

O desenho reproduzido e a formação do professor de séries iniciais do ensino fundamental

Printed drawing and the formation of early level of schooling teachers

Alice Fátima Martins*

Resumo

O desenho reproduzido nas séries iniciais do ensino fundamental constitui o assunto deste artigo, cujo objetivo é analisar os princípios que sustentam a orientação para o seu uso na formação do professor, na modalidade Normal, contextualizando sua dimensão histórica e confrontando as concepções desse uso com a prática pedagógica observada em uma turma de primeira série. Trata-se de um estudo de tipo etnográfico, no qual foi possível mapear as influências históricas, no Brasil, da utilização da imagem impressa no ensino. Também foram registrados e analisados os modos como o desenho reproduzido e o processo de alfabetização se relacionam no contexto de sala de aula. Ficou evidenciada a necessidade de ressignificação do processo de alfabetização, dando, ao ato de ler e escrever, as dimensões sociais, culturais e estéticas das quais a criança faz parte.

Palavras-chave: Desenho reproduzido. Formação de professores. Alfabetização.

Abstract

The subject of this study is the use of printed drawings in early levels of schooling. Its goal is to analyse the beliefs that conduce to this use in the formation of teachers, in *Escolas Normais*, trying to contextualize the historical dimension of their use and to confront that beliefs to the pedagogical work that could be observed in a first grade class. This ethnographic research permitted us to demonstrate the historical roots for

* Arte Educadora, Mestre em Educação pela Faculdade de Educação/UnB, doutoranda em Sociologia pelo Departamento de Sociologia/UnB. E-mail: alice2fm@ig.com.br

the use of printed images in teaching in Brazil. It was also possible to analyse the relationship between the use of printed drawings and the literacy process. The results of this research have shown that it is necessary to give a new direction to the teaching of reading and writing, which considers the social, cultural and aesthetic dimensions of which children are part of.

Key words: Printed drawing. Formation of teachers. Literacy.

O objetivo deste estudo é analisar os princípios que orientam o uso do **desenho reproduzido**, desde a formação do professor, na modalidade Normal, contextualizando sua dimensão histórica, e confrontando as concepções desse uso com a prática pedagógica observada em uma turma de primeira série do Ensino Fundamental.

A escolha do assunto justifica-se pelo fato de ser o desenho reproduzido um meio de comunicação adotado, com frequência, por profissionais do ensino e facilmente identificado como material didático-pedagógico em muitas escolas, sobretudo no processo de início de alfabetização. E, muito embora configure prática pedagógica corrente, o tema não tem sido trazido às pautas de discussão no âmbito da própria escola fundamental, que o abriga, tampouco de pesquisas no campo da Educação.

Enquanto meio de comunicação visual entre professores e alunos na transmissão dos conteúdos escolares, o desenho reproduzido está inserido no universo da linguagem visual. A sua abordagem requer que sejam consideradas questões situadas além das questões próprias do ensino de Artes, vez que o mesmo é adotado por professores sem habilitação específica para ensinar tanto Artes, quanto os demais conteúdos do currículo escolar. Nessa direção, pretendo indagar sobre a inserção do desenho reproduzido no ensino em geral e buscar, na formação inicial do professor de início de escolarização, as origens da adoção dessa linguagem na prática didático-pedagógica.

Desenho reproduzido no ambiente escolar: metodologia de pesquisa para revelar essa história cultural

A *etnografia*, linha de pesquisa que busca na cultura o suporte para a compreensão da realidade pesquisada (Wolcott, 1991), forneceu os principais pontos de reflexão a respeito da conduta metodológica aqui adotada. Qualifico este trabalho como um *estudo de tipo etnográfico*. André (1995), ao discutir as raízes antropológicas da pesquisa etnográfica, adota tal definição para as pesquisas que tomem recortes à pesquisa etnográfica, adaptando-os ao contexto da Educação.

Wolcott (1991) aponta a *observação*, a *entrevista* e o *estudo de documentos e bibliografia referencial* como as estratégias básicas na coleta de dados para a pesquisa qualitativa. Seguindo essa linha, nesta pesquisa, os dados foram coletados por meio das seguintes estratégias: *observação* das aulas em uma classe de alfabetização, ao longo de um ano letivo, *entrevista* com os professores que atuavam junto a essa turma, com os alunos, com outros profissionais da escola; *entrevista* com profissionais das escolas de formação nas quais os professores estudaram; *estudo de documentos* das instituições de ensino envolvidas na pesquisa, tais como cadernos de planejamento dos professores, cadernos de alunos, exercícios diversos, diários, currículos, entre outros, e *estudo de bibliografia* de suporte sobre o assunto.

A escolha da escola na qual foram realizadas as observações foi condicionada pela adoção do desenho reproduzido como meio visual de comunicação, na mediação da relação do professor e seus alunos com o conhecimento escolar. As escolas de formação que fizeram parte da pesquisa são aquelas nas quais fizeram o Curso Normal as professoras cujas práticas foram observadas.

A análise dos dados, com base no enfoque cultural, seguiu duas linhas básicas. Por um lado, busquei, na tradição histórica do uso da imagem no ensino e da formação de professores, as origens de condutas e concepções a respeito do uso do desenho reproduzido no início de escolarização. Por outro, considereei que as ilustrações, as imagens, os desenhos selecionados pelos professores, enquanto meios de comunicação didático-pedagógicos, são carregados de significações no contexto da cultura em geral, em Artes, especialmente nas Artes Visuais: traduzem idéias, emoções, valores, modelos cultural e historicamente contextualizados. Portanto, a escolha de tais meios obedece a certos critérios educacionais e de comunicação estabelecidos de acordo com a identidade da comunidade escolar, os quais definem, entre outros aspectos, o perfil visual do ambiente e os materiais didático-pedagógicos utilizados.

