitura e escrita (CHARTIER, 2002). O uso do hipertexto exemplifica grande parte dessas alterações que estamos vivenciando: a leitura digital abandona quase completamente a linearidade do texto, apresentando um texto estruturado em rede, entremeado de conexões com imagens, sons, *links* e encaminhamentos de página (LÉVY, 1999). Todas estas mudanças têm complexificado ainda mais as discussões em torno do tema.

Quando pensamos as leituras que fazemos no dia a dia é praticamente impossível não pensar na revista, no jornal, nos *e-mails*, *outdoors*, *blogs* e páginas na Internet, todos repletos de informações diversificadas, às quais acessamos, na maior parte do tempo, de forma rápida e fragmentada. Desenvolvemos, assim, um olhar seletivo que consegue descartar em questão de segundos o que não é interessante e se ater ao que convém, aglutinando os saberes observados de forma a torná-los compreensíveis. Podemos entender todo esse processo de apropriação do saber como fator constituinte do que chamamos “leitura de mundo”, que cada indivíduo faz, em função de suas vivências no dia a dia (FREIRE, 1996).

Nas artes visuais também é possível observar o uso das TICs na produção artística, criando inclusive novas categorias e formas de arte, como a arte eletrônica que faz uso prático das mais variadas tecnologias computacionais, e que também transforma não só a forma de ver, como também de interagir com a arte. Para tanto, faz-se uso, em diferentes manifestações artísticas, de tecnologias complexas, mas também de mídias comuns ao dia a dia dos artistas e do público em geral.

Estas mídias possibilitadas pelas TICs tão comuns hoje em dia têm transformado não só o suporte da escrita, leitura e de algumas obras de arte, como também as práticas culturais e os usos que fazemos da leitura, da escrita e da arte no ambiente escolar/educativo. Portanto, faz-se necessário levar em conta os usos que educandos e educadores fazem das TICs em seu dia a dia de forma a utilizá-las também no espaço educativo e articulá-las com a vida social de seus sujeitos. Por isso se faz tão importante pensar a educação sempre tendo em conta uma análise cuidadosa da comunidade em que se praticam as ações educativas e suas peculiaridades (FREIRE, 1983).

Promover educação exige ensino, pesquisa e construção coletiva do conhecimento, sempre vinculada à realidade local e mundial. E ao tratarmos da educação de jovens e adultos, mais especificamente, não podemos desconsiderar também toda a história que cada educando traz consigo mesmo (FREIRE, 1987). História esta que não está presente apenas na vida dos educandos adultos, é claro, mas que se faz ainda mais presente nestes do que nas crianças e adolescentes por terem já construído uma forma complexa de ler e entender o mundo que não só precede a palavra, como em boa parte de sua vida teve de prescindir da palavra escrita.

Um conceito que se faz importante tendo-se em mente todas as questões citadas até aqui é o de letramento, que amplia a idéia de alfabetização para englobar também múltiplas práticas, funções e objetivos da leitura e da escrita, numa visão transdisciplinar do que entendemos como leitura e escrita (SOARES, 2001). Conceito este que não aponta simplesmente para a aquisição de códigos, mas para uma formação abrangente que produz sentidos variados nos usos da leitura e da escrita dentro e fora do ambiente de ensino e aprendizagem, como processo permanente de construção do conhecimento. Sendo este processo permeado de diversas formas de aquisição e interação com o conhecimento. Deixando-se para trás a idéia de alfabetização como mera aquisição da escrita e da leitura para entender este processo em sua complexidade e dinâmica social.

2. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E AS ARTES VISUAIS

Ao falarmos de educação de adultos, podemos pensar um panorama bastante amplo que inclui as formações técnicas, profissionalizantes e universitárias, que têm como público os jovens e adultos. Para este trabalho, no entanto, faz-se necessário um recorte quanto à modalidade e o nível educacional a serem estudados, assim como sua devida delimitação. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é prevista pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) como modalidade destinada a jovens e adultos maiores de 15 anos que não concluíram o ensino fundamental e maiores de 18 que não concluíram o ensino médio, e que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, e que deve ser oferecida gratuitamente¹. A lei neste caso, se refere ao público jovem e adulto, mas tem suas diretrizes voltadas para o ensino público regular, e não às instituições particulares que oferecem EJA, ou às práticas de alfabetização popular.

Embora haja ainda pouca regulamentação do Governo sobre a EJA por meio da LDB e dos órgãos competentes, é possível perceber que entre docentes e teóricos da área isso não vem a ser exatamente um problema. Segundo Arroyo (2006), ainda não temos uma definição clara do que vem a ser a EJA, mas podemos fazer bom uso dessa “liberdade” para construirmos uma educação de jovens e adultos voltada para as reais necessidades dos educandos e não para os interesses das classes dominantes. Pois “todo terreno quando é cercado, termina logo nas mãos de alguém, de um proprietário” (p. 19).

O mesmo pensamento se aplica à educação popular, por ser uma forma de educação não formal, que não depende das diretrizes educacionais ou políticas públicas. A educação popular pode ser realizada em qualquer espaço em que assim se deseje fazê-la, a partir de parcerias com instituições ou entidades privadas, religiosas, sindicais ou populares, de forma a promover construção de conhecimento em qualquer área de saber. A educação popular tem seu fundamento na construção coletiva do conhecimento a partir dos saberes já construídos por educadores e educandos e que se fazem presentes em todo o processo educativo. Sendo este o método de educação apresentado por Paulo Freire como metodologia dialógica, na qual educandos e educadores ensinam e aprendem uns com os outros (FREIRE, 1987 e 1996).

