

“Esta é uma escola diferente” Alfabetizando adultos em contexto não formal

NAIR RIOS AZEVEDO¹

n.azevedo@fct.unl.pt

UIED, FCT, Universidade Nova de Lisboa

Resumo

Neste artigo pretende-se dar a conhecer o Projeto *Ler com Arte*, um projeto de alfabetização de adultos que acolhe um grupo de origem africana, residentes num bairro periférico do concelho de Loures, Portugal. O trabalho encara a alfabetização como instrumento de literacia e utiliza a arte como principal recurso pedagógico. Utilizando a dupla via da ação e da reflexão, o projeto tem sido pensado em articulação com linhas conceptuais que sustentem as opções metodológicas tomadas. O compromisso com a transformação e desenvolvimento das pessoas, a literacia enquanto leitura do mundo e a arte como (pre)texto, dão forma ao Ler com Arte e têm sido os caminhos teórico-metodológicos seguidos.

Desejamos que esta apresentação do projeto Ler com Arte possa alimentar a reflexão sobre a alfabetização de adultos e intervenções educativas em contextos não formais.

Palavras-chave:

alfabetização, literacia, experiência dialógica, experiência estética.

¹ Apesar do texto ter uma autoria individual, coletivo tem sido o trabalho e a reflexão que lhe estão na origem. Agradecemos a todos os que têm participado no Ler com Arte pela dedicação e exigência crítica permanente. Inês d’Orey, Ana Isabel Matos, Ana Bruno, Helena Quintela e Carla Lisboa estão presentes nas linhas e entrelinhas do texto.

Abstract

This paper aims to present the project *Ler com Arte* (Reading with Art), a project of adults' basic literacy, which is developed within a community of African immigrants living in Loures, Portugal.

The project sees alphabetization (reading the *word*) as instrument of literacy (reading the *world*) and uses art as an important pedagogical resource. From a double approach of action and reflection, the project has been designed according to conceptual lines that sustain the methodological choices made. An ethical commitment to individual transformation and development, literacy as the capacity of reading the world, and art as a (pre)text for reading, are the main theoretical stances.

With the presentation of *Ler com Arte* Project we wish to stimulate reflection about adult literacy and about education on non-formal contexts.

Key concepts:

alphabetization, literacy, dialogic experience, aesthetical experience.

Introdução

“Esta é uma escola diferente; é uma escola de arte.” Alda tem 57 anos, é natural de Cabo Verde, nunca frequentou a escola, e é dessa maneira que, depois de três anos no grupo de alfabetização, fala do projeto Ler com Arte. Para ela, aprender a ler e escrever, razão principal pela qual passou a frequentar o projeto, acontece em contexto de “escola”, de acordo com as representações que tem desse espaço. Mas, a partir das experiências vividas no Ler com Arte e do processo em que foi participando, alargou o seu entendimento e percebeu que tinha aprendido a ler e a escrever de forma diferente, porque *com* (a) arte.

Neste artigo, queremos dar a conhecer o projeto de alfabetização que Alda frequentou. Faremos a apresentação e contextualização do Ler com Arte para, em seguida, explicitarmos os campos conceptuais onde se fundamenta e as opções metodológicas que o caracterizam. Apesar do projeto ter sido iniciado como um projeto de ação e intervenção numa comunidade, foi desde logo inscrito na Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (UIED), centro de investigação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. A integração numa unidade de investigação alimentou a necessária reflexão onde se busca sustentação e

fundamentos para as opções que vão sendo tomadas. A perspectiva teórico-metodológica da prática reflexiva foi sendo mobilizada no duplo papel de quem se vê a agir e a produzir conhecimento (Schön, 1992). Como o autor propõe, a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação, mas também a reflexão-sobre-a-reflexão permite enfrentar os desafios que a prática coloca, garantindo uma racionalidade da intervenção. Enquanto agentes de alfabetização queremos-nos profissionais reflexivos para ir alimentando a intervenção com pensamento e fundamentação. Enquanto investigadores estamos empenhados de igual modo no questionamento e na transformação (do outro, do contexto e do próprio investigador). Desse modo, a inscrição do projeto Ler com Arte como projeto de investigação-ação educativa pareceu-nos apropriada. Na investigação-ação é assumido que as mudanças não acontecem como resultado de ações espontâneas mas, antes, são decorrentes da reflexão e compreensão dos problemas enquadrados nos seus contextos sociais, políticos e históricos. Desse modo, há uma reciprocidade entre compreensão e transformação, entre ação e investigação que se motivam e reforçam mutuamente (Selener, 1997; Usher & Bryant, 1989).

Procuraremos, neste texto, dar conta do caminho que o Ler com Arte

tem seguido no seu percurso de ação e investigação, no duplo intuito de compreensão e transformação.