A pesquisa cujos resultados ora apresento foi desenvolvida com base na observação de aulas ministradas por professoras que adotam o desenho reproduzido, em uma turma de alfabetização, numa escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, que, neste estudo, será denominada **Escola Classe**. A observação foi complementada por informações coletadas junto às **Escolas de Formação de Professores**, onde as professoras observadas estudaram. Fizeram parte desse universo duas escolas: a primeira, de iniciativa privada, denominada, nesta pesquisa, de **Escola de Formação de Professores do Plano Piloto**; a segunda, identificada como **Escola de Formação de Professores de Taguatinga**, integra a rede pública de ensino.

A classe de alfabetização observada, constituída por 36 alunos, era atendida por três professoras: a **Professora Regente**, a **Professora Dinamizadora** e a Professora de Ensino Religioso. A primeira desenvolvia os conteúdos de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais em quatro encontros semanais de aula com a turma. A segunda encontrava a turma uma vez por semana, sendo responsável pelas atividades de Artes e Educação Física. Nas aulas de Dinamização, a professora priorizava as atividades de *reforço* aos conteúdos trabalhados pela Professora Regente. As aulas de Ensino Religioso eram ministradas em um encontro semanal de 50 minutos, durante a aula da Professora Dinamizadora. Tais aulas foram observadas, mas não integraram o objeto de análise, por configurar assunto que demandaria uma discussão mais específica, podendo constituir assunto de outra pesquisa.

O estudo de documentos, tanto na Escola Classe como nas Escolas de Formação de Professores, mais pesquisa bibliográfica, permitiram a contextualização histórica e cultural dos dados coletados em campo para o necessário aprofundamento crítico dos principais aspectos levantados. Tais resultados limitam-se ao universo pesquisado, referente à turma de alfabetização, cujas aulas foram observadas, e às Escolas de Formação de Professores em nível médio, visitadas.

Finalmente, gostaria de ressaltar que as indagações centrais desta pesquisa decorrem, diretamente, da minha formação acadêmica e atuação profissional. De modo que assumo, do ponto de vista pessoal, a responsabilidade pela empreitada proposta, enquanto indivíduo que pensa o ensino, a Cultura, a tradição histórica, as práticas pedagógicas e suas concepções, em seu caráter coletivo. Essa é a razão que me levou a optar pela apresentação deste estudo na primeira pessoa do singular.

Desenho reproduzido, o universo das Artes Visuais e dos meios de comunicação: aspectos culturais revelados pela pesquisa

Neste estudo, *linguagem visual* designa um sistema de signos visuais que tem a função de representar a realidade e mediar a comunicação humana, atendendo a necessidades funcionais e/ou estéticas. No ambiente escolar, compondo o universo da linguagem visual, estão os meios visuais de comunicação, ou mídias visuais, constituídos pelo conjunto de instrumentos e alternativas que recorrem a estímulos, bem como significações das visualidades, em favor do ensino. O desenho reproduzido está situado entre tais representações como meio de comunicação entre professor e aluno, forma-e-conteúdo mediador na

transmissão/construção de informações/conhecimento. *Desenho reproduzido* refere-se, portanto, a todas as representações gráficas de imagens passíveis de serem multiplicadas pelos recursos tecnológicos de que a comunidade educacional contemporânea assim o disponha.

Nas aulas observadas, as ilustrações mediavam as relações entre professores e alunos na transmissão dos conteúdos escolares, expandindo visualmente o alcance da mensagem verbal: o desenho facilitava a compreensão do conteúdo, por parte dos alunos; a ilustração ajudava a fixar a palavra aprendida e ambientava a produção escrita dos alunos; os adornos desenhados tornavam provas e deveres mais “*agradáveis, menos ameaçadores*”. Segundo palavras da Professora Regente, “*trabalhar com desenho ajuda os alunos a visualizarem (sic) os conteúdos*”.

As imagens veiculadas nos ambientes escolares pesquisados tendiam a apresentar uma simplificação e estilização da forma, o que não subentendia a busca de sua essencialidade visual de modo a distanciar o resultado visual final em relação à realidade representada: as imagens utilizadas nos ambientes escolares pesquisados buscavam manter uma possível identidade visual com a realidade. Simplificação e estilização da forma que se deviam, em grande parte, às interferências no traçado do procedimento de cópia, o que determinava alterações nas imagens resultantes, em relação às imagens originais. Desse modo, a sua significação ficava condicionada às convenções estabelecidas em sala de aula entre professores e alunos: determinada imagem significava determinada palavra.

A Professora Dinamizadora explicou seus critérios de escolha das figuras a serem reproduzidas: “*eu procuro em qualquer livro. Não importa se a figura que eu vou copiar é de um livro de oitava série, ou se é de Matemática e eu vou usar p’ra trabalhar a Primavera. Se a figura serve p’ra o que eu quero, eu copio*”. Questões de cunho estético não faziam parte desses critérios. É possível apontar, nessa escolha de imagens, um certo predomínio de critérios que podem ser chamados de “*femininos*”, reforçados por alguns fatores históricos. Entre eles, está a tradição da ilustração de textos em auxílio ao processo de ensino, que tem em Comênio (1985) um porta-voz importantíssimo, considerado pioneiro na utilização de recursos visuais na Educação no mundo ocidental. Soma-se a este a influência neoclássica quanto à concepção das Artes Visuais, que teve abrigo na Escola Normal, no Brasil, no século XIX.

