



O DESENHO NAS AULAS DE ARTE: ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS METODOLÓGICOS A PARTIR DA ABORDAGEM TRIANGULAR

Leticia de Fatima Lachowski (Graduanda de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR - Campus União da Vitória). Vanessa Campos de Lara Jakimiu (Doutoranda em Educação na linha de Políticas Educacionais pela Universidade Federal do Paraná-UFPR. Professora no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR).

Contato: leticiadefatima23@gmail.com
vanessajakimiu@yahoo.com.br

RESUMO

O presente estudo desenvolve uma discussão sobre o desenho e os encaminhamentos pedagógicos da utilização dele como elemento formativo. Apresenta como objetivo geral desenvolver um quadro teórico em torno da utilização do desenho a partir da Abordagem Triangular. E, apresenta como objetivos específicos: a) Investigar as etapas do desenho de acordo com a faixa etária das crianças, b) Discorrer sobre a relação entre o desenho e o desenvolvimento infantil apresentando propostas para a utilização dele nas práticas educativas, c) Analisar a forma que a Arte e o ensino do desenho se constituíram no currículo escolar brasileiro, e, d) Indicar caminhos para a utilização do desenho a partir da Abordagem Triangular. Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa é definida como bibliográfica, de cunho qualitativo, sendo a área de abrangência a área da Educação, mais especificamente, o eixo temático da Arte-educação, estando amparada em autores da bibliografia especializada, com especial destaque para: Barbosa (1989, 2012), Greig (2004), Ferraz e Fusari (1999), Sans (2009), Mazzamati (2012), entre outros. Inicialmente o estudo desenvolve uma teorização acerca das etapas do desenvolvimento do desenho infantil de acordo com cada faixa etária das crianças. Em seguida, busca apresentar as interrelações entre o desenho e o desenvolvimento infantil. Apresenta na sequência, uma breve trajetória histórica da Arte-Educação no currículo escolar evidenciando as relações entre as perspectivas formativas vigentes e a forma como o desenho era empregado em cada uma delas. Por fim, a partir da Abordagem Triangular, apresenta possibilidades de utilização do desenho em sala de aula a partir da Abordagem Triangular. Do estudo desenvolvido foi possível concluir que o desenho é uma área de conhecimento, e que, portanto, não deve ser utilizado como um meio,



como um recurso para outras finalidades formativas e sim como um fim em si mesmo uma vez que se constitui de especificidades próprias e que a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa pode se constituir como uma estratégia metodológica importante para ensinar Arte e desenho na Educação Básica.

Palavras-Chaves: Arte-Educação. Desenho Infantil. Abordagem Triangular.

INTRODUÇÃO

O presente estudo traz em seu conteúdo uma discussão sobre o desenho infantil nas práticas escolares apresentando a Abordagem Triangular como uma estratégia metodológica busca dar significação para as atividades escolares em Arte.

Apresenta como objetivo geral desenvolver um quadro teórico em torno da utilização do desenho a partir da Abordagem Triangular. E, apresenta como objetivos específicos: a) Investigar as etapas do desenho de acordo com a faixa etária das crianças, b) Discorrer sobre a relação entre o desenho e o desenvolvimento infantil apresentando propostas para a utilização do mesmo nas práticas educativas, c) Analisar a forma que a disciplina de Arte e o ensino do desenho se constituíram no currículo escolar brasileiro, e, d) Indicar caminhos para a utilização do desenho a partir da Abordagem Triangular.

Metodologicamente, a pesquisa é definida como teórico bibliográfica de cunho qualitativo, a qual segundo Pádua (2000, p.52) tem como objetivo "... colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa".

A área de abrangência do tema da pesquisa se situa nas ciências Humanas, mais especificamente no campo da Educação, nos contextos teóricos da Arte-Educação, estando amparada em autores da bibliografia especializada, com especial destaque para: Barbosa (1989, 2012), Greig (2004), Ferraz e Fusari (1999), Sans (2009), Mazzamati (2012), entre outros.

Inicialmente o estudo desenvolve uma teorização acerca das etapas do desenvolvimento do desenho infantil de acordo com cada faixa etária das crianças. Em seguida, busca apresentar as interrelações entre o desenho e o desenvolvimento infantil. Apresenta na sequência uma breve trajetória histórica da Arte-Educação no currículo escolar evidenciando as relações entre as perspectivas formativas vigentes e a forma como o desenho era empregado em cada uma delas. Por fim, a partir da Abordagem Triangular, apresenta possibilidades de utilização do desenho em sala de aula.

Do estudo desenvolvido foi possível concluir que o desenho é uma área de conhecimento, e que, portanto, não deve ser utilizado como um meio, como um recurso para outras finalidades formativas e sim com um fim em si próprio uma vez que se constitui de especificidades próprias e que a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa pode se constituir como uma estratégia metodológica importante para ensinar Arte e desenho na Educação Básica.

