

## EDUCAR O OLHAR E ENSINAR A ESCRITA

## EDUCATE THE GAZE AND TEACH WRITING

Juliano Sippel<sup>1</sup>

Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa

**Resumo:** Propiciar o desenvolvimento da percepção sensorial e cultural dos alunos, realizando uma educação do olhar e dos sentidos, pode acompanhar o processo de aquisição da escrita. As crianças possuem uma capacidade bastante elaborada de interpretar obras de arte. Com isso, levantamos o questionamento do porquê não aproveitar essa capacidade e propor práticas de letramento baseadas na observação e na experiência pessoal de cada uma delas diante da observação, utilizando diferentes linguagens no processo de alfabetização e de letramento. Com essa problemática, realizamos um estudo prático com alunos de uma turma de primeiro ano de uma escola privada da cidade de Curitiba-PR. Descobrimos que o uso da arte se revelou essencial no desenvolvimento da percepção estética dos educandos, auxiliando, inclusive, na leitura e na produção de seus textos. Utilizamos métodos qualitativos de caráter interpretativistas e ancoragem teórica nas reflexões sobre a educação do olhar (CARNEIRO, 2005; CHAÚÍ 1998; MERLEAU-PONTY, 1984; TIBURI, 2021), Arte e educação (ALMEIDA, 2014; BARBOSA, 1994; HOUSEN, 1983; RICHTER, 2002; ROSSI, 2002; SANTAELLA, 2012; WEITZ, 2007) e ensino de leitura e de escrita (FAYOL, 2014; FERREIRO & TEBEROSKY, 2008; PORT, 2014; SILVA & ZILBERMAN, 2004; SOARES, 2002, 2009).

**Palavras-chave:** Educação do Olhar. Arte. Leitura. Escrita.

**Abstract:** Provide the development of students' sensorial and cultural perception, performing an education of the gaze and the senses can follow the process of acquisition of writing. Children have a very elaborate ability to interpret works of art. Why not take advantage of this ability and propose literacy practices based on observation and the personal experience of each of them in the face of observation, using different languages in the process of literacy? Based on this problem, we developed a practical study with students from a first-year class of a private school in the city of Curitiba-PR. We found that the use of art proved to be essential in the development of students' aesthetic perception and even helped the reading and production of their texts. We use interpretivist qualitative methods character and theoretical reflections of the education of the gaze (CARNEIRO, 2005; CHAÚÍ 1998; MERLEAU-PONTY, 1984; TIBURI, 2021), Art and education (ALMEIDA, 2014; BARBOSA, 1994; HOUSEN, 1983; RICHTER, 2002; ROSSI, 2002; SAN-

---

<sup>1</sup> Doutorando em Linguística e Ensino de Língua pela Universidade Nova de Lisboa. Mestre em Estudos de Linguagens pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Positivo, licenciado em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Atua como autor e editor de materiais didáticos e como professor de língua portuguesa e espanhola. E-mail: sippeljuliano@gmail.com



TAELLA, 2012; WEITZ, 2007) and reading and writing teaching (FAYOL, 2014; FERREIRO & TEBEROSKY, 2008; PORT, 2014; SILVA & ZILBERMAN, 2004; SOARES, 2002, 2009).

**Keywords:** Education of the gaze. Art. Reading. Writing.

## 1 INTRODUÇÃO

Como é possível, pensei, caminhar durante uma hora pelos bosques e não ver nada digno de nota? Eu, que não posso ver, apenas pelo tacto encontro centenas de objetos que me interessam. Sinto a delicada simetria de uma folha. Passo as mãos pela casca lisa de uma bétula ou pelo tronco áspero de um pinheiro. Na primavera, toco os galhos das árvores na esperança de encontrar um botão, o primeiro sinal da natureza despertando após o sono do inverno. Por vezes, quando tenho muita sorte, pouso suavemente a mão numa arvorezinha e sinto o palpitar feliz de um pássaro cantando.

Às vezes meu coração anseia por ver tudo isso. Se consigo ter tanto prazer com um simples toque, quanta beleza poderia ser revelada pela visão! E imaginei o que mais gostaria de ver se pudesse enxergar, digamos, por apenas três dias.

Helen Keller. Três Dias para Ver.

A educação do olhar diz respeito ao aprendizado sobre o olhar, que se dá por meio da sua reflexão. Carneiro (2005) mostra que o olhar demanda o desenvolvimento das competências visual, emocional, social e até mesmo espiritual. Por ser o resultado da nossa leitura sobre o mundo e nossa principal forma de capturar a realidade, o olhar deve ser exposto, discutido e modificado, cabendo à escola o compromisso com o exercício dessa possibilidade de prática. Uma metodologia da educação do olhar deveria eleger experiências de aprendizagens ricas em situações de compartilhamento, nas quais os estudantes possam assumir responsabilidades, isso porque a participação é resultado do olhar voltado ao outro, ao diferente.

Ao refletir sobre a percepção, Merleau-Ponty (1984) já alertava que, ao selecionar um objeto, o olhar desloca-o no espaço e deixa-o em evidência para que o sujeito dele se aproprie. De acordo com o filósofo, o corpo, uma vez conduzido pelo olhar, não está ausente no mundo, mas vivendo nele, sendo rodea-



do por ele. O corpo olha as coisas ao redor e a si e reconhece-se misturando-se e penetrando-se no mundo. Em suma, olhar propicia o conhecimento do outro e de si mesmo.

