

YASMIM RAMOS FENIANOS

**“EU NÃO SEI DESENHAR”: A CONSTRUÇÃO DA IDEIA DE TALENTO E
SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE ARTE**

CAMPO GRANDE- MS

2026

YASMIM RAMOS FENIANOS

**“EU NÃO SEI DESENHAR”: A CONSTRUÇÃO DA IDEIA DE TALENTO E
SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE ARTE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Artes Visuais - licenciatura, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais sob orientação da Prof^a. Dr^a. Simone Rocha de Abreu

CAMPO GRANDE - MS

2026

YASMIM RAMOS FENIANOS

**“EU NÃO SEI DESENHAR”: A CONSTRUÇÃO DA IDEIA DE TALENTO E
SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE ARTE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Artes Visuais - licenciatura, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais sob orientação da Prof^a. Dr^a. Simone Rocha de Abreu.

Campo Grande, MS, ____ de _____ de 2023

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Isaac Antonio Camargo
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Sergio de Moraes Bonilha Filho
Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Simone Rocha de Abreu
Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho ao meu noivo Carlos Eduardo, pelo amor, incentivo e apoio incondicional ao longo de todos esses anos, especialmente nos momentos em que os desafios pareciam maiores do que minhas forças. À minha mãe, Cilene, que me incentivou a continuar, a não desistir apesar das adversidades, e que me auxiliou financeiramente para que eu concluísse minha faculdade. Ao meu irmão, Hugo, que é o mais próximo que já tive de um pai. E à minha avó Joanna, que se foi cedo demais, mas que seria a pessoa mais orgulhosa do mundo por me ver concluir minha formação acadêmica, e que sempre estará presente em meu coração. Sem eles, não teria conseguido.

Aos estudantes, que inspiram diariamente a busca por uma educação mais humana, crítica e sensível, capaz de reconhecer as potencialidades de cada indivíduo para além de ideias limitadoras sobre talento, capacidade ou sucesso.

Por fim, dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam na Arte como conhecimento, expressão e possibilidade de construção de novos olhares sobre o mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof^a Dr^a Simone Rocha de Abreu pela dedicação, paciência e pelos direcionamentos fundamentais para a construção desta pesquisa. Sua orientação foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho e para minha formação como futura educadora.

Aos demais professores do curso, pelos conhecimentos compartilhados ao longo da graduação, pelas reflexões proporcionadas e pelo compromisso com uma educação crítica e transformadora.

À minha família, meu irmão Hugo, minha mãe Cilene, minha falecida avó Joanna Antônia, e à minha segunda mãe, Mara, por todo o incentivo e apoio.

Ao meu noivo, Carlos Eduardo, que não me deixou desistir apesar de todas as dificuldades.

Às minhas melhores amigas, Isabelle, Camila e Laura, que sempre estiveram ao meu lado, e me impulsionam a ser melhor.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, fizeram parte desta trajetória. Cada apoio, palavra de incentivo e gesto de carinho foi importante para que eu chegasse até aqui.

Muito obrigada.

RESUMO

Este trabalho analisa o lugar do desenho no ensino de Arte na educação básica, tomando como ponto de partida a recorrente afirmação entre estudantes: “eu não sei desenhar”. Parte-se da hipótese de que essa enunciação não expressa apenas uma dificuldade individual, mas reflete a internalização de uma concepção de desenho associada ao talento também chamado de “dom inato”, contribuindo para sua desvalorização como linguagem a ser desenvolvida no contexto escolar. O objetivo geral é compreender como a ideia de talento influencia as práticas pedagógicas e o desenvolvimento dos alunos nas atividades de desenho. A metodologia articula revisão bibliográfica sobre o ensino de Arte e a história do ensino do desenho no Brasil com análises de práticas escolares observadas nos Estágios Curriculares Obrigatórios e no Programa de Residência Pedagógica, bem como reflexões decorrentes de experiências escolares. Os resultados indicam que o desenho, embora acessível do ponto de vista material, é frequentemente tratado como atividade espontânea e pouco sistematizada, reforçando a divisão entre alunos considerados “talentosos” e “não talentosos”. Essa dinâmica produz desmotivação, exclusão e limita as possibilidades de aprendizagem. Conclui-se que a valorização do desenho no ensino de Arte depende da superação da concepção de talento como condição prévia (dom inato) e da construção de práticas pedagógicas que reconheçam o desenho como uma linguagem passível de aprendizagem e desenvolvimento por meio da mediação docente.

Palavras-chave: ensino de Arte; desenho; talento; aprendizagem; prática pedagógica.

ABSTRACT

This work analyzes the place of drawing in art education in basic education, taking as its starting point the recurring statement among students: "I don't know how to draw." It hypothesizes that this statement not only expresses an individual difficulty but also reflects the internalization of a conception of drawing associated with talent, contributing to its devaluation as a language in the school context. The general objective is to understand how the idea of talent influences pedagogical practices and the development of students in drawing activities. The methodology articulates a bibliographic review on art education and the history of drawing instruction in Brazil with analyses of school practices observed in mandatory curricular internships and the Pedagogical Residency Program, as well as reflections arising from school experiences. The results indicate that drawing, although accessible from a material point of view, is frequently treated as a spontaneous and poorly systematized activity, reinforcing the division between students considered "talented" and "not talented." This dynamic produces demotivation, exclusion, and limits learning possibilities. It is concluded that valuing drawing in art education depends on overcoming the conception of talent as a prerequisite and on building pedagogical practices that recognize drawing as a language capable of being learned and developed through teacher mediation.

Keywords: art education; drawing; talent; learning; pedagogical practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1. “Eu não sei desenhar” ou “eu tenho o dom natural de desenhar.....	10
2. O desenho como linguagem no ensino de arte.....	26
2.1 O desenho como linguagem.	28
2.2 História do ensino do desenho no Brasil.....	30
3. O desenho como linguagem na escola: proposições para a prática pedagógica...33	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS.....	37
PROJETO DE CURSO.....	39

Introdução

O desenho ocupa um lugar paradoxal no ensino de arte na educação básica. Ao mesmo tempo em que se configura como uma das linguagens mais acessíveis do ponto de vista material, exigindo poucos recursos e estando amplamente presente no cotidiano dos estudantes, sua presença nas práticas pedagógicas revela-se frequentemente fragilizada, assistemática e, em muitos casos, acontece de maneira livre e sem a mediação do docente.

No contexto escolar, é recorrente a afirmação de estudantes de que “não sabem desenhar”. Tal enunciação não se limita à expressão de uma dificuldade pontual, mas evidencia a internalização de uma concepção específica de desenho, amplamente difundida no ambiente educativo, segundo a qual desenhar depende de talento ou dom natural, além de conter também a ideia de que a verossimilhança é um valor em si. Essa compreensão produz uma divisão simbólica entre alunos considerados “bons desenhistas e talentosos” e aqueles que seriam incapazes de desenvolver essa linguagem, gerando desmotivação em desenhar, insegurança, afastamento das atividades de desenho propostas, além da quebra do trabalho coletivo em sala de aula, fragmentando o grupo ao criar categorias de aluno. Em última análise podem aparecer (e quase sempre aparecem) desunião, inveja, inimizades e desavenças entre os alunos de uma mesma sala.

Essa lógica classificatória não apenas afeta a participação dos estudantes, mas também incide diretamente sobre o papel da linguagem do desenho no currículo, pois quando compreendido como expressão de uma aptidão individual, o desenho deixa de ser tratado como conhecimento a ser desenvolvido no contexto escolar e passa a ocupar uma posição periférica, sendo frequentemente reduzido a atividade livre, ilustrativa ou complementar a outras áreas.

Entretanto, essa concepção não é natural nem ahistória, ao contrário, resulta de um processo histórico marcado por transformações nas formas de compreender o ensino de arte. Em determinados momentos, o desenho foi concebido como prática estruturada, baseada em exercícios progressivos o que tornava o desenho geométrico presente nas graduações de arte e na educação básica; em outros momentos, passou a ser associado predominantemente à expressão individual, à espontaneidade e à criatividade. A coexistência e a sobreposição dessas perspectivas contribuíram para a fragilidade de sua constituição como conteúdo no contexto escolar.

Diante desse cenário, torna-se necessário compreender o desenho como linguagem que se desenvolve por meio de processos de aprendizagem, prática e mediação

pedagógica. Essa perspectiva desloca o foco da ideia de talento para a compreensão do desenho como conhecimento acessível a todos os estudantes, desde que lhes sejam oferecidas condições adequadas de desenvolvimento processual e formativo.

A partir dessas considerações, o presente trabalho orienta-se pela seguinte questão de pesquisa: como a ideia de talento associada ao desenho, presente nas práticas escolares, influencia seu desenvolvimento no ensino de arte na educação básica? Parte-se da hipótese de que a naturalização do talento desresponsabiliza a escola o ensino dessa linguagem, contribuindo para práticas pedagógicas que limitam as possibilidades de aprendizagem e produzem exclusão no contexto escolar.

Como objetivos específicos, busca-se compreender o desenho como linguagem no ensino de arte; investigar a história do ensino do desenho no Brasil; analisar práticas escolares contemporâneas; identificar a presença da ideia de talento nas falas e ações docentes; e propor caminhos pedagógicos que reconheçam o desenho como linguagem passível de aprendizagem e desenvolvimento.

Este trabalho justifica-se pela necessidade de problematizar concepções naturalizadas que impactam diretamente o ensino de arte, especialmente no que se refere à exclusão de estudantes dos processos de aprendizagem do desenho. Ao evidenciar as implicações da ideia de talento, busca-se contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, que reconheçam o desenho como linguagem fundamental na formação estética, cognitiva e expressiva dos alunos.

1. “Eu não sei desenhar” ou “eu tenho o dom natural de desenhar”

Onde a afirmação “eu não sei desenhar” começa a dar as caras na escola? Ou seja, pergunto, quando começa a surgir uma inibição nos alunos que os impede de desenhar nas aulas de arte. Os primeiros exemplos que tive foram ainda na minha infância e adolescência, quando eu ainda era uma aluna da educação básica. Era comum ouvir colegas afirmarem que não seriam capazes de desenvolver determinada proposta feita pelo/a professor/a de arte, e muitas vezes, essas afirmações negativas vinham à mente antes mesmo das ideias para desenvolver a atividade. Quando se tornou tão comum pensar “eu não consigo” antes mesmo do “como posso realizar isso?”