1 ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DO DESENHO INFANTIL

O processo de conhecimento é algo natural do ser humano construído por meio de interações entre o objeto e o meio, promovendo o desenvolvimento mental.

É uma construção contínua e se dá a partir das estruturas cognitivas já existentes no sujeito. Piaget explica este processo por meio da teoria chamada de epistemologia genética, a partir da qual argumenta que a construção do conhecimento não depende do sujeito ou do objeto, mas da interação entre os dois.

De acordo com Dalla Valle (2007, p.30) na visão de Piaget “... não há aprendizagem sem experiência e cada nova experiência pode gerar muitos conhecimentos, como um grande e contínuo ciclo de conhecimentos”, desta forma compreende-se que a cada interação com o meio surge um novo conhecimento.

A partir desta perspectiva o processo de construção e desenvolvimento do conhecimento é dividido em três processos segundo Piaget.

Figura 1: Construção do conhecimento



Fonte: Elaboração própria a partir do quadro teórico desenvolvido por Piaget (1975)

A partir do momento em que o sujeito entra em contato com uma nova informação acontece um desequilíbrio, o qual leva o indivíduo ao primeiro processo que é a assimilação. A assimilação segundo Piaget (1975, p. 326) é “... a utilização do meio externo pelo sujeito, tendo em vista alimentar os seus esquemas hereditários ou adquiridos”.



A assimilação é, portanto, o processo no qual o sujeito em determinada situação de seu cotidiano irá captar um novo conhecimento ou objeto e irá assimilar com as referências anteriores para resolver seus problemas, para assim ampliar seus esquemas já estruturados. (DALLA VALE, 2007).

Depois que assimila, o sujeito passa pelo processo de tentar se ajustar e adaptar seus esquemas com o novo conhecimento adquirido, processo chamado de acomodação. Ao passar por essas modificações o sujeito começa a compreender melhor o mundo ao seu redor. No entendimento de Piaget (1975, p. 328) a assimilação e a acomodação são:

...dois pólos de uma interação que se desenvolve entre o organismo e o meio, a qual constitui a condição indispensável de todo funcionamento biológico e intelectual; e essa interação supõe, desde o início, um equilíbrio entre as duas tendências dos pólos opostos.

Assim que o sujeito passa pela assimilação e acomodação ele chega ao ponto de equilíbrio novamente. Esta etapa é chamada de equilíbrio. Quando o indivíduo chega a esse ponto está apto novamente para repetir esse processo sempre que encontre situações que não sejam de seu conhecimento, e assim vá construindo seus conhecimentos. (DALLA VALE, 2007).

Piaget divide o desenvolvimento humano em quatro estágios. O período sensório-motor (de 0 a 2 anos) é marcado pela interação do sujeito com o meio, quando a criança conquista seu mundo, descobre e tenta entender o que a cerca. Nesta fase o sujeito não apresenta um pensamento formado, raciocínio lógico ou representação simbólica. A interação é feita pela ação direta espontaneamente. (DALLA VALE, 2007).

O período pré-operatório (dos 3 aos 7 anos) é marcado pelo surgimento da linguagem. Neste estágio se inicia o desenvolvimento das funções simbólicas, ou seja, da capacidade de simular e imaginar situações. (DALLA VALE, 2007).

O período das operações concretas (dos 8 aos 11 anos) é a fase do desenvolvimento da lógica no qual a criança já consegue organizar situações e relacioná-las com a realidade, mas ainda há a necessidade do concreto para a realização de abstrações. (DALLA VALE, 2007).

O período operatório formal (a partir dos 12 anos) caracteriza-se pela passagem do pensamento concreto para o formal, também conhecido como pensamento hipotético dedutivo. É a fase do desenvolvimento do raciocínio lógico formal, ou seja, a criança apresenta pensamento abstrato sem a necessidade do uso de representações concretas. (DALLA VALE, 2007).



O desenho é uma expressão utilizada pelo ser humano desde os tempos remotos, a qual apresenta uma significação muito grande na vida dos seres humanos, mas principalmente das crianças, na qual auxilia no desenvolvimento integral, e tornando-se algo natural do dia-a-dia delas.

Mesmo o indivíduo passando por diferentes etapas ao longo dos anos, desenhar é sempre uma “... conversa que possibilita ao pensamento rever e processar informações, numa constante relação entre o ser e o mundo. Uma conversa que quem desenha estabelece consigo mesmo e com o outro” (MAZZAMATI, 2012, p. 12).