¹ <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>

Podemos perceber, assim, que a educação dialógico-problematizadora é, por natureza, transdisciplinar, já que parte das questões cotidianas dos educandos e educadores, e estas não são compartimentadas em disciplinas, mas se constituem enquanto saberes para a vida (FREIRE, 1996 e MORIN, 2011). Assim também podemos pensar uma educação que deixe de lado as compartimentações dos saberes em disciplinas fechadas e pensar o saber enquanto forma fluida de conhecimento que perpassa as mais variadas áreas de conhecimento.

É neste contexto que se propõe uma educação de adultos aliada às questões cotidianas, partindo-se das artes visuais para abertura de um diálogo coerente entre educadores e educandos. E a educação popular se apresenta, neste caso, como terreno mais propício para a proposição de atividades educativas sem as amarras das diretrizes curriculares que insistem em separar em disciplinas o conhecimento que no dia a dia está entrelaçado e difuso em tudo o que fazemos.

Assim sendo, partimos da imagem e do texto na obra de arte para construir um conhecimento ampliado em temas variados. Não se utilizando da arte ou da imagem como um meio para alfabetização ou ensino de outras disciplinas, mas sim como saber que integra as potencialidades do ser humano para a escrita e construção do saber. Promovendo-se assim não uma mera instrumentalização do educando, nem apenas o aprendizado ou assimilação de conhecimentos (FREIRE, 1996), mas uma educação do olhar que perpassa os saberes cotidianos (ALVARES, 2010).

Embora as artes visuais sejam apresentadas no ambiente escolar como um saber que pode ser encerrado em uma disciplina, a imagem e suas diversas especificidades mostram o contrário por estar presente nas mais diferentes áreas da vida cotidiana. E na EJA percebe-se que as tentativas de transdisciplinaridade aparecem mais efetivamente nas artes visuais por ser nesta disciplina que projeta-se um conhecimento pautado na integração de diversas áreas de conhecimento (ALVARES, 2010).

Assim sendo, podemos pensar a arte-educação enquanto área de saber que promove um conhecimento integrado de saberes e a educação popular como prática educativa propícia ao diálogo entre estes diversos saberes. Unindo assim, arte-educação e educação popular pode-se vislumbrar uma educação transdisciplinar para alfabetização de adultos que não visa apenas o letramento do educando, mas sua formação enquanto ser social.

3. O LIVRO DE ARTISTA E SUA DIMENSÃO EDUCACIONAL/SOCIAL

É possível verificar dentre as artes visuais diversas linguagens e categorias que trabalham a idéia de leitura e escrita como tema ou ainda como veículo de transmissão de uma mensagem ou conceito. A Arte Conceitual desde o seu início foi marcada pelo uso da palavra e do texto escrito enquanto recurso poético e formal para construção de algumas de suas obras de arte. Estes novos elementos – a palavra isolada e/ou o texto escrito – até hoje geram estranhamento entre fruidores, sejam eles conhecedores de arte ou leigos em geral. Observa-se isto no estranhamento causado aos fruidores tanto por obras modernas como contemporâneas que se utilizam de textos seja como objeto principal da obra, ou não. Um exemplo é o trabalho de On Kawara que em sua série de pequenas telas pretas pintadas diariamente registra somente a data da pintura em letras de imprensa brancas causando estranhamento na maior parte dos fruidores que entram em contato com sua obra (STANGOS, 2000).



Figura 01: “Today Series”, On Kawara, 1966.
Fonte: <http://nosenorapache.info/?p=1164#more-1164>

A Arte Conceitual causou uma reviravolta no cenário artístico ao abordar novos temas, mas essa mudança se deu, acima de tudo, por apresentar uma nova visão da arte, que não a tradicional. Exalta-se no conceitualismo a ideia e o processo, e não o objeto ou o produto final. Outra característica importante, segundo Mel Bochner, é que a “obra conceitual ideal” não deve possuir absolutamente nenhuma “aura”, nem qualquer espécie de singularidade (STANGOS, 2000, p. 225). Junto à rejeição do objeto de arte tomado como artigo de luxo único, a Arte Conceitual trouxe também a ênfase nas idéias (ênfase que antes estava centrada

na técnica). A arte deixa, assim, de ser restrita a um objeto apenas para ampliar-se em relação ao espaço, às técnicas e suportes possíveis e à sua durabilidade ou permanência, fazendo-se, para tanto, o uso de mapas, propostas escritas, fotografias, documentos, o próprio corpo e acima de tudo da linguagem em si (STANGOS, 2000). Este caráter inovador da arte conceitual torna-se mais explícito no artigo de Sol LeWitt para a revista *Artforum*, intitulado “Parágrafos sobre Arte Conceitual”, onde o autor define a Arte Conceitual enquanto arte que privilegia a idéia ou o conceito em detrimento do que ele chama de arte perceptiva, que é feita para a sensação do olho e que inclui as artes óticas, cinéticas e as que usam luz e cor (FERREIRA e COTRIM, 2006).