Edith Derdyk (2005) aponta que a falta de espaço para o erro e a experimentação inibe o desenvolvimento gráfico. Em muitos contextos educacionais, a avaliação prioriza resultados finais em vez de valorizar o processo criativo, desencorajando os alunos a arriscarem e explorarem novas possibilidades. Essa postura reforça a insegurança e a aversão ao desenho, especialmente entre aqueles que não se identificam com padrões estéticos preestabelecidos pelos diversos contextos nos quais os alunos vivem, tais como, as mídias que consomem, seja na televisão, internet ou a noção de arte mais conservadoras – ligadas ao neoclassicismo ou à verossimilhança greco-romana – ou até mesmo aos comentários de bons desenhos realizados por colegas.

Particularmente, desde criança eu tinha um interesse e uma paixão pelo fazer artístico, e recebi apoio e incentivo para desenvolver essas habilidades, algo que já considero um privilégio enorme, e isso influenciou muito a minha vivência com a arte, portanto, na infância eu era a criança que adorava desenhar, adorava as aulas de arte, e ficava feliz e empolgada a cada nova proposta, em contraponto aos alunos que diziam não gostar da disciplina e não se interessavam nas atividades práticas.

Essa dualidade entre esses dois tipos de alunos (os empolgados e os desanimados) pode resultar em uma prática comum em sala de aula, o famoso “desenha pra mim?”. Dessa forma, os alunos muitas vezes além de se apropriarem do “não consigo” para não realizarem o trabalho, ainda usufruem do entusiasmo daquele que tem maior afinidade com as práticas artísticas, e isso também acontecia comigo. Perdi a conta de quantas vezes já fiz os desenhos ou pinturas de outros colegas na minha época de escola, já que eu desenhava “tão bem” (afirmação utilizada pelos alunos, nunca pela professora) e teria maior facilidade que eles para desenvolver os trabalhos. Dessa maneira alguns conseguem se isentar totalmente de sequer tentar começar o desenho, sem se permitir errar, sem se permitir experimentar, o que vai criando um ciclo onde a criança se afasta

cada vez mais da prática e do aprendizado artístico. Duas caixinhas. Os que “sabem” e os que “não sabem”. Classificar alunos, ou melhor, classificar *crianças* dessa forma... quais são as consequências disso?

Em minha época de escola, eu fui uma criança considerada “artista”. Sempre tive uma paixão enorme pelo fazer artístico, e isso não foi ignorado pelas pessoas ao meu redor, muito pelo contrário, eu recebia um incentivo enorme (até certo ponto). Recebia diversos elogios dos meus familiares e colegas de sala pelos desenhos e pinturas que eu fazia, elogios como “você tem muito talento”, “você nasceu com um dom”, “eu nunca aprendi a desenhar assim igual você”. Eu adorava ser elogiada.

Esses ‘elogios’ me levaram longe de certa forma, com menos de 6 anos de idade eu já fazia aula de pintura em tecido e participava de uma oficina em um ateliê no centro da cidade, onde pinte algumas telas, ainda nessa idade já havia tido a experiência de pintar um quadro com tinta óleo, conhecer as cores primárias e como transformá-las em outras cores, usar os solventes, misturar óleo de linhaça para deixar o acabamento mais brilhoso, ou fazer trabalhos com pincéis bem pequenos onde precisei desenvolver uma grande precisão e coordenação motora. Eu adorava minhas aulas de pintura, e até hoje tenho memórias desses momentos, mas a minha mãe me tirou das aulas pouco tempo depois que eu entrei na escola e passei a ser alfabetizada.

Segundo minha mãe, eu “só queria saber de pintar e desenhar”, e não manifestava tanto interesse nas demais disciplinas da escola, principalmente na matemática. Com receio de que as aulas extracurriculares pudessem atrapalhar meu desenvolvimento geral, a minha mãe acabou decidindo que seria melhor eu não frequentar mais as oficinas, o que foi algo que hoje em dia percebo que não foi positivo para mim.

Nessa idade eu sequer sabia o que era matemática, mas ainda assim não escapei de algo que infelizmente é muito comum: as outras disciplinas escolares devem se sobrepor à arte. É claro que a matemática, a língua portuguesa e demais disciplinas são essenciais, mas por que a arte aparenta nunca estar no mesmo patamar de importância? Por que eu precisei abrir mão de um para focar totalmente no outro?

Ser a criança considerada um tipo de prodígio me tornou uma adolescente preguiçosa. Em algum momento acabei sendo convencida de que realmente tinha um talento nato e não parei para pensar em algo tão importante: para me desenvolver no fazer do desenho, é necessário praticar muito. É como um hábito a ser criado, quem desenha precisa desenvolver técnicas que o levarão a encontrar caminhos para o gesto e traço pessoal, desenvolver repertório técnico e visual, habilidades a serem

desenvolvidas que culminam com o desenho transmitindo o pensamento de quem desenha.

O aprendizado do desenho artístico se constitui na aquisição de códigos visuais, repertórios bastante flexíveis. O entendimento e interpretação poética se expandem e acontece o desenho autoral.

A necessidade de criar é muito diferenciada, a recombinação dos elementos que nos rodeiam é que impulsiona a ação criativa (Lucas, 2021, p. 256)

Nada desse desenvolvimento acontece a quem se nega a começar. Nenhum desenvolvimento ocorre àquele que somente diz “Não faço, pois não sei desenhar”. É preciso haver a prática, o estudo, o erro, a tentativa, assim como em outras atividades e outros hobbies.

Quando não praticamos, não evoluímos, e eu, tão convencida de que possuía um dom natural, deixei de desenhar constantemente, de pesquisar, exercitar o pensar no desenho, na ideia e na forma de expressar meus pensamentos no papel. Que ideia errada é essa de “dom”.

Quando entrei no ensino médio, tive um tipo de choque de realidade, pois lá haviam várias pessoas que amavam desenhar e que tinham muitas habilidades no desenho, de repente eu não me sentia mais tão especial, e percebi que já não desenhava mais “tão bem” assim no momento em que eu não era mais o centro das atenções. Foi quando me questioneei: eu gosto de desenhar ou gosto de receber atenção e ser elogiada? Eu faço para mim mesma ou para os outros?

Essa experiência de certo modo feriu o meu ego, e me fez parar de desenhar durante muito tempo. Sem sequer perceber eu havia me tornado o outro tipo de aluno, me enfiado na outra caixinha. “Eu não sei”, “eu não consigo”, “eu não gosto”. A frustração fez com que eu desistisse e perdesse o interesse, algo que acredito ser um problema para várias outras crianças e adolescentes que em certo ponto decidem que não sabem desenhar.

O que essas caixinhas estigmatizantes fazem pelos alunos? Definem um modelo. Ou se é um, ou se é outro. A criança passa a não poder mais desenhar apenas por desenhar, cria-se uma pressão de que ela siga um certo padrão estético, um foco no resultado e não no processo, e se a criança não atingir a expectativa que jogaram em cima dela, ela se frustra, se fecha, desiste, e com o tempo chega na caixinha do “eu não sei”. É como plantar uma sementinha de insegurança e medo em uma mente que ainda está em formação, isso pode acabar definindo o restante do desenvolvimento de forma negativa e limitadora, então um processo que devia ser tão natural e libertador levando a criança ou jovem a descobrir novas possibilidades, se torna estressante e pesado. O desenho deve

ser compreendido como um processo aberto à experimentação e à descoberta. Para Edith Derdyk (1989, p. 14), “é vital estarmos disponíveis para experienciar e nos apropriar de nossas sensibilidades nascentes do ato de desenhar”.

Felizmente, no terceiro ano do ensino médio em 2019, eu fiz uma nova amiga, a Beatriz Machado, ou Beaxe, (como ela assinava os desenhos dela), que estava sempre desenhando, e de várias formas diferentes, fazendo hachuras, usando lápis de cor ao invés de lápis com

grafite cinza para fazer os traços, criando tirinhas divertidas e explorando seu próprio estilo e estética. A amizade com ela me motivava, ela me presenteou com um sketchbook, um pequeno caderno sem pauta (que tenho até hoje), e várias canetas coloridas, eu me tornei um personagem nas tirinhas dela e ganhava retratos meus de presente. Em pouco tempo também estava usando as canetas coloridas e testando algo novo todo dia. Criei uma página no facebook para postar meus desenhos (a Bea também tinha uma e me incentivou a criar), onde eu postava regularmente e podíamos compartilhar os trabalhos uma da outra. De repente, o prazer em criar retornou, a satisfação de aprender algo novo e ficar contente com o resultado. Voltei a pesquisar sobre técnicas de desenho, aprender novos meios de desenvolver minhas habilidades, salvar inúmeras referências e idealizar vários projetos. Me aventurei fazendo um graffiti (fig.1) no muro da escola durante uma aula de um jovem rapaz que estava fazendo seu estágio obrigatório, e fiquei encantada com o fato de que ele estudava Artes Visuais na UFMS.

Pintaram novamente o muro uns meses depois e os grafites foram cobertos, mas a experiência de usar latas de tinta spray, usar um stencil e poder me expressar livremente em uma parede foi algo muito divertido.

A amizade com a Bea foi essencial para finalmente acordar a paixão pelo desenho que havia adormecido dentro de mim. Estar num meio que incentivava a criatividade (e não falo somente da Bea, mas também dos professores da época, que valorizavam isso) foi o que fez a diferença após quase dois anos me sentindo desmotivada e estagnada. Estar em um ambiente que não reduzia a importância da arte, que motiva e inspira é algo extremamente transformador.

Após os vestibulares, a Beatriz entrou em Artes Visuais comigo quando terminamos o ensino médio, mas perdemos contato depois de um tempo e acredito que ela não tenha seguido no curso.

Fig. 1 — Yasmim Ramos Fenianos. Atividade Prática durante meu 3º ano do Ensino Médio.



Fonte: Registro Fotográfico da autora (2019).

Apesar da distância e do tempo que passou, ainda tenho muito carinho pela Beaxe, e muita gratidão por ter aprendido novamente a praticar e gostar do desenho ao lado dela.

Após passar no vestibular e me tornar uma acadêmica em Artes Visuais, pude novamente me deslumbrar e me encantar com todas as linguagens artísticas que pude experimentar pela primeira vez, e além das aulas práticas me encantei também com a teoria, e aprendi a importância de aliar as duas. Estudando os conceitos que permeiam o fazer artístico, pude aperfeiçoar ainda mais minhas habilidades técnicas.

Em História da Arte, com o Professor Dr. Isaac Camargo, entendi que a arte é uma forma de linguagem e expressão, e possivelmente a mais antiga: antes da linguagem escrita (e possivelmente antes da linguagem verbal estruturada), os seres humanos já se expressavam por meio de imagens, símbolos e arte. Herbert Read (1943) defende que a arte constitui uma expressão essencial da experiência humana, sendo uma forma básica e universal de comunicação.