A *feminização* do Ensino Normal e do magistério de início de escolarização também representa fator importante no estabelecimento desse “*gosto visual*” dominante nas escolas de início de escolarização. Na história da sua instalação,

a Escola Normal representou, para a mulher, uma das poucas oportunidades de prosseguimento nos estudos e de atuação profissional: o magistério. Um campo profissional que, desde as suas origens, foi visto como uma extensão dos afazeres domésticos femininos, uma atividade “maternal”. A partir dessa visão, a mulher deve ter levado para o seu ambiente de formação e, enquanto professora, para o ambiente de trabalho – a sala de aula – o seu modo de ser “doméstico”. As “riscas de bordado” passaram a ser referência para a seleção das imagens a serem usadas no processo de escolarização.

Quanto à função, no contexto escolar observado, as ilustrações de textos, os desenhos para serem coloridos, bem como os cartazes, no ambiente de sala de aula, substituíam a realidade, ou simulavam a interação do aluno com a realidade. A Coordenadora Pedagógica e a Professora Regente explicaram que os desenhos são mais usados no início da alfabetização, em razão de haver, nesse período, a necessidade “*de se trabalhar mais o concreto com o aluno*”. O “concreto” a que se referiam era a representação visual do real: animais e plantas em Ciências, sinais de trânsito em Estudos Sociais, elementos que ilustram operações matemáticas, como, por exemplo: “*desenhe uma banana mais cinco bananas*”.

A imagem impressa, suas relações históricas com o ensino e com a formação de professores

No Brasil do século XVI, os padres jesuítas inseriam as Artes naquele que foi o nosso primeiro sistema de ensino: especialmente a Literatura, a Música e o Teatro. Já as Artes Plásticas – pintura, escultura, cerâmica, entalhe, tornearia, entre outros – não tinham lugar no currículo escolar. Eram produzidas e ensinadas em oficinas, por padres que se interessavam pelo trabalho, por escravos que aprendiam o ofício e homens livres que trabalhavam como artistas ou artesãos (Leite, 1953).

Em 1759, os jesuítas foram expulsos das colônias portuguesas. Com as Reformas Pombalinas, foram instaladas as Aulas Régias, que visavam substituir a estrutura de ensino montada pela Companhia de Jesus. Há notícias de algumas Aulas Régias de Desenho ministradas nesse período, que não chegaram a obter sucesso (Azevedo, 1996).

A vinda da Corte real para o Brasil, no início do século XIX, implicou em muitas mudanças políticas, econômicas e administrativas, bem como na Educação e na Cultura. Assim, os assuntos escolarização, formação de professores, criação de cursos superiores e incentivo à produções culturais de qualidade foram trazidos à pauta das discussões políticas.

Nesse contexto, um grupo de artistas franceses, de formação neoclássica, foi convidado a desenvolver seus trabalhos no Brasil, constituindo a chamada Missão Francesa. A escola Neoclássica de Arte, na Europa do final do século XVII e início do século XVIII, voltou-se para a Antigüidade Clássica, buscando seus conceitos estéticos, bem como seu espírito heróico e padrões decorativos. Os artistas enfatizavam a preocupação com a perfeição da forma, que, acreditavam, seria conseguida por meio de exercícios tais como a cópia de estampas e de desenhos produzidos pelos mestres.

Coube à Missão Francesa instalar aquela que seria a primeira escola oficial de Arte no Brasil, a Escola Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro, então capital do País.

Durante o período imperial, a preocupação com a formação de professores para as escolas primárias refletiu-se na criação das Escolas Normais, que, após algumas tentativas fracassadas, efetivou-se em 1880, no Rio de Janeiro. O Desenho, a Música, os Trabalhos de Agulha, “para o sexo feminino”, e os Trabalhos Manuais, “para o sexo masculino”, eram matérias que faziam parte do ensino ali promovido. O ensino de Desenho incluía o “estudo geral do traço à mão livre (*stimographia*!), Desenho Geométrico, inclusive o das *ordens archictetonicas* e o de *machinas simples*, Desenho topográfico, Desenho de ornato, de paisagem e de figura” (*Revista Pedagógica*, 1890, p. 134-137). O ensino de Desenho seguia os princípios do ensino de Arte promovido na Escola Nacional de Belas Artes à época, bem como a metodologia, que se baseava na cópia de desenhos feitos pelos professores ou reproduzidos em gravuras (Barbosa, 1995).

As influências da Escola Nacional de Belas Artes quanto à concepção do ensino de Desenho no ensino promovido na Escola Normal podem ser percebidas, ainda hoje, no modo como as Artes estão inseridas nas práticas pedagógicas, em especial, no que diz respeito ao uso da imagem impressa.

Ao longo do século XIX, sobretudo na segunda metade, a industrialização, o liberalismo e o positivismo representaram linhas fundamentais na discussão das políticas econômicas e na formação do pensamento educacional, delineando condutas quanto à inserção das Artes no ensino regular. Os políticos neoliberais priorizavam o ensino do Desenho como a matéria mais importante nas escolas primária e secundária, em atendimento às novas demandas, trazidas pela indústria, especialmente a manufatureira. Os positivistas, por sua vez, confrontavam-se com as idéias liberais, defendendo que a Arte era “um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio, desde que, ensinada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação, identificando as leis

que regem a forma” (Barbosa, 1995, p. 67). A matematização do ensino do Desenho advém desse pensamento, que via no estudo da Geometria o modo positivo de desenvolver o raciocínio.

