

O desenho reproduzido e a formação do professor de início de escolarização

Alice Fátima Martins

Palavras-chave: desenho reproduzido; formação de professores; alfabetização.



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 1ª 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 relacionam-se 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.

Introdução

O objeto deste estudo é a análise dos 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 e análise 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 considerados aspectos situados além das questões próprias do ensino de Artes, uma 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 prática 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 nessa turma, com os alunos, com outros profissionais da escola, com profissionais das escolas de formação nas quais os professores estudaram; estudo de documentos 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 para serem feitas as observações foi condicionada pela adoção do desenho reproduzido enquanto 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 as professoras, cujas aulas foram observadas, fizeram o Curso Normal.

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, considerei 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: 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 que define, entre outros aspectos, o perfil visual do ambiente e 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 duas Escolas de Formação de Professores, nas quais estudaram as professoras cujas aulas foram observadas: 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*¹ 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 numa discussão mais específica, podendo constituir objeto de análise em outra oportunidade.

O estudo de documentos, tanto na Escola Classe como nas Escolas de Formação de Professores, somados ao estudo da bibliografia referencial, permitiu a contextualização histórica e cultural dos

¹ A figura da professora dinamizadora ou professor dinamizador foi criada, na rede pública de ensino do Distrito Federal, em 1977, enquanto estratégia administrativa, para assegurar à professora ou ao professor regente um turno semanal destinado ao planejamento e preparação de material didático-pedagógico. Nesse dia, os alunos passaram a ter a aula de Dinamização, na qual eram desenvolvidos os conteúdos de Educação Artística, Educação Física e Ensino Religioso. Atualmente, na rede pública de ensino do Distrito Federal, a Dinamização foi retirada da grade horária, em decorrência da implantação da chamada *jornada ampliada*, em que a professora ou professor regente acompanha a turma de início de escolarização pela qual é responsável, ao longo de um turno de cinco horas/aula, tendo o turno inverso destinado a estudos, planejamento e preparação de materiais. Mas as questões aqui apresentadas, relativas à adoção de imagens impressas no contexto de construção de aprendizagens, não apresentaram mudanças, pois o perfil de formação do professor e da professora de início de escolarização, no que tange a esses aspectos, do mesmo modo, também não foi modificado substancialmente.



dados coletados em campo para o necessário aprofundamento crítico dos principais aspectos levantados. Os 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, ressalto 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 pessoa 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. O desenho reproduzido está situado entre tais representações enquanto 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 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. Mas isso não subentendia a busca de sua essencialidade visual de modo a distanciar o resultado visual final em relação à realidade representada. Ao contrário, as imagens utilizadas nos ambientes escolares pesquisados buscavam manter uma possível identidade visual com a realidade. A simplificação e a estilização da forma deviam-se, 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 como escolhia as figuras para reproduzir: "Eu procuro em qualquer livro. Não importa se a figura que eu vou copiar é de um livro de 8ª 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 19.

A *feminização* do Ensino Normal e do magistério das primeiras séries 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 de elementos supostamente constituidores da realidade cotidiana dos alunos: 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 16, 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. Têm-se notícias de algumas Aulas Régias de Desenho ministradas nesse período, que não chegaram a obter sucesso (Azevedo, 1996).

A vinda da Corte para o Brasil, no início do século 19, implicou muitas mudanças políticas, econômicas e administrativas, bem como a Educação e a Cultura. Assim, os assuntos escolarização, formação de professores, criação de cursos superiores e incentivo a 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 Neo-clássica de Arte, na Europa do final do século 17 e início do século 18, voltou-se para a Antigüidade Clássica buscando seus conceitos estéticos, bem como o espírito heróico e os 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. Vale lembrar que, nesse contexto, o trabalho artístico desenvolvido em todas as escolas, liceus e oficinas instaladas anteriormente foi considerado, ou adjetivados como "menores". De modo que 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 (*stimo-graphia*),² desenho geométrico, inclusive o das *ordens architectonicas* e o de *machinas simples*, desenho topográfico, Desenho de ornato, de paisagem e de figura" (*Regulamento para a escola normal*, 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 Artes³ 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 19, sobretudo na segunda metade, o debate entre as idéias liberais⁴ e as positivistas,⁵ e o processo de

² A *stimo-graphia*, ou *rede estimo-gráfica*, como é conhecida atualmente, trata-se de 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.