Ali entendi que era loucura diminuir toda a arte que eu estava encontrando nas diversas disciplinas à apenas um hobby ou um momento de descontração, como vi acontecer em tantos momentos ao longo da minha vida, e que todos temos um enorme potencial a ser explorado. *“A criatividade é um potencial inerente a todo ser humano”*

(Ostrower, 2009, p. 5), sobre isso afirmou “A criatividade não é privilégio de alguns, mas uma potencialidade inerente a todo ser humano.” Essa afirmação reforça a compreensão de que as capacidades expressivas não são privilégio de poucos indivíduos considerados “talentosos”, mas possibilidades presentes em todos. Dessa forma, a associação entre desenho e talento inato revela-se limitada, uma vez que desconsidera tanto os processos educativos quanto as condições socioculturais que influenciam o desenvolvimento das habilidades artísticas.

Nas aulas de Fundamentos da Composição, com o Professor Dr. Paulo César Antonini de Souza, pude aprofundar meus conhecimentos e aprender a analisar obras e identificar as formas como elas se estruturam, pude perceber também como eu, mesmo antes de saber o que eram os fundamentos da composição, me apropriava deles e os utilizava em meus desenhos e pinturas. A construção das minhas composições não era aleatória, e sim orientadas por princípios que dão sentido e estruturam a obra.

Segundo Donis A. Dondis (1973), a composição visual consiste no arranjo intencional de elementos como forma, cor e espaço, com o objetivo de comunicar significados. Nesse contexto, Rudolf Arnheim (1954) destaca que a percepção humana tende naturalmente ao equilíbrio, tornando esse um princípio fundamental na organização visual.

Entender esses pontos e conseguir identificá-los em diversas obras diferentes foi um processo essencial no meu aprendizado, e que refletiu e muito no meu processo criativo, pois passei a pensar de forma mais consciente em como estruturar meus desenhos, como posicionar cada figura, como deixar tudo mais equilibrado e coerente.

Agora falando sobre as disciplinas práticas, não posso deixar de comentar sobre Desenho I e II, com o Professor Dr. Sérgio Bonilha Filho, e Desenho III e IV com a Professora Dr^a Constança Maria Lima de Almeida Lucas. Estudar desenho num contexto acadêmico transformou o meu olhar, e foi quando percebi de fato a importância de treinar e exercitar minhas habilidades. As aulas do professor Sérgio se iniciaram com uma introdução aos materiais que usaríamos ao longo do semestre, uma experiência que valorizo muito, pois além de ter sido muito interessante, conhecer os materiais e seus potenciais nos ajuda a atingir o resultado que esperamos numa obra, além de experimentar, testar e aprender com esses materiais e explorar totalmente as possibilidades com eles. Tive a oportunidade de criar meus próprios itens de arte, além de testar diversos materiais que antes eu não havia testado, como lápis e tintas aquarela, carvão, lápis com grafites das mais diversas gramaturas e como eles se comportavam no papel, como a intensidade da nossa mão iria alterar o efeito daqueles lápis. Fiz meu

próprio *sketchbook* (caderno de esboço) e um crayon (giz) que tenho guardados até hoje.

Após essa introdução, tive aulas de desenho por observação, um exercício a princípio desafiador e até um pouco frustrante, pois eu ainda era uma caloura, e tinha a visão de que se eu não atingisse um padrão estético específico aquele desenho não era bom o bastante, uma pressão que eu mesma havia criado, pois o professor Sérgio nunca cobrou esse padrão. Após alguns exercícios, esse processo de representar o que eu estava observando foi se tornando mais fácil e natural, mais intuitivo, e pude perceber uma evolução do meu primeiro desenho até o último.

Já com a professora Constança, pude de início aprender sobre os papéis. As mais variadas gramaturas e texturas, quais materiais funcionam melhor para cada tipo de papel, como as cores dos papéis se diferem e interferem na nossa forma de olhar aquele desenho, após essa introdução encontrei o *sketchbook* que melhor atendia às necessidades dos meus materiais favoritos (tinta nanquin e lápis) e pude começar meus estudos. Com a professora Constança, aprendi a valorizar o “caderno de ideias”, o caderno de desenho, e o quão interessante é tornar esse item algo presente no nosso dia a dia, um item sempre à mão para registrar o olhar, o processo de percepção, enfim, para registrar o meu pensamento sobre realidade. Tudo isso aquela menina que ouvi ter “dom” não sabia, nem tinha idéia.

Criando esse processo compromissado de praticar com frequência, desenhar também se tornou um hábito cotidiano. Sempre que eu via algo interessante na rua, eu fazia um esboço no caderno, sempre que eu tinha alguma ideia interessante, anotava no caderno, e nele realizava diversos exercícios propostos pela professora. Com ela descobri a beleza das hachuras, criei várias texturas diferentes e posteriormente apliquei eles em propostas para a disciplina. A grande maioria das propostas feitas pela docente não eram apenas com um desenho, era 3, 10, às vezes até vinte. A princípio me parecia muita coisa, mas depois fui percebendo que quanto mais eu fazia, mais eu gostava dos resultados finais, quanto mais eu desenhava, mais confortável eu me sentia desenhando. Quanto mais desenhava, mais me aproximava de algo que parecia ser meu. Percebi ali um processo rimo que aparecia junto à prática de desenhar.

Criei então o hábito, a rotina de desenhar constantemente, e dessa forma fui aprimorando minhas habilidades, me identificando com uma estética específica e me apropriando dela, usando referências que eu gostava para criar algo meu. Ali percebi a importância da repetição, de fazer várias vezes de diversas formas diferentes, e que para sermos bons em alguma coisa, precisamos praticar. **Eu não era mais o fruto de um dom natural que sequer existe, e sim o fruto de constância, treino, estudo e**

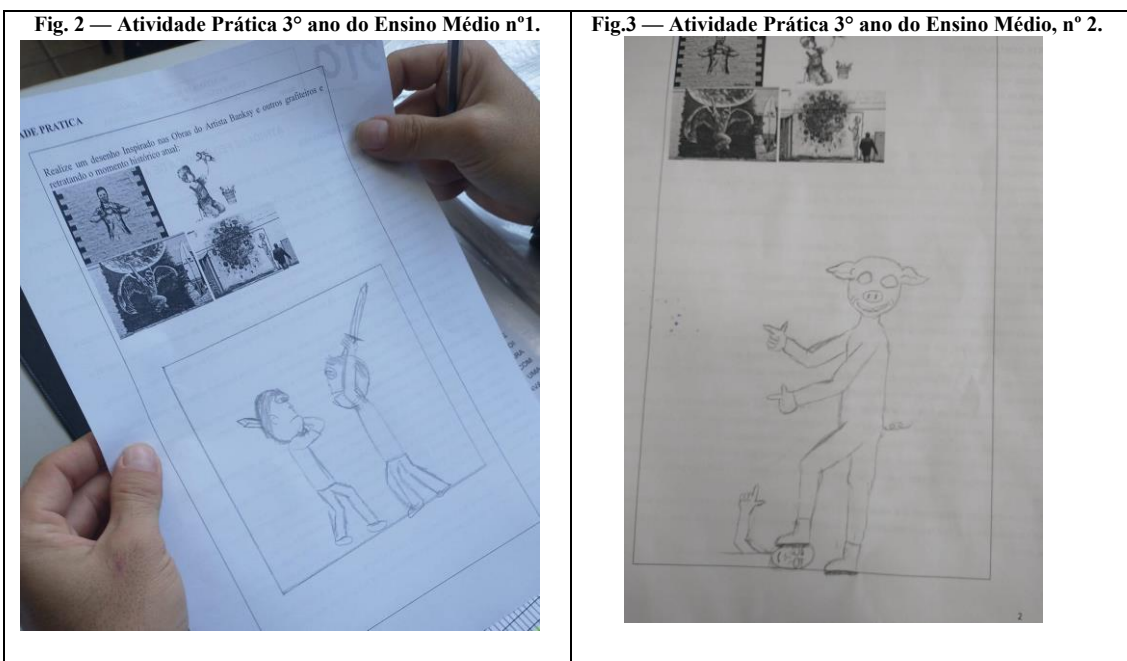
persistência.

Posteriormente, durante meu Estágio Obrigatório no Ensino Médio realizado em uma instituição da rede estadual de ensino, pude constatar uma significativa limitação no contato dos discentes com as manifestações artísticas. Durante as observações das aulas, evidenciou-se uma notória negligência em relação às atividades práticas no ensino de Arte, particularmente no que tange ao desenvolvimento de habilidades gráficas. Lembro-me do professor regente me explicando como era difícil coordenar todos os conteúdos com um tempo tão limitado, afinal, segundo ele, no ensino médio os alunos precisam realizar provas, e isso exige um conteúdo teórico e tempo de desenvolvimento de tais conteúdos. Em meio a isso, o professor assumiu que precisava priorizar os conteúdos teóricos da área de conhecimento arte, em detrimento das atividades práticas, que ficavam em segundo plano.

Apesar disso, eu pude observar algumas aulas que foram voltadas ao desenho, e senti uma certa ausência de orientações, definição de critérios avaliativos nas atividades, e claro, ausência de interesse dos alunos em realizar as propostas.

Boa parte da turma demonstrava dificuldade em desenvolver a proposta, ou simplesmente optavam por apresentar desenhos bem simples (Veja figuras 2 e 3). Não havia um interesse em desenvolver melhor a ideia, testar materiais, texturas, a grande maioria não usava lápis de cor para pintar ou incrementar os trabalhos de alguma, manifestando insegurança e

resistência que os mantêm em uma zona de conforto, impedindo a exploração de novas possibilidades expressivas. Também observei uma falta de repertório, uma dificuldade de imaginar formas de realizar a proposta, exercitar a criatividade de fato, e até mesmo de pesquisar referências e encontrar formas de traduzir seus pensamentos acerca do tema da atividade (na época ainda não havia a proibição dos celulares no ambiente escolar, então era uma ferramenta de pesquisa de uso livre em sala.



Fonte: Registros fotográficos da autora (2023).

Segundo Mario Bismarck (2007, p. 1):

Esse espaço que se situa entre a ideia e a sua imagem, esse espaço que trabalha a ideia, que a reconfigura, que coloca em evidência o fazer, que convoca e coloca em confronto o passado e o futuro, o conhecido e o desconhecido, o conhecimento e o reconhecimento, a tradição e o novo, as linguagens gráficas, as suas convenções e as suas limitações, esse é o espaço onde o desenho se faz, esse é o espaço operativo do desenho, é aí que o desenho se resolve.