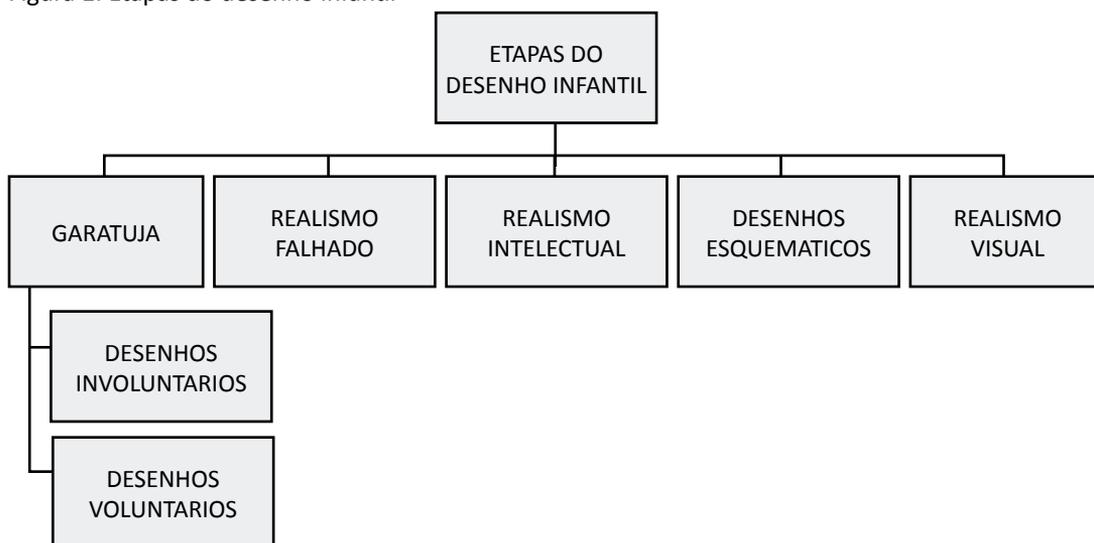
Para a criança em especial, desenhar significa conhecer o mundo, transmitir seus sentimentos e desejos que muitas vezes elas não tem a oportunidade de transmitir de outra forma. (MAZZAMATI, 2012).

Ferraz e Fusari (1999, p.55-56) explicam que por meio do desenho “[...] desde bem pequenas as crianças vão desenvolvendo uma linguagem própria, traduzida em signos e símbolos carregados de significação subjetiva e social...”.

Sans (2009, p.59) argumenta que um olhar orientado contribui para compreender a criança e sua etapa plástica, afirmando que “... é muito importante que o adulto entenda como a criança desenha, conhecendo o desenvolvimento do grafismo infantil, para poder respeitar a etapa plástica pela qual está passando em determinado período”.

Assim como a criança, o desenho também apresenta etapas de desenvolvimento divididas por Piaget em:

Figura 1: Etapas do desenho infantil



Fonte: Elaboração própria a partir dos autores da bibliografia especializada

A partir do 0 aos 2 anos de idade a criança encontra-se na fase sensório motor, fase que caracteriza-se pela exploração do mundo, noções de tempo e espaço, e o momento em que ela irá diferenciar os objetos do próprio corpo. Neste período a partir do momento em que a criança se apodera de um lápis e aprende a segurá-lo ela apresenta seus primeiros rabiscos, linhas simples e curtas, mas de grande importância, esse período é chamando de garatuja que acontece a partir dos 2 anos de idade. (HANAUER, 2011).

De acordo com Andrade (2005, p. 48) a garatuja é a base de todo processo gráfico, é etapa que garante as demais etapas já que nestes “...traços iniciais estão contidas originalidades e sensibilidades exclusivas, carregadas de efetividade que eclodem do interior da criança na tentativa de também se comunicar com o mundo, com as pessoas”.

Esse primeiro período pode ser dividido em dois momentos: a) o dos desenhos involuntários e o dos desenhos voluntários. Os desenhos involuntários são os rabiscos que a criança faz sem intenção e não apresentam significados para ela, fazendo apenas pelo prazer. Já os desenhos voluntários são os que já tem um significado, sendo considerados mais organizados, uma vez que a criança já consegue fazer assimilações a objetos e interpretações do que desenhou, dando nomes para seus desenhos. (ANDRADE, 2005).

A primeira forma organizada que a criança irá conseguir registrar graficamente é o círculo, que no início será simples, mas aos poucos a criança irá preencher com linhas de diferentes formas. (SANS, 2009).

Já a partir dos 3 a 4 anos de idade a criança, já na fase pré-operatória caracteriza o seu desenvolvimento pelo aparecimento da função simbólica, ou seja, o aparecimento da linguagem e do egocentrismo com pensamento lúdico partindo do real para a fantasia. Nesta fase a criança passa para a etapa do desenho chamada de realismo falhado, na qual a criança já tem estabelecido a identidade de forma-objeto dando mais detalhe aos seus desenhos, fazendo-os mais parecidos com o real. (SANS, 2009).

De acordo com Zopelari (2007, p.19) na fase do realismo falhado “... a criança desenha cada objeto de forma diferente, considerando seu ponto de vista para diferenciá-los”.