Chauí (1998) ensina que o papel do olhar na aquisição do conhecimento é trazer o invisível (aquilo que é próprio do pensamento) ao visível. É frequente, entretanto, não pensarmos acerca de reflexões da ordem do olhar, como “o que é o olhar?” “Como estruturaríamos o saber sem o olhar?” “Há diferença entre o ver e o olhar?” A pergunta a qual nos debruçamos nesse estudo diz respeito a esse campo de reflexões: como a educação do olhar auxiliaria o ato de alfabetizar?

É fato, como ainda aponta a filósofa, que somos habituados a não refletir a respeito do significado mais profundo das palavras corriqueiras que fazem parte de nosso cotidiano; *ver* e *olhar* são dois exemplos: “falamos em amor à primeira vista, sem que nos preocupe havermos, assim, atribuído poder mágico aos olhos, poder em que acreditamos se falamos em mau olhado” (CHAUÍ, 1998, p. 31). Ora, se não damos atenção a essas questões em nosso cotidiano, de que forma levaremos essa discussão à nossa prática docente? Ainda mais complexo é nos perguntarmos o motivo de nos preocuparmos com esses conceitos na etapa de alfabetização de crianças. Chauí (1998, p. 38) nos dá algumas respostas quanto à importância de nos debruçarmos sobre o olhar:

A vista é o instrumento mais apto para a investigação e por isso é o sentido que maior prazer nos causa, pois, por natureza, desejamos conhecer. A aptidão da vista para o discernimento – é o que nos faz descobrir mais diferenças – a coloca como o primeiro sentido de que nos valem para o conhecimento e como o mais poderoso porque alcança as coisas celestes e terrestres, distingue movimentos, ações e figuras das coisas, e o faz com maior rapidez do que qualquer dos outros sentidos. É ela que imprime mais fortemente na imaginação e na memória as coisas percebidas, permitindo evocá-las com maior fidelidade e facilidade.

O valor instrumental da vista para a investigação justifica a epígrafe contida neste texto: Helen Keller, desprovida de visão e dotada de inteligência ex-



traordinária, alerta para a emergência de valorizar o significado do olhar. Chauí (1998) nos chama à atenção para a importância do olhar na aquisição de conhecimentos ao dizer que é a visão que se mantém mais fortemente na imaginação e na nossa memória. Temos aqui dois conceitos: visão e olhar, e é necessário refletirmos sobre as diferenças entre eles. Uma pessoa que possui o sentido da visão pode enxergar e ver ao seu redor um número infinito de informações: sua casa, suas roupas, a comida que come, as ruas pelas quais transita, sua escola, seu trabalho etc. Uma pessoa que sabe ler, acessa, também por meio da visão, códigos de trânsito, cardápios, *e-mails*, *posts* em redes sociais, propagandas, jornais e uma infinidade de textos escritos nos mais diversos gêneros. Podemos nos perguntar: ver e olhar desempenham a mesma função? Há diferenças importantes entre essas ações, para destacá-las recorreremos às reflexões de Tiburi (2021, *online*):

Ver está implicado ao sentido físico da visão. Costumamos, todavia, usar a expressão olhar para afirmar uma outra complexidade do ver. Quando chamo alguém para olhar algo espero dele uma atenção estética, demorada e contemplativa, enquanto ao esperar que alguém veja algo, a expectativa se dirige à visualização, ainda que curiosa, sem que se espere dele o aspecto contemplativo. Ver é reto, olhar é sinuoso. Ver é sintético, olhar é analítico. Ver é imediato, olhar é mediado.

Poderíamos afirmar, com base na orientação de Tiburi (2021), que olhar é dedicar-se mais atentamente à visão. Da reflexão da filósofa, segundo a qual o olhar é mediado, emerge a relevância de pensar que, na função de professores, devem ser objetos de reflexão e de trabalho atividades de mediação do olhar de nossos alunos. A arte é indispensável nessa mediação, na medida em que é responsável pela educação do nosso olhar.

De acordo com Weitz (2007), o termo *arte* tem origem na palavra latina *ars*, que significa *habilidade* ou *ofício*. A definição sobre o que significa esse termo tem sido objeto de debate por filósofos e teóricos há longos séculos e, de forma resumida, reconhece-se à arte três categorias, a saber: (i) representa-



ção, quando a arte reproduz e representa algo mostrado pela natureza; (ii) expressão, sempre que a arte atua como linguagem para veículo de emoções, sentimentos e intenções de quem a produz; e (iii) forma, função onde se reconhecem as características formais do objeto produzido pelo artista. Uma obra de arte possui forma, expressa e representa uma ou mais intenções criadas por alguém.

Ver uma obra de arte certamente é muito diferente de olhá-la atentamente – esse é um dos motivos pelos quais observamos tantos adultos dizer que uma pintura, por exemplo, não lhes comunica nada. É preciso educar o olhar para que as crianças se tornem adultos que olhem uma obra de arte e saibam lê-la. Isso significa ser capaz de reconhecer as intenções e efeitos de determinada produção artística, conhecer seu contexto histórico, os traços do artista e do movimento estético a que pertence, inserir-se na cultura a ponto de se reconhecer como sujeito que age sobre ela, conhecer o diferente e saber ler o olhar do outro.

Essa prática é fundamental na vida dos alunos e devemos começar a pensá-la como ferramenta de auxílio à aquisição da escrita. Aprendemos a leitura das palavras, das sílabas, das letras também por meio da visão. Um olhar mais aguçado, acostumado à observação de diferentes imagens de obras de arte, poderá ter mais êxito nas tarefas de observação atenta e de memorização. Encontramos em Barbosa (1994, p. 28) ancoragem para essa afirmação:

As artes plásticas também desenvolvem a discriminação visual, essencial ao processo de alfabetização. Para uma criança de seis anos as palavras bola e letra são muito semelhantes porque têm a mesma configuração gestáltica, isto é, uma letra alta, uma baixa, seguida, seguida de outra alta e mais uma baixa. Só uma visualidade ativada, pode, nesta idade, diferenciar as duas palavras pelo seu aspecto visual e esta capacidade de diferenciação visual é básica para a apreensão do código verbal que também é visual.