Fernando Hernández (2000), por sua vez, defende que a aprendizagem gráfica deve estar inserida em um contexto cultural e significativo, relacionando-se com a cultura visual do aluno. Quando as atividades são desvinculadas de seu repertório sociocultural, os estudantes tendem a enxergar o desenho como uma tarefa escolar desconectada de suas vivências, reduzindo seu interesse e envolvimento. A abordagem por projetos, proposta pelo autor, permite que os alunos explorem temas relevantes, integrando técnica, criatividade e significado, o que potencializa tanto a aprendizagem quanto a motivação.

Segundo Fernando Hernández (1998), a aprendizagem torna-se mais significativa quando os conteúdos escolares dialogam com a cultura, os conhecimentos prévios e as experiências vividas pelos estudantes.

Um aluno sem repertório pode estar mais limitado em alguns sentidos, e por isso nesses casos é fundamental que haja o incentivo à pesquisa, introduzir novos artistas, filmes, músicas, novos contextos, incentivar a troca de experiências, o compartilhamento de vivências. A partir daí o discente pode construir seu senso crítico, desenvolver formas de imaginar a partir de sua própria experiência.

A falta de repertório imagético também se relaciona com a falta de habilidades dadas ao aluno para conseguir se expressar de forma mais completa. Um professor não pode pedir que o aluno use lápis de cor para colorir seu desenho sem antes ensiná-lo a utilizar o material da melhor forma possível. Ensinar que existem marcas de lápis melhores que outras, mas mesmo com as marcas mais baratas ainda se pode construir camadas e atingir o potencial máximo daquele lápis. Ensinar a explorar a minúcias que uma simples alteração na pressão usada na mão pode oferecer. Que aquela cor pode ser construída com sombras usando cores complementares e etc. Querer expressar uma ideia mas sem saber sequer o potencial dos materiais disponíveis para tal pode ser algo extremamente limitante, assim como não possuir técnicas práticas.

Conforme preconiza a literatura especializada (Ostrower, 1993; Derdyk, 1989), a prática artística desprovida de embasamento teórico-metodológico mostra-se tão ineficaz quanto o conhecimento teórico dissociado da aplicação concreta. Neste contexto, verifica-se que a mera proposição de atividades práticas, sem a devida orientação técnica e metodológica, acaba por comprometer o processo de aprendizagem, uma vez que a trajetória formativa - e não apenas o produto final - constitui elemento fundamental no desenvolvimento das competências artísticas.

O professor precisa ser um mediador entre o discente e o real fazer artístico, não apenas conduzir a realização de uma atividade em busca apenas de uma nota.

Alguns meses após essa experiência durante o Estágio Obrigatório, tive a oportunidade de fazer parte da primeira turma do Projeto de Residência Pedagógica em Artes Visuais. Não consigo descrever outra vivência que tenha sido mais enriquecedora do que meu período como residente, pela primeira vez, me senti uma professora de verdade. A RP tinha como objetivo aperfeiçoar nossa formação como futuros docentes, de uma forma mais completa do que o Estágio Obrigatório. Os estágios passam voando, temos um tempo demasiadamente curto para realizar várias etapas, e em meio às observações, elaboração de planos de aulas, produção de relatórios e a regência de fato, podemos não usufruir totalmente desse contato com a escola e seus processos.

O desenho ocupa um lugar paradoxal no ensino de arte na educação básica. Ao mesmo tempo em que se configura como uma das linguagens mais acessíveis do ponto de vista material, exigindo poucos recursos e estando amplamente presente no cotidiano dos estudantes, sua presença nas práticas pedagógicas revela-se frequentemente fragilizada, assistemática e, em muitos casos, secundária.

No contexto escolar, é recorrente a afirmação de estudantes de que “não sabem

desenhar”. Tal enunciação não se limita à expressão de uma dificuldade pontual, mas evidencia a internalização de uma concepção específica de desenho, amplamente difundida no ambiente educativo, segundo a qual desenhar depende de talento ou dom natural. Essa compreensão produz uma divisão simbólica entre alunos considerados “bons desenhistas” e aqueles que seriam incapazes de desenvolver essa linguagem, gerando desmotivação, insegurança e afastamento das atividades propostas.

Essa lógica classificatória não apenas afeta a participação dos estudantes, mas também incide diretamente sobre o lugar do desenho no currículo. Quando compreendido como expressão de uma aptidão individual, o desenho deixa de ser tratado como conhecimento a ser desenvolvido no contexto escolar e passa a ocupar uma posição periférica, sendo frequentemente reduzido a atividade livre, ilustrativa ou complementar a outras áreas.

Entretanto, essa concepção não é natural nem atemporal. Ao contrário, resulta de um processo histórico marcado por transformações nas formas de compreender o ensino de arte. Em determinados momentos, o desenho foi concebido como prática estruturada, baseada em exercícios progressivos e no desenvolvimento de habilidades; em outros, passou a ser associado predominantemente à expressão individual, à espontaneidade e à criatividade. A coexistência e a sobreposição dessas perspectivas contribuíram para a fragilidade de sua constituição como conteúdo no contexto escolar.

Diante desse cenário, torna-se necessário compreender o desenho como linguagem que se desenvolve por meio de processos de aprendizagem, prática e mediação pedagógica. Essa perspectiva desloca o foco da ideia de talento para a compreensão do desenho como conhecimento acessível a todos os estudantes, desde que lhes sejam oferecidas condições adequadas de desenvolvimento.

A partir dessas considerações, o presente trabalho orienta-se pela seguinte questão de pesquisa: como a ideia de talento associada ao desenho, presente nas práticas escolares, influencia seu desenvolvimento no ensino de arte na educação básica? Parte-se da hipótese de que a naturalização do talento desresponsabiliza o ensino dessa linguagem, contribuindo para práticas pedagógicas que limitam as possibilidades de aprendizagem e produzem exclusão no contexto escolar.

O objetivo geral consiste em analisar como a ideia de talento influencia o desenvolvimento do desenho no ensino de arte, considerando seus efeitos sobre as práticas pedagógicas e a participação dos estudantes. Como objetivos específicos, busca-se compreender o desenho como linguagem no ensino de arte; investigar a história do

ensino do desenho no Brasil; analisar práticas escolares contemporâneas; identificar a presença da ideia de talento nas falas e ações docentes; e propor caminhos pedagógicos que reconheçam o desenho como linguagem passível de aprendizagem e desenvolvimento.

A metodologia adotada articula revisão bibliográfica com análise de práticas escolares, por meio de observação e/ou coleta de relatos docentes, organizados a partir de categorias analíticas que possibilitam compreender as concepções de desenho presentes no cotidiano escolar.

Este trabalho justifica-se pela necessidade de problematizar concepções naturalizadas que impactam diretamente o ensino de arte, especialmente no que se refere à exclusão de estudantes dos processos de aprendizagem do desenho. Ao evidenciar as implicações da ideia de talento, busca-se contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, que reconheçam o desenho como linguagem fundamental na formação estética, cognitiva e expressiva dos alunos.

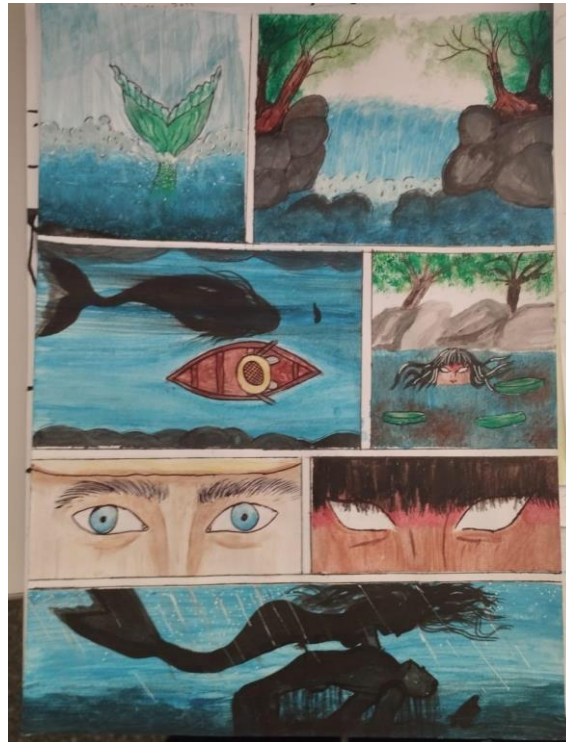
Na Residência Pedagógica temos um período maior de tempo, o que nos permite uma atenção maior em sala de aula, e uma certa tranquilidade para planejar as aulas e ministrá-las da forma como imaginamos, com tempo para desenvolver de fato o planejamento, e principalmente, as práticas.

Logo de início analisei que a maioria dos alunos não utilizava cores, lápis de cor, giz, ou qualquer outro meio de pintura na realização das propostas, e também optaram por representações menos trabalhosas... porém, desta vez, tínhamos tempo.

Com uma atenção maior ao andamento das atividades propostas, pude orientar de perto os alunos, auxiliar durante suas produções e incentivar um capricho maior, desenhos mais elaborados, uso de cores, pesquisar acerca dos temas, discussões e troca de ideias, e me colocava à disposição para ajudar como tudo que fosse necessário.

Acredito que tenha conseguido resultados satisfatórios nesse período, onde foquei tanto quanto possível em criar propostas que pudessem estar mais presente no cotidiano dos alunos (trabalhos inspirados em histórias em quadrinhos, que pudessem ter Animes e desenhos animados como referência por exemplo), algo que pudesse gerar uma maior identificação, e por consequência um prazer em desenvolver e pensar naqueles desenhos, para que não fossem mais um trabalho maçante, e sim algo divertido e com resultados que os alunos gostassem. Abaixo alguns trabalhos que fotografei durante este período:

Figura 4 — Atividade Prática 3º ano do Ensino Médio, RP.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Fig. 5 — Atividade Prática 2º ano do Ensino Médio, RP.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Naqueles momentos pude perceber alguns pontos que irei tratar mais adiante, sendo um deles a importância do professor se fazer presente e ter a preocupação de ensinar a desenhar.