Brzezinski (1987) aponta, nesse contexto histórico, alguns aspectos marcantes na formação do professor para o início de escolarização ao longo do século XIX: o predomínio da formação em nível secundário, a *feminização* do magistério primário, a desobrigação da União para com os ensinos primário e normal, e a prática pedagógica tradicional, centrada na pessoa do mestre-escola, cuja formação estava voltada para cumprir o papel de transmissor do acervo cultural aos alunos. Tal perfil é válido para o ensino de Desenho, na área de Artes.

O início do século XX, no que se refere ao ensino de Artes, caracterizou-se pelo aprofundamento tanto dos princípios positivistas no ensino do Desenho, quanto da orientação estética voltada para a cópia de ornatos geometrizados.

Na década de 20, o modelo capitalista-urbano-industrial no qual ingressava a sociedade brasileira gerou transformações importantes que deflagraram um movimento reformador nos âmbitos da Cultura e da Educação, voltado prioritariamente para os ensinos primário, normal e técnico. O ideário da Escola Nova norteou tais reformas. Considerando que todos os indivíduos são essencialmente diferentes, devendo ser respeitados enquanto tais, a orientação era para que a organização dos conteúdos escolares partisse das experiências vividas pela própria criança. O ensino de Artes e o do Desenho influenciados pela Escola Nova seguiram esse princípio, defendendo a livre-expressão, a espontaneidade e a experimentação pela criança. Nesse ambiente, cabia ao professor propiciar e estimular a criança no exercício do seu potencial criador.

As preocupações quanto ao papel das Artes e, especialmente, do Desenho na educação escolar, bem como quanto à formação dos professores nesse campo de sua atuação, levaram a várias iniciativas, tais como o desenvolvimento de pesquisas inéditas nessa área, e a organização de cursos ministrados por profissionais de reconhecida produção. Assim, no final da década de 20, Artus Perrelet, educadora da equipe de Jean Piaget, foi convidada a trabalhar com professores primários do ensino público de Minas Gerais, tendo como assunto nuclear o Desenho (Barbosa, 1989). Perrelet desenvolveu um método de ensino do Desenho que buscava a gestualização do traçado e a simplificação da forma gráfica resultante. Sua proposta encontrou, no Brasil, um ambiente em que as concepções do ensino do Desenho estavam assentadas, sobretudo, na cópia de estampas. Ao que tudo indica, seu método sofreu distorções, de modo que o princípio da simplificação das representações gráficas pode ter contribuído para

a configuração e posterior disseminação do que veio a ser conhecido como *desenho pedagógico*, matéria obrigatória nos cursos normais durante um período significativo na nossa História da Educação, presente ainda hoje em muitos núcleos de formação de professores para início de escolarização.

No campo da produção artística, em especial nas Artes Visuais, o início do século XX presenciou uma profunda mudança conceitual, que liberou o artista do compromisso de representação da realidade para a busca das “paisagens interiores e subjetivas” (Ortega y Gasset, 1991, p. 65). Ao mesmo tempo, ocorreram avanços significativos nas áreas da Psicologia e da Educação. Tais mudanças tiveram reflexos no ensino de Artes, mas fora do ambiente das escolas regulares: em experiências pontuais, nas quais se buscava a livre-expressão e a valorização do traço infantil. O Movimento Escolinhas de Arte, deflagrado a partir da criação da Escolinha de Arte do Brasil, em 1948, é um exemplo importante de iniciativa nesse sentido. Nas escolas regulares, a rigor, foram mantidas condutas que vinham sendo adotadas desde o século XIX.

Se as transformações ocorridas nas concepções do ensino de Artes não chegaram a atingir a escola regular, tampouco tiveram abrigo nas escolas de formação de professores de início de escolarização. Scaramelli (1931) e Perrelet (1930) foram críticos severos ao ensino praticado nas Escolas Normais brasileiras no início do século, inclusive ao modo de inserção do Desenho no ensino em geral e à adoção, pelos professores primários, de estampas para serem coloridas.

Efetivamente, o desenho pedagógico e as ilustrações para serem copiadas ocuparam, ao longo do século XX, espaço significativo na formação dos professores em nível médio e em suas práticas pedagógicas nas escolas de início de escolarização, e ainda ocupam, conforme pude observar nesta pesquisa, junto às Escolas de Formação de Professores. O espaço do ensino das Artes na organização curricular do curso pode ser considerado acanhado. As Didática Geral e Didática das áreas específicas é que representam o eixo central da formação dos professores, concentrando, inclusive, as orientações quanto ao uso das ilustrações, imagens impressas e desenhos reproduzidos. Tais orientações refletem-se nas práticas pedagógicas das Professoras Regente e Dinamizadora, especialmente no que se refere ao uso do desenho reproduzido, seus pressupostos e sua lógica na dinâmica do ensino.