Com base nessas reflexões, desenvolvemos um estudo para investigar de que forma o uso da arte e de uma metodologia desenvolvida com fundamentos



da educação do olhar pode revelar-se útil ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Apresentaremos a caracterização do estudo e o plano de trabalho que elaboramos na sequência. Atentes, no entanto, discutiremos um pouco sobre os processos de aquisição de escrita.

## **2 A AQUISIÇÃO DA ESCRITA**

Falar sobre escrita exige a busca de uma conceitualização geral do que trata esse fenômeno. A escrita é uma representação da língua e é adquirida pelo domínio de uma técnica e da mecanização de seus processos. O código escrito é uma codificação do sentido e dos sons de uma língua e, ao contrário da fala, exige monitoramento e controle. A produção da escrita exige automatização porque, ao escrever, produzimos sequências de letras ordenadas, e o processo de decodificação da relação grafema-fonema não deve exigir esforços excessivos (FAYOL, 2014).

A aquisição do código escrito é um tema amplamente debatido e incorporado ao longo dos anos em diferentes teorias e métodos de trabalho. Nesse estudo levamos em conta as discussões que surgem a partir da década de 1980 em que se iniciam as pesquisas do construtivismo e que deram origem à psicogênese da língua escrita. Ferreiro e Teberosky (2008) foram pioneiras nesse âmbito por criticarem os métodos de alfabetização tradicionais, que possuíam a cópia como ferramenta principal. Na contramão dessa prática, as autoras mostraram que a escrita, assim como qualquer outro conhecimento, possui uma origem e um plano de desenvolvimento.

Assim sendo, a produção do texto escrito da criança evolui em diferentes níveis, sendo o primeiro o pré-silábico (formado por traços típicos e formas semelhantes ao código alfabético), o segundo o silábico (onde aparece a hipótese alfabética, isto é, a criança atribui o valor sonoro à sílaba e registra em sua produção uma relação com mais correspondência entre escrita e fala) e, o último, o



nível alfabético (em que a criança finalmente estabelece a relação entre fonema e letras isoladamente).

Um dos ensinamentos mais valiosos de Ferreiro e Teberoski (2008) é o de que a verdadeira escrita é a espontânea, aquela que permite aos estudantes pensar sobre as regras que constituem a escrita como um sistema de representação da língua. A incorporação das pesquisas de letramento ao ato de alfabetizar partem desse entendimento. Julgamos importante situar o enquadramento teórico relativamente às diferenças e às aproximações entre alfabetização e letramento. Vejamos as palavras de Port (2014, p. 15-16):

A alfabetização é entendida como um processo de apropriação de um código alfabético, como o aprendizado inicial da leitura e da escrita, e como o funcionamento e a compreensão do sistema de escrita. Por sua vez, o letramento é entendido como incorporador das habilidades do uso da leitura e da escrita em práticas sociais e como o aprendente passa a exercer essas práticas sociais de leitura e escrita.

Podemos compreender que o letramento é, além da decodificação do código escrito, a compreensão da escrita em sua totalidade, isto é, nas mais diferentes funções da comunicação por ela mediada. A alfabetização, a sua vez, é o domínio da habilidade de decodificar o código escrito, ou seja, as letras, as sílabas e as palavras, atribuindo significado à leitura dessas palavras isoladas ou em frases que formam textos. Para diferenciar o sujeito alfabetizado do sujeito letrado, nada parece mais relevante que fazer uso das palavras de uma das principais referências no assunto, logo, reproduzimos o que nos ensina Soares (2012, p. 36):

A pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler nem escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.



Compreendemos que, na condição de letrados, os sujeitos adquirem outra maneira de compreender o mundo, incluindo sua condição social e cultural. A pessoa letrada possui meios de mudar seu lugar social para se inserir na cultura, alterando sua relação com os outros, com o contexto em que vive e com os bens culturais as quais tem acesso. Partindo dessa ancoragem teórica sobre os processos de aquisição da escrita, julgamos ser necessário incorporar práticas de letramento às atividades de alfabetização das crianças e reproduzimos os ensinamentos de Soares (2009, p. 1):

As atividades de alfabetização e letramento devem desenvolver-se de forma integrada. Caso sejam desenvolvidas de forma dissociada, a criança certamente terá uma visão parcial e, portanto, distorcida do mundo da escrita. A base será sempre o letramento, já que leitura e escrita são, fundamentalmente, meios de comunicação e interação, enquanto a alfabetização deve ser vista pela criança como instrumento, para que possa envolver-se nas práticas e usos da língua escrita. Assim, a história lida pode gerar várias atividades de escrita, como pode provocar uma curiosidade que leve à busca de informações em outras fontes; frases ou palavras da história podem vir a ser objeto de atividades de alfabetização; poemas podem levar à consciência de rimas e aliterações. O essencial é que as crianças estejam imersas em um contexto letrado - o que é uma outra designação, que também se costuma chamar de ambiente alfabetizador - e que nesse contexto sejam aproveitadas, de maneira planejada e sistemática, todas as oportunidades para dar continuidade aos processos de alfabetização e letramento que elas já vinham vivenciando antes de chegar à instituição de educação infantil.