O Projeto Ler com Arte é um projeto de alfabetização de adultos que teve o seu início no ano de 2007. Nasceu por iniciativa de um grupo de voluntários como resposta às necessidades da comunidade que habitava um bairro clandestino na freguesia do Prior Velho. A iniciativa foi acolhida pela Paróquia local que, desde então, tem sido uma parceira na divulgação e no apoio ao projeto. A demolição das habitações clandestinas e o realojamento da população deslocou a ação do projeto e, por isso, desde 2011, o Ler com Arte ocupa o Espaço de Culto da Comunidade Católica, servindo os habitantes dos Terraços da Ponte, Sacavém.

Atualmente, o Ler com Arte está a ser frequentado por dezanove mulheres e apenas um homem². A frequência tem sido variável ao longo dos anos e, mesmo ao longo do ano, sofre alguma oscilação. De qualquer modo, as características gerais de quem procura e participa no Ler com Arte mantêm uma certa tendência.

São, maioritariamente, mulheres acima dos 40 anos, de origem africana, oriundas dos países de língua oficial portuguesa, sobretudo da Guiné-Bissau, S. Tomé, Cabo Verde e Angola. Possuem fracos ou nenhuns recursos escolares formais e têm o(s) crioulo(s) como língua de comunicação e pertença. A situação de desemprego ou trabalho precário é a mais frequente; as mais velhas já não estão empregadas, enquanto outras conciliam o tempo de trabalho com as atividades do Ler com Arte. Os homens que têm participado são geralmente mais jovens e, por estarem em situação de desemprego, procuram, através da alfabetização, melhorar as suas competências pessoais, de modo a aumentarem as oportunidades de trabalho. A maioria está em território português já há bastantes anos e, quase todos, em situação legal de permanência.

A motivação dos que procuram o Ler com Arte prende-se com a aprendizagem da leitura e da escrita, entendida pelos próprios como uma ferramenta essencial na vida quotidiana, mesmo se considerarmos que a maior parte das suas vidas foi vivida sem essas

² Este é o mais jovem do grupo (dezanove anos) e veio recentemente para Portugal para tratamentos médicos. Ao longo dos anos de desenvolvimento do projeto a presença masculina tem sido variável, mas sempre em menor número (entre um a três participantes). Frequentam o Ler com Arte enquanto estão desempregados e já têm retornado ao projeto quando voltam a estar nessa situação.

competências. Após algum tempo em alfabetização, algumas afirmações são disso testemunho: “se deixarem um recado para mim, agora leio, antes não”; “já sei apanhar [transporte] sem perguntar a ninguém”; “agora vejo o que eu quero, quanto é o preço e quanto eu posso pagar” (Bruno, 2010)³.

Alain Rogers (2004) fala das diferentes razões que levam os adultos a frequentar um programa de alfabetização. As *razões instrumentais* (para ler recados, ou apanhar transporte) são as mais facilmente verbalizadas, mas outras motivações podem coexistir. Por exemplo, razões de natureza *simbólica*, que incluem a percepção de ganhos relacionados com expectativas socioculturais; razões *de oportunidade*, na medida em que os participantes perspectivam as novas possibilidades que podem ter com o domínio da leitura e escrita, nomeadamente de encontrar um melhor trabalho; e, ainda, se bem que com menor predominância e ocorrendo entre os adultos mais jovens, a possibilidade de *acesso* à progressão escolar.

Também no grupo do Ler com Arte, a percepção destas diferentes

motivações vai coexistindo. Afirmações de que “quem tem escola conhece [a] verdade” e que aprender a ler e a escrever permite “ver o mundo de outra maneira; [porque] sozinha não compreende o mundo”, ou ainda que “uma pessoa sem escola é cego [...] não sabe falar” (Bruno, 2010), são exemplificativas das razões simbólicas que alimentam a vontade de ficar alfabetizado. Ou, quando é referido que “[...] a pessoa sem escola pode perder muitas coisas” ou que “já [consegue] falar melhor português” e “se sabe ler [pode] fazer carta de condução” (Bruno, 2010) mostra a percepção de que a alfabetização e, no caso, também a prática da língua portuguesa, abre oportunidades que antes não tinham.

A possibilidade de poder ter acesso a uma certificação escolar (referido como diploma da 4ª classe), foi apenas sugerido por um dos adultos e este desejo não tem sido manifestado por outros. Também entre o grupo do Ler com Arte, as motivações relacionadas com o acesso a outros níveis de escolaridade não têm sido evidentes, o que parece estar de acordo com o que é apontado para os que procuram a

³ As vozes dos participantes aqui apresentadas são parte dos dados de investigação para a dissertação de mestrado de Ana Sofia Bruno - *Ler com Arte, Estudo de caso com adultos em processo de alfabetização* – realizada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2010. Os dados foram recolhidos por entrevista semiestruturada. Ana Bruno é colaboradora do Ler com Arte e queremos aqui agradecer a disponibilização do seu trabalho de investigação.

alfabetização (Rogers, 2004).