Ao analisarmos a Arte Conceitual é possível dividir esta vasta área de atividades e manifestações em vários grupos ou categorias de acordo com seu suporte, material, linguagem ou tema, mas a manifestação mais frequente na produção conceitual foi claramente a palavra impressa. O uso do texto passa então a marcar fortemente a produção artística e abre espaço para outras formas de manifestação artística que viriam a fazer uso da palavra e do texto. E como os esforços conceituais existem apenas na forma impressa, surgiu então uma nova categoria artística que rapidamente prosperou enquanto forma de arte: o livro de artista (STANGOS, 2000).

O livro de artista enquanto categoria apresenta-se de variadas formas. Esta é basicamente uma categoria que nasceu da apropriação do livro enquanto objeto de arte, e não apenas como suporte de conhecimento sobre a arte, assim como da proposição de livros que continham a obra de arte planejada ou que se constituíam na obra de arte em si. Segundo Silveira o livro de artista “é uma categoria definida por sua mídia e não por sua técnica” (2008a, p. 16). O livro passa a ser utilizado então nas artes visuais enquanto objeto e/ou tema, seja em sua materialidade ou por seu caráter simbólico de objeto de conhecimento e transmissão de saber.

O livro enquanto objeto artístico, no entanto, não tem seu marco histórico inicial na modernidade. No século XV, a invenção do códex em substituição progressiva aos escritos em rolo proporcionou novos dispositivos de uso do texto que antes eram impossíveis pelo uso do rolo, como o simples folhear e encontrar uma seção anterior ou posterior ao que se está lendo em um dado momento (CHARTIER, 2002). Essas transformações ampliaram as possibilidades da escrita. Ainda na Idade Média o códex passou a ser confeccionado de uma maneira artística, não verificada anteriormente nos escritos em rolo e o livro já era tido como

objeto de arte (PAULINO, 2009). Mas embora o livro pudesse neste período ser considerado um objeto artístico, observa-se que este *status* lhe era conferido por sua produção artesanal e por ser um objeto único, e não por seu conteúdo artístico ou por entender-se que o livro enquanto objeto se propunha ser uma obra de arte em si mesma. Sendo assim, embora fosse um objeto artístico, não era uma obra de arte, como entendemos atualmente.

A concepção moderna de livro de artista traz esse diferencial em relação ao seu passado: o livro está proposto enquanto objeto de arte, seja por sua forma, conteúdo ou em alusão ao livro. Em sua forma porque pode fazer uso do livro enquanto objeto material, seja por apropriação de um livro já existente, ou por produção artesanal ou industrial de um objeto em forma de livro. Por seu conteúdo, por se apresentar de uma forma diferenciada da que conhecemos como livro, mas mantendo-se o caráter de objeto de sistematização do conhecimento e de aglomerado textual. E ainda enquanto alusão ao livro por poder constituir-se em uma obra que faz menção do livro sem utilizá-lo explicitamente (SILVEIRA, 2008a).

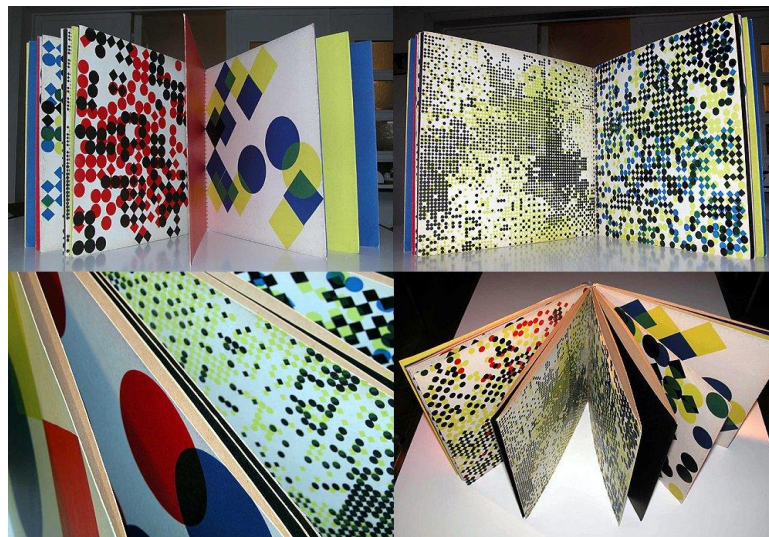


Figura 02: “Kinderbuch”, Dieter Rot’s, 1976.

Fonte: <http://acervolivrodeartista.blogspot.com.br/>

A categoria livro de artista inclui, assim, obras que fazem uso do livro como suporte, ou referentes ao livro como objeto, podendo ser de produção artesanal ou industrial, escultórico, textual ou imagético, incluindo até mesmo o não-livro, que por sua proposição de negação acaba por confirmar a existência do mesmo (SILVEIRA, 2008a, p.16). Permitindo ainda muitas outras manifestações possíveis.

Dentre estas formas de livro de artista, algumas apresentam peculiaridades interessantes para o presente trabalho, como o livro-objeto, por exemplo, que pode abstrair-se completamente do texto escrito – o que não quer dizer que este não possa ser lido, ou que não tenha em si uma narrativa ou conteúdo de informação, apenas não faz uso de “mensagens de encadeamento lógico, vocalizáveis” (SILVEIRA, 2008a, p.41 e 43). Aspecto este que foi amplamente utilizado no projeto “Escrevendo Arte” como recurso educativo para análise e discussão sobre o texto escrito, verbal ou visual, assim como a ideia de narrativa, seja ela textual ou imagética.