É nesta fase em que a criança sai da figura sol radiante, dando lugar a primeira figura humana com apenas cabelos, braços e pernas e é na próxima fase em que surgem o tronco e os demais detalhes. (SANS, 2009).

Dos 4 aos 7 anos de idade a criança ainda na fase pré-operatória, desenha não o que o objeto representa ou o que ela vê, mas sim o que sabe sobre o que está desenhando, muitas vezes colocando detalhes que não aparecem no objeto, mas que ela sabe que fazem parte dele. Este período é conhecido como realismo intelectual. (ZOPELARI, 2007).



Nesta fase a criança não desenha propriamente o que vê, ou melhor, não apenas o que vê, e passa a incluir no desenho elementos não visíveis mas que ela sabe que fazem parte da figura representada. “Para representar partes ocultas do desenho surgem as transparências e nas figuras humanas surgem pessoas de perfil, havendo uma coordenação entre a forma, o espaço e a cor que estrutura o desenho.” (HANAUER, 2011, p.9).

Este período vai até o momento em que a criança entra na etapa das operações concretas, por volta dos 7 anos. Durante a fase das operações concretas os desenhos esquemáticos caracterizam o registro gráfico e a criança passa a perceber a relação do seu desenho com o que é real. Nesta fase chamada de esquemática, a criança começa organizar melhor seus desenhos, tendo grandes evoluções nas figuras, principalmente humanas, e assim consegue formar cenas. É comum que as crianças nesta fase, ao desenhar, descrevam o que estão desenhando, como se estivessem contando uma história para alguém, além de desenhar situações de seu cotidiano ou gostos particulares. (SANS, 2009).

A partir dos 10 anos a criança, ainda no período das operações concretas passa para a fase do realismo visual. Nesta fase a criança desenha somente o que é visível no objeto, dando um senso de profundidade ao desenho e não contendo mais a transparência como na fase anterior. (ZOPELARI, 2007).

Para o adulto, o desenho para ser realista deve ser perfeito em relação ao objeto, já para a criança não. Para ela, basta ter todos os elementos presentes nos objetos. É nesta fase que a criança começa a explorar sua personalidade criando seus próprios traços. (ZOPELARI, 2007).

Ferraz e Fusari (1999, p.74) observam que como esta é a “... última etapa e mais próxima da adolescência, aparecem construções tendendo para as formas ilusórias e naturalistas, com proporcionalidade, utilizando métodos de representação espacial e perspectiva”.

Esse processo de etapas do desenho é algo natural sendo que todo sujeito irá passar por cada uma delas, por isso é de grande importância que o educador tenha conhecimento sobre as etapas de desenvolvimento infantil e do desenho, pois cada etapa do desenho acontece em determinado estágio do desenvolvimento infantil.



2 AS INTERRELAÇÕES ENTRE O DESENHO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: SUBSÍDIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O desenho apresenta várias etapas cada qual está interligada a uma fase do desenvolvimento infantil, por isso é necessário o conhecimento por parte do educador para, a partir da identificação das etapas ter clareza conceitual e pedagógica para trabalhar o desenho em cada uma dessas etapas.

É a partir da vivência prática que a criança vai dando forma ao desenho, cada vez em que ela pega o lápis e começa a rabiscar ela vai ganhando mais autonomia e confiança no que está fazendo, e assim vai construindo formas mais ordenadas dando origem aos primeiros signos. Por isso é importante que sempre seja oferecido para a criança uma folha nova para ela riscar, pois a cada movimento ela irá melhorando seus traçados. (GREIG, 2004).

É de extrema importância também que a criança seja bem estimulada durante este período, pois é quando ela deve obter a autoconfiança ao riscar, para que consiga seguir para as outras etapas, pois “...a criança vai fazer suas produções artísticas e descobrir a alegria da criação de arte quando o ambiente ou outras pessoas souberem motivá-la”. (FERRAZ; FUSARI, 1999, p.71).

É interessante que no período das garatujas o professor proporcione experiências formativas diversas utilizando materiais diferentes como giz, lápis, tintas, entre outros, para que a criança utilize para desenhar.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL/DCNEI, 2010) tendo em vista o reconhecimento da especificidade da infância, as atividades de desenhos não precisam ser necessariamente no papel, isto porque na educação infantil a criança aprende por meio da brincadeira, da interação com ambiente, da interação com os pares, ou seja, por meio das atividades lúdicas que proporcionam seu desenvolvimento integral.

Além disso, segundo as DCNEI (2010) o eixo das interações e brincadeiras prevê que as atividades propostas na Educação Infantil devem promover a ampliação sensorial, expressão individual, possibilitando a movimentação ampla e a imersão das crianças nas diferentes linguagens. Assim, é interessante proporcionar aos alunos atividades como desenho no chão, na areia, em caixas com grãos, etc.