Situado o processo de aquisição de escrita adotado nesse estudo, retomamos a discussão inicial sobre a educação do olhar e falaremos na sequência sobre o papel da arte como mediadora dos processos de educar o olhar e ensinar o domínio do código escrito.

### **3 A ARTE ALIADA À EDUCAÇÃO DO OLHAR E À AQUISIÇÃO DA ESCRITA**

Sabe-se entre os docentes, seja pela formação teórica, seja pela prática empírica, que a educação das crianças precisa dar conta dos mais variados estí-



mulos para o desenvolvimento da aprendizagem. Na etapa inicial da aquisição da escrita isso não pode ser diferente. Conforme discutimos, afirmamos que a etapa da alfabetização precisa ocorrer em sintonia com o letramento: alfabetizamos letrando, letramos alfabetizando. É necessário que as crianças, já inseridas no mundo das letras porque vivemos em uma sociedade letrada, recebam os mais variados estímulos para auxiliar nesse momento tão fundamental no desenvolvimento da compreensão, da apreensão e da tomada de posse do código escrito.

Se falamos em variedade de estímulos, por que razão não pensar que podemos contar com o auxílio da arte, tão presente no universo infantil? As crianças pintam, recortam, cantam, dançam e brincam de faz de conta todos os dias. O manuseio de matérias que dão formas às suas inspirações é algo imprescindível no cotidiano educacional escolar, mas, para além desse contato tátil, o contato visual é também necessário. É preciso expor às crianças às mais variadas obras de arte, desde a hodierna até as imagens computacionais como atenta Almeida (2014). Recordemos o que Santaella (2012, p. 14) ensina sobre a importância da alfabetização visual:

No contexto institucional da escola, alfabetização visual significa desenvolver automaticamente habilidades envolvidas na leitura de imagens. [...] ainda bastante presas à ideia de que o texto verbal é o grande transmissor de conhecimentos, as escolas costumam negligenciar a alfabetização visual de seus educandos. Entretanto, desde a invenção da fotografia, depois seguida de uma série de meios imagéticos [...], e agora em plena efervescência dos meios digitais, com suas variadas interfaces [...], o ser humano está rodeado de imagens por todos os lados, em cada canto e minuto do seu cotidiano, isso sem considerarmos que, quando dormimos, continuamos a ver imagens nos sonhos.

Torna-se evidente que é necessário alfabetizar nossos alunos também para a leitura de imagens. Como orienta Barbosa (1994), as artes plásticas – sobretudo a pintura, que é a arte que usaremos como objeto nesse estudo – desenvolvem a discriminação visual que vai ser essencial para auxiliar as crianças a ter sucesso no processo de decifração do código escrito. Rossi (2002), partindo



de uma classificação dos estágios da compreensão da obra de arte proposta originalmente por Housen em 1983, demonstra como se dá o desenvolvimento do senso estético das crianças. Interessa-nos, sobretudo, a reflexão da autora sobre o desenvolvimento das habilidades de ler uma obra de arte, que crescem de forma gradativa e cumulativa, à medida que o leitor evolui em diferentes estágios<sup>2</sup>. Grosso modo, ao início, a leitura de uma obra de arte dá-se de forma egocêntrica e ingênua, na medida em que o leitor leva em conta apenas seu conhecimento prévio para interpretá-la. Conforme evolui entre os estágios, o leitor passa a usar conhecimentos mais gerais, contextualizando a leitura e, finalmente, interage de fato com o saber estético, lendo de forma crítica uma obra não mais com seu olhar egocêntrico, mas situado socialmente e esteticamente.

Evidencia-se, dessa forma, que, para utilizar a arte como ferramenta de apoio à alfabetização e ao letramento, precisamos expor as crianças a diversas obras de forma que possam evoluir através dos estágios de leitura e interpretação a ponto de saber ler, atribuindo sentidos complexos às obras a que foram expostas.

#### **4 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO**

Esse estudo possui bases assentadas na pesquisa qualitativa e de caráter experimental e interpretativista (MINAYO, 2012). Foi desenvolvido em uma escola da rede privada de Curitiba, com 23 alunos de idades variadas entre os cinco e os seis anos. Todos os estudantes estavam em uma turma de 1º ano, na

---

<sup>2</sup> A classificação proposta por Housen (1983) contempla os seguintes estágios: (i) descritivo, estágio em que o leitor preocupa-se em descrever o que vê numa obra de arte; (ii) construtivo, estágio em que o leitor é capaz de relacionar partes de uma obra de arte e perceber uma hierarquia entre elementos; (iii) classificativo, estágio que dá ao leitor a capacidade de compreender uma obra com base em um contexto de informações; (iv) interpretativo, estágio em que o leitor é menos egocêntrico e compreende que sua interpretação deve ser justificada; e (v) recreativo, estágio em que o leitor possui grandes conhecimentos prévios sobre as obras que lê e analisa, sendo capaz de ler diferentes níveis e apontar ambiguidades e paradoxos.



etapa do desenvolvimento da aquisição da escrita. As três fases adotadas no experimento foram: (i) observação; (ii) uso de desenhos, imagens e textos escritos; e (iii) produção de atividades.

As etapas citadas se deram da seguinte forma: primeiramente, promovemos uma observação de algumas obras da pintora Frida Kahlo, mostrando seu universo, sua cultura e sua biografia. Utilizamos imagens de diversos quadros da artista e de outras referências da cultura mexicana, que está permeada em seu trabalho, e livros de literatura que contam sua história. Finalmente, propusemos uma atividade para que as crianças produzissem um texto (visual e verbal), de forma a expor a leitura que fizeram da produção de Frida Kahlo.