Outro aspecto importante do livro de artista que pode ser trabalhado no âmbito educativo e que foi explorado no projeto supracitado consiste na ideia de sequencialidade e de serialidade que são tão importantes para o livro como construção, e que são trabalhadas pelos artistas de forma a alterá-las, transformá-las, corrompê-las, assim como pode-se optar também por preservá-las. Dependendo das características do livro adotadas pelo artista, seja como objeto ou como informação, o tempo pode ser transformado, podendo ser trabalhado pelo artista de forma a se tornar uma característica presentificada, por meio da ação do tempo sobre as páginas, por exemplo, ou ainda pelo registro de acontecimentos ou datas, como na obra de On Kawara, citada anteriormente. Um livro em sanfona, ou com páginas brancas entremeadas ao texto/ilustrações, dentre outros exemplos, pode alterar o tempo da narrativa/informação (SILVEIRA, 2008a).

Cada um destes aspectos, dentre outros possíveis, serviu de referência ao projeto “Escrevendo Arte” em busca de suas proposições na dimensão educacional. Não porque o objeto artístico em si se proponha educativo, mas porque este pode ser apropriado por educadores e educandos nos processos de ensino/aprendizagem. A obra de arte, mesmo que não concebida como objeto educativo em si, tem sua dimensão educacional enquanto objeto cognoscível que é. E durante a execução do projeto foi possível utilizar a obra de arte como base teórica e conceitual para discussão e proposição de projetos de trabalho, ampliando-se as possibilidades de diálogo nos encontros realizados.

4. PROJETO “ESCREVENDO ARTE”

O projeto “Escrevendo Arte” foi elaborado com vistas à pesquisa de possíveis metodologias de ensino/aprendizagem e recursos para educação de adultos com base nas artes visuais por meio da elaboração e execução de oficinas artísticas seguindo-se o modelo dos círculos de cultura², articulando-se arte e escrita em suas mais variadas manifestações artísticas. Foram realizadas oficinas dirigidas ao público adulto alfabetizado, em processo de alfabetização, ou ainda não alfabetizado. O relato que se segue parte da primeira experiência realizada nos meses de maio e junho de 2012.

A partir da proposição de prática docente, prevista na disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Plásticas 3, em forma de oficinas, ocorreu a primeira etapa do projeto “Escrevendo Arte” na Universidade de Brasília. O tema do livro de artista foi escolhido por ser uma categoria artística que dialoga diretamente com a escrita e a leitura. A partir de diversos objetos artísticos que usam o livro como suporte ou como referencial pode-se tecer relações com as práticas de leitura e escrita. E, mesmo que nem toda obra pertencente a esta categoria apresente texto escrito, as narrativas visuais presentes nestas obras também foram utilizadas neste trabalho para construção de textos e abertura de diálogo.

Partindo-se de um conceito mais flexível do que vem a ser a leitura, amplia-se também a ideia de narrativa, propondo-se, segundo Silveira, “a presença da narrativa em algum grau em toda a obra de arte” (2008b). Assim sendo, o conceito de narrativa deixa de estar restrito ao texto escrito, apresentando-se como narrativa passível de leitura também no âmbito das imagens. Sendo a narrativa visual expandida para todas as artes visuais, é possível observar um uso mais direto deste conceito no livro de artista por fazer menção clara à ideia de narrativa, presente no livro, enquanto objeto de conhecimento sistematizado (idem).

Por ser um projeto de pesquisa em artes visuais para educação popular de adultos, as oficinas artísticas foram dirigidas a servidores terceirizados da Fundação Universidade de Brasília de forma a promover educação não-formal em um ambiente de educação formal.

² Modelo proposto por Paulo Freire para alfabetização de adultos que abandona a configuração de sala de aula utilizada no ensino regular para uma atuação dialógica onde educandos e educadores se assentam em um grande círculo no qual são discutidos temas e o conhecimento é construído coletivamente.

Os participantes foram convidados à tomar parte da oficina durante o horário de almoço, sendo o mesmo estendido por meia hora, duas vezes por semana.

Como referencial teórico e metodológico foi utilizada a metodologia dialógico-problematizadora atrelada aos conhecimentos e técnicas das artes visuais. Foram então promovidos debates dialógicos entre participantes e coordenadoras de debate, assim como foram também elaborados projetos de livros de artista, culminando com a execução do objeto artístico planejado.

4.1 Elaboração e divulgação da oficina

Durante o período de aproximadamente dois meses que antecedeu a oficina foram elaborados o projeto e o cronograma da oficina e estes foram apresentados junto à empresa responsável pelos servidores terceirizados da Universidade de Brasília. Depois de um certo período de negociações, foram concedidos 30 minutos adicionais ao horário de almoço para os participantes da oficina. Foram propostos então 14 encontros de 30 minutos para discussão, planejamento e produção de objetos artísticos.

Logo em seguida foi dado início à divulgação da oficina. Foram produzidos cartazes e panfletos a serem afixados ou entregues aos servidores de faculdades e institutos próximos ao departamento de Artes Visuais onde ocorreria a oficina. Cada coordenador de serviços gerais recebeu a visita de uma das coordenadoras de debate para receber informações sobre a oficina que estava sendo oferecida. Foi nestas conversas que surgiu o primeiro problema a ser enfrentado para a realização da oficina.