A frequência no projeto Ler com Arte é livre, aberta a toda a comunidade e desenvolve-se numa intervenção de carácter voluntário, quer dos que orientam e animam o projeto, quer dos que nele participam. A dimensão *voluntária* da intervenção e da participação constitui um referente fundamental para a prática e reflexão. A ação voluntária vem acoplada a uma forte noção de compromisso que a todos envolve e interpela no exercício de responsabilidade de todos por todos e por cada um. Queremos que esse compromisso, assumido pelo grupo, possibilite a criação de um ambiente de confiança e cooperação onde *todos* (formandos e formadores) beneficiam da oportunidade de, juntos, poderem ser *autores do processo de mudança* que vai acontecendo nas suas vidas. É nesta ideia que se configura um dos princípios basilares que sustenta toda a intervenção e trabalho no Ler com Arte. Ou seja, é o compromisso ético enquanto exigência da condição humana que queremos que ilumine a nossa *práxis* (Freire, 1983; Souza Neto, 2012), como “ato de amor... e de coragem” (Freire, 1981, p, 96), numa busca permanente de coerência entre discurso e ação.

O compromisso com a transformação e desenvolvimento das pessoas

Na arquitetura conceptual que temos vindo a desenhar para o projeto Ler com Arte, o compromisso ético com a criação de condições (de contexto e de processo) propícias a uma aprendizagem significativa e potenciadora do desenvolvimento pessoal ocupa um lugar central. O legado de John Dewey (1963, 1968) oferece sustentação para esta perspectiva desenvolvimentista quando afirma que a educação está inscrita na *vida* e que *a vida não é sem desenvolvimento*. Mas, na concepção de Dewey, o desenvolvimento da pessoa não é visto como algo espontâneo ou inevitável, mas antes intimamente inscrito numa rede de interdependência e de influências, com efeitos mútuos e recíprocos. Para o autor (Dewey, 1963) a *interação* é a chave central para o desenvolvimento e, acrescentaríamos com Freire (1985), para a relação da pessoa com o mundo, já que é precisa a existência humana para a afirmação de que “isto é o mundo” (Freire, 1985, p. 94).

Trabalhando com adultos, não perdemos de vista que o desenvolvimento é uma constante, um processo que está presente ao longo de toda a vida, correspondendo a uma maior complexidade nas múltiplas dimensões que constituem o ser humano: cognitiva, emocional, social, biológica (Kegan, 1994; Kegan & Lahey, 2001).

Maior complexidade e transformação que, de acordo com Mezirow (1991), vai muito para além da aquisição de novas informações ou competências, porque abrange uma mudança qualitativa no modo como cada pessoa conhece e compreende a si própria, o mundo e a sua relação com ele. Desta perspectiva, a pessoa – criança ou adulto – vai integrando as experiências a partir do seu sistema de referências, que se vai modificando (Kegan & Lahey, 2001; Mezirow, 2000; 2003), no esforço constante de ir conhecendo e construindo sentido para si e para a sua vida.

Mobilizamos também aqui o conceito de “sujeito-autor” de que Ardoino (1990, 2001) fala. Para Ardoino, a pessoa em desenvolvimento não deve ser vista apenas como “agente” ou “ator” (de submissão a sistemas e/ou papéis), mas encarada na sua força de autoria e decisão, criadora de si e do seu mundo. Sujeito-autor que é, na concepção de Freire, sujeito transformador. Como diz, “é porque podemos *transformar* o mundo, que estamos *com* ele e *com* outros” (Freire, 2000, p. 33).

Portanto, ao trabalharmos com adultos em alfabetização, temos presente a responsabilidade em criar condições de desenvolvimento, enriquecendo as experiências e, assim, os seus sistemas referenciais,

empoderando o sujeito-autor e transformador que todos podemos ser. Queremos responder ao desafio que Freire nos coloca quando diz que “é na *inserção* no mundo e não na *adaptação* a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper” (Freire, 2000, p. 90).

Assim, o projeto Ler com Arte está fundamentado na ideia de que a construção do mundo depende do envolvimento de cada um em ações implicadas com o desenvolvimento do outro. Neste sentido, Ler com Arte está impregnado (e contaminado) pela ideia da co-construção da pessoa, num processo que integra o outro na sua própria compreensão e realização.

Portanto, esse sujeito-autor e transformador que trazemos para o centro da ação do Ler com Arte fica enriquecido pela ideia de *sujeito dialógico*.

Duas linhas teóricas são mobilizadas nesta aceção: por um lado, e do ponto de vista do desenvolvimento, autores como Bruner (1997; 2001) e Vygostky (2001; 2007) chamam a atenção para a natureza intersubjetiva do desenvolvimento humano que depende dos sentidos e significados que são construídos e partilhados histórica e culturalmente. Por outro lado, mantemos presente o entendimento de

Bakhtin (1992) de que “a vida é dialógica por natureza” na medida em que “viver significa participar num diálogo” em que a pessoa toda e “com toda a sua vida está envolvida” (p.112). Deste ponto de vista, para esse sujeito dialógico, a presença do outro é fundadora, já que “é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro” (Bakhtin, 1992, p. 35).

