

DISCUSSÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Natália Medeiros de Oliveira ¹

RESUMO

Este artigo visa refletir acerca da prática do desenho como linguagem da arte e sua presença na Educação Infantil em uma perspectiva inclusiva. Além disso, buscamos relatar um recorte do trabalho pedagógico desenvolvido na Turma 2 do Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP/UFRN), uma turma com 24 crianças, das quais, 2 são diagnosticadas com necessidades educacionais específicas. Nesse processo, as crianças vivenciaram experiências no campo da Arte, mais especificamente, do desenho, de maneira que a pesquisa-intervenção contou com 10 encontros de aproximadamente uma hora e meia, concluindo sua realização por meio de uma exposição que ganhou o título “Gestos e marcas brincantes: exposição de desenhos da turma 2”. Por meio desta intervenção, buscamos ressaltar a importância do ensino e aprendizagem da Arte, bem como sua contribuição para a formação crítica, inclusiva e cidadã da criança na Educação Infantil.

Palavras-chave: Inclusão, Educação Infantil, Desenho, Artes Visuais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa compartilhar as experiências vivenciadas no Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP/UFRN), no âmbito da Educação Infantil, sobre práticas docentes de ensino de desenho numa perspectiva inclusiva. Tais experiências foram motivadas pela realização do curso de extensão intitulado “Ensino de Arte: práticas inclusivas na educação da infância”, executado entre maio de 2018 e junho de 2019, bem como, uma das ações do grupo de pesquisa Arte e Inclusão (UFRN).

O objetivo do projeto é refletir sobre o ensino de artes da Educação Infantil em uma perspectiva inclusiva, provocando experiências estéticas e mediações pedagógicas com a linguagem do desenho. Dessa forma, ressaltamos a importância do ensino e prática das Artes Visuais na Educação Infantil, destacando não apenas o ato de ler imagens de arte, imagens do cotidiano ou ainda dos meios de comunicação, mas

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGEd/UFRN, natalia@nei.ufrn.br;

também as experiências de contextualizar e fazer, propostas na Abordagem Triangular (BARBOSA, 1998; 2009).

Buscamos em autores como Freire (1982), Barbosa (1998; 2009), Pillar (2014), Pontes (2001; 2013), Brasil (2001a); (2001b), Aguiar (2008), e Oliveira-Formosinho (2007), dentre outros, subsídios para assim, irmos tecendo a compreensão no que se refere à temática das linguagens artísticas na educação da infância, tendo como base a proposta do desenho na educação inclusiva, bem como a posição ativa da criança em seu processo de aprendizado.

A ARTE/INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando falamos sobre inclusão escolar, não nos referimos ao fato de apenas inserir o aluno com deficiência em uma classe regular. De acordo com as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, as atividades pedagógicas devem possibilitar às crianças com necessidades educacionais específicas o acesso às diversas manifestações culturais, situações de ensino e formas ativas de inserção social (BRASIL, 2001a).

Portanto, corroborando com Aguiar (2008), consideramos como educação inclusiva aquela que promove a inclusão de todos os estudantes, de forma que não haja exclusão proveniente de sua realidade histórica, socioeconômica, racial, cultural ou física e cognitiva (habilidades e/ou deficiências: intelectual, sensorial ou física). Assim sendo, compreendemos que as crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) têm direito aos conteúdos curriculares que são propostos também para os demais de sua faixa etária, sendo, por vezes, necessário que o docente reflita sobre sua metodologia, buscando adaptações de alguns elementos e técnicas.

De acordo com Brasil (2001a), a Educação Infantil tem um importante papel na formação das crianças com NEE, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural. Dessa forma, destacamos os objetivos descritos nos documentos oficiais, como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, que nos fala sobre a importância do contato que a criança deve ter com as diferentes linguagens, sendo elas a oral, musical, artística, escrita e corporal, a fim de promover seu desenvolvimento criativo e estético (BRASIL, 2001b).

Neste trabalho, optamos por falar sobre as experiências com a Arte na Educação Infantil, pois, segundo Pontes (2013), ao construir vivências que permeiam os processos de ensinar e aprender arte, propiciamos aos educadores e educandos o lugar de sujeitos ativos, que se relacionam para produzir sentidos para as linguagens e conteúdo do campo da Arte. Além disso, a autora compreende as referidas linguagens como cultura e expressão infantil, são portanto, ao mesmo tempo, pessoal e cultivadas pelo acesso cultural às imagens e práticas de produção de linguagem.