A organização curricular do Curso Normal foi objeto de várias modificações desde o início do século XX, de acordo com as diferentes políticas de ensino e as concepções vigentes na Educação. Salviano (1995) relata que, com a Lei Orgânica de 1946, na grade curricular do Curso Normal de 1 ciclo predominaram

as disciplinas de cultura geral sobre as de formação profissional. As disciplinas Desenho e Caligrafia e Canto Orfeônico eram previstas para todos os períodos do curso, e a disciplina Trabalhos Manuais deveria ser cursada nas três primeiras séries. O mesmo ocorria no Curso Normal de 2 ciclo: Música e Canto Orfeônico, Desenho e Artes Aplicadas eram previstos para as três séries. A matéria Desenho Pedagógico era estudada na disciplina Desenho, e sua aplicabilidade era reforçada em Didática.

A principal crítica a essa estrutura curricular dirige-se à pouca ênfase dada às disciplinas específicas da área de Educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n 4.024, de 1961, reviu tais prioridades, estabelecendo, nos currículos do ensino normal, que as disciplinas relativas à especificidade da Educação formassem o conjunto das disciplinas obrigatórias. Em contrapartida, a Música e o Canto, as Artes Femininas, entre outras, passaram a compor as disciplinas optativas que cada escola deveria escolher para complementar seu currículo.

Apesar do aparente enfraquecimento do espaço destinado às Artes na formação do professor primário, a década de 60 caracterizou-se pelo despertar do interesse da escola regular pelo ensino das Artes. A repercussão desse interesse pôde ser sentida no início da década de 70, com a aprovação da Lei n. 5692, de 1971, que tornou obrigatório o ensino de Artes no ensino básico, sob a denominação *Educação Artística*.

A política de formação de professores também foi reformulada. Como tônica geral, o ensino de 2º grau passou a priorizar a profissionalização. Desse modo, a formação para o exercício do magistério para as séries iniciais feita nesse nível transformou-se em mais uma habilitação profissional, o que descaracterizou a Escola Normal como *locus* de formação do professor. A Habilitação em Magistério passou a obedecer “à mesma rigidez de estrutura curricular que as demais habilitações de 2º grau” (Salviano, 1995, p. 25). Em consonância com essa concepção, a obrigatoriedade da Educação Artística no currículo do Curso Normal teve o mesmo peso que dos outros cursos profissionizantes, o que parece contraditório com o interesse voltado para as Artes na educação promovida pela escola regular no ensino fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases n. 9394, de 1996, que revogou a Lei n. 5692/71, não promoveu alterações significativas no ensino de Artes destinado à formação do professor de séries iniciais do Ensino Fundamental.

As discussões mais recentes a respeito do ensino de Artes na Educação Básica, na qual está inserido o início de escolarização, que orientaram a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (Brasil, 1996), apontam

para uma conduta metodológica que envolva o fazer, a leitura estética e a contextualização cultural e histórica das produções artísticas. No entanto, considerando a formação das professoras cujas práticas pedagógicas foram observadas nesta pesquisa de campo, avalio que os professores de início de escolarização, em geral, não dispõem de conhecimento e tampouco do instrumental necessário para desenvolver seu trabalho em Artes, de acordo com tal concepção.

Nas Escolas de Formação de Professores observadas nesta pesquisa, as orientações quanto ao uso do Desenho e de outros meios visuais de comunicação no ensino não estão restritas à área das Artes Visuais, ou melhor, à disciplina Educação Artística, que faz parte do currículo de formação. Diferentes concepções sobre o assunto, com orientações diversas, são veiculadas em distintas disciplinas, principalmente Didática Geral e Didática das áreas específicas, no tópico Recursos Metodológicos, que trata de “recursos visuais” tais como cartazes, ilustrações, estampas, rótulos, maquetes e desenhos reproduzidos.

Na Escola de Formação de Professores de Taguatinga é oferecida a disciplina Materiais de Ensino Aprendizagem / MEAs, complementar ao currículo. Nela são ensinadas técnicas de confecção de material didático, de desenho de letras, de elaboração de material em estêncil, de preparação de transparência para retroprojektor, o funcionamento do mimeógrafo a álcool, uso do quadro de giz, álbum seriado e outros tópicos. Segundo professores antigos na Escola, “*antes dela (a disciplina MEAs), era a Educação Artística que trabalhava com esses conteúdos*”.

Conforme o relato desses professores e a análise de documentos da escola, em meados da década de 80, período em que a Professora Dinamizadora estudou nessa Escola, o ensino de Artes, em Educação Artística, era voltado para o ensino de trabalhos artesanais, com ênfase nas Artes Aplicadas. A confecção de cartazes e de murais fazia parte dos conteúdos da disciplina. Tudo indica que os conteúdos e as concepções das antigas disciplinas, como Artes Aplicadas, Desenho Ornamental, entre outras, permaneceram ao abrigo da Educação Artística nesse período.

Atualmente, a disciplina prioriza a metodologia do ensino de Artes para as séries iniciais do Ensino Fundamental, enfocando os fundamentos da Educação Artística, o desenvolvimento da criança e as possibilidades de integração com as outras áreas do conhecimento.

Na Escola de Formação de Professores de Taguatinga, as aulas de Artes contam com boa infra-estrutura, que inclui salas-laboratório para o

desenvolvimento das aulas em cada linguagem artística: Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música. No entanto, faltam professores para essas áreas e não há discussão quanto aos conceitos e pressupostos do ensino de Artes ali desenvolvidos.

Por sua vez, o núcleo de Didática foi adjetivado, pelos próprios professores, como *forte*. A partir dele são estabelecidas as principais linhas da formação para o magistério. Os professores da área reconhecem a importância da área de Artes, legitimando-a com o seguinte argumento: “*no caso de todas as Didáticas, as Artes são um suporte muito grande...*” por contribuir na produção de material pedagógico. Em geral, os diversos materiais usados pelos professores de Didática incluem modelos de desenhos que podem ser mimeografados pelos alunos.