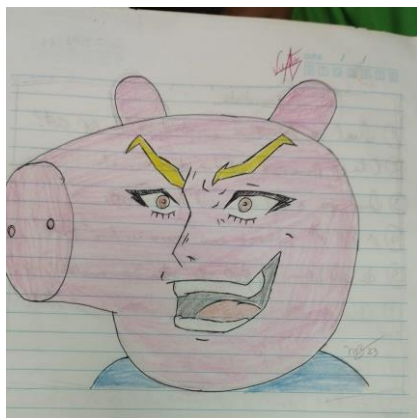
As experiências formativas, a vivência no estágio supervisionado e no programa Residência Pedagógica (RP) evidenciaram que a relação dos estudantes com o desenho,

no contexto escolar, encontra-se marcada por insegurança, desmotivação e, sobretudo, pela recorrente afirmação de que “não sabem desenhar”. Tal enunciação, longe de se restringir a uma dificuldade individual, aponta para a presença de uma concepção amplamente difundida no ambiente educativo: a de que o desenho depende de talento ou dom natural. Essa compreensão, ao estabelecer distinções entre alunos considerados “capazes” e “incapazes”, contribui para a produção de práticas pedagógicas que não favorecem o desenvolvimento da linguagem do desenho, reforçando sua posição periférica no ensino de arte. **Nesse sentido, o problema identificado não se limita ao âmbito da experiência observada, mas remete a questões mais amplas relacionadas às concepções de arte, aprendizagem e ensino que orientam a prática docente.**

Diante disso, torna-se necessário deslocar a análise do plano descritivo para o plano teórico, buscando compreender os fundamentos que sustentam tais práticas e concepções. Isso implica reconhecer que a ideia de talento associada ao desenho não é natural nem espontânea, mas construída historicamente e reforçada por determinadas abordagens pedagógicas.

Assim, o capítulo seguinte dedica-se à discussão do desenho como linguagem no ensino de arte, bem como à análise da história do ensino do desenho no Brasil, com o objetivo de identificar os processos que contribuíram para a sua desvalorização como conhecimento ensinável. Ao estabelecer esse percurso, busca-se fundamentar teoricamente a problemática investigada, possibilitando uma compreensão mais ampla das práticas observadas e abrindo caminhos para sua problematização.

Figura 6 — Atividade Prática 2º ano do Ensino Médio, Residência Pedagógica.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

2. O desenho como linguagem no ensino de arte.

A problemática evidenciada no capítulo anterior, sintetizada na recorrente afirmação dos estudantes de que “não sabem desenhar”, aponta para a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre o estatuto do desenho no contexto educacional. Tal expressão demonstra insegurança e afastamento em relação a essa prática, revela não apenas dificuldades individuais, mas, sobretudo, a presença de concepções que influenciam diretamente a forma como o desenho é compreendido e ensinado na escola.

Nesse sentido, torna-se fundamental analisar o desenho não como uma habilidade restrita a indivíduos considerados talentosos, mas como uma linguagem passível de ensino e aprendizagem. Compreender o desenho como linguagem implica reconhecê-lo como um sistema de representação e construção de sentido, que envolve procedimentos, elementos formais, intencionalidades e modos de organização visual que podem ser desenvolvidos por meio de práticas pedagógicas sistemáticas.

Historicamente, entretanto, o ensino do desenho tem sido marcado por oscilações entre diferentes concepções. Em determinados momentos, foi tratado como técnica rigorosa, vinculada à formação para o trabalho e estruturada por exercícios progressivos; em outros, passou a ser compreendido prioritariamente como forma de expressão individual, associada à espontaneidade e à criatividade. Embora ambas as perspectivas tenham contribuído para o campo do ensino de arte, sua dissociação e a ausência de articulação entre elas resultaram em fragilidades no modo como o desenho se consolidou como conteúdo escolar.

Essa tensão entre técnica e expressão contribuiu para a emergência de uma compreensão distorcida, na qual o desenho deixa de ser visto como linguagem ensinável e passa a ser associado à ideia de talento. **Nesse cenário, a aprendizagem é substituída pela identificação de aptidões, e o papel do ensino torna-se secundário.** Como consequência, muitos estudantes internalizam a crença de que não são capazes de desenhar, afastando-se dessa prática e limitando suas possibilidades de desenvolvimento.

Dessa forma, discutir o desenho como linguagem no ensino de arte implica, necessariamente, problematizar a noção de talento e suas implicações pedagógicas. Isso envolve reconhecer que a capacidade de desenhar não se reduz a uma aptidão inata, mas se constitui por meio de processos de experimentação, observação, prática e mediação docente. Implica, ainda, compreender que o ensino do desenho pode — e deve — criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas habilidades, independentemente de classificações prévias.

A compreensão do desenho como linguagem envolve a mobilização de conhecimentos específicos, tais como o uso de linhas, formas, texturas, proporções e composição. Esses elementos, longe de serem intuitivos ou exclusivos de alguns indivíduos, podem ser explorados e desenvolvidos em contextos educativos que valorizem o processo de aprendizagem.

Além disso, ao ser compreendido como linguagem, o desenho passa a ocupar um lugar central na formação dos estudantes, não apenas como meio de expressão, mas como forma de pensamento e construção de conhecimento. Nesse sentido, sua presença no ensino de arte não se justifica apenas por seu valor estético, mas também por sua contribuição para o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da capacidade de observação e da organização de ideias.

Diante dessas considerações, este capítulo tem como objetivo discutir o desenho como linguagem no ensino de arte, articulando essa compreensão com a análise da história do ensino do desenho no Brasil. Busca-se, assim, identificar os processos que contribuíram para a consolidação e, ao mesmo tempo, para a fragilização, do desenho como conteúdo escolar, evidenciando as bases históricas e conceituais que sustentam as práticas pedagógicas contemporâneas.

Para tanto, o capítulo organiza-se em duas partes principais. Inicialmente, aborda-se o desenho como linguagem, destacando seus elementos constitutivos e suas possibilidades no contexto educativo. Em seguida, apresenta-se uma análise da história do ensino do desenho no Brasil, com ênfase nas transformações que influenciaram sua presença e seu significado no currículo escolar. Essa articulação entre teoria e história permite compreender de forma mais ampla o problema investigado, oferecendo subsídios para a análise das práticas observadas e para a proposição de caminhos pedagógicos.

2.1 O desenho como linguagem.

O senso comum , e talvez não somente este, tende a desconsiderar as linguagens para além da verbal , oral ou escrita. Sobre isso destaco um trecho do livro “Teoria e Prática do Ensino de Arte. A língua do mundo” de autoria de Mirian Martins, Gisa Picosque e Terezinha Guerra (2010):

Quando falamos em linguagem, logo nos vêm à mente a fala e a escrita. Estamos tão condicionados a pensar que linguagem é tão somente a linguagem verbal, oral, ou escrita e, do mesmo modo, que ela é a única forma que usamos para saber, compreender, interpretar e produzir conhecimento no mundo, que fechamos nossos sentidos para as outras formas de linguagem que, de modo não verbal, também expressam, comunicam e produzem conhecimento (Martins; Picosque; Guerra, 2010,p. 32)

As mesmas autoras continuam afirmando a arte como linguagem e acrescentam: “ O que é, então, a linguagem? Pode-se dizer que linguagem é um sistema simbólico e toda linguagem é um sistema de signos” (Martins; Picosque; Guerra, 2010, p.32). Assim, o desenho enquanto linguagem é forma de conhecimento e passível de aprendizagem.

Além de sua dimensão expressiva, a compreensão do desenho como linguagem constitui um ponto de inflexão fundamental para o ensino de arte, ao deslocar sua interpretação do campo da aptidão individual para o campo do conhecimento. Segundo Constança de Almeida Lucas: “Desenho é pensamento, é linguagem, é comunicação que emite uma mensagem e alguém a recebe e interpreta conforme seu repertório artístico” (2021, p.255).

Nessa perspectiva, o desenho pode ser entendido como uma forma de linguagem estruturada por elementos e relações que podem ser aprendidos e desenvolvidos, tais como linha, forma, textura, proporção, espaço e composição. Esses elementos configuram um repertório visual que pode ser explorado pedagogicamente, favorecendo o desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação dos estudantes. Conforme aponta Edith Derdyk (2004), o desenho deve ser compreendido como prática construída, e não como talento inato. De modo complementar, Ana Mae Barbosa (2003) destaca que o ensino da arte deve considerar a linguagem visual como campo de conhecimento, possibilitando aos alunos não apenas produzir, mas também interpretar e atribuir sentidos às imagens.

Além de sua dimensão formal, o desenho configura-se como um importante instrumento de elaboração do pensamento, na medida em que envolve processos

cognitivos complexos relacionados à percepção, seleção, interpretação e reorganização visual da realidade. Ao desenhar, o sujeito não apenas reproduz formas previamente dadas, mas constrói ativamente conhecimentos, estabelecendo relações entre elementos visuais, espaciais e simbólicos. Nesse sentido, o desenho ultrapassa a função meramente representativa, constituindo-se como uma prática investigativa que articula ação e reflexão. Conforme aponta Edith Derdyk (2004), o desenho deve ser compreendido como um modo de pensar e investigar o mundo, evidenciando seu papel fundamental na produção de sentidos e na compreensão das estruturas visuais.

Essa perspectiva encontra respaldo em abordagens educacionais que valorizam a experiência e a aprendizagem ativa do aluno, para a construção de uma educação centrada na interação entre sujeito e mundo, mediada por práticas significativas, tal qual defendem Ana Mae Barbosa (2003) e Mirian Celeste Martins (2010). Nessa direção, o desenho pode ser compreendido como uma experiência estética e cognitiva que integra percepção, ação e reflexão.

No campo da linguagem visual, autores como Donis A. Dondis (1997) enfatizam que a produção de imagens envolve a mobilização de uma “gramática visual”, composta por elementos e princípios organizativos que podem ser aprendidos e desenvolvidos. Tal compreensão reforça a ideia de que o desenho não é resultado de inspiração espontânea, mas de um processo que articula conhecimento, prática e intencionalidade.

Entretanto, no contexto escolar, essa concepção de desenho como linguagem nem sempre se concretiza. Com frequência, o desenho é tratado como atividade livre, desvinculada de objetivos de aprendizagem, ou como recurso auxiliar para outras disciplinas, sem exploração de seus elementos específicos. Essa abordagem contribui para a ausência de progressão no ensino e reforça a percepção de que desenhar é uma habilidade inata que alguns possuem e outros não.

Nesse cenário, a ideia de talento ganha força como explicação para as diferenças observadas entre os alunos. Ao atribuir o domínio do desenho a uma aptidão inata, desconsidera-se o papel do ensino e da prática, deslocando a responsabilidade da escola para o indivíduo. Como consequência, o desenho deixa de ser ensinado de forma sistemática e passa a ser apenas incentivado ou observado, o que limita o desenvolvimento dos estudantes.

Dessa forma, reafirmar o desenho como linguagem no ensino de arte implica reconhecer sua dimensão ensinável e construir práticas pedagógicas que articulem técnica e expressão, processo e resultado. Implica, ainda, superar a lógica classificatória baseada

no talento, promovendo condições para que todos os alunos possam desenvolver suas capacidades de representação e criação.

2.2 História do ensino do desenho no Brasil.

Antes de falar especificamente do desenho, acho pertinente abordar mesmo que brevemente o termo arte, que apresenta conceitos diversos ao longo do tempo. Sobre isso destaco a professora Luiza Helena Christov (2011):

Elaborar saberes sobre a historicidade deste termo e posicionar-se em processo aproximativo do que é arte é exigência sem a qual os professores correm o risco de reproduzir visões superficiais ou mesmo aprisionadoras da experiência artística junto aos seus estudantes. (Christov,2011, p.26).