Pontes (2013) defende que a imersão das crianças em experiências estéticas e educativas é indispensável – e até indissociável – da relação entre ensino e aprendizagem das linguagens artísticas na Educação Infantil. Ainda sobre as experiências estéticas, a autora busca referências no trabalho do filósofo John Dewey (1859-1952) e continua:

As reflexões de Dewey sobre arte e estética consideram tanto o processo quanto o produto da ação humana, enfatizam a relação entre os meios e os fins. Dewey investiga a relação de causa e efeito na produção artística, considerada sob a ótica do produtor e do apreciador. Debruça-se sobre o movimento de construção e de apreciação da arte, explicitando a inserção da expressão e da emoção na experiência estética (PONTES, 2013, p. 107).

Desta forma, destacamos a escola como o ambiente mais propício à mediação dessas experiências, favorecendo o movimento de construção do conhecimento, por meio das ações de ler, contextualizar e fazer. Tais ações são propostas por Barbosa (2009), na Abordagem Triangular, que sugere o ensino de Artes Visuais, pode ocorrer na inter-relação entre as dimensões da leitura, contextualização e fazer. Assim posto o ensino de Artes Visuais observa, a percepção da nossa cultura e da cultura do outro, a leitura das imagens (da arte ou do cotidiano) e o fazer presente nas linguagens artísticas. Esse entrelaçamento de ações é permeado pela contextualização social, história e cultural.

Ainda de acordo com a autora, a contextualização não se trata apenas de saber sobre a vida do artista, mas sim, buscar também a reflexão sobre o contexto em que a obra foi produzida, quais sentidos podem estar envolvidos, aproximando o leitor do momento e do tempo em que o objeto de arte foi concebido, bem como o contexto da própria linguagem artística, visto que cada técnica utilizada traz consigo suas próprias especificidades e possibilidades de aprendizagem.

Por isso, no momento da contextualização de uma imagem ocorre, também, a leitura. Logo, a leitura passa a ser a visão de mundo do leitor que interage com a obra e seu contexto, produzindo um sentido único que será gerado a partir de suas próprias vivências e interpretações (PILLAR, 2014). O fazer, aquele que não deve ser confundido com a mera reprodução, é a criação que resulta da reflexão. Enquanto cria, a criança também está lendo sua produção e contextualizando-a com os saberes construídos.

Dito isto, percebemos que essas três ações estão relacionadas de forma intrínseca, em um processo que entrelaça os meios e os fins, por isso, Barbosa (2009) retoma a Abordagem Triangular em um movimento de ziguezague no qual podemos notar variações dessa dinâmica entre LER/CONTEXTUALIZAR/FAZER/CONTEXTUALIZAR/FAZER/LER/FAZER/CONTEXTUALIZAR/LER/FAZER/CONTEXTUALIZAR.

Nesta perspectiva, o desenho, como linguagem da Arte, pode possibilitar diversas situações de aprendizagem. Este, se configura como um objeto cultural e simbólico, ao mesmo tempo em que é expressivo, individual e marcado pelos traços culturais de seu tempo (IAVELBERG, 2006). Por meio do ato de desenhar, a criança imagina, percebe e age sobre seu entorno, portanto, este é um aspecto significativo em sua vida.

De acordo com Iavelberg (2006), o desenho é uma criação artística e autoral da criança, que deve ser considerada e respeitada. No entanto, essa criação não acontece sem interferência cultural, visto que a criança é um ser histórico e cultural, que significa e ressignifica a cultura. Além disso, essa produção será resultante de suas interações com o meio e da mediação feita pelos educadores. Por isso, é importante que o professor promova situações de aprendizagem nas quais o educando possa estabelecer relações entre seus próprios desenhos, dos colegas e dos artistas, oportunizando também, momentos nos quais os fazeres e saberes da arte estejam sendo construídos e compartilhados.

ARTICULANDO EXPERIÊNCIAS COM DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O aporte metodológico que norteou este trabalho foi construído a partir da sequência didática que, de acordo com Zabala, trata-se de “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (...)” (ZABALA, 1998 p.18).