Comentamos de forma breve o desenvolvimento da atividade. Iniciamos a aula com o questionamento: como nos expressamos? Oralmente exploramos a maneira que cada um gosta de se expressar. Refletimos sobre as diferentes formas de nos expressarmos com a arte como música, poesia, dança, teatro, roupas, artes, grafite etc. Falamos sobre algumas características da cultura mexicana e apresentamos a escrita do nome da *Frida Kahlo* no quadro, como desafio de leitura. Apresentamos algumas obras da artista sem explicações prévias, para que os alunos pudessem analisar, refletir e verbalizar o que a pintora dizia com sua arte. Na sequência, discutimos sobre o que é uma obra de arte. Após a discussão fizemos a leitura do livro *Frida* de Jonah Winter. Assistimos a trechos do filme que contempla a biografia da pintora. Pedimos para cada criança representar no papel, com texto visual e verbal – uma escrita espontânea – a artista que acabaram de conhecer.

Como Frida produzia muitos autorretratos, os alunos escolheram realizar um retrato da artista. De todos os sentimentos representados na obra da pintora, escolheram a alegria porque compreenderam que sua vida havia sido marcada por tristezas. Criaram uma frase coletiva e a registraram sem auxílio: FRIDA PINTAVA OS SEUS SENTIMENTOS. Os textos produzidos foram expostos em um varal, para que cada aluno observasse e comentasse sua produção e a de seus



colegas.

Para dar conta de todas essas ações executadas na atividade, elaboramos o plano de aula que reproduzimos na sequência: “Avaliando a obra de arte de Frida Kahlo”.

Objetivo Geral:

- Produzir um texto visual e verbal com base na leitura da obra de arte de Frida Kahlo.

Objetivos Específicos:

- Identificar a obra de arte como um sistema simbólico relacionado às experiências e representações dos indivíduos e da coletividade;
- Elaborar opiniões referentes à produção de Frida Kahlo, relacionando-as à história, sociedade e cultura do México;
- Elaborar textos referentes às avaliações da obra de arte da pintora Frida Kahlo;
- Promover a educação do olhar como aliada ao processo de aquisição da escrita.

Conteúdo:

- A obra de arte de Frida Kahlo;
- Critérios de avaliação do objeto artístico.

Ano: 1º

Tempo estimado: duas aulas

Materiais necessários:

- Biografias em formato de livro infantil da Frida Kahlo;
- Trechos do filme *Frida*, de Julie Taymor (2002);

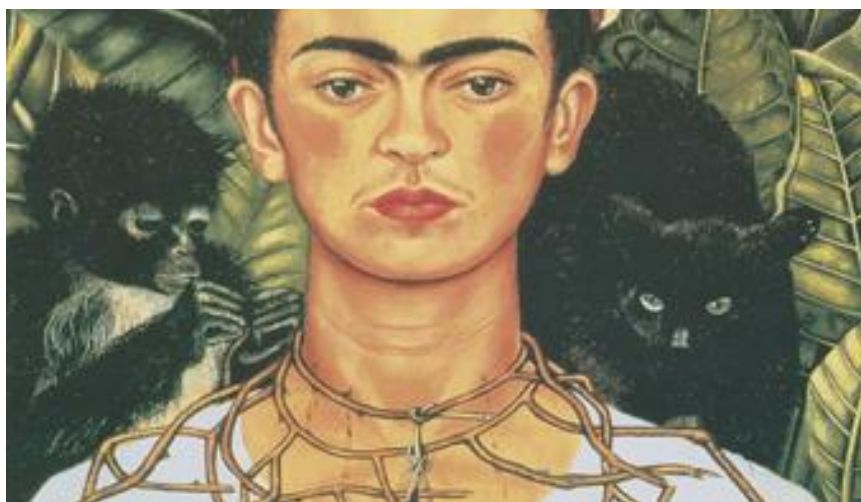


- Computador com acesso à internet e projetor de imagens.

Desenvolvimento:

1ª etapa - Introdução ao conceito de Arte

Nessa proposta de avaliação de obra de arte, vamos nos concentrar no campo da pintura e, para isso, vamos apresentar aos alunos diferentes pinturas de Frida Kahlo, a exemplo:



**Figura 1:** Autorretrato com colar de espinhos e beija-flor. Óleo sobre tela, 61 x 47 cm. 1940. Harry Ransom Center, Austin, Texas.

Vemos que se trata de um universo complexo que tende a causar estranhamento, e podemos deixar que os alunos tracem interpretações livres sem conhecer de imediato mais referências do universo da pintora. A partir daí, podemos passar para a discussão de o que é característica de uma obra de arte. Podemos pedir aos alunos que deem exemplos daquilo que, dentro das Artes Visuais, eles consideram obra de arte. A partir das respostas, procuraremos mostrar-lhes que, quando tratamos de Arte, técnicas, materiais e linguagens são questões muito relativas.

Será importante pensar que as artes visuais podem abranger gêneros e dimensões diferentes: edifícios, instalações, vídeos, fotografias, filmes, perfor-



mances etc. Após estas reflexões a respeito da obra de arte, deveremos introduzir outro aspecto da discussão: o artista. Esse deverá ser o momento de discutir a questão da autenticidade, tendo em conta que se considera como autêntico aquilo que não é falso, que não é copiado ou repete modelos. Nesse momento, faremos a leitura do livro *Frida*, de Jonah Winter, para que os alunos conheçam, de forma prazerosa, a vida e um pouco mais da obra da pintora. Também mostraremos trechos do filme *Frida* que ilustram um pouco mais de sua vida. Será também interessante expandir a pesquisa, mostrando traços da cultura mexicana como a festa do "*Día de los Muertos*", do México, e mais algumas características interessantes que podem ser pesquisadas com os alunos.