Com o que tem vindo a ser apresentado, queremos afirmar que, sendo o Ler com Arte um projeto de alfabetização, este propósito está sustentado numa forte intencionalidade para com o desenvolvimento da pessoa e consolidação do sujeito-autor e dialógico que queremos ser.

Da leitura do mundo e das palavras

Ler com Arte tem sido identificado como um projeto de alfabetização de adultos. De qualquer modo, procurámos, desde o início, perspectivar a aquisição da leitura e da escrita num processo mais amplo de leitura do mundo. Mais uma vez inspirados por Paulo Freire queríamos que o ato de ler fosse mais do que “simplesmente ou ingenuamente ‘passear’ sobre as palavras” (Freire, 2000, p. 89).

A alfabetização tem sido entendida como um processo de decodificação da linguagem escrita, apontando para a aprendizagem de um código e o domínio das habilidades necessárias para utilizá-lo para ler e escrever (Collello, 2004; Ribeiro, 2003). Portanto, quando é dito que um grupo está a ser alfabetizado, a ênfase é colocada na aquisição dos instrumentos necessário para a identificação de um código, onde fonemas e grafemas são relacionados.

O conceito de literacia procura ultrapassar esta visão estrita e mecânica que a alfabetização veicula, para designar “um conhecimento processual em aberto” (Delgado-Martins, 2000, p. 13), que passa pela capacidade de interpretar e utilizar os múltiplos códigos na vida do dia-a-dia.

David Barton (2007) oferece um importante contributo para o nosso entendimento de literacia. O autor propõe uma perspectiva ecológica⁴ que integra as diferentes dimensões que devem ser consideradas: (1) fazendo uso de um sistema simbólico para comunicação e representação, a literacia faz confluír fenómenos sociais, culturais e psicológicos; (2) porque lida com códigos socialmente veiculados, a

⁴ No original, esta perspectiva é designada pelo autor por “ecology of literacy” (Barton, 2007).

literacia não pode ser desvinculada dos contextos de prática e vida; (3) vendo a literacia como um modo de representação do mundo, outras formas simbólicas de representação devem ser consideradas, para além daquela que a escrita oferece; (4) como forma de representação, a literacia é parte do pensamento, trazendo o mundo exterior para o mundo interno de cada um; (5) os sentimentos, atitudes e valores orientam as nossas ações e, portanto, estão presentes e informam as práticas de literacia; (6) a literacia tem uma história individual e social que deve ser considerada (Barton, 2007, pp. 34-35).

É desta perspetiva ecológica que olhamos para o Ler com Arte como projeto de alfabetização, atendendo às diversas interseções e interdependências. O trabalho de alfabetização fica, assim, integrado no campo conceptual de literacia, podendo ser mesmo referido como um instrumento de literacia. Como lembra Freire (1974), a leitura da palavra possibilita a leitura do mundo, e as leituras do mundo contextualizam e dão sentido à palavra que é lida e escrita.

Ao mostrarmos aqui como nos situamos perante a alfabetização e literacia, não podemos deixar de lembrar o grupo que integra o projeto Ler com Arte e suas particularidades. Como já referimos

anteriormente, todos são de origem africana e utilizam o crioulo (os diferentes crioulos) como língua de comunicação. Para eles, estar em alfabetização coloca uma dupla exigência: não só precisam dominar os mecanismos da leitura e da escrita, como fazem-no numa língua que não é sua primeira língua. A prática “do português”, como dizem, que a frequência no Ler com Arte proporciona, é vista como necessária a uma maior integração social, mas constitui um desafio linguístico e de aprendizagem. Estamos conscientes de que esta situação transporta uma certa tensão, típica do que Kleiman (2001) designou por “conflito diglósico”, ou seja, quando duas línguas lutam por espaços sociais. Estamos conscientes que aprender a ler e a escrever em Português “envolve um processo de aculturação – através, e na direção, das práticas discursivas de grupos letrados” (Kleiman, 2001, p. 271) e dominantes.

Dar voz a dificuldades como essas ajuda a tomar consciência das tensões e dos conflitos que permeiam qualquer situação social e educativa. Não estar alfabetizado e não dominar os códigos dos contextos onde estão inseridos é ter reduzida a capacidade de cidadania, de participação e integração. O que procuramos na alfabetização *como* literacia é potencializar essa capacidade, de modo

a que cada um possa “participar dos debates em torno de um projeto de mundo” (Freire, 2000, p. 23).

A arte como (pre)texto

E porque a arte num projeto de alfabetização/literacia de adultos? Se Paulo Freire nos alertava para a necessidade de uma prática crítica, coerente e conscientizada, também com ele fomos desafiados a atender à exigência ética e estética da educação (Freire, 1996). Se a decência (ética) e a beleza (ou “pureza” no dizer freiriano) não é privilégio de grupo ou classe social, foi ganhando força a ideia de uma prática onde todos pudessem partilhar da “boniteza do mundo”.