³ Com a Proclamação da República, a Escola Imperial de Belas Artes passou a ser chamada de Escola Nacional de Belas Artes.

⁴ O liberalismo defende a iniciativa e a autonomia individuais, dentro da competitividade da lógica de mercado.

⁵ Mais do que um modelo para a ciência, segundo o qual ao cientista cabe revelar a regularidade dos eventos, de modo a ter o seu controle, o ideário positivista estendeu-se a uma gama de meios que influenciaram o pensamento de nacionalidade, pátria, formação cidadã, produção e instalação social, entre outros.

industrialização foram fundamentais na discussão, tanto das políticas econômicas quanto na formação do pensamento educacional, delineando condutas quanto à inserção das Artes no ensino regular. Os políticos liberais defendiam 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, liderados por importantes personalidades dos meios militares, políticos, quantas vezes também de formação maçônica, confrontavam-se com as idéias liberais, defendendo que a Arte era "um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, ensinada por meio 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) ressalta, nesse contexto histórico, alguns aspectos marcantes na formação do professor para o início de escolarização ao longo do século 19: 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 20, 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 assim chamada 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 de 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 para 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, a identificação dos elementos constituidores do desenho,

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*,⁶ 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.



Figura 1 – Exemplos de desenho pedagógico adotado na Escola Classe

O início do século presenciou muitos avanços tecnológicos, que, dentre outros resultados, ampliaram os recursos no campo da indústria gráfica e a reprodução de imagens. Assim, as ilustrações que eram, até então, predominantemente, reproduzidas por meio de técnicas tradicionais de gravura, passaram a ser impressas em grande escala. Mais que isso, as revistas e as histórias em quadrinho também se multiplicaram, povoando os ambientes escolares. Do mesmo modo, a chegada dos mimeógrafos⁷ à escola facilitaram a reprodução de textos e imagens pelos próprios professores, para uso em sala de aula. Em contrapartida, no campo da criação artística, em especial nas Artes Visuais, nesse período, houve 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, aliadas ao ideário da Escola Nova, influenciaram mudanças significativas no ensino de Artes. No entanto, tais mudanças foram verificadas fora do ambiente das escolas regulares: em experiências pontuais, nas quais se buscava a livre expressão e a valorização do traço infantil. É o caso do Movimento Escolinhas de Arte, deflagrado a partir da criação da Escolinha de Arte do Brasil, em 1948. Nas escolas regulares, a rigor, foram mantidas condutas que vinham sendo adotadas desde o século 19. O mesmo ocorreu nas escolas de formação de professores de início de escolarização.

Efetivamente, o desenho pedagógico e as ilustrações para serem copiadas ocuparam, ao longo do século 20, espaço significativo na formação dos professores em nível médio e em suas práticas pedagógicas nas escolas de início de escolarização, e ainda ocupam, conforme pode observar

⁶ Os desenhos pedagógicos caracterizam-se por apresentarem, com poucos traços, figuras de objetos, animais, plantas, entre outros. Os modelos são ensinados e disponibilizados para os professores ilustrarem aulas, ou, mesmo, para que os alunos copiem.

⁷ O mimeógrafo é um equipamento mecânico, elétrico ou eletrônico, usado para tirar cópias de páginas escritas ou desenhadas sobre um papel especial, o estêncil, ou *stencil*. Largamente usados nas escolas, fez parte, também, das ferramentas de trabalho de quantos movimentos estudantis, manifestações culturais relevantes, dentre as quais podemos lembrar, nos anos 70, toda uma geração de poetas conhecida como a geração mimeógrafo.

nesta pesquisa, junto às Escolas de Formação de Professores. O espaço do ensino das Artes na organização curricular do curso pode ser considerado acanhado. A Didática Geral e as Didáticas 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 20, 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 1º 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 2º 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 tanto em Didática Geral quanto em Didática das áreas específicas.

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 (LDB), Lei nº 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 nº 5.692 de 1971, que tornou

obrigatório o ensino de Artes no ensino básico, sob a denominação de Educação Artística.