Ainda com base na mesma autora, reafirmo a importância do professor de arte discutir a historicidade dos conceitos de arte, e cultura e especificamente, no caso desta pesquisa de TCC, desenho.

A compreensão do lugar do desenho na escola contemporânea exige o reconhecimento de que as concepções atualmente presentes nas práticas pedagógicas são resultado de um processo histórico marcado por mudanças, tensões e discontinuidades. Nesse percurso, o ensino do desenho no Brasil foi atravessado por diferentes perspectivas, cujas articulações ajudam a explicar a emergência e a consolidação da ideia de talento no contexto escolar.

De acordo com Ana Mae Barbosa (2015), o ensino do desenho no Brasil foi sendo constantemente redefinido em função de interesses políticos, educacionais e culturais, o que evidencia seu caráter histórico e não natural. Assim, as práticas pedagógicas relacionadas ao desenho não podem ser compreendidas como neutras, mas como construções situadas em contextos específicos. Essas transformações incluem períodos de valorização do desenho técnico, voltado à formação para o trabalho, bem como momentos em que se privilegiou a expressão individual, especialmente sob a influência de correntes pedagógicas como a Escola Nova (Barbosa, 2015).

Nesse sentido, a oscilação entre o desenho como técnica ensinável e como forma de expressão contribuiu para a construção de diferentes concepções de talento. Quando associado à expressão, o desenho tende a ser compreendido como manifestação de um dom individual; por outro lado, quando vinculado à técnica, reforça-se a ideia de que pode ser desenvolvido por meio do ensino. Tal tensão evidencia que a noção de talento não é inata, **mas historicamente construída.**

No século XIX, especialmente a partir da segunda metade, o desenho ocupava uma posição central no currículo, sendo considerado um conhecimento fundamental para a formação do cidadão e para o desenvolvimento econômico. Conforme aponta Ana Mae Barbosa (2015), o ensino do desenho estava diretamente relacionado às demandas do progresso industrial, sendo visto como essencial para a modernização da sociedade. Influenciado por modelos europeus e norte-americanos, o ensino do desenho era estruturado de forma sistemática, baseado em exercícios progressivos que envolviam o estudo de linhas, formas geométricas e ornamentos. Nesse contexto, o desenho era concebido como uma habilidade ensinável, acessível a todos os estudantes, desde que submetidos a um processo de aprendizagem adequado. A ênfase recaía na disciplina, na prática e na repetição, afastando a noção de talento ou de expressão como condição necessária para o seu domínio. O papel do professor era central, cabendo-lhe orientar o desenvolvimento gradual das capacidades dos alunos.

Entretanto, ao longo do século XX, com a difusão das ideias renovadoras da educação, ocorre uma mudança significativa na compreensão do ensino do desenho. Influenciadas por perspectivas que valorizavam a expressão individual e a criatividade, as práticas pedagógicas passam a enfatizar a espontaneidade e a liberdade de criação, em contraposição aos modelos considerados rígidos e mecanicistas.

Essa mudança representou um avanço importante na medida em que **reconheceu a dimensão subjetiva do desenho** e assim ampliou as possibilidades de expressão dos estudantes. No entanto, ao rejeitar o ensino técnico sistematizado, contribuiu, em alguns casos, para a perda de referências pedagógicas que sustentavam o desenvolvimento da linguagem do desenho.

Como resultado, o desenho passa a ocupar uma posição ambígua no currículo escolar. Por um lado, deixa de ser ensinado como técnica estruturada; por outro, não se consolidou plenamente como linguagem mediada pedagogicamente. Essa lacuna favorece a emergência de interpretações que associam o desenho à expressão individual desprovida de ensino, abrindo espaço para a valorização do talento como explicação para o desempenho dos alunos. Segundo Ana Mae Barbosa quando, “... a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem um sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar.” (Barbosa, 2008, p. 21)

Ao longo do tempo, essa concepção se cristalizou no imaginário escolar, manifestando-se na distinção entre alunos considerados “bons” e “ruins” no desenho. A

ausência de critérios claros de aprendizagem e de práticas pedagógicas sistemáticas contribui para a naturalização dessas diferenças, reforçando a ideia de que a capacidade de desenhar é determinada por fatores individuais.

Dessa forma, a recorrente afirmação de estudantes de que “não sabem desenhar” pode ser compreendida como resultado desse processo histórico, no qual o desenho perde sua condição de conhecimento ensinável e passa a ser percebido como atributo pessoal. Essa mudança implica uma redefinição do papel da escola, que deixa de assumir a responsabilidade pelo ensino do desenho e passa a apenas reconhecer ou valorizar aqueles que demonstram maior habilidade.

Assim, a ideia de talento surgiu decorrente de uma tensão não resolvida entre o desenho como técnica e o desenho como conhecimento e expressão. A ausência de articulação entre essas dimensões contribuiu para a fragilidade do ensino do desenho e para sua desvalorização no contexto escolar como conteúdo de aula de arte a ser desenvolvido pelo docente.

Compreender esse percurso é fundamental para problematizar as práticas pedagógicas contemporâneas e para reafirmar o desenho como linguagem no ensino de arte. Ao reconhecer que a capacidade de desenhar pode ser desenvolvida por meio de processos educativos, torna-se possível superar a lógica do talento e construir propostas pedagógicas mais inclusivas, que garantam a participação de todos os estudantes.

3. O desenho como linguagem na escola: proposições para a prática pedagógica.

Ao longo deste trabalho, evidenciou-se que a afirmação “eu não sei desenhar” é recorrente dos estudantes e está diretamente relacionada à presença da ideia de talento ou dom no contexto escolar. Tal concepção, ao atribuir o desenho a uma aptidão individual, contribui para a ausência de mediação pedagógica e para a fragilização de seu ensino. Entretanto, ao compreender o desenho como forma de conhecimento e linguagem visual, torna-se possível romper com a lógica excludente do talento. Historicamente, essa visão foi construída por diferentes concepções de ensino da arte que privilegiavam a habilidade técnica, a reprodução fiel da realidade e a valorização de determinados padrões estéticos. Nesse contexto, o desenho passou a ser frequentemente interpretado como expressão de um dom individual, e não como uma linguagem passível de aprendizagem, experimentação e desenvolvimento, logo, a construção da ideia de talento e dom natural não é por acaso, mas sim uma herança histórica e cultural.

Diante disso, torna-se necessário deslocar o foco do desenho final (“produto” acabado) para o desenvolvimento, reconhecendo o desenho como linguagem que se constitui por meio de processos de aprendizagem, prática e mediação pedagógica.

O reconhecimento do desenho como linguagem em desenvolvimento, da centralidade da mediação pedagógica; da valorização do processo em detrimento do resultado, da compreensão do erro como parte da aprendizagem e a recusa de classificações baseadas em talento são os princípios que devem orientar a construção de práticas pedagógicas mais significativas.

Para que o desenho se constitua como linguagem no contexto escolar, é necessário que sua presença deixe de ser ocasional e passe a integrar o planejamento pedagógico de forma contínua. Assim como a escrita, a leitura ou qualquer outra linguagem, o desenho envolve processos de observação, prática, repertório, mediação pedagógica e construção gradual de conhecimentos. Isso implica: propostas sequenciais (não atividades isoladas) ,exploração dos elementos visuais (linha, forma, espaço etc.) ; diversidade de abordagens (observação, memória, imaginação); acompanhamento do processo dos alunos. O professor assume um papel transformador a partir das práticas que adota.

Na universidade, o exercício da liberdade de pensamento e de produção de conhecimento é um desafio permanente, através da aquisição e produção criativa de saberes, para tal precisamos ampliar os horizontes da comunidade acadêmica como um todo. Os professores não podem ser apenas transmissores, precisam ser criadores de conhecimento e capazes de incentivar seus alunos a serem mais atuantes e curiosos, relacionando conhecimento e vivências num ambiente criativo, abrindo mais espaço para os estudantes através da adoção de práticas pedagógicas que privilegiam e estimulem a criatividade. (Lucas, 2021, p. 256)

A Avaliação no ensino do desenho deve priorizar: o desenvolvimento do estudante ;o envolvimento com as propostas, a experimentação. Evita-se, assim: comparação entre alunos, julgamento baseado em “talento” ou seja, a valorização exclusiva do resultado final.

O professor é essencial na desconstrução da ideia de talento. Acredito que um plano de aula bem construído e que valorize o desenho como uma linguagem a ser aprendida transforma o ato de desenhar em uma experiência acessível, significativa e emancipadora para os alunos, criando um espaço seguro e livre para a experimentação, onde não haja o medo de errar. Miriam Celeste Martins defende um ensino de arte voltado à experiência, à investigação e à construção sensível do conhecimento, valorizando os processos criativos dos estudantes e suas diferentes formas de expressão. Nessa perspectiva, o erro deixa de ser visto como incapacidade e passa a integrar o próprio processo de aprendizagem artística.

O intuito das aulas elaboradas é construir um processo artístico e criativo com os alunos, valorizando suas habilidades e enriquecendo-as. Ao proporcionar ao aluno um repertório, ensinar formas de atingir determinados resultados, conseguimos atingir um processo de ensino rico e libertador, quebrando o bloqueio criativo e artístico.

A partir dessas considerações, propõe-se, no anexo deste trabalho, uma sequência de dez aulas de arte que busca materializar os princípios discutidos, organizando o ensino do desenho como linguagem por meio de práticas acessíveis, progressivas e mediadas pedagogicamente.

Ao desmistificar a ideia de talento no ensino do desenho é também democratizar o acesso à aprendizagem artística. Ao romper com discursos que restringem a arte a poucos considerados “talentosos”, a escola amplia as possibilidades de expressão, participação e criação dos estudantes, fortalecendo o ensino de Arte como espaço de formação crítica, sensível e humana, em que o desenho deixa de ser privilégio de poucos e passa a ser reconhecido como possibilidade de todos.

Considerações finais

Ao iniciar esta pesquisa, partiu-se de uma inquietação recorrente observada tanto em experiências pessoais quanto em contextos escolares: a frequente afirmação de estudantes de que não sabem desenhar. Mais do que uma simples dificuldade técnica, essa fala revelou-se um indício de concepções profundamente enraizadas sobre o desenho, frequentemente associado à existência de um talento inato e restrito a poucos indivíduos.