Aisthèsis, raiz semântica grega de estética, remete para uma forma de conhecer pelos sentidos, que dá primazia à sensação e à sensibilidade. Na arquitetura conceptual que fomos delineando para o nosso projeto, a arte foi tomando lugar e tomando conta de nós. Nela encontramos o sentido que procurávamos para uma *práxis* comprometida com o desenvolvimento de sujeitos-autores e dialógicos; e, com a arte, vimos a possibilidade de contribuir para o enriquecimento experiencial de cada um. Se a literacia tem a ver com sistemas simbólicos de referência e modos de representação (Barton, 2007), então a arte possibilitaria o alargamento do campo simbólico e a apropriação de

outros códigos e formas de representação.

A importância que a arte tem na vida e desenvolvimento humano tem sido vastamente demonstrada. Considerada uma “linguagem natural da humanidade” (Ostrower, 1998, p. 25), a arte facilita o envolvimento, suscita novas percepções, apela a novas formas de ver e interpretar, coloca novos desafios, incita à reflexão e questionamento, possibilitando novas representações e estimulando a construção de novos referenciais (Eisner, 1979; Ostrower, 1998). Também Dewey (1924/2010) fala da dimensão estética da experiência, dizendo que não há experiência mais intensa do que aquela que a arte proporciona (*arte como experiência*).

Quando pensamos na arte e sua relação com a literacia somos confrontados com a contiguidade existente. Ambas têm a ver com experiência, com linguagem e comunicação e ambas facilitam a afirmação cultural, individual e colectivamente (Camnitzer, 2009). Quer a arte, quer a literacia apelam a um contínuo exercício de codificação e decodificação que, em ambos os casos, nos colocam perante questões de “como”, de “o quê” e de “porquê”. Numa abordagem mais tradicional da alfabetização, o foco é colocado no “como” escrever e ler sobre o valor do conteúdo (“o quê”) e da

conversação e diálogo (“porquê”) (Camnitzer, 2009). Mas, como temos aprendido com Paulo Freire, é a leitura do mundo que precede a leitura da palavra. Ora, a arte, nas suas múltiplas formas de representação, oferece leituras diversas do mundo, estimulando a nossa própria leitura e construção de sentido.

Como já foi referido anteriormente, e do ponto de vista do desenvolvimento, o nosso olhar sobre a realidade, o que vemos e o sentido que atribuímos (codificação e decodificação), é organizado a partir do nosso quadro de referências. A experiência e a fruição da arte vêm estimular o alargamento desse quadro de referências, contribuindo, assim, para a transformação e desenvolvimento.

Encontramos na linguagem poética de T. S. Eliot um reforço do nosso desejo de levar o grupo em alfabetização a contactar com a arte. Disse o poeta: “We had the experience but missed the meaning / And approach to the meaning restores the experience in a different form” (Eliot, 1941, *Four Quartets, The Dry Salvages*). Este pensamento integrou a nossa abordagem à literacia, trazendo a arte para a alfabetização, criando oportunidades de construção partilhada de sentido e, assim, a possibilidade de “restauração” das experiências.

Reproduções de obras de arte foram sendo trazidas para serem

apreciadas. O grupo foi tomando contacto com obras de diferentes pintores (Picasso, Van Gogh, Graça Morais, entre outros), alguns artistas africanos (como Carlos Barros e Malagantana); puderam apreciar obras originais expostas em museus (Casa das Histórias; Museu Vieira da Silva; MAC, MAM); ficaram sensibilizados com a obra e vida de alguns (por exemplo, Júlio Pomar, Paula Rego, Vieira da Silva e Arpad Szenes), para dar alguns exemplos das situações e experiências que foram sendo proporcionadas. Como fica claro, a pintura tem sido privilegiada e a escolha dos artistas tem sido eclética, sobretudo por conveniência de acesso (reproduções e museus). A intenção tem sido utilizar a obra de arte (ou sua reprodução) para promover a fruição, podermos falar, expressar sentidos e sentimentos, atender às leituras e sentidos dos outros, dialogando e, assim, produzir discurso e texto partilhado. As experiências do Ler com Arte têm evidenciado a potencialidade pedagógica que a obra de arte possui para a alfabetização/literacia dos adultos.

Olhando a arte e lendo as palavras

Como temos vindo a constatar, a riqueza simbólica que a arte transporta favorece a descoberta, possibilita visões e perspetivas alternativas, facilitando a construção de novas interpretações e

sentidos (Azevedo & Bruno, 2013). Partindo do contacto com a obra de arte e da sua significação individual e coletiva, seguimos para a construção de uma narrativa/texto de onde as palavras emergem.

O processo de trabalho, tomando a obra de arte como elemento central, é sistematizado na Figura 1. De notar que arte exerce uma força organizadora, desencadeando a construção de significações (individual e colectiva) que sustentam a narrativa e criação do texto, e o estudo dos seus elementos (palavra/frase). Não é tanto a ordem do processo que nos interessa mas, sobretudo, a vivência e a qualidade das situações que vão sendo proporcionadas, transitando entre individual e colectivo, emoção e cognição, pictórico e representativo, fala e escrita, particular e geral, concreto e abstrato.