É importante apontar que é importante também estar atento à qualidade dos materiais propostos para a criança. Quando a criança é pequena é importante oferecer papéis e materiais pedagógicos maiores, para que ela tenha mais liberdade no que irá criar por meio do desenho. Também, é importante possibilitar à criança a utilização papéis



com diferentes texturas e materiais diversos para que partir do momento em que ela vá avançando no domínio do desenho, seja possível proporcionar outras atividades como desenhar em diferentes ritmos ou fazer desenhos coletivos. (ZOPELARI, 2011).

A partir da segunda etapa, que é o realismo falhado, a crianças começa a fazer seu desenho com características do real, neste período ela começa a ver melhor o mundo fazendo assimilações. O professor nesta fase deve proporcionar atividades de produções a partir do que a criança vê, pois é o desenho que irá ajudar na construção do pensamento compreendendo assim a realidade. (ANDRADE, 2005).

Há varias formas de fazer com que haja o desenvolvimento do desenho. Durante este período é importante que o professor busque por atividades que ofereçam ao aluno uma compreensão do mundo. Um bom exemplo são os desenhos de observação que fazem o aluno ver cada parte, cada detalhe antes de desenhar. (MAZZAMATI, 2012).

A partir dos 7 anos a criança apresenta desenhos do período esquemático, os quais já são mais organizados e formam cenas. Mazzamati (2012, p. 63) explica que “...as propostas de desenhos que envolvem exercícios de imaginação, observação, memória e experiência também são bem recebidas para propiciar e tornar mais significativo esse aprendizado”.

Durante este período é muito útil utilizar o desenho do aluno como uma forma de desenvolver a criatividade, a imaginação do aluno com a criação de histórias, com sequências de desenhos, história em quadrinhos, entre outros. De acordo com Mazzamati (2012, p.92) é necessário:

Criar oportunidades de exercícios para a imaginação por meio do desenho ajuda os alunos a elaborar emocionalmente essa enxurrada de imagens com as quais tem contato todos os dias, como também os auxilia a compreendê-las de forma compatível com os pensamentos e a linguagem expressiva próprios de sua idade.

A partir dos 10 anos de idade a criança apresenta desenhos já da fase do realismo visual, nesse momento a criança já está próxima da adolescência, por isso é necessário propor atividades que envolvam os alunos e que estes se sintam interessados, mas para que aconteça é preciso que escola e o Professor durante este período respeitem o tempo do aluno, as possibilidades nas realizações destas atividades e possibilite que o aluno exponha seus trabalhos para as demais pessoas. (ZOPELARI, 2007).



3 A DISCIPLINA DE ARTE E O DESENHO NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO

O ensino da Arte assim como a educação teve e ainda vem tendo grandes mudanças, de acordo com a realidade da sociedade. A partir de 1970, a educação marcada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/1971, tinha como fundamento a pedagogia tecnicista, sendo o ensino limitado a cópias e reproduções voltado a produção de mão de obra para o mercado de trabalho, deixando de lado o desenvolvimento da criatividade e a livre expressão individual. (BARBOSA, 1989).

Nesta época predominavam duas perspectivas do desenho: a) o desenho de reprodução, e, b) o desenho geométrico. O desenho de reprodução era trabalhado por meio da observação, na qual ao aluno era imposto um modelo (desenho ou objeto) a ser reproduzido. Já o desenho geométrico, estava relacionado com a perspectiva de formação técnica da época, inclusive, constituindo-se como disciplina que ensinava a técnica de desenhos geométricos. (BARBOSA, 1989).

A partir de 1985 com o fim da ditadura militar há o fim da censura tornando possível a livre expressão individual. No entanto, contraditoriamente, em muitas escolas¹, na ausência de modelos para serem copiados, a prática do desenho tornou-se esvaziada predominando o *laissez-faire*. (BARBOSA, 1989). Nessa realidade, o desenho livre, os desenhos prontos para colorir e atividades manuais alusivas às datas comemorativas assumem centralidade nas práticas formativas em Arte e em desenho.

As datas comemorativas, ainda hoje muito presentes nas aulas de Arte de muitas escolas, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, apresentam muitas fragilidades, a principal delas é focalizar atividades manuais em detrimento do ensino da Arte propriamente dito.

Tomazzetti e Palauro (2016) desenvolvem uma teorização crítica em torno da utilização das datas comemorativas na formação da criança e argumentam que os critérios para a escolha das datas para fazer parte do planejamento são subjetivos. Além disso, os temas propostos no planejamento com datas comemorativas muitas vezes não tem relação de sentido com a realidade dos alunos. (TOMAZZETTI; PALAURO, 2016).