Já no primeiro contato com os coordenadores de serviços gerais foi possível observar que não era do interesse dos mesmos que seus subordinados se ausentassem do trabalho por meia hora para atividades de cunho educativo. Sendo assim, ao passar pelas salas de apoio dos servidores, onde solicitamos que os cartazes de divulgação fossem expostos, constatamos que os mesmos não haviam sido afixados. Apenas tivemos os cartazes afixados no próprio departamento de Artes Visuais.

Não foi surpresa, então, que tenham comparecido ao primeiro encontro, no qual seriam feitas as inscrições, apenas três interessados. Mas em respeito a esses três, decidiu-se começar as atividades mesmo assim. Foram estes, três funcionários do próprio departamento

de Artes Visuais que logo ao chegar já relataram sua curiosidade em entender o que era feito no próprio departamento. E demonstraram uma tímida curiosidade quanto ao projeto e à oficina que estava sendo oferecido. Assim foi formado o grupo de trabalho composto por três coordenadoras de debate estudantes de artes plásticas e três servidores terceirizados de serviços gerais: um senhor (60 anos) e duas mulheres (25 e 39 anos), com idades bastante diferentes, mas com laços de amizade já cultivados pelo trabalho conjunto.

Apesar de ser o número de participantes muito inferior ao esperado, acabou por confirmar-se que muitas vezes, menos é mais. O número reduzido propiciou maior diálogo e interação. E ao fim do primeiro encontro já foi possível observar grande entusiasmo tanto por parte dos participantes como por parte das coordenadoras.

4.2 Encontros e discussões

O primeiro encontro teve início com uma simples apresentação: o nome e algo mais que o participante considerasse relevante. As coordenadoras se apresentaram, seguido da apresentação dos três participantes da oficina que falaram seus nomes, o tempo de trabalho no departamento de artes visuais e suas dúvidas em relação aos temas artísticos. O interessante em se fazer uma apresentação aberta foi perceber que mesmo não sendo regida por nenhuma regra, os participantes focaram sua fala em temas relacionados ao tema geral da oficina (formas de manifestações artísticas). Eles apresentaram assim, algumas de suas curiosidades em relação aos temas artísticos e comentaram que as atividades realizadas nos ateliês os deixavam bastante curiosos.

Ainda no primeiro encontro foram apresentados os objetivos da oficina (debate e discussão, planejamento e execução de uma obra artística) e os horários de atividade deixando abertura para momentos prévios e posteriores ao horário da oficina para diálogo e questionamentos.

Para construção do diálogo foram utilizadas obras de arte e reproduções que apresentassem algumas das diversas formas de manifestações artísticas conhecidas. Para tanto foram utilizados catálogos de exposições, materiais educativos de centros culturais e recortes de jornal. Material este que era compartilhado entre todos de forma a serem manuseados e analisados cuidadosamente por cada participante.

Pouco a pouco os participantes foram falando não só dos objetos observados, assim como apresentaram também suas dúvidas e questionamentos quanto à mensagem que essas imagens pretendiam transmitir. O tema proposto para cada encontro acabava surgindo do próprio questionamento dos participantes, apresentando-se assim como algo de real interesse dos mesmos. Fazendo-se essa ligação com o que realmente está presente no pensamento do participante, fica mais fácil então trazer à tona as próprias vivências de cada um, que são tão importantes num debate dialógico-problematizador.

Não demorou muito para que as vivências de cada um dos participantes e das coordenadoras de debate se tornassem presentes nas falas e questionamentos apresentados durante os encontros. Uma das participantes, por exemplo, ao discutir sobre técnica, comentou que sua avó fazia bordados no Piauí, e que ela mesma fazia o fio a partir do algodão. Em outro momento comentou também ao folhear um catálogo de arte barroca brasileira que existem muitas igrejas no Piauí que possuem obras como as reproduzidas no catálogo.

Cada novo encontro, tinha como base para sua elaboração o encontro anterior. Tanto em se tratando dos temas geradores da discussão, como em questões de metodologia e organização. Após a indesejada organização espacial do primeiro encontro, por exemplo, onde os participantes se colocaram em um semi-círculo oposto ao das coordenadoras de debate, foi combinado previamente que as coordenadoras sentariam de forma a mesclar participantes e coordenadoras. Logo ao chegar, os participantes perceberam a obrigatoriedade de se sentarem em meio às coordenadoras de debate, devido à nova organização, e uma das participantes comentou que ia ter que sentar separado dos outros participantes. Comentário este que foi logo complementado com a idéia de que era bom que sentássemos mais misturados para nos integrarmos melhor. E a nova configuração foi aceita com facilidade.

A partir deste fato relatado, foi possível perceber que todo e qualquer aspecto político, pedagógico ou relacional deve ser cuidadosamente observado durante a prática dialógica e deve sofrer interferência imediata de forma a alterar as configurações indesejadas e promover um espaço verdadeiramente dialógico e problematizador.