Ao longo do estudo, foi possível compreender que essa concepção não surge de forma isolada, mas é resultado de processos históricos, culturais e educacionais que influenciaram a maneira como o desenho passou a ser percebido e ensinado. A análise da literatura e das experiências observadas nos estágios e na Residência Pedagógica evidenciou que, ainda hoje, muitos estudantes acreditam que desenhar é uma capacidade natural, e não uma linguagem que pode ser aprendida, desenvolvida e aperfeiçoada por meio do ensino.

As observações realizadas permitiram identificar que a falta de sistematização do ensino do desenho, somada à valorização de resultados considerados tecnicamente "bons", contribui para a manutenção de práticas excludentes. Nesse contexto, alunos que não correspondem a determinados padrões acabam desmotivados, participando menos das atividades ou até mesmo se afastando de experiências artísticas que poderiam favorecer seu desenvolvimento expressivo, criativo e cognitivo.

Dessa forma, considera-se que a valorização do desenho na educação básica passa, necessariamente, pela desconstrução da ideia de talento como condição para aprender. Reconhecer o desenho como linguagem e conhecimento implica compreender que todos os estudantes são capazes de desenvolver suas habilidades quando encontram oportunidades de aprendizagem, acompanhamento pedagógico e ambientes que respeitem seus processos individuais.

Mais do que responder aos objetivos propostos, esta pesquisa reforçou a importância de refletir sobre as concepções que orientam o ensino de Arte e sobre o papel do professor na construção de práticas mais inclusivas e significativas. Espera-se que este trabalho contribua para ampliar as discussões sobre o ensino do desenho e incentive novas pesquisas e práticas pedagógicas que promovam o acesso democrático a essa forma de expressão e conhecimento.

Por fim, acredita-se que desmistificar a noção de talento não significa negar as diferenças entre os sujeitos, mas reconhecer que a aprendizagem artística é um direito de todos. Nesse sentido, ensinar desenho é também possibilitar que mais estudantes se

expressem, experimentem, criem e descubram novas formas de compreender a si mesmos e o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. Mudanças no Ensino da Arte. In: _____(Org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2003, p.17.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). Mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae. Redesenhando o desenho: educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.
- BISMARCK, Mário. Desenhar é o desenho. In: Os Desenhos do Desenho nas novas perspectivas sobre o ensino artístico. Actas. Porto: Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação, 2000.
- DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. Porto Alegre: Zouk, 2020.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LUCAS, Constança Maria Lima de Almeida. Desenho de dentro para fora. In: LEITE, Édson Roberto; ARANHA, Carmen Sylvia Guimarães; IAVELBERG, Rosa; NICOLAU, Evandro Carlos (org.). *IV Simpósio Internacional Espaços da Mediação: desenho como prática da memória*. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC USP), 2021. p. 255-262.
- MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.
- MARTINS, Miriam Celeste. Conceitos e terminologias da área: aquecendo uma transformação. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2003. p. 49-60.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Yasmim Ramos Fenianos

EU NÃO SEI DESENHAR? DESCONSTRUINDO A IDEIA DE TALENTO POR MEIO DO ENSINO DE DESENHO

Projeto de Curso para o Ensino de Artes Visuais apresentado como parte dos requisitos para a aprovação no curso de Artes Visuais — Licenciatura — da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Simone Rocha de Abreu

1. APRESENTAÇÃO

Este projeto de ensino foi desenvolvido a partir das reflexões realizadas no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *"Eu não sei desenhar": a construção da ideia de talento e suas implicações no ensino de Arte*. A pesquisa evidenciou que muitos estudantes associam o desenho ao que denominam de um dom inato, acreditando que apenas pessoas naturalmente talentosas são capazes de desenhar, sendo um dom inato, a ideia que surge é que a aula de arte não desenvolve o desenho. Tal concepção pode gerar insegurança, desmotivação e afastamento das práticas artísticas.

Diante disso, este projeto busca desenvolver experiências pedagógicas que possibilitem aos estudantes compreender o desenho como uma linguagem visual acessível a todos, construída por meio da observação, da experimentação, da prática e da reflexão. Mais do que ensinar técnicas de desenho, a proposta pretende problematizar concepções cristalizadas sobre talento artístico ou dom, valorizando o processo criativo, a expressão individual e o desenvolvimento gradual das capacidades de cada estudante.

As atividades foram organizadas de modo a promover momentos de diálogo, produção artística, apreciação de obras e reflexão sobre os próprios processos de aprendizagem, contribuindo para a construção de uma relação mais positiva, crítica e autônoma com o desenho.

2. OBJETIVOS GERAL

Investigar e problematizar as concepções dos estudantes sobre o desenho, especialmente a crença no talento ou dom inato inato, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a experimentação, o processo criativo e o desenvolvimento das habilidades artísticas como construções possíveis a todos os alunos.

3. CONTEÚDO/TEMA GERAL

Desenho como linguagem visual: desconstruindo a ideia de talento e valorizando os processos de aprendizagem, criação e expressão artística.

4. IDENTIFICAÇÃO DO ANO ESCOLAR

A proposta será aplicada com turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, e a ideia está estruturada em torno de atividades que estimulam a percepção, a criatividade, a liberdade de traço e a valorização do processo — e não apenas do produto final. O projeto também

pretende combater o “bloqueio artístico” ou inibição de desenhar com receio do que chamam de fracasso ou medo da comparação com o desenho dos colegas esse receio alunos desenvolvem ao longo da escolarização, oferecendo um espaço seguro para experimentar, errar, recrear e se expressar por meio do desenho.

5. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

AULA 1

Objetivos específicos

- Identificar as concepções dos estudantes sobre desenho e talento artístico;
- Investigar as experiências prévias dos alunos com práticas de desenho;
- Compreender como os estudantes percebem suas próprias capacidades artísticas;
- Produzir um diagnóstico inicial que servirá de base para as atividades posteriores.

Conteúdo específico

- Desenho: noções iniciais, formas de representar, expressão pessoal.

Procedimentos Metodológicos

- **Roda de conversa:** diálogo inicial para levantar o que os alunos entendem por desenho, suas experiências e percepções.

Questionário inicial:

- Você gosta de desenhar?
- Você acredita que sabe desenhar?
- Por quê?
- Você acha que desenhar é um dom?
- O que faz uma pessoa desenhar bem?

- **Atividade prática exploratória:** proposta simples de desenho para observar como cada aluno se expressa graficamente.

- **Recursos:** Quadro, canetas, caderno de desenho dos alunos, lápis grafite, lápis de cor espaço da sala de aula;

Avaliação: Avaliação diagnóstica: observação informal das produções e falas dos alunos. Sem caráter avaliativo tradicional; objetivo é compreender o nível da turma para ajustar as próximas aulas conforme suas necessidades.

AULA 2

Objetivos específicos

- Problematizar a ideia de que desenhar é um dom natural;
- Reconhecer diferentes formas de representação visual;
- Compreender que não existe um único padrão correto de desenho;
- Refletir sobre os processos de aprendizagem artística.

Conteúdo específico

O desenho e suas múltiplas formas.

Apresentação teórica com exemplos de artistas e diferentes estéticas.

Comparação entre estilos e propostas visuais utilizando:

- *Chapeuzinho Vermelho* – Marjolaine Leray.
- Ilustração de *Chapeuzinho Vermelho* – Gustavo Doré (1880, xilogravura).
- *O que não viu Chapeuzinho Vermelho* – Mar Ferrero.

Procedimentos Metodológicos (50 minutos total)

1) Abertura – 5 min

- Saudar a turma e apresentar o tema: “Desenho não é dom, é processo”.
- Pergunta disparadora: “*Como vocês acham que os artistas aprendem a desenhar?*”

2) Exposição dialogada com slides – 20 min

- Exibir as obras dos artistas selecionados.
- Comparar estilos, técnicas e propostas:
 - Minimalismo expressivo de Marjolaine Leray
 - Estilo detalhado e clássico de Gustavo Doré
- Releitura contemporânea de Mar Ferrero

Explorar como cada artista usa o desenho para comunicar ideias diferentes.

3) Debate guiado – 20 min

- Conversa sobre o que é “saber desenhar”.
 - Discutir como prática e observação constroem habilidade.
-
- Perguntas norteadoras:

“Esses artistas desenham igual?”

“Existe um jeito certo de desenhar?”

“O que muda quando pensamos desenho como processo e não como talento?”

4) Fechamento – 5 min

- Sintetizar as ideias principais.
- Orientar os alunos a observarem seu próprio processo criativo nas próximas aulas práticas.

Registro escrito:

"O que mais chamou sua atenção na discussão de hoje sobre desenho e talento?"

Recursos

Projektor, imagens de referência utilizando artistas diversos com diferentes propostas estéticas.

Avaliação

Projektor e slides.

Imagens de artistas (Leray, Doré e Ferrero).

Sala de aula com espaço para visualização coletiva.



Onde
você vai?

Para a casa
da vovozinha.

Chapeuzinho Vermelho Autora e ilustradora: Marjolaine Leray Editora: Companhia das Letrinhas



Gustavo Doré (1832-1883). Ilustração de chapeuzinho vermelho. Xilogravura (impressão em papel), 24,2 X 19,2 cm, 1880.



Mar Ferrero. O que não viu Chapeuzinho Vermelho.

AULA 3

Objetivos específicos

- Desenvolver confiança no próprio processo criativo;
- Experimentar o desenho sem preocupação com desempenho técnico;
- Valorizar a expressão individual acima de padrões estéticos;
- Perceber que diferentes soluções visuais podem ser igualmente válidas.

Conteúdo específico

- Desenho livre e processos criativos.
- Experimentação com materiais diversos.
- Relação entre música, ritmo e produção visual.

Procedimentos Metodológicos

Acolhida (5 min)

- Recepção dos alunos com ambiente organizado em formato de “ateliê”.
- Explicação breve da proposta da aula: criar sem regras, sem tema obrigatório e sem preocupação estética.

Aquecimento e Orientação (5 min)

- Conversa rápida sobre como a música pode influenciar o gesto e a criação.
- Apresentar os materiais disponíveis e suas possibilidades.

Atividade Prática com Música (30 min)

- Iniciar a playlist Lofi ou músicas calmas.
- Os alunos escolhem livremente os materiais e começam a desenhar.
- O professor circula, incentiva, orienta tecnicamente quando necessário, mas sem interferir no processo criativo individual.

Compartilhamento e Encerramento (10 min)

- Quem quiser pode mostrar o que produziu.
- Conversa breve sobre a experiência:

Como a música influenciou?

O que sentiram usando materiais diferentes?

O que descobriram sobre seu próprio processo criativo?

Recursos

Papéis variados; Caderno de desenho dos alunos; Lápis grafite; Lápis de cor; Giz de

cera; Carvão; Tinta nanquim; Aquarela; Caixinha de som com playlist Lofi; Mesa organizada previamente com os materiais separados por cor ou tipo, estilo “ateliê”.