¹ Aqui importa indicar que este fenômeno não aconteceu de forma linear, haja vista, o processo de recontextualização indicado por Bernstein (1996). Além disso, tal fenômeno não ocorreu de forma generalizada pois houveram algumas exceções no que tange ao entendimento do ensino da Arte e da produção artística enquanto processo formativo.

A partir da década de 80, em contraposição às práticas que destituem a Arte de seu sentido pleno, surge a Abordagem Triangular. A Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa se constitui a partir de três etapas: fazer arte, ler Arte e a contextualizar Arte. A Abordagem Triangular surgiu com o intuito de fazer com que o ensino da arte ganhasse mais significação fazendo com que a Arte deixasse de ser compreendida como um passatempo. A Abordagem Triangular buscava levar o aluno a produzir algo novo, ler e reler uma obra dando um novo significado para ela. (BARBOSA, 2012).

A partir de 1996 a LDB n.9394/1996 torna o ensino da Arte como componente curricular obrigatório. Aqui, apesar dos avanços no que tange ao reconhecimento da Arte enquanto conhecimento em alguns contextos, no campo das práticas seguem marcadas (até os dias atuais) por trabalhos manuais, ensino de técnicas destituídas de sentido, desenho livre e atividades alusivas às datas comemorativas.

Após a aprovação da LDB n.9.394/1996, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esses documentos receberam inúmeras críticas, especialmente pela tentativa de retomar a perspectiva da formação para o mercado de trabalho focalizando as capacidades, competências e habilidades.

No caso do ensino da Arte, a principal crítica está relacionada à apropriação da Abordagem Triangular de Barbosa modificando-a na sua forma e conteúdo para atender a outros fins formativos que não necessariamente dialogavam com os fundamentos defendidos pela Abordagem Triangular. (JAKIMIUI, 2017, p.6725).

Em 2013, são exaradas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e esses documentos (PCN) deixam de vigorar, conforme enunciado nas DCNEB:

...há um entendimento de que tanto as diretrizes curriculares, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementados pelo MEC de 1997 a 2002, transformaram-se **em meros papéis**. Preencheram uma lacuna de modo equivocado e pouco dialógico, definindo as concepções metodológicas a serem seguidas e o conhecimento a ser trabalhado no Ensino Fundamental e no Médio. Os PCNs teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos. Entretanto, a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos. (BRASIL, DCNEB, 2013, p.14, grifo nosso).

Mesmo os PCN não estarem mais em vigor desde 2013, o documento contraditoriamente:

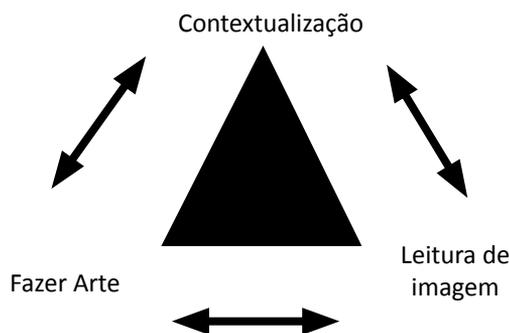
...continua sendo utilizado nas escolas e nas Universidades, não só como referência para pensar a prática na escola, mas também como referencial teórico subsidiando o desenvolvimento de pesquisas o que indica o não acompanhamento dos cursos de formação de professores sobre as modificações na legislação da educação brasileira. (JAKIMIU, 2017, p.6726).

Além disso, mesmo considerando as mudanças e avanços legais, percebe-se que o ensino da Arte e o desenho, continuam, em alguns contextos, sendo compreendidos numa perspectiva restrita com o predomínio instrumental e técnico ou como mera atividade para passar o tempo. “A Arte enquanto área de conhecimento possui muitos desafios para sua efetivação enquanto processo formativo uma vez que está permeada por teorias e práticas tradicionais que não se coadunam com os objetivos e finalidades da Arte.” (JAKIMIU, 2016, p.319).

4 A ABORDAGEM TRIANGULAR PARA PENSAR E FAZER O DESENHO EM SALA DE AULA

A Abordagem Triangular apresenta três eixos de vivências artísticas que estão ligados um ao outro: a) fazer Arte, b) ler Arte e, c) contextualizar Arte:

Figura 2: Abordagem Triangular



Fonte: Elaboração própria a partir de BARBOSA (2012)

Segundo Machado (2010, p. 65) a Abordagem Triangular está relacionada “... à capacidade de produzir obras artísticas, mas também à capacidade de produzir leituras e relações conceituais, tão importantes para a experiência da Arte e que também integram a concretização de formas artísticas”.



Nesta perspectiva, a leitura da imagem refere-se a análise da obra de arte. De acordo com Machado (2010, p. 65) “...ler tem o sentido de reconhecer e compreender poeticamente códigos e principalmente o sentido de dar combustível ao universo de imagens internas e significativas responsáveis pelo vigor conceptivo do ser humano...”, ou seja, envolvem o exercício da percepção.