Na Escola de Formação de Professores do Plano Piloto, a disciplina Educação Artística é oferecida apenas na primeira série do curso, em uma aula semanal. Sua abordagem está orientada para as “*técnicas artísticas que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem*”. As técnicas artísticas aprendidas podem ser retomadas em séries posteriores do curso, nas diversas Didáticas, quando será solicitado aos alunos que confeccionem materiais de ensino-aprendizagem, preparando aulas de demonstração sobre diversos conteúdos. Assim, as principais orientações quanto à adoção dos meios visuais de comunicação no ensino ficam sob a responsabilidade dos Professores de Didática, no tópico denominado Recursos Audio-Visuais. Ao Professor de Educação Artística cabe apenas ensinar as técnicas de produção desses recursos.

A Coordenadora Pedagógica dessa escola explicou que as datas comemorativas constituem conteúdo de Didática de Estudos Sociais. Nessa disciplina, são sugeridos desenhos ilustrativos das diversas datas, que os alunos podem colecionar, preparando, de antemão, o material didático de que poderão fazer uso em suas classes.

Quanto à *formação de professores formadores dos professores de séries iniciais do Ensino Fundamental*, vale considerar que a formação dos professores de Artes tem apresentado lacunas. Embora portadores de titulação em nível superior no curso Licenciatura em Educação Artística, Barbosa (1996) denuncia que a Educação Artística e Estética que compreenda a dimensão histórica da produção artística, a compreensão de uma gramática visual e a auto-expressão por meio do fazer artístico estão longe de serem prática correntemente realizada por esses professores junto às Escolas Normais. Em Artes Visuais, segundo a autora, predomina o ensino do “Desenho Geométrico, o *laissez-faire*, as folhas para colorir, a variação de técnicas, os mesmos

métodos, procedimentos e princípios ideológicos encontrados (...) em programas de ensino de artes entre 1971 e 1973” (Barbosa, 1996, p. 12).

Entre os Professores de Didática Geral e Didáticas específicas que fizeram parte desta pesquisa, parcela significativa fez o Curso Normal, graduando-se, posteriormente, em Pedagogia ou em Licenciatura em área específica. Entre os professores que atuam na Escola de Formação de Professores de Taguatinga, muitos habilitaram-se para o magistério em nível médio ali mesmo, retornando, depois, para atuar profissionalmente, como formadores de outros professores.

O desenho reproduzido como meio visual de comunicação e sua dinâmica na *práxis* da sala de aula de alfabetização

A observação das aulas da Professora Regente e Professora Dinamizadora junto a uma turma de alfabetização permitiu serem constatadas as influências da formação inicial para o magistério em nível médio sobre suas práticas pedagógicas, especialmente quanto ao uso do desenho reproduzido.

O desenho e a escrita, na construção de conhecimento pela criança, estão correlacionados, muito embora representem processos distintos de desenvolvimento. Portanto, podem ser analisados enquanto sistemas de representação, embora distintos, complementares. Tal inter-relação aproxima as questões relativas ao desenho com as questões próprias da alfabetização. Ferreiro (1985) aponta a origem gráfico-representativa como comum tanto à escrita quanto ao desenho. É ao longo de suas aprendizagens que a criança passa a fazer distinções entre texto (representações não-icônicas) e imagem (representações icônicas). A respeito do assunto, Eco (1980) observa que os ícones podem ser entendidos como visualidades culturalmente convencionadas, cuja informação visual lembra o objeto, assunto ou evento que se quer representar.

No método silábico de alfabetização, adotado na turma observada, a *ideografia*, conjunto de ilustrações que complementa o material de alfabetização, é considerada importante para a aprendizagem das palavras ensinadas aos alunos, por corresponder ao seu significado, além de estimular o contato do aluno com a cartilha, por meio da beleza e da fantasia (Mendes: s.d.). Contudo, o conjunto de ilustrações das cartilhas adotadas e de outros materiais distribuídos durante o ano letivo nem sempre cumpriram tal função, entre outras razões, por, muitas vezes, não corresponder ao conhecimento visual e conceitual dos alunos em seu ambiente cultural extra-escolar, o que acabava não contribuindo de modo efetivo na “fixação do significado da palavra aprendida”. Tomo, por exemplo, a

palavra *xale*, cuja ilustração não possibilitou a identificação do objeto. Ambos – palavra e objeto – desconhecidos no universo vivencial dos alunos. Além desse fato, frequentemente, as crianças decodificavam a informação visual diferentemente da intenção inicial do ilustrador, dadas as diferenças de contexto cultural e de vivências entre ambos, ilustrador e crianças. Não se deve esquecer que o código visual ideográfico relaciona-se à idéia no seu contexto geral e não à palavra específica. Por exemplo: o desenho do sol pode significar a palavra *sol*, mas também as idéias de *dia*, *brilhante*, *luz*, entre outras associações possíveis, o que abre um leque de possibilidades de interpretação da imagem.

As cartilhas adotadas, duas, não foram as únicas fontes de ilustrações reproduzidas pelas professoras. Além delas, uma coleção de desenhos “artístico-pedagógicos”, composta por oito volumes, foi usada com frequência, pelas muitas alternativas de temas que oferecia.