Atividade:

Ler em sala do livro *Frida*, de Jonah Winter, e assistir aos trechos do filme *Frida*, de Julie Taymor. Pesquisa de traços da cultura mexicana.

Escrever no quadro algumas palavras sobre a leitura do texto sobre a Frida, a cultura mexicana e mais palavras que apareçam na discussão com a turma.

## 2ª etapa - A avaliação da obra de arte

Esse é o momento de estruturar as discussões realizadas nas aulas anteriores. Poderemos escolher um quadro da pintora e avaliar em conjunto com os alunos, tendo em conta os critérios: (i) É uma obra de arte? Por quê? (ii) É autêntico? Por quê? (iii) Que traços aparecem na obra, que remetem à vida da pintora? (iv) Que traços aparecem na obra, que remetem à cultura mexicana? (v) Você gostou da obra? Por que sim, ou por que não? (vi) Que palavras / sensações a pintura causou? (vii) Que palavras podemos usar para falar da pintura, de acordo com as palavras que já foram vistas nas outras aulas?

Após o debate, escreveremos no quadro as palavras ou frases, estruturando essa avaliação da obra escolhida.



Atividade:

Pedir às crianças que façam uma escrita livre (ou hipótese de escrita), contando o que ficou mais forte da obra da Frida e que palavras usariam para descrevê-la. Por ser uma atividade de produção escrita livre, os alunos poderão realizar desenhos além das palavras.

## 5 DISCUSSÃO DE PRODUÇÕES

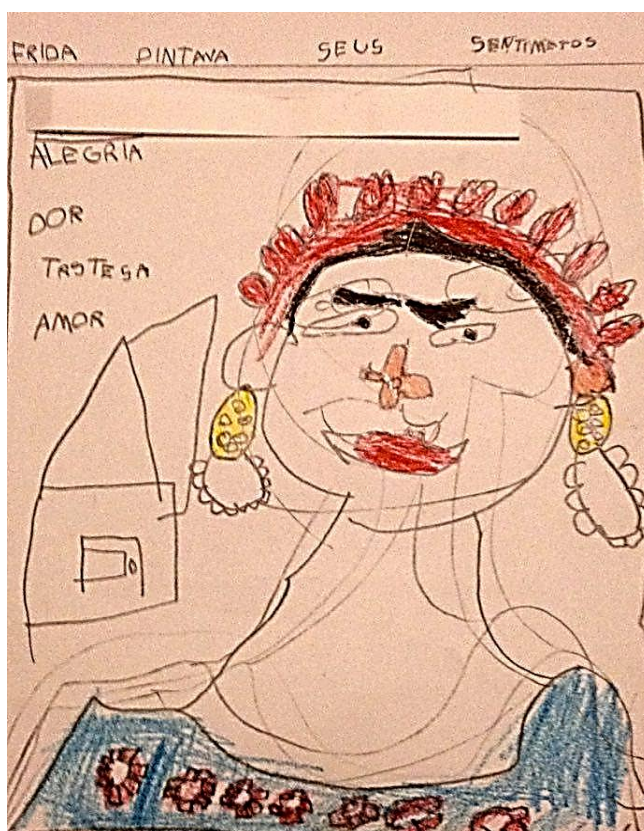
O plano de trabalho consistiu em apresentar aos alunos o universo de Frida Kahlo. Expusemos a turma às pinturas, à vida e aos traços da cultura do país da artista, utilizando múltiplas linguagens. Em um primeiro momento, os estudantes foram expostos à leitura livre na medida em que propusemos que lessem diferentes quadros da artista. Após essa atividade, lemos livros literários sobre a obra da pintora, sobre sua biografia e assistimos a trechos de filmes sobre Frida Kahlo. Os alunos puderam ler plenamente de Frida, reconhecendo em suas diferentes pinturas distintos momentos de sua vida pessoal e da cultura mexicana presentes em seus traços.

Dentro da perspectiva da educação do olhar, esse exercício propiciou às crianças uma amplidão estética, pois lhes ofereceu ferramentas para ler obras de arte com mais plenitude de significados. Nesse sentido, concebemos a leitura como um processo historicamente determinado e que está intimamente unido aos anseios da sociedade. Ler passa a ser, utilizando as palavras de Silva e Zilberman (2004, p. 112), “um instrumento de conscientização, quando diz respeito aos modos como a sociedade, em conjunto, repartida em segmentos diferentes ou composta de indivíduos singulares, se relaciona ativamente com a produção cultural”. Ao optar por partir dessa concepção de leitura, procuramos dar aos alunos ferramentas para ler em diferentes possibilidades, primeiro as obras de arte e depois livros de literatura.

Tomando como ponto de partida o fato de que os alunos haviam lido e



compreendido a obra de Frida Kahlo, passamos para os próximos passos do estudo e propusemos o exercício de escrita. Pedimos aos estudantes que escrevessem quais sentimentos consideraram mais expressivos na obra da artista. Além da escrita em texto verbal, sugerimos a escrita de um texto visual. Para a escrita verbal, os alunos criaram a frase "Frida pintava seus sentimentos", para a visual, optaram por desenhar um autorretrato da pintora, o que demonstrou excelente compreensão de seu trabalho, já que Frida representou vários momentos de sua trajetória com autorretratos. Por questões de espaço, mostraremos e analisaremos mais demoradamente três produções. Vejamos a primeira.