Avaliação

- Avaliação **formativa** baseada em:
 - Participação e envolvimento na atividade;
 - Experimentação de materiais;
 - Abertura ao processo criativo;
 - Reflexão final sobre a experiência.

Não haverá julgamento estético das produções; o foco é o processo e não o resultado.

Pergunta para discussão:

"Foi difícil desenhar sem se preocupar se estava bonito ou feio? Por quê?"

AULA 4

Objetivos específicos

- Compreender que o desenho é composto por elementos que podem ser aprendidos e desenvolvidos;
- Experimentar diferentes possibilidades gráficas;
- Reconhecer que habilidades de desenho são construídas por meio da prática.

Conteúdo específico

- Elementos gráficos: **linha, forma e textura**.
- Fundamentos básicos de composição (organização visual, equilíbrio, contraste).

Procedimentos Metodológicos

(10 min) – *Apresentação teórica:*

- Explicação introdutória sobre “Fundamentos da Composição”.
- Exemplos visuais no quadro para demonstrar linha, forma e textura.

(5 min) – *Orientação da atividade:* Instrução para criação de exercícios gráficos explorando os três elementos.

(25 min) – *Atividade dirigida:* Os alunos realizarão estudos de linha, forma e textura no caderno de desenho. Exercícios podem incluir: linhas expressivas, composição com formas geométricas, desenvolvimento de texturas com hachuras, texturas

criadas com diferentes materiais.

(10 min) – *Compartilhamento rápido:*

- Troca entre os alunos sobre as soluções gráficas encontradas.
- Feedback coletivo da professora.

Pergunta:

"Depois dos exercícios de hoje, você acredita que algumas coisas no desenho podem ser aprendidas?"

Recurso

- Quadro e canetão.
- Caderno de desenho dos alunos.
- Lápis grafite, lápis de cor, giz de cera.

Avaliação

Avaliação **formativa** baseada em: Participação e envolvimento na atividade; Experimentação de materiais; Abertura ao processo criativo; Reflexão final sobre a experiência.

Não haverá julgamento estético das produções; o foco é o processo e não o resultado.

AULA 5

Objetivos específicos

- Compreender como a observação auxilia o desenvolvimento do desenho;
- Desenvolver estratégias de representação visual por meio da prática;
- Perceber que desenhar envolve investigação e aprendizagem, e não apenas talento.

Conteúdo específico

- Fundamentos de luz e sombra.
- Observação direcionada.
- Aplicação prática com objeto real (maçã).

Procedimentos Metodológicos

(Início da aula – 5 min)

- O professor chega antes da turma para preparar o projetor.
- Breve acolhimento e apresentação do tema da aula.

(Exposição – 10 min)

- Exibição de trechos de vídeos da ilustradora Úrsula Dorada, demonstrando como luz e sombra são aplicadas no desenho.
- Breve conversa sobre os principais pontos observados.

(Demonstração prática – 10 min)

- O professor ilumina uma maçã com lanterna/luminária, mostrando como ângulos diferentes alteram forma, volume e contraste.
- Orientação sobre como observar: áreas de luz, sombra projetada, penumbra, brilho, contraste.

(Atividade prática – 20 min)

- Os alunos produzem pequenos esboços da maçã em diferentes ângulos.
- Utilizam lápis grafite para construção das sombras, borracha para destacar luzes e cotonetes para esfumar transições entre tons.
- O professor circula pela sala oferecendo feedback individual.

(Fechamento – 5 min)

- Compartilhamento rápido das produções.
- Perguntas orientadoras:

O que mudou quando a luz mudou de direção?

Como você decidiu onde clarear ou escurecer?

Reflexão: *"O desenho melhorou porque você tem dom ou porque observou mais atentamente?"*

Recursos

Quadro e canetão; Projetor; Lanterna ou luminária; 1 maçã; Caderno de desenho dos alunos; Lápis grafite; Borracha; Cotonetes.

Avaliação

Avaliação **formativa** baseada em: Participação e envolvimento na atividade; Experimentação de materiais; Abertura ao processo criativo; Reflexão final sobre a experiência.

Não haverá julgamento estético das produções; o foco é o processo e não o resultado.

AULA 6

Objetivos específicos

- Compreender conceitos básicos sobre teoria das cores;
- Explorar a cor como recurso expressivo;
- Reconhecer que o conhecimento artístico pode ser aprendido e desenvolvido.

Conteúdo específico

- Círculo cromático. Cores primárias, secundárias e terciárias. Cores quentes e frias. Harmonia e contraste de cores. Aplicações da cor na arte e no cotidiano.

Procedimentos Metodológicos

Acolhida e introdução (5 min)

Breve conversa sobre onde encontramos cores no dia a dia (roupas, logos, filmes).

Exposição dialogada (10 min)

Explicação do círculo cromático usando imagens e exemplos no quadro/slides.

Atividade prática (20 min)

Distribuir folha e lápis de cor.

Cada aluno cria um mini círculo cromático.

Em seguida, escolhem uma pequena imagem (fruta, objeto, símbolo) e a pintam usando: harmonia análoga ou cores complementares.

Os últimos minutos de aula serão direcionados para assistir aos vídeos da artista Úrsula Dorada, falando sobre teoria da cor.

Pergunta:

"Antes da aula você já conhecia todas essas relações entre as cores?"

A ideia é reforçar que arte também envolve conhecimento.

Recursos

- Quadro ou slides.
- Imagens do círculo cromático.
- Lápis de cor, canetinhas ou tinta guache.
- Folhas A4.
- Projetor.

Avaliação

- Processual: participação nas discussões, interesse e envolvimento.
- Prática: entrega e qualidade do mini círculo cromático.
- Compreensão: capacidade de aplicar harmonia ou contraste na atividade final.

AULA 7

Objetivos específicos

- Aplicar conhecimentos adquiridos ao longo da sequência;
- Desenvolver autonomia criativa;
- Valorizar escolhas pessoais e interpretações individuais;

- Reconhecer que não existe uma única forma correta de representar uma narrativa visual.

Conteúdo específico

- Criação ilustrada autoral baseada no tema “Chapéuzinho Vermelho e o Lobo Mau”;
- Uso de elementos do desenho (composição, luz e sombra, textura, narrativa visual).

Procedimentos Metodológicos

1. Acolhida (5 min)

Relembrar rapidamente os conteúdos estudados nas aulas anteriores: composição, luz e sombra, texturas e observação.

Apresentação da proposta (5 min)

Explicar que os alunos deverão criar uma ilustração autoral inspirada no conto “Chapéuzinho Vermelho e o Lobo Mau”.

Eles podem reinterpretar a história, mudar perspectivas, trabalhar metáforas visuais ou modernizar o tema.

Antes da produção:

"Cada um fará um desenho diferente. Isso significa que alguns estarão errados?"

Momento de planejamento (5 min)

Cada aluno fará pequenos rascunhos iniciais para decidir enquadramento, composição e tipo de abordagem narrativa.

Produção final (30–40 min)

Os alunos desenvolvem sua ilustração utilizando os materiais disponíveis, aplicando luz e sombra, linha, textura e composição aprendidos.

Compartilhamento (tempo final da aula ou início da próxima)

Curta exposição oral espontânea para quem desejar comentar o processo criativo.

Recursos

- Caderno de desenho dos alunos; Lápis de cor; Lápis grafite; Giz de cera;
- Cotonetes (para esfumar); Borrachas.

Avaliação

- Avaliação formativa baseada no processo criativo;
- Observação do uso consciente dos elementos aprendidos nas aulas anteriores;
- Envolvimento, dedicação e coerência entre proposta e resultado final;

- Não será avaliado “saber desenhar”, mas sim expressão, esforço, experimentação e tomada de decisões visuais.

AULA 8

Objetivos específicos

- Continuar o desenvolvimento do desenho autoral iniciado na aula anterior sobre “**Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau**”.
- Apresentar e orientar a criação da **capa do Portfólio** (caderno de desenho).
- Estimular escolhas estéticas e organização visual no registro final dos trabalhos.

Conteúdo específico

- Finalização do desenho autoral baseado no tema proposto.
- Princípios básicos de composição e organização visual aplicados à criação da capa do portfólio.
- Identidade artística: escolha de cores, estilos e elementos que representem o aluno.

Procedimentos Metodológicos

Acolhida e organização inicial (5 min)

- Breve revisão do que foi feito na aula anterior.
- Explicar aos alunos que terão tempo para finalizar o trabalho e começar a capa do portfólio.
"O que aprendi sobre desenho até agora?"

Desenvolvimento prático (35–40 min)

- Alunos finalizam o desenho da aula anterior (*Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau*).
- Após finalizarem, iniciam a elaboração da capa do portfólio, escolhendo livremente cores, técnicas e composições.
- A professora circula entre os estudantes oferecendo suporte técnico e criativo.

Fechamento da aula (5 min)

- Guardar materiais e organizar o portfólio.
- Avisos sobre a próxima aula: apresentação e avaliação final.

Recursos

- Caderno de desenho dos alunos; Lápis de cor; Lápis grafite; Giz de cera;
- Cotonetes (para esfumar); Borrachas; Materiais adicionais que os alunos já estiverem utilizando.

Avaliação

- Avaliação processual e contínua pela participação, envolvimento e evolução durante a atividade.

Observação do uso dos fundamentos trabalhados ao longo da unidade (composição, textura, luz/sombra, expressão pessoal).

- Registro em diário de bordo da professora.

AULA 9

Objetivos específicos

- Desenvolver o portfólio dos alunos por meio da organização e finalização das atividades no caderno de desenho;
- Incentivar o hábito de revisão, continuidade e acabamento dos trabalhos;
- Criar uma capa autoral para o portfólio, fortalecendo identidade visual e autonomia criativa;

Permitir que os alunos também finalizem o trabalho iniciado na aula anterior, caso necessário.

- Revisar produções realizadas ao longo do projeto;
- Desenvolver capacidade de autoavaliação.

Conteúdo específico

- Organização e finalização do portfólio (caderno de desenho);
- Criação e desenvolvimento da capa do portfólio;
- Revisão de atividades incompletas;
- Continuidade da produção autoral da aula anterior.

Procedimentos Metodológicos

Acolhida e orientação inicial (5 min):

Explicar que a aula será dedicada à organização do portfólio. Relembrar o propósito do caderno como ferramenta de registro e evolução artística.

Os alunos devem escolher: um desenho do qual mais gostam; um desenho que consideram ter sido mais difícil.

Depois explicaram o motivo.

Verificação do caderno (10 min):

Cada aluno revisa suas páginas, identificando atividades incompletas, esboços que precisam ser finalizados ou trabalhos que desejam melhorar.