A Professora Regente privilegiou as atividades de coordenação motora e viso-motora no início do ano, no período que antecedeu a alfabetização propriamente dita, adotando exercícios de preenchimento de linhas pontilhadas e espaços delimitados, repetição de padrões de linhas, figuras para serem completadas. Tais exercícios, baseados em desenhos reproduzidos, tinham o objetivo de “preparar” os alunos para serem alfabetizados, pois chegaram à Escola Classe “*sem prontidão*”.

A *prontidão*, entendida como um conjunto de habilidades mínimas necessárias para que o aluno aprenda a ler e a escrever, envolve principalmente as coordenações motora e viso-motora. É um conceito criticado por vários estudiosos de Educação, que apontam esse conjunto de pré-requisitos de habilidades como sendo artificialmente imposto às crianças. Ferreiro (1985) esclarece que a criança, em diferentes estágios, desenvolve diferentes hipóteses sobre o ato de ler e escrever. Cabe ao professor reconhecer tais hipóteses e estimular a criança a avançar na direção da escrita convencional, culturalmente produzida e socialmente aceita, e da leitura. Desse modo, não há um conjunto específico de habilidades que capacite a criança a ser alfabetizada, mas, em cada momento do seu desenvolvimento, ela dispõe de um conjunto de esquemas de pensamento a partir do qual o professor deve propor suas estratégias de ensino.

Na Escola Classe, à medida que o processo de alfabetização avançava, diminuía o número de ilustrações distribuídas pela Professora Regente. As ilustrações passaram a assumir, predominantemente, o papel de ornamentação de exercícios, provas e outros instrumentos de ensino. Ao longo da escolarização, os conteúdos escolares e atividades que passaram a ser privilegiados não incluíam os de Arte. Sua relevância era reconhecida apenas como estratégia eficiente no período preparatório que antecede a alfabetização.

O método de alfabetização observado tinha na repetição e na memorização de sílabas e palavras estratégias importantes de aprendizagem. Ferreiro (1985) observa que a concepção da escrita como mera transcrição dos sons descontextualiza as sílabas, que são repetidas isoladamente para memorização. A autora acrescenta que tal princípio desconsidera a língua escrita enquanto sistema de representação e o aluno como agente de construção de conhecimento que interage com a língua escrita. Do mesmo modo como era adotada a repetição de sílabas e de palavras no processo de alfabetização, as ilustrações que as acompanhavam também eram repetidas: tanto as ilustrações reproduzidas pela professora no quadro de giz, nos cartazes, nos carimbos e exercícios mimeografados, quanto os desenhos produzidos pelos alunos nos cadernos, em deveres nos quais as professoras pediam que ilustrassem palavras ou frases.

As atividades com desenho eram mais frequentes nas aulas da Professora Dinamizadora, que gostava “*muito de usar o desenho como recurso pedagógico*”. Segundo ela, ao usar o desenho, estaria permitindo aos alunos que trabalhassem e brincassem ao mesmo tempo: “*o desenho sempre vem junto com uma atividade de aprendizagem: primeiro o aluno tem que fazer a atividade e depois colorir o desenho, porque o mais importante é o conteúdo, depois o desenho*”. Por *atividade de aprendizagem* ela entendia a aprendizagem dos conteúdos priorizados pela escola: a leitura, a escrita e a Matemática. Por essa razão, suas aulas eram divididas em três partes distintas: a aula de Ensino Religioso, o “*reforço*” aos conteúdos introduzidos pela Professora Regente e as atividades envolvendo Artes, jogos e brincadeiras. As atividades de Artes, em geral, abordavam temas relacionados com as datas comemorativas ou assuntos veiculados pelos meios de comunicação. As atividades seguiam passos claramente definidos: a distribuição dos desenhos reproduzidos para os alunos, a explicação sobre o que deveria ser feito, a apresentação de um modelo realizado pela Professora, o início do trabalho pelos alunos. Muitas vezes a Professora estabelecia as cores com que os alunos deveriam preencher os espaços. O padrão de desenhos ao qual os alunos foram habituados durante todo o ano letivo foi o dos desenhos impressos, de modo que os desenhos produzidos por eles correspondiam a esse padrão estético-visual.

Ao abordar a participação dos meios audiovisuais (neste trabalho, os desenhos reproduzidos) na formação da visão de mundo das crianças, Serrano (1989) argumenta que os meios de comunicação não representam a única via de aquisição de informações por parte da criança, tampouco a mais importante. Lembra o autor que a criança adquire informações por meio da observação e exploração de seu meio, do reprocessamento dos conhecimentos anteriormente organizados e, finalmente, do contato com fontes comunicacionais. Além disso,

visões de mundo não são transmitidas apenas nos textos dos discursos ou nas composições visuais das imagens, mas, sobretudo, nos contextos de interação comunicativa. Desse modo, pode-se supor que não caiba apenas aos meios de comunicação a responsabilidade primeira pelos moldes de construção das imagens infantis, pelos resultados nos seus projetos escolares, pelas imagens que passam, então, a produzir. Sem se perder de vista a relevância do papel da formação estética dos alunos desde o início de sua escolarização, incluindo, nessa formação, todo o universo de formas visuais veiculadas no ambiente escolar.

Estendendo tais reflexões para o desenho reproduzido no contexto escolar, pude constatar que as respostas dos alunos a tarefas com desenho reproduzido não eram sempre passivas. Alguns alunos obedeciam a todas as instruções da Professora, outros alteravam o traçado dos desenhos, descobrindo novas possibilidades de execução. Finalmente, havia aqueles que oscilavam entre a obediência às orientações na execução dos trabalhos e a dificuldade em segui-las, alterando, assim, os resultados esperados.