A contextualização segundo Machado (2010, p. 66) está relacionada com a “...aprendizagem de formulações sobre o fenômeno artístico em diferentes planos de realidade e de acordo com diferentes níveis de compreensão”, ou seja, a cultura, a história, estilos e movimentos artísticos o qual a obra está envolvida.

A contextualização localiza histórica e socialmente a produção artística da criança e dos artistas, dando significação para a Arte, assim, “... um desenho feito por uma criança pode ser fruto de uma pesquisa de materiais, de uma leitura de formas e linhas no espaço da obra de um artista e de uma formulação pessoal...” (BARBOSA, 2012, p.66).

O fazer Arte está relacionado ao momento de criação, é neste momento em que o aluno por meio de seu processo imaginativo irá criar seu próprio trabalho artístico de maneira significativa e inovadora. (MACHADO, 2010).

No ambiente escolar, usualmente, o fazer artístico se concretiza, por meio de atividades de releitura. Aqui, é importante considerar que releitura não é cópia. A cópia é reproduzir a obra exatamente como ela é, já a releitura, envolve a leitura da obra, a compreensão do contexto da obra, o conhecimento do artista para assim recriá-la com uma nova visão, um novo significado, ou seja, “... reler uma obra subentende adquirir conhecimento sobre o artista e a contextualização histórica. É uma nova visão, uma nova leitura sobre a obra já existente, uma nova produção com outro significado”. (RANGEL, 1999, p.48).

No que tange ao ensino do desenho, a Abordagem Triangular contribui para ampliar as concepções e práticas em torno do desenho, para o que mesmo não seja mais compreendido como uma atividade escolar destituída de sentido. Para utilizar o desenho na prática educativa é importante que ele esteja sempre articulado ao ler, contextualizar e fazer Arte.

É interessante que o professor busque trabalhar a contextualização por meio de obras de Arte. Isso faz com que a escola, cumpra com o seu compromisso epistemológico que é ensinar Arte nas aulas de Arte.

A partir da etapa da contextualização e da leitura é possível dar significação da obra de Arte para os alunos. Por fim, chega-se ao momento do fazer artístico em que o desenho pode adquirir centralidade.



Os encaminhamentos didático-metodológicos em torno do desenho dependem da intencionalidade formativa do professor, podendo ser realizado a partir de três perspectivas: a) desenho de observação; b) desenho de memória, e, c) desenho de imaginação. (MAZZAMATI, 2012).

As atividades de desenho de observação tem por objetivo “... desenvolver essa competência- a observação- que não é só importante para a área de arte como para qualquer situação da vida.” (MAZZAMATI, 2012, p. 85). O professor pode pedir para que os alunos observem atentamente fazendo a leitura da obra de arte, analisando todos os detalhes possíveis para depois poder criar a partir do que viu com seus próprios traços.

As atividades de desenhos de memória ajudam no desenvolvimento da memória visual da criança. Neste sentido, o professor pode propor para o aluno que observe uma obra de arte, por exemplo, por alguns minutos e que após o tempo estimado desenhem o que lembram. (MAZZAMATI, 2012). O desenho de memória não necessariamente precisa se restringir à reprodução de uma obra de Arte, mas tê-la como referência para as criações é um ponto de partida. Assim, seria possível trabalhar a obra “O quarto” de Vincent Van Gogh e, após as etapas de leitura e contextualização artística, seria possível propor às crianças que façam um desenho de memória de seu próprio quarto, tentando lembrar cada pequeno detalhe que existe nele. (MAZZAMATI, 2012).

As atividades de imaginação são importantes para desenvolver nas crianças a criatividade, criando imagens novas ou recriando-as da forma que eles vêem a partir de um novo contexto. (MAZZAMATI, 2012). Tendo em vista que ninguém cria sem ter referências para criar, é importante oferecer ricas experiências formativas em Arte para que a criança possa conhecer vários artistas e obras de Arte, ampliando seu senso estético e reconhecendo a multiplicidade de formas, cores, texturas, linhas, estilos etc.

As atividades de imaginação se aproximam, por sua perspectiva inventiva, da prática da releitura, a qual, embora requeira originalidade imprimindo a marca do seu criador, não deve perder a referência que é a obra relida e o estilo do artista que a criou.

O desenho assim empregado ganha contornos que transcendem a perspectiva tradicional, historicamente empregada e passa a se constituir em um elemento potente para permitir que as crianças vivenciem experiências artísticas plenas de aproximação com a Arte no contexto escolar.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do estudo desenvolvido foi possível compreender que, a partir da teoria Piagetiana, o conhecimento da criança é construído por meio das interações dele com o meio e passa por vários estágios de desenvolvimento até chegar adulto e que o desenho assim como o desenvolvimento humano, também se organiza a partir de estágios que estão relacionados com a busca da autonomia, a criatividade, a personalidade da criança.