Figura 1: O processo de trabalho no Ler com Arte

A observação da obra de arte vai sendo estimulada e orientada. Sabemos que a “leitura” de uma pintura faz-se de modo distinto à leitura de um texto. Enquanto que um texto é lido de forma linear, sequencial e deliberadamente, a arte não necessita de ser observada de uma maneira tão ordenada e metódica (Coman, 2004). Se a leitura do texto, como Liz Coman (2004) sintetiza, mobiliza conhecimentos múltiplos que vão desde o ortográfico e fonológico (letras e sons), ao léxico (palavras), sintático (frase) e semântico (significado), a obra de

arte não é assim examinada e a sua leitura natural não segue, necessariamente, um processo sistemático. No entanto, em ambos os casos, o processo culmina na compreensão (do texto) e interpretação (da arte) (Coman, 2004).

No Ler com Arte, os adultos em alfabetização foram introduzidos na observação da obra de arte, na sua leitura, interpretação e construção de sentido. Constatamos a pouca familiaridade que tinham com a visualização e apreciação da arte e acompanhamos o progresso que ia sendo feito à medida que diferentes pinturas iam sendo observadas e sobre elas o grupo ia dialogando. Num primeiro momento, que designamos por ‘dar nome às coisas’, a fala sobre o que estava a ser observado era fundamentalmente descritiva. Por exemplo, para o *Quarto de Van Gogh em Arles* foi dito apenas que “é um quarto; tem uma mesa e uma cama”⁵. Quando estimulados a apreciar a obra, a expressão do gosto era global, do tipo “este desenho é muito bonito”, “esta pintura é muito bonita” ou “este pintor é muito bonito” (expressões utilizadas para a pintura *Meio dia: descanso do trabalho*, de Van Gogh); ou para expressar a emoção profunda que a pintura

provocava dizendo “o meu coração fica feliz” (para a obra de Picasso *Mulheres correndo na praia*).

A pouco e pouco, muita arte observada e muito diálogo estabelecido, as apreciações foram sendo mais expressivas e alguma interpretação ia sendo feita. Recorremos a estratégias, como as descritas por Philip Yenawine (*Visual Thinking Strategies*), com perguntas como: o que se passa aqui nesta pintura? O que vês para dizeres isso? Que outras coisas podem ser vistas? O que achas que pode acontecer? Com este tipo de questões, procuramos estimular os adultos a observarem cuidadosamente a obra de arte, a falar sobre o que estava a ser observado, procurar evidências para sustentar o que iam dizendo, ouvir e considerar as observações dos outros e discutir as diferentes possibilidades (Coman, 2004, Yenawine, 2013).

Esta prática vai estimulando apreciações e narrativas mais ricas, com maior carga de significado. Depois de ‘dar nome às coisas’, os significados vão sendo atribuídos, como o que é dito para a pintura de Paula Rego, *After Hogarth II*: “a mãe está feliz com a filha ao colo; a filha está no colo a dormir; a mãe dá à filha todo o amor que ela

⁵ As falas aqui apresentadas não são identificadas. As verbalizações individuais (expressas, muitas vezes, numa mistura de português e crioulo), vão sendo articuladas e compostas no diálogo entre o grupo, dando origem a uma produção final coletiva.

precisa”; vão-se projetando nas pinturas: “pareço eu no meu campo a apanhar flores; eu também no meu campo tenho tomates”; e, progressivamente, vão ganhando confiança em propor novas leituras, como a história/diálogo criado a partir do quadro *A Família* (de Paula Rego) mostra:

Filha, o pai está muito mal, tem a cara verde. O que é que tu sentes? Eu sinto uma dor. Onde é esta dor? É no fígado.

Ou a interpretação feita para *As avestruzes bailarinas (Dancing Ostriches from Disney's 'Fantasia'*, Paula Rego):

Estava a tocar uma música. Elas estão concentradas a ouvir. Era o som de um violino e de uma guitarra a tocar morna.

A familiaridade com a prática de observar e interpretar permitiu a co-construção de narrativas, como a que foi feita para a obra *Caminho*, de Saskia Moro:

Era uma vez, numa terra muito distante, o meu pai fez uma casa num terreno que ele tinha. Todos os

dias ele trabalhava nesse terreno. Ele procurava água para poder trabalhar. Ali perto tinha um rio e os filhos brincavam no rio.

Um dia, ele precisava de ajuda para o seu trabalho e pediu ajuda aos filhos. Os filhos foram todos ajudar e o pai ficou muito contente. E todos juntos construíram a casa para a família morar. (texto colectivo)

Muitos são os exemplos que poderiam ser dados para mostrar como, a partir da arte, sua fruição, observação e interpretação, o grupo vai partilhando sentidos e construindo narrativas que dão enquadramento ao texto e às palavras escritas. Por isso, falamos da arte como *(pre)texto* para o trabalho de alfabetização. No processo de alfabetização transitamos entre a fala e a escrita, entre obra de arte e as palavras. Do texto produzido são extraídas as ‘palavras geradoras’ (Freire, 1974), garantindo a posse do significado da palavra e o seu valor fonético (Azevedo & Bruno, 2013).