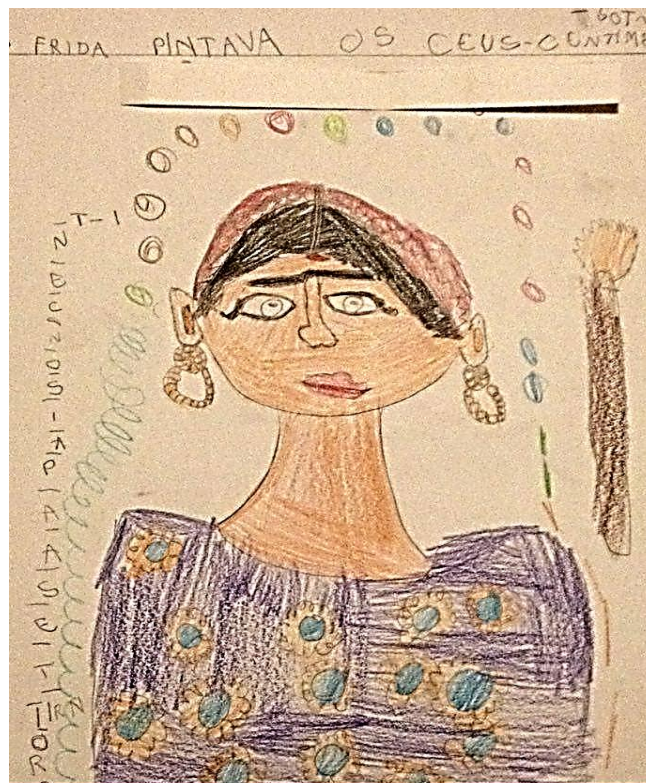
**Figura 2:** Produção realizada por A.

Observamos, além da frase criada coletivamente, "Frida pintava seus sentimentos", que A registrou em seu texto mais quatro palavras: alegria, dor, tristeza e amor. As palavras são elencadas ao lado do autorretrato da artista e de uma imagem que se assemelha a uma casa. Por ser uma produção espontânea, consideramos muito rico que A tenha elencado as palavras além da frase. Isso



denota a tentativa de produzir um texto complexo, uma espécie de biografia ilustrada de Frida, pois dá ao leitor os sentimentos transmitidos pela artista em sua obra. Chama atenção também a frase “Frida pintava seus sentimentos”, correta em relação aos aspectos ortográficos. Podemos afirmar que a produção de A é um texto com efeitos e significados complexos, pois se trata de uma biografia ilustrada. Atendo-nos a esse último aspecto, notamos uma produção muito elaborada que reproduz as cores, os adereços e as características físicas marcantes da pintora e tão representadas em sua obra.

Vamos agora à segunda produção apresentada, a de M.



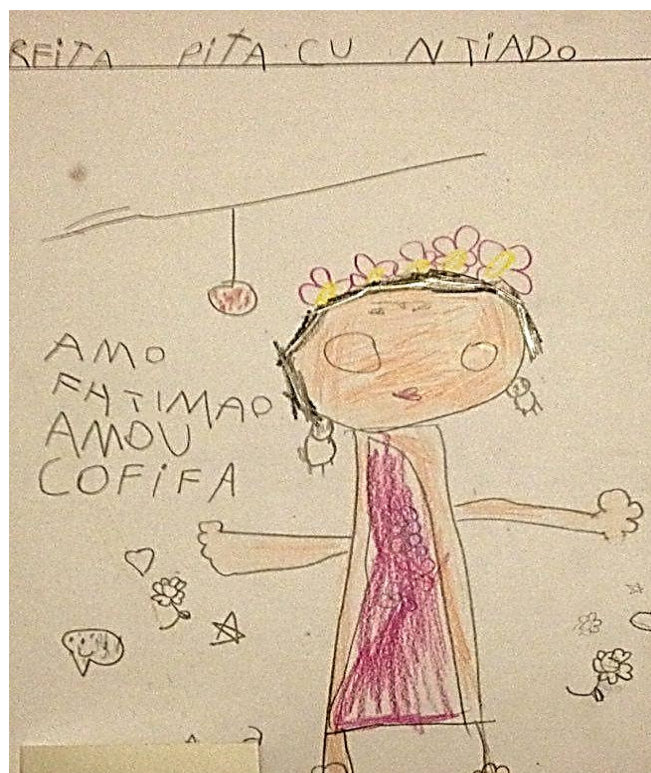
**Figura 3:** Produção realizada por M.

Vemos que se trata de uma produção semelhante à de A no sentido de que temos uma espécie de biografia ilustrada. A frase “Frida pintava os ceus centime” aparece no topo do espaço gráfico da página, denotando um título do que se apresenta na sequência: o retrato de Frida e um texto produzido na vertical. É natural que em uma turma de primeiro ano os alunos estejam em dife-



rentes etapas do processo de aquisição da escrita. M representa de forma correta o fonema /s/, mas o faz com uma letra não convencional o que não significa que esteja errado, ao contrário, sua tentativa é correta, pois ambas as letras representam o fonema em questão na língua portuguesa. O texto produzido na vertical também produz o efeito de uma espécie de legenda da página. M utiliza letras que remetem às palavras pintar, sentimentos e dor (pela sequência final "O" e "R"). Relativamente ao texto visual, tal qual em A, vemos em M a mesma riqueza de detalhes: as cores, os adereços e os traços físicos da pintora estão bem representados.

Vamos agora à terceira produção, apresentando o texto de T, seguido de nossa análise.