Os temas eram então planejados de acordo com o curso proposto para a oficina e com vistas às alterações desejadas a cada novo encontro, sempre mantendo como mote norteador das discussões o livro de artista e como temas geradores para cada encontro questões relacionadas ao mote principal. Sendo assim, os primeiros encontros discutiram questões

primárias para compreensão do livro de artista como categoria artística. Dentre essas questões estavam o conceito de arte, o livro como suporte de conhecimento, os produtos culturais cotidianos, a relação entre arte e escrita, e finalmente o livro de artista.

A cada encontro era retomada a discussão do encontro anterior e novos objetos culturais eram apresentados. Entre estes estavam livros de diversos gêneros literários, literatura popular (como o cordel, por exemplo), objetos artísticos, livros de arte e reproduções em papel fotográfico. Todos esses recursos foram utilizados em grande quantidade de maneira a prover discussões alicerçadas em objetos cotidianos e em produtos culturais os quais são normalmente tidos como objetos de difícil compreensão.

Outro aspecto que se apresentava de grande importância desde a elaboração da oficina era a desmistificação das falsas ideias de alta cultura em oposição à cultura popular. Como citado acima, a todo momento foram abordadas as produções artísticas em suas mais variadas possibilidades. Sendo este um projeto com vistas à educação popular, a vivência dos participantes não poderia estar em momento algum desvincilhada dos temas abordados. Assim como, não poderia também ser relegada a uma posição inferior ao saber acadêmico.

Em muitas discussões foi possível observar claramente a história de vida dos participantes e coordenadoras presentes em suas visões de mundo. Cada comentário e opinião vem acompanhado de referências implícitas ou explícitas às vivências de quem os relata. E essas vivências, muito mais que apenas respeitadas, devem ser acolhidas como produto cultural de valor para a discussão. Quando um participante relata as práticas de leitura em seu local de origem, por exemplo, não está simplesmente acrescentando uma informação fora do plano de aula. Em uma abordagem dialógico-problematizadora, essa contribuição pode ser analisada e discutida em grupo de forma a ser compreendida, ressignificada e valorizada como forma de saber.

Outro aspecto que se evidenciou durante os encontros foi a adequação dos temas e da linguagem utilizada, em se tratando de uma oficina artística em educação popular. É aqui, principalmente, que se faz presente a proposta de pesquisa de novas metodologias deste projeto. Pensar educação popular de adultos requer um pensar direcionado às formas de diálogo possíveis, envolvendo também o linguajar a ser utilizado. Embora seja exigido um determinado conjunto de práticas de discurso no meio acadêmico, esse não é o mesmo do qual deve utilizar-se o educador de adultos pura e simplesmente por se tratar de um público adulto. O diálogo problematizador no contexto popular deve se adequar à linguagem popular

também. Não que se deva falar incorretamente, ou usar forçosamente trejeitos populares. De maneira nenhuma. Mas a fala do educador de adultos deve ser clara e natural, abstenendo-se dos formalismos acadêmicos.

A proposta de pensar novos métodos de ensino e aprendizagem em educação de adultos presente neste projeto surge da percepção das inúmeras possibilidades de ensino, aprendizagem e trocas de saber a partir de temas integrados aos saberes artísticos. O uso integrado de conceitos e saberes artísticos à leitura e à escrita pode ir muito além do mero uso da imagem como ilustração. Na primeira experiência de educação popular por meio de oficinas artísticas, aqui relatado, foi possível discutir algumas questões que permeiam a leitura e a escrita partindo-se de objetos artísticos e imagens que passaram pouco a pouco a receber autonomia narrativa nas análises e projetos de cada participante.

Torna-se assim claro também que a escolha dos temas a serem abordados e a delimitação de uma certa linguagem ou categoria artística pode contribuir e muito no estudo a ser desenvolvido. Ao delimitarmos o objeto de estudo como sendo a leitura e a escrita, foi-nos possível escolher mais facilmente um objeto, linguagem ou categoria artística de interesse para construção do trabalho, em nosso caso, o livro de artista. Tendo esses três objetos de estudo intimamente interligados: leitura, escrita e livro de artista, foi possível então pensar os temas de cada encontro sempre voltados para os três temas geradores acima apresentados.

Ao preparar o projeto como um todo, ou ao pensar cada encontro separadamente, mantinha-se como alvo um mesmo propósito: a discussão dos saberes delimitados, o planejamento de um livro de artista e finalmente, a execução de um objeto artístico que refletisse as vivências e discussões em grupo.

4.3 Objetos artísticos e reflexão

Após cinco encontros de discussão, iniciamos então a etapa de planejamento de livros de artista. Cada projeto elaborado apresentava claramente as discussões promovidas na primeira etapa da oficina. Foi possível observar também a forte presença dos conceitos e saberes construídos coletivamente acerca do tema livro de artista e dos temas geradores de cada encontro. Tanto as escolhas dos temas de cada projeto, como as escolhas técnicas, foram discutidas em grupo, e tiveram grande influência da coletividade.

Os primeiros passos para a construção dos projetos pareciam ser os mais difíceis. O primeiro encontro para elaboração de projeto foi bastante marcado por falas como “eu nem sou artista”, ou “não tenho criatividade”. Falas essas que foram complementadas com exemplos de criações que operamos no cotidiano, ou também com o toque de humor de que ninguém nasce artista, mas vai se formando artista dia a dia.