Além disso, ainda no que se refere à metodologia, destacamos a pesquisa-intervenção, que entendemos como o processo que se dá a partir das interações entre o pesquisador e o outro, em um compartilhamento de experiências e na construção coletiva dos conhecimentos. É um encontro entre os sujeitos que intencionalmente associa o pensamento à prática, de forma que busque uma transformação na realidade e nos sujeitos.

Intervir significa criar condições para que pesquisador e sujeitos da pesquisa se distanciem de suas experiências e reflitam sobre elas a partir do olhar alheio e, assim, possam libertar-se de verdades que se apresentam como absolutas ao vislumbrarem outras perspectivas e sentidos possíveis para a compreensão de suas experiências e dos discursos que se atravessam (JOBIM E SOUZA, 2011, p. 42).

Com o objetivo de realizar a experiência relatada neste artigo, começamos a observar os desenhos das crianças: este grupo, a Turma 2 da Educação Infantil do Núcleo de Educação da Infância, era composto por 24 crianças, das quais 2 possuem NEE (*B – síndrome de down e JG – espectro autista*). Nossa atenção, inicialmente, foi voltada especificamente para os desenhos das crianças com necessidades educacionais especiais.

A partir das observações e registros, percebemos que B gostava de criar seus desenhos em grandes linhas contínuas. Com movimentos calmos e reflexivos, ela desenhava continuamente até constatar que não havia mais espaço em sua folha. Por isso, optamos por trazer referências de artistas e imagens da literatura, além de propor atividades, que pudessem dar visibilidade ao estilo de B, bem como ampliar o repertório das outras crianças da Turma que ainda não conheciam essa forma de desenhar.

Figura 1 – Observação dos

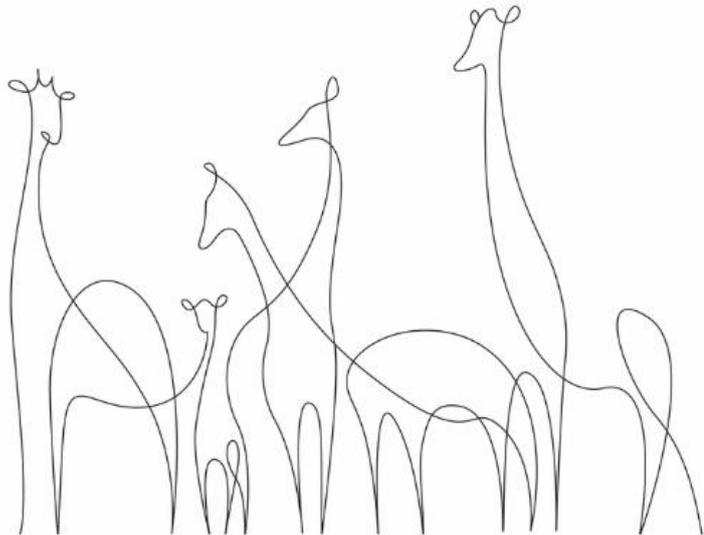
Figura 2 – Apresentação do trabalho de artistas

desenhos de B.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

que trabalham com desenho em linha contínua.



Fonte: Emma & Stephane - Estúdio francês *Differantly*

Figura 3 – Proposta de desenho em linha contínua no papel.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

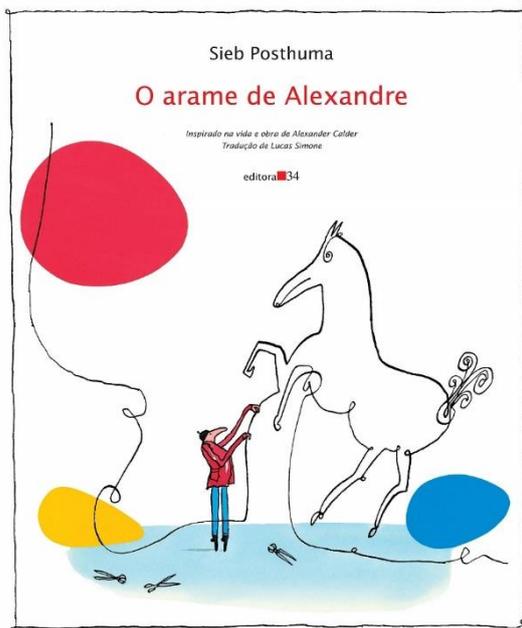
Figura 4 – Proposta de desenho em linha contínua no quadro branco.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Posteriormente, trouxemos a leitura do livro “O arame de Alexandre”, escrito e ilustrado por Sieb Posthuma, sobre a vida do artista Alexander Calder (1898-1976), que trabalhou com esculturas modernas usando fios de arame, chapas metálicas e cores saturadas. Logo, as crianças conseguiram estabelecer relações com as ilustrações do arame e os desenhos em linha contínua com os quais já estávamos trabalhando.