**Figura 4:** Produção realizada por T.

Podemos notar que o formato da produção se repete, temos a frase criada de forma coletiva registrada na posição superior da página "Fita pita cu ntiado", o retrato de Frida e algumas palavras ao lado que produzem o mesmo efei-



to de legenda ou de descrição da vida da artista. Os termos elencados por T são "amo", "fatimao", "amou" e "cofifa" formam um texto produzido com letras relacionadas ao estímulo verbal apresentado aos alunos. A produção visual é, também, repleta de marcas da artista, os adereços, as cores, as flores, os brincos grandes e destacados estão presentes. Ao colher as demais produções dos alunos, percebemos de forma geral que o propósito desse estudo foi atingido. A turma leu, interpretou e escreveu a obra de Frida Kahlo com riqueza de detalhes. Esse fato nos leva a crer que elaboramos um trabalho condizente com os propósitos do letramento. Os alunos preencheram de significado sua leitura, leram além da decodificação do signo, interpretaram e reescreveram a produção de Frida, atribuindo-lhe significados que marcaram suas apreciações. O trabalho realizado nos indica que a premissa dessa pesquisa fora cumprida: educação do olhar e aquisição da escrita podem caminhar juntas.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesse estudo, buscamos utilizar a arte como ferramenta de auxílio ao processo de apropriação do código escrito. Isso porque pensamos que o ofício de alfabetizar pode contemplar a educação do olhar uma vez que a leitura, dentro da perspectiva apresentada sobre os processos de alfabetização e letramento, não se restringe à mera decodificação de signos, mas à atribuição plena de seus efeitos e significados. Elaboramos um plano de trabalho para dar conta de um exercício de leitura e de escrita que contemplasse a educação do olhar por meio da leitura e da interpretação de uma obra de arte e de um registro escrito. Partimos da premissa de que as crianças possuem uma capacidade bem elaborada de interpretar obras de arte. Coube então, a nós professores, aproveitarmos essa capacidade e sugerirmos práticas de letramento baseadas na observação e na experiência pessoal de cada aluno, utilizando diferentes linguagens nesse processo. Como apresentamos no enquadramento teórico desse trabalho,



a reflexão sobre o olhar conduz à sua melhor compreensão e à modificação de nós mesmos por meio do encontro com o outro.

Remetemos, a título de conclusão, às palavras de Richter (1999, p. 197), que conduzem a refletir o papel da arte na imaginação da criança:

A imaginação criadora permite à mente infantil percorrer caminhos que conduzem a outros espaços e tempos. Dinâmica da sensibilidade que permite descobrir realidades insuspeitas e mundos novos, tornando-se meio direto de aprendizagem ao transportar a criança a uma temporalidade fictícia e a um espaço interior maravilhoso, conduzindo-a do conhecido ao desconhecido. **E não é esta a própria questão de toda a pedagogia que se nega a ser só a reprodução?** (grifo nosso).

Esse estudo fornece subsídios e deve ser utilizado em futuras investigações que se dediquem a investigar e avaliar o papel das artes e da educação do olhar nas etapas iniciais da aquisição do código escrito. Outros artistas, outras formas de expressão artística, outros gêneros textuais podem ser produzidos nessa agenda de investigação dessa pedagogia que nega a reprodução.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. F. A Alfabetização e a Linguagem das Artes: o desvendar da leitura do mundo. *In: Alfabetização e Letramento: prática reflexiva no processo educativo*. São Paulo: Humanitas, 2014.

BARBOSA, A. M. **A Imagem no Ensino da Arte. Anos Oitenta e Novos Tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

CARNEIRO, M. C. C. A. Cidadania: a educação do olhar. **Revista de Educação do Cogeime**, V. 14, N. 27, 2005.

CHAUÍ, M. Janela da Alma, Espelho do Mundo. *In.: O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

FAYOL, M. **Aquisição da Escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Ar-



temed, 2008.

FINK, N. P. **Frida Kahlo para chicos y chicas**. Colección Antiprincesas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sudestada, 2015.

HOUSEN, A. **The eye of the beholder**: measuring aesthetic development. Harvard Graduate School of Education, 1983.

MERLEAU-PONTY, M. **Textos selecionados**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

NEGRI, F. **Frida y Diego en el país de las calaveras**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Ateneo, 2015.

PORT, S. E. Alfabetização e Letramento: o educador e os desafios de ensinar. *In: Alfabetização e Letramento: prática reflexiva no processo educativo*. São Paulo: Humanitas, 2014.

RICHTER, S. Infância e Imaginação: o papel da arte na educação infantil. *In: A Educação do Olhar no Ensino das Artes*. Porto Alegre: Mediação. 2002.

ROSSI, M. H. W. A Compreensão do Desenvolvimento Estético. *In: A Educação do Olhar no Ensino das Artes*. Porto Alegre: Mediação. 2002.

SANTAELLA, L. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SILVA, E. T.; ZILBERMAN, R. Pedagogia da Leitura: movimento e história. *In: Leitura – Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática, 2004.

SOARES, M. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Ano VII, N. 20, Jul/Out. 2009.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TIBURI, M. **Aprender a pensar é descobrir o olhar**. Disponível em: <<http://www.marciatiburi.com.br/textos/aprender.htm>>. Acesso em: 5 jul. 2021. Artigo originalmente publicado pelo Jornal do Margs, edição 103 (setembro/outubro).



WEITZ, M. O papel da teoria na estética. *In: O que é a arte?* A perspectiva analítica. Lisboa: Dinalivro, 2007.

WINTER, J. **Frida**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.