A política de formação de professores também foi reformulada. Como tônica geral, o ensino de 2º grau passou a priorizar a profissionalização, de modo que a formação para o exercício do magistério para o início de escolarização, 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. Em consonância com essa concepção, a obrigatoriedade da Educação Artística no currículo do Curso Normal teve o mesmo peso que dos outros cursos profissionalizantes. O que parece contraditório com o interesse voltado para as Artes na Educação promovida pela escola regular no ensino fundamental.

A LDB nº 9.394 de 1996, que revogou a Lei nº 5.692/71, possibilitou a abertura de um amplo debate em torno, dentre outras, das questões relativas ao ensino de Arte. Contudo, constata-se que, no tocante à formação do professor de início de escolarização, não foram promovidas mudanças significativas. As discussões mais recentes a respeito do ensino de Artes na Educação Básica, que, em alguma medida, 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, entendo que os professores de início de escolarização, em geral, não dispõem de conhecimento e, tampouco, do instrumental necessário para promover o ensino de Arte, 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),⁸ complementar ao currículo. Nela são ensinadas técnicas de confecção de material didático, de desenho de letras, de elaboração de material em estêncil,⁹ de preparação de transparência para retroprojeto, 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.

Nessa Escola de Formação, as aulas de Artes contam com boa infra-estrutura, o 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*. Ou seja, 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. Conforme pôde ser observado, em sua maioria, as fontes para tais imagens são coleções de livros com desenhos pedagógicos, cujos volumes são organizados de acordo com temas e áreas do conhecimento.

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. De acordo com a Coordenadora Pedagógica, sua abordagem está orientada para as "técnicas artísticas que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem", técnicas que 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 Audiovisuais. Ao professor de Educação Artística cabe apenas ensinar as técnicas de produção desses recursos.

Quanto à *formação de professores formadores dos professores de séries iniciais do ensino fundamental*, vale salientar que a formação dos professores de Artes tem apresentado lacunas cujas conseqüências podem ser notadas em suas práticas pedagógicas e na concepção de ensino de Arte em que tais práticas se apóiam. Embora promovida por professores portadores de titulação em nível superior, no curso Licenciatura em Educação Artística, Barbosa (1996) denuncia que a Educação Artística e Estética que compreende 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

⁸ "MEAs" é o modo como os professores referiam-se à disciplina, numa tentativa de ressaltar a pluralidade de materiais que é tratada nas aulas.

⁹ A palavra *estêncil* resulta da adaptação para a língua portuguesa da palavra inglesa *stencil*, que se refere a um tipo especial de papel sobre o qual são escritos textos ou traçadas imagens destinadas à reprodução no mimeógrafo.

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 se habilitaram para o magistério em nível médio ali mesmo, retornando, depois, para atuar profissionalmente, enquanto 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.



Inicialmente, vale notar que o desenho e a escrita, na construção cognitiva realizada pela criança, estão correlacionados, muito embora representem processos distintos de desenvolvimento. Portanto, podem ser analisados enquanto sistemas de representação complementares, o que 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, 199-). Contudo, o conjunto de ilustrações das cartilhas adotadas e de outros materiais utilizados 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 para a "fixação do significado da palavra aprendida", conforme pretende a professora. Um exemplo é a palavra "xale", cuja ilustração não possibilitou a identificação do objeto, por serem, 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.

Além disso, não se deve esquecer que o código visual ideográfico relaciona-se com a idéia no seu contexto geral e não com a 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 na interpretação da imagem.



Figura 2 – Muitas vezes, ao lerem as imagens, os alunos atribuíam palavras diferentes das previstas pelo material pedagógico: *prato* para a ilustração da palavra *tigela*, *ovo* para *gema*, *cavalo* para *burro*, *boi* para *zebu*.

As duas cartilhas adotadas não foram as únicas fontes de ilustrações reproduzidas pelas professoras. Além delas, uma coleção de desenhos denominados *artístico-pedagógicos*, composta por oito volumes, foi usada, com frequência, pelas muitas alternativas de temas que oferecia. Mais esporadicamente, a professora regente selecionava cenas envolvendo personagens de histórias em quadrinhos para estimular a produção de textos.

A professora regente privilegiou as atividades de coordenação motora e visomotora no período que antecedeu a alfabetização propriamente dita, quando adotou exercícios de preenchimento de linhas pontilhadas e espaços delimitados, repetição de padrões de linhas, figuras para serem completadas. Tais exercícios, explicou a professora, baseados em desenhos reproduzidos, tinham o objetivo de "preparar" os alunos para serem alfabetizados, pois chegavam à Escola Classe "sem prontidão".