Para impulsionar o processo criativo dos participantes foram realizadas atividades diferentes a cada encontro que promovessem meios para construção do projeto. Uma dessas atividades que foi mais decisiva para as escolhas a serem feitas foi a tempestade de idéias (ou *brainstorm*) compartilhada. Foi proposto que cada participante anotasse em pequenos pedaços de papel os temas que primeiro lhes viessem à mente. Em seguida, esses temas representados por uma, duas ou três palavras, no máximo, foram lidos em voz alta, e quem se interessasse pelos mesmos poderia escolhê-los e utilizá-los em seu trabalho. Desta maneira foi possível a escolha dos temas de forma dinâmica e compartilhada.



Figura 03: Atividades realizadas durante os encontros de planejamento dos livros de artista. Fonte: Arquivo pessoal.

Após a escolha dos temas, partimos para a escolha dos materiais expressivos a serem utilizados. Para tanto, foram apresentados diversos materiais possíveis como tecido, feltro, rendas, emborrachado, etc. Foi apresentada também uma possibilidade de encadernação em capa dura, mostrando assim que as escolhas de material também devem levar em conta o

objeto como um todo. Alguns materiais foram sugeridos pelos participantes também. E foi incentivado que os participantes observassem objetos de seu cotidiano e que pensassem em outros materiais que seriam de seu interesse para teste e produção dos livros de artista.

Para a construção da narrativa dos livros de artista retomamos os pedaços de papel com os temas escolhidos e uma nova atividade foi proposta: cada participante recebeu uma sanfona de papel pardo em tamanho A5. E cada um foi desafiado a pensar a primeira página que comporia seu livro de artista. Pouco a pouco foram surgindo ideias e a construção se deu página à página. Com o conteúdo de cada página já elaborado, tornou-se muito mais simples a escolha dos materiais.

Ao fim de cada encontro promovia-se entre as coordenadoras a discussão dos acontecimentos observados durante o encontro, assim como a reflexão sobre a prática para o aprimoramento das abordagens a serem utilizadas e das atividades a serem feitas no encontro seguinte. Estes breves momentos de reflexão em torno da prática permitiam o reconhecimento de falhas e acertos de cada atividade. A prática de refletir sobre o que é feito pode trazer inúmeros benefícios na elaboração de novas atividades de forma a ampliar os meios para promoção do ensino, da aprendizagem e das trocas de informação entre o grupo de trabalho.



Figura 04: Livro de artista produzido por uma das participantes.

Fonte: Arquivo pessoal.

A cada novo encontro era possível observar avanços na construção do trabalho coletivo e no fomento de diálogo aberto entre todos. Os temas aos poucos se tornaram textos e imagens, assim como foram surgindo ideias que extrapolavam o conceito comum de livro, com o uso de relevos, cheiros e intervenções no papel, como costura e bordado. A cada encontro novos materiais eram pensados para teste e execução das mais variadas técnicas. As páginas foram surgindo com naturalidade. Alguns trabalhos de textos mais teóricos, outros narrativos e até mesmo sinestésicos. Surgiram assim, texturas, tramas e odores que entremeavam frases e imagens. A construção das páginas surgiu, em vários momentos, de ideias coletivas e sugestões de companheiros de oficina, fato este que promoveu a construção de produtos individuais que refletem o trabalho em grupo e as vivências proporcionadas pelos encontros da oficina.

A reflexão sobre a prática, tão cara à metodologia dialógico-problematizadora, não se dá apenas na prática dos educadores. O ato reflexivo passa a fazer parte de cada um dos encontros em um círculo popular e está presente em todo o processo e em todos os seus participantes. A própria estrutura de produção de saber pautada no diálogo, promove a constante reflexão do que se discute e do que se faz em cada encontro. E no caso de uma oficina de artes, a reflexão se faz presente de forma muito decisiva no processo criativo, que passa a considerar cada etapa de elaboração do projeto e de construção do objeto artístico como uma possibilidade de testes/tentativas em direção a um produto final que reflete o processo como um todo.



Figura 05: Livros de artista produzidos pelos participantes.

Fonte: Arquivo pessoal.

Após quatro encontros de elaboração do projeto de livro de artista, onde foram socializadas ideias, temas e técnicas para construção do mesmo, e mais cinco encontros de execução dos projetos de trabalho, também de forma coletiva e colaborativa, foi possível a conclusão dos trabalhos com a produção de três livros de artista bastante diversos e característicos de seus autores.

Para conclusão dos trabalhos da oficina foi promovido então um espaço de fruição dos trabalhos de arte e de diálogo onde cada participante pôde contribuir com sua opinião e avaliação do produto final e da oficina como um todo. As falas foram surgindo espontaneamente e pôde-se verificar que cada participante se reconheceu no processo e no produto final da oficina. Assim como foi possível perceber também que o processo de ensino/aprendizagem possibilitou ao grupo além da experiência de aprendizagem, uma transformação tanto por parte das coordenadoras de debate quanto dos participantes. As visões desses atores se transformaram no que diz respeito ao tema bem como na percepção de cada participante enquanto agente social e produtor de cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência aqui apresentado é fruto da primeira parte do projeto “Escrevendo Arte” para pesquisa de novas metodologias de ensino e aprendizagem em educação de adultos. E a partir desta primeira experiência relatada é possível pensar novas atividades que levem a pesquisa à diante.