O desenho no ensino da Arte como conhecimento no currículo das escolas brasileiras ao longo da trajetória da educação no Brasil já passou por diversas modificações de acordo com as disputas e embates que ocorriam durante os anos, e embora tenha havido avanço no campo normativo na prática pedagógica o desenho continua sendo visto assim, - como a Arte-, como um passatempo.

Por fim, é possível concluir que o desenho não deve ser utilizado como um meio, como um recurso para outras finalidades formativas e sim com um fim em si próprio uma vez que se constitui de especificidades próprias e que a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (assim como outras abordagens contemporâneas²) pode se constituir como uma estratégia metodológica importante para ensinar Arte e desenho na Educação Básica.

² Estética do cotidiano na perspectiva da interculturalidade (RICHTER, 1999, 2008), estudos da cultura visual (HÉRNANDEZ, 2007), crítica da visualidade contemporânea (IRWIN, 2013, DIAS, 2013, TOURINHO 2013a e 2013b).

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Luci Carlos de. **O desenho como expressão no aprendizado infantil: caminhos e possibilidades.** 2005, 126 f. Dissertação (mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2005. Disponível em: <<http://repositorio.cbc.ufms.br/>>. Acesso em: 1 jul. 2017.
- BARBOSA, Ana Mae Barbosa. **Arte-Educação no Brasil. Realidade Hoje e Expectativas Futuras.** Scielo. Tradução Sofia Fan. 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2017.
- _____. Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no Ensino da Arte: Anos 1980 e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>> Acesso em: 26 ago. 2017.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. **Ministério da Educação e do Desporto.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf> Acesso em: 25 out. 2017.
- BRASIL/DCNEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/**Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192> Acesso em: 26 ago. 2017.
- DALLA VALLE, Luciana de Luca. **Metodologia da Alfabetização.** Curitiba: IBPEX, 2007.
- DIAS, Belidson. **A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes: uma introdução.** In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. Santa Maria: UFSM, 2013.
- FERRAZ, Maria Heloísa de Toledo.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino da arte.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GREIG, Philipp. **A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HANAUER, Fernanda. **Riscos e Rabiscos: o desenho na educação infantil.** Revista de educação do Ideau. Erechim, 2011.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual – Proposta para uma nova narrativa educacional.** Porto Alegre: Mediação, 2007.
- IRWIN, Rita L. **A/r/tografia: uma mestiçagem metonímia.** In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.



JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Formação de professores de Arte no Brasil: sentidos, consensos e dissensos. **Colóquio Internacional de Educação** (5. : 2016, 24-26 out. : Joaçaba, SC). Anais do V Colóquio Internacional de Educação. E, III Seminário de Estratégias e Ações Multidisciplinares. E, II Encontro de Egressos e Egressas do PPGEd -- Joaçaba, SC: Unoesc, 2016. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/images/uploads/editora/VColoquio_2016.pdf> Acesso em: 31 ago. 2017.

_____. Os embates em torno da consolidação da Arte enquanto área de conhecimento no currículo escolar brasileiro. **Anais... Educere**, 2017.

MACHADO, Regina Stela. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

MAZZAMATI, Suca Mattos. **Ensino de desenho nos anos iniciais do Ensino fundamental**: reflexões e propostas metodológicas. São Paulo: Edições SM, 2012.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa**: Abordagem Teórico-Prática. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PIAGET, Jean. **A construção do Real na Criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RANGEL, Valeska Bernardo. **Releitura não é Cópia**: Refletindo uma das possibilidades do fazer artístico. 1999. 28 f. Monografia (Pós-graduação em A Linguagem Plástica Contemporânea). CEART (UDESC): Santa Catarina, 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2534/1895>> Acesso em: 19 Ago. 2017.

RICHTER, Ivone Mendes. A multiculturalidade no ensino de arte e sua influência na leitura dos códigos estéticos. Pró-posições, Revista quadrimestral da Faculdade de Educação. UNICAMP, Campinas, SP, vol. 10, n. 3, p. 30-46, 1999. _____. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **Pedagogia do Desenho Infantil**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2009.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria; PALAURO, Marisa Mattos. **Datas comemorativas na educação infantil**: quais sentidos na prática educativa? *Crítica Educativa Sorocaba*, v. 2, n. 2, p. 150-164, 2016. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/87/229>> Acesso em: 19 ago. 2017.

TOURINHO, Irene. Metodologia(s) de pesquisa em arte-educação: o que está (como vejo) o jogo?. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013a.

TOURINHO, Irene. Aspectos e fragmentos de narrativas sobre o visual na prática educativa. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013b.

ZOPELARI, Lauri de Freitas Petilli. **Desenho**: Uma Forma e Desenvolvimento Infantil. 2007, 48 f. Faculdade de Educação São Luís, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/>>. Acesso em: 1 jul. 2017.