Tal constatação reforça a necessidade de que as questões implícitas no uso do desenho reproduzido no início de escolarização devam ser consideradas em sua dimensão histórico-cultural, de acordo com a concepção de ensino e do contexto no qual ele está inserido. Por isso mesmo, o ensino de Artes e a inserção da imagem no início da escolarização devem ser discutidos em profundidade, pois a qualidade das informações, aí incluídas as visuais, bem como dos meios de comunicação, entre eles, o desenho reproduzido, as diversas imagens impressas e outros, possibilitados aos alunos deve ser assegurada, se tivermos, de fato, em vista uma sociedade mais democrática e justa.

Para tal, podem ser tomados como referência os vários trabalhos que vêm sendo desenvolvidos em Educação Infantil e início de escolarização, que buscam aprofundar as inter-relações entre as Artes e a construção da leitura e da escrita, entre a imagem e a palavra escrita, apontando para caminhos do ensino-aprendizagem nos quais o aluno é considerado, em suas dimensões criativas e críticas, enquanto indivíduo sensível e agente cultural capaz de produzir conhecimento.

Traçando perspectivas, refazendo desenhos ancorada em algumas conclusões

A pesquisa de campo, a revisão bibliográfica e o trabalho teórico construído durante o desenvolvimento da investigação demonstraram que as questões relativas ao uso do desenho reproduzido estão estreitamente relacionadas com as questões do ensino em geral. Nesse contexto global, a apropriação correta

dos meios visuais na Educação pode contribuir para a qualidade do ensino. Contudo, o uso equivocado ou inadequado dos mesmos é um dos fatores que comprometem os objetivos de qualidade.

Todavia, a apropriação adequada dessa linguagem é comprometida pela formação insuficiente oferecida aos professores de início de escolarização no que se refere às mídias visuais. O espaço e a atuação do professor de Artes no currículo de formação são restritos, além do que a ênfase principal é dada à área de Didática, o que delega a seus professores o papel de preparar os alunos-futuros-professores para o uso das imagens no ensino. Contudo, os professores de Didática entrevistados durante a pesquisa, em geral, não detêm o conhecimento das especificidades do assunto **meios visuais de comunicação na Educação**, adotando posturas conservadoras quanto ao uso da imagem nas práticas pedagógicas.

Urge que os professores que atuam na formação de professores para o início de escolarização discutam as questões relativas ao **desenho reproduzido**, retirando-o da condição de detalhe sem relevância. Tal tarefa cabe, sobretudo, aos professores de Artes, pelo conhecimento das linguagens visuais, e aos professores de Didática, pelo conhecimento das questões da Educação em sua globalidade e das dinâmicas de ensino. Conforme ficou demonstrado neste estudo, as implicações do uso do desenho reproduzido estão interligadas com toda a problemática do ensino, com conseqüências diretas na aprendizagem dos alunos.

Em se tratando do ensino de Artes, e do uso da imagem no contexto do ensino, na formação de professores do início de escolarização, é preciso não perder de vista que “não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural, sem a qual a letra pouco significa. A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal”, como nos ensina a professora Ana Mae Barbosa (1996, p. 26-27).

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnografia na prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. (1. ed. 1945). Brasília: Editora UnB/Editora UFRJ, 1996.
- BARBOSA, Ana Mae T. B. *Recorte e colagem*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- _____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BRASIL. Regulamento para a Escola Normal. *Revista Pedagógica*, Rio de Janeiro, Livraria Classica de Alves, n. 3, p. 134-137, dez. 1890.

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Fundamental/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- BRZEZINSKI, Iria. *A formação do professor para o início da escolarização*. Goiânia: Ed. UCG/SE, 1987.
- COMÊNIO, João Amós. *Didática Magna*. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- ECO, Umberto. *Tratado geral de semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- FERREIRO, Emília, e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- LEITE, S. I. Serafim. *Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil (1549-1760)*. Lisboa, Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1953.
- MENDES, Rosa Emília de A. *Métodos e processos de ensino da leitura*. (s.d.). mimeo.
- ORTEGA Y GASSET, José. *A desumanização da arte*. São Paulo: Cortez, 1991.
- PERRELET, Louise Artus. *O desenho a serviço da educação*. Rio de Janeiro: Vilas Boas, 1930.
- PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SALVIANO, Ana Regina M. *Trajetória histórica da Escola Normal no Brasil e no Distrito Federal: em busca de seus fundamentos*. Brasília: Faculdade de Educação, UnB, 1995. Dissertação de Mestrado.
- SCARAMELLI, José. *Escola nova brasileira: esboço de um systema*. São Paulo: Zenith, 1931.
- SERRANO, Manuel Martín. A participação dos meios audiovisuais na construção da visão do mundo das crianças. *Tecnologia da Educação*, Rio de Janeiro, n. 87-88, p. 58-65, mar./jun, 1989.
- WOLCOTT, Harry F. Posturing in qualitative research. In: *The handbook of qualitative research in education*. San Diego, California: Academic Press, 1991, p. 3-51.

Nota

1. A *stimographia*, ou *rede estimográfica*, como é conhecida atualmente, consiste em uma técnica de cópia de desenhos, por meio da qual quadricula-se o original, reproduzindo, na cópia, o traçado contido em cada quadrículo. Desse modo, o desenho pode ser ampliado, reduzido ou reproduzido nas mesmas dimensões.

Recebido em: 30.06.1999

Aceito em: 13.06.2000