No trabalho específico de alfabetização, seguimos o método⁶ desenvolvido por Paulo Freire (1974). Do texto produzido são escolhidas as palavras para serem analisadas nas suas famílias fonético-silábicas, a partir das quais novas palavras são descobertas, apropriadas e incorporadas em novas narrativas/textos, sendo experienciados os processos descritos por Freire como codificação, decodificação, análise e síntese (Azevedo & Bruno, 2013).

Por exemplo, do texto anteriormente reproduzido (a partir da pintura de Saskia Moro) foi extraída a palavra geradora ‘família’ para ser trabalhada: a fala foi codificada na palavra e esta foi decodificada na sua formação silábica (fa-mi-li-a), a partir do que as famílias fonético-silábicas foram encontradas (fa-fe-fi-fo-fu; ma-me-mi-mo-mu, etc.). O conjunto dos grupos fonético-silábico da palavra geradora é organizado numa grelha (Quadro 1), a partir da qual novas palavras são descobertas (como ‘mala’, ‘fala’, etc.).

Esta forma de trabalharmos com a alfabetização também estimula e

aprofunda a consciência fonológica, fundamental ao domínio da linguagem falada e escrita (Mendonça & Mendonça, 2007).

FAMÍLIA				
FA	FE	FI	FO	FU
MA	ME	MI	MO	MU
LA	LE	LI	LO	LU
A	E	I	O	U

Quadro 1: Grelha fonético-silábica da palavra geradora *família*.

Descobrir a correspondência entre o que é dito, escrito e lido (fonema e grafema), e as possibilidades de associação para a descoberta de novas palavras, é o que contribui para a apropriação do mecanismo de leitura e escrita (alfabetização).

A constante recorrência à discussão e diálogo, sustentada pela visualização e análise da obra de arte (que estão na base das narrativas/textos utilizados) contribui para que a aprendizagem da leitura e da escrita não seja mecanizada e se afaste na “mera repetição

⁶ Apesar da referência ao ‘método de Paulo Freire’ ser habitual, estamos cientes das questões que o próprio autor colocou. Para Freire ‘o método’ não podia ser desinserido de uma proposta ético-político-epistemológica. Como diz, “Eu tenho até minhas dúvidas se se pode falar do método. E há, há um método. Aí é que está um dos equívocos dos que, por ideologia, analisam o que fiz procurando um método pedagógico, quando o que deveriam fazer é analisar procurando um método de conhecimento e, ao caracterizar o método de conhecimento, dizer: “mas, esse método de conhecimento é a própria pedagogia”. (...) O caminho era o caminho epistemológico. (...) A alfabetização enquanto um momento da teoria do conhecimento.” (da entrevista dada por Freire a *O Pasquim* e citada em A.M.A. Freire, 2005).

alienada e alienante de frases, palavras e sílabas” (Freire, A.M.A., 2005, p. 346), tornando a alfabetização em trabalho de literacia. A afirmação de Paulo Freire (2000) de que “ler é algo mais criador do que simplesmente ou ingenuamente ‘passar’ sobre as palavras” (p. 89) tem inspirado o projeto Ler com Arte. Se o pensamento de Paulo Freire nos serve de bússola, não podemos esquecer a sua permanente chamada de atenção para a necessidade de não reduzirmos o trabalho de alfabetização a um simples uso de técnicas e procedimentos, desenraizados e automatizados. Queremos que a aprendizagem da leitura e da escrita se cimente numa “leitura do mundo” partilhada: “a ‘leitura do mundo’ em dinâmica relação com o conhecimento da palavra-tema, do conteúdo, do objeto cognoscível” (Freire, 1992, p. 112).

Notas finais

Quisemos aqui dar a conhecer o Projeto Ler com Arte, nos seus propósitos e intenções, seus princípios fundadores e formas de trabalhar. Desde o início do projeto que estávamos cientes da necessidade de manter o questionamento e a reflexão, não deixando que uma prática rotineira e acrítica se instalasse.

Como já foi referido, o Ler com Arte é um projeto de alfabetização de

adultos cuja ação se enquadra no conceito de literacia, entendida como a capacidade de compreensão e ação no mundo. Desenvolve-se em contexto não formal e assenta na ação de voluntariado daqueles que têm estado envolvidos no trabalho com o grupo. O carácter não formal e voluntário do projeto confere e exige uma forte noção de compromisso de todos para com todos e cada um.

Trabalhando com adultos, muitos deles já de avançada idade, temos sido despertados para os benefícios que a frequência no projeto pode trazer para a comunidade de que fazem parte. Ao interagirem em alfabetização, partilhando dificuldades e conquistas, perspectivas e sentidos, articulando esforços e progredindo em conjunto, vão-se criando laços e desenvolvendo um modo de viver em conjunto (de colaboração e compromisso) que pode contribuir para um aumento de bem-estar da própria comunidade. Alguma investigação tem evidenciado que quanto mais ativos os adultos mais idosos estiverem, maior é o sentimento de bem-estar da comunidade onde vivem, e que o aumento de conhecimento adquirido e da maior experiência pode ser reconhecido e aproveitado socialmente (Merriam & Kee, 2014). Não temos, no momento, evidências sistematizadas que mostrem o que se passa com o grupo do Ler com Arte e respectiva comunidade.