A *prontidão*, assim entendida como um conjunto de habilidades mínimas necessárias para que o aluno aprenda a ler e a escrever, envolve principalmente as coordenações motora e visomotora. É um conceito criticado por vários estudiosos de

educação, que apontam esse conjunto de pré-requisitos de habilidades 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 leitura e da escrita convencional, culturalmente produzida e socialmente aceita. Desse modo, entende-se que não há um grupo específico de habilidades que capacite a criança a ser alfabetizada. Ao contrário, considera-se que a criança, a cada etapa do seu desenvolvimento, elabora um conjunto de esquemas de pensamento com o qual formula suas hipóteses a respeito da leitura e da escrita, dentre tantas outras aprendizagens que vai construindo. É a partir das estruturas de pensamento construídas pela criança que o professor deve propor suas estratégias de ensino.

Na Escola Classe, à medida que o processo de alfabetização avançava, diminuía o número de ilustrações usadas pela professora regente. As ilustrações passaram a assumir, predominantemente, o papel de ornamentação de exercícios, provas e outros instrumentos de ensino. Ao mesmo tempo,

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 do processo de alfabetização. Este, por sua vez, tinha na repetição e na memorização de sílabas e palavras estratégias importantes de aprendizagem. Aos alunos eram propostos longos exercícios nos quais repetiam, muitas vezes, lendo e escrevendo, as chamadas *famílias silábicas* e as palavras delas decorrentes.¹⁰ Ferreiro e Teberosky (1985) observam que a concepção da escrita como mera transcrição dos sons descontextualiza as sílabas que são repetidas isoladamente para memorização. As autoras acrescentam 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, estava 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 e, conseqüentemente, as ilustrações adotadas, em geral, abordavam temas relacionados com as datas comemorativas ou assuntos veiculados pelos meios de comunicação. As atividades seguiam passos

bem 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.

Assim, ao longo do ano letivo, os alunos foram habituados ao padrão estético-visual dos desenhos impressos, de modo que eles passaram a produzir desenhos que, em geral, correspondiam a esse padrão, numa clara e desmotivada repetição. A mais, freqüentemente, ao final da aula, muitos trabalhos eram abandonados pelos alunos nas carteiras ou mesmo jogados na lixeira, num gesto que revelava a falta de significado efetivo daquela produção.

Ao abordar a participação dos meios audiovisuais 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 observar que as respostas dos alunos às tarefas com desenho reproduzido não eram sempre passivas. Alguns alunos obedeciam a todas as instruções da professora, outros alteravam traçado dos desenhos, descobrindo novas possibilidades na execução. Finalmente havia aqueles que oscilavam entre a obediência às orientações na execução dos trabalhos e a

¹⁰ Cada família silábica é formada por uma consoante combinada com cada uma das vogais. Por exemplo: *ba - be - bi - bo - bu*. São exemplos de palavras que ilustram essa família: *boi, boba, babá*, dentre outras.

difficuldade em segui-las, alterando, assim, os resultados esperados. Tal constatação aponta para o fato de que, ante um dado estímulo, cada criança responde de modo diferenciado, de acordo com as estruturas de pensamento que já construiu, com as hipóteses que formula sobre as questões postas, e os recursos para criação e expressão que lhe são possibilitados.

Ressalta-se, portanto, 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, para que seja assegurada a qualidade das informações possibilitada aos alunos, aí incluídas as visuais, bem como dos meios de comunicação, dentre eles, o desenho reproduzido, as imagens impressas e outros, se tivermos, de fato, em vista uma sociedade mais democrática, justa e melhor representada socioculturalmente.