Figura 5 – O arame de Alexandre.



Fonte: Editora 34. Disponível em <www.editora34.com.br>

Quadro com as falas das crianças sobre o livro “O arame de Alexandre”

Como o desenhista dessa história fez? Será que parece com aquele artista que não tirava o lápis do papel?

“Parece sim!”

E por que ele tem um arame? [professora] “Ele trabalha com um arame”

Como ele desenhou o rolo?

“Ele enrolou o arame”

“Ele fazia [os bichos] de arame”

“Ele faz tudo de arame”

“Ele comprou uma mola e fez de arame [o dinossauro]”

“A nuvem não era de arame”

“Agora tem irmãos gêmeos de arame”

“Esse parece um pouco com um macaco”

“Ele não fez nada e depois fez tudo. Ele só continuou fazendo.”

Após esse momento, trouxemos uma outra proposta de atividade. Tal qual Alexandre, faríamos novamente os desenhos em linha contínua, no entanto, no lugar do arame, dessa vez faríamos os desenhos com barbante. Primeiramente, trouxemos o barbante e fizemos desenhos coletivos com cartolinas no chão, onde, de forma removível, o grupo poderia ajudar e opinar nos trabalhos. Depois, cada criança foi pensar e criar, de forma individual e com uso da cola, para que o desenho se tornasse fixo e permanente.

Figura 6 – Desenho coletivo com barbante e cartolina.

Figura 7 – Desenho individual com cola, barbante e cartolina.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças com necessidades educacionais específicas que participaram do projeto demonstraram um significativo desenvolvimento em seu processo de aprendizagem, por isso, destacamos a importância da mediação do educador na construção dos saberes e fazeres da Arte em uma perspectiva inclusiva, pois, dessa forma, poderão ser propostas leituras e atividades que trabalhem o repertório já existente das crianças, bem como, sua ampliação.

O desenho é uma linguagem presente no cotidiano infantil e, através da qual, elas podem ter acesso aos saberes e fazeres da Arte. Este trabalho é um recorte da prática onde conseguimos perceber a construção de conhecimentos significativos para a aprendizagem das crianças, abrindo, ainda, possibilidades de diversos outros temas e propostas que podem ser estudadas futuramente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião de. **Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos**. 4ª ed. Campinas: Papyrus, 2008.

BARBOSA, Ana Mae Tavares de Bastos. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae Tavares de Bastos. **A Imagem no Ensino da Arte**. 7ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:** conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 2001b.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** 2ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1982.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança.** Porto Alegre: Zouk. 2006.

JOBIM E SOUZA, S. Mikhail Bakhtin e as ciências humanas: sobre o ato de pesquisar. *In:* FREITAS, M. T. A. (Org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema** (p. 35-44). Juiz de Fora/MG: Editora da UFJF.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis da participação. *In:* J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Org.), **Pedagogia(s) da infância:** Dialogando com o passado construindo o futuro (p. 13- 37). Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

OLIVEIRA NETO, R. B.; ALVES, J. F. **O ensino do desenho em uma perspectiva inclusiva:** o figurativo para além da visão. *European Review of Artistic Studies*, v. 1, p. 38-66, 2016.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. *In:* PILLAR, Analice Dutra (Org.), **A educação do olhar no ensino das artes** (p. 7- 17). 8ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **A presença da arte na educação infantil:** olhares e intenções. Natal, 2001. 190p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2001.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **Arte na educação da infância:** saberes e práticas da dimensão estética, 2013. 327 f. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.