Suspeitamos que o domínio da leitura e da escrita possa ter efeito na diminuição do sentimento de passividade e exclusão que caracterizam estes grupos menos privilegiados socialmente. Esta é uma linha de investigação que interessa prosseguir.

Até ao momento, temos estado mais ocupados com a dimensão individual e pedagógica do projeto. Compreender como o valor e a relevância do material (obra de arte), experiência (com arte) e procedimentos (dialógicos) contribuem quer para a aquisição e desenvolvimento das competências básicas de literacia (Barton, 2007), quer para o desenvolvimento da autoconfiança e sentimento de autorrealização. Assim o Ler com Arte procurará seguir o seu caminho de ação e de investigação.

Voltamos às palavras de Alda, com quem iniciamos este texto, quando diz:

“A base da nossa escola é a arte. Olhamos para as pinturas e falamos sobre elas. Depois fazemos frases e escolhemos algumas palavras que vamos escrever. Esta não é uma escola de antigamente. É uma escola de arte”.

Ter a arte como elemento central no processo de literacia contribui para o enriquecimento do universo simbólico de cada um. A

experiência estética proporciona experiências gratificantes e motivadoras, com forte contributo para o sentido de autorrealização. No Ler com Arte pretendemos mostrar (outros) caminhos para ler o mundo e dar sentido à experiência de cada um, trazendo para o quotidiano a dimensão estética da vida. Como foi dito por um dos participantes “Sinto meu coração aberto porque acho muito bonito”. Que a experiência do Projeto Ler com Arte aqui apresentada possa ir inspirando e abrindo corações.

Referências

- Azevedo, N.R. & Bruno, A. S. (2013). Ler com Arte – Mudando o mundo com as palavras. *I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação e III Encontro de Sociologia da Educação, “O Não – Formal e o Informal em Educação: Centralidades e Periferias”*. Universidade do Minho (25-27 Março).
- Bakhtin, M. M . (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. MA: Blackwell Publishing.

-
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruno, A. S. (2010). *Ler com Arte, Estudo de caso com adultos em processo de alfabetização*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialidade em Formação e Educação de Adultos. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Camnitzer, L. (2009). Art and literacy. *e-flux Journal*, 3. Disponível em <http://www.e-flux.com/journal/art-and-literacy/>. Acesso em 25 fevereiro, 2014.
- Colello, S. de M. G. (2004). Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita. *Videtur*, Porto: Mandruvá, n. 29, não paginado. Disponível em <<http://www.hottopos.com>>. Acesso em 30 fevereiro, 2014.
- Coman, L. (2004). Fostering adult literacy in art museums. *Journal of Visual Literacy*, Volume 24, Number 1, pp. 75-80.
- Dewey, J. (1963). *Experience & Education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (1968). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1934/2010). *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Eisner, E. (1979). *The educational imagination*. New York: Macmillan.
- Freire, A.M.A.F. (2005). *Paulo Freire – Uma história de vida*. S.P.: Villa das Letras Editora.
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. SP: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. S. Paulo: UNESP (FEU).
- Kegan, R. (1994). *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kegan, R., & Lahey, L. (2001). *How the way we talk can change the way we work: Seven languages for trans-formation*. San Francisco: Jossey-
-

- Bass.
- Kleiman, Â. (2001). *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas SP: Pontes.
- Merriam, S. B. & Kee, Y. (2014). Promoting community wellbeing: The Case for Lifelong Learning for older adults. *Adult Education Quarterly*, January 3 (1).
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation* (pp. 3-34). San Francisco: Jossey-Bass
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), pp. 58-63.
- Ostrower, F. (1998). *A sensibilidade do intelecto*. 9ª Edição. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Ribeiro, V. M. (Org.) (2003). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global.
- Rogers, A. (2004). Adult literacy. Adult motivation. *Adult Education and Development*, 61.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: António Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação* (pp.77-92). Lisboa: Dom Quixote.
- Selener, D. (1997). Participatory action research and social change. New York: Cornell Participatory Action Research Network.
- Souza Neto, J. C. De (2012). O compromisso ético do educador social. *Revista Lusófona de Educação* [online], 22, pp. 55-67 . Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502012000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 abril, 2014.
- Usher, R. & Bryant, I. (1989). The logic and problems of action research. In R. Usher & I. Bryant (Eds.), *Adult education as theory, practice and research*. London/New York: Routledge.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies: Using art to deepen*

learning across school disciplines. Cambridge, MA: Harvard Educational Press.

Nota Biográfica

Nair Rios Azevedo é psicóloga e doutorada em Ciências da Educação; é coordenadora do Projecto Ler com Arte e investigadora na Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (UIED), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa (FCT-UNL).