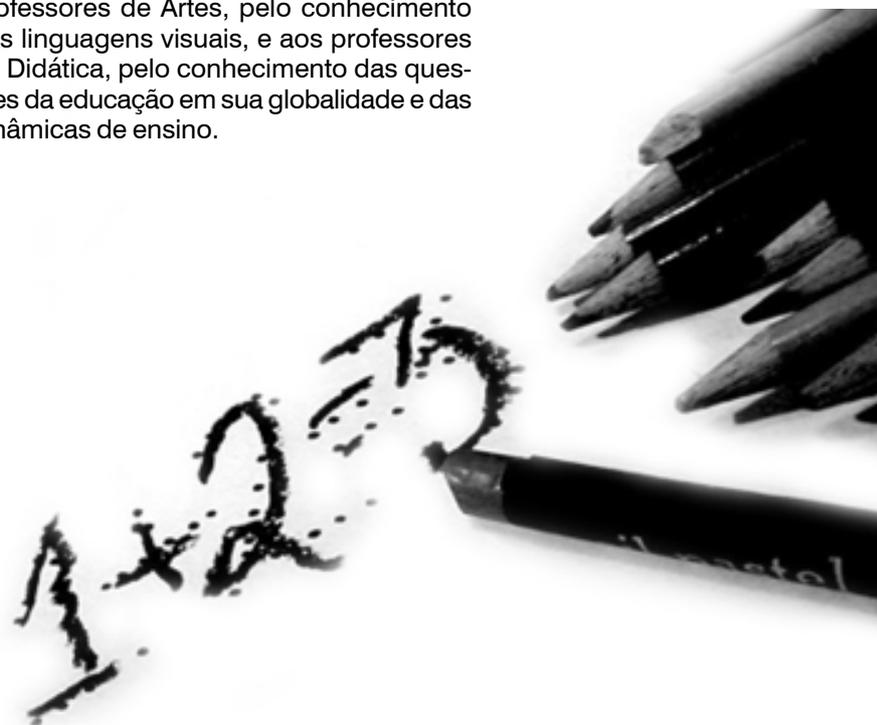
Para tanto, podem ser tomados como referência os vários trabalhos que vêm sendo desenvolvidos em Educação Infantil e início de escolarização, que buscam aprofundar as inter-relações entre as Artes e a construção da leitura e da escrita, entre a imagem e a palavra escrita, apontando para caminhos do ensino-aprendizagem nos quais o aluno é considerado em suas dimensões criativas e críticas, enquanto sujeito sensível e agente cultural capaz de produzir conhecimento, na direção da formação de sua cidadania. Linhas de trabalho que deveriam ter abrigo em todos aqueles projetos educacionais que pretendam promover a efetiva construção cidadã.

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, se a apropriação correta dos meios visuais na educação pode contribuir para a qualidade do ensino, o uso equivocado ou inadequado dos mesmos é fator que compromete 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 à mídia visual. 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*, o que os leva a adotar posturas mais conservadoras quanto ao uso da imagem nas práticas pedagógicas, conforme pôde ser constatado e relatado neste estudo.

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 a necessária 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.



Em se tratando do ensino de Artes, e do uso da imagem no contexto da educação, 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: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. Brasília: Editora da UnB, 1996.
- BARBOSA, Ana Mae T. B. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- _____. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- _____. *Recorte e colagem*. São Paulo: Cortez, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília, 1996.
- BRZEZINSKI, Iria. *A formação do professor para o início da escolarização*. Goiânia: Ed. da UCG, 1987.
- COMÊNIO, João Amós. *Didática magna*. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- ECO, Umberto. *Tratado geral de semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *CADERNOS DE PESQUISA*, São Paulo, n. 52, p. 7-17, fev. 1985.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- LEITE, Serafim. *Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil (1549-1760)*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1953.
- MENDES, Rosa Emília de A. *Métodos e processos de ensino da leitura*. [S. l., 199-]. Mimeografado.
- ORTEGA Y GASSET, José. *A desumanização da arte*. São Paulo: Cortez, 1991.
- PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- REGULAMENTO para a escola normal. *Revista Pedagógica*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 134-137, dez. 1890.
- SALVIANO, Ana Regina M. *Trajetória histórica da escola normal no Brasil e no Distrito Federal: em busca de seus fundamentos*. Brasília, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.
- SERRANO, Manuel Martin. 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: Academic Press, 1991. p. 3-51.

Recebido em 25 de setembro de 2001.

Alice Fátima Martins, arte-educadora e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), é doutoranda em Sociologia pelo Departamento de Sociologia dessa universidade. E-mail: alice2fm@ig.com.br

Abstract

The subject of this study is the use of printed drawings in early levels of schooling. Its goal is to analyze 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 those 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 the use of printed images in teaching in Brazil. It was also possible to analyze 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.

Keywords: printed drawing; formation of teachers; literacy.