Concluimos a primeira oficina do projeto “Escrevendo Arte” com um grupo coeso, interessado em conhecer e produzir arte que esteja vinculada ao dia a dia e às questões sócio-políticas que perpassam nossa vida. Foram produzidos na oficina livros de artista individuais, mas que refletem a coletividade do grupo e seus processos de criação. Produtos estes que nos permitiram ver os resultados práticos do aprendizado coletivo construído durante os encontros teórico-conceituais e pensar novas possibilidades de trabalho na educação de adultos formal e não-formal.

Ao mesmo tempo foi possível observar também uma mudança de visão dos participantes quanto à arte, escrita e leitura, e suas possíveis relações. Em apenas dois meses de trabalho foi possível perceber uma grande diferença na visão que os participantes tinham deles mesmos em relação aos temas discutidos. Verificamos, assim, a passagem de uma visão inicial de meros agentes passivos em relação à cultura, para uma visão ampliada de agentes produtores de cultura e de objetos culturais. O reconhecimento de suas habilidades técnicas e intelectuais na confecção de uma obra de arte e em seu produto final ficou bastante evidente ao fim dos encontros da oficina em falas como “nem imaginava que podia fazer uma obra de arte”.

Os resultados foram vistos não apenas nos participantes, como também nas coordenadoras de debate. Não só pelos conhecimentos proporcionados pela prática, como também pela reflexão da prática que fornece tantos meios de pensar e promover uma educação verdadeiramente dialógica e emancipadora que constrói o saber incorporando a subjetividade dos seus agentes, sejam eles educandos ou educadores (GHEDIN, 2008).

A proposição inicial de pesquisa de possíveis metodologias em educação de adultos era pensada como algo a ser alcançado depois de diversas atividades realizadas, analisadas e até mesmo quantificadas, de forma a só então ser possível a elaboração de metodologias e abordagens didáticas. Mas não foi isso o que se pôde observar durante a realização da oficina

relatada. Ao contrário do que se esperava, novas estratégias de ensino e aprendizagem foram surgindo a cada novo encontro e a cada discussão promovida, fosse durante os encontros, ou após estes entre as coordenadoras de debate.

Para que esse processo de reflexão não se esvaziasse em si mesmo, cada debate ou conversa informal foi cuidadosamente registrado em um relato de experiência escrito dia a dia, que nos permitia a consulta de idéias ou comentários que haviam surgido em encontros anteriores. Assim como foram preservados também diversos objetos para análises e reflexões futuras como rascunhos e atividades realizadas em grupo. Foram feitos também registros por meio de fotografias. Todas essas formas de registro citadas são de suma importância para que novos caminhos para a prática docente em educação de adultos possam ser traçados.

O projeto, desde seu início, se reconhece como uma contribuição dentre outras para um pensamento sistemático sobre educação de adultos. Para tanto, tomaram-se como estruturantes basilares deste as experiências populares em ensino de adultos relatados nas obras de Paulo Freire (1980 e 1983) e, no campo das artes visuais, a experiência de Fayga Ostrower (1983) com operários de uma editora no Rio de Janeiro, enquanto estratégias de ensino e de aprendizagem já utilizadas e aprimoradas. Sendo assim, este projeto se constituiu como um projeto de pesquisa a ser desenvolvido ainda em outros ambientes e em continuidade aos estudos acadêmicos a serem desenvolvidos após a graduação, dando-se continuidade ao estudo de possíveis metodologias de ensino/aprendizagem para alfabetização de adultos com uso de imagens aliado ao fazer artístico.

Estas reflexões, aqui citadas, geradas pela práxis acabam tomando também um tom de trabalho em andamento pela compreensão de sua incompletude enquanto prática que sempre será repensada em virtude de seus desdobramentos. Sendo assim, o presente TCC pode apenas apresentar como conclusão que toda experiência é válida para a construção de um saber que levará toda uma vida para ser construído, e que nunca será um fim em si mesmo, mas um meio para a constante formação.

REFERÊNCIAS

ALVARES, S. C. *Educação Estética pra Jovens e Adultos: a beleza no ensinar e no aprender*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CAVALLO, G; CHARTIER, R (Orgs.). *História da Leitura no Mundo Ocidental 2*. São Paulo: Ed. Ática, 1999.

CHARTIER, R. *A aventura do livro – do leitor ao navegador*. São Paulo: Ed. UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

_____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

FERREIRA, G.; COTRIM, C (Orgs.). *Escritos de Artistas: anos 60/70*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2006.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

LÉVI, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MORIN, E. *A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

OSTROWER, F. *Universos da Arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

PAULINO, S. F. *Livro Tradicional x Livro Eletrônico: a revolução do livro ou uma ruptura definitiva?* Hipertextus Revista Digital [online] Disponível na Internet via <http://hipertextus.net/volume3/Suzana-Ferreira-PAULINO.pdf>. Ferreira, E. N. 3, Junho/2009.

PIMENTEL, L. G.; TEIXEIRA, H. A. N. Ensino de Arte: fronteiras entre o formal e o não formal. In: *Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil, 2012*, São Paulo. Arte/Educação: Corpos em Trânsito. São Paulo: UNESP, 2012.

SILVEIRA, P. *A Página Violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2008a.

_____. *A Existência da Narrativa no Livro de Artista*, 2008. 321 f. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais) – Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008b.

STANGOS, N (Org.). *Conceitos da Arte Moderna*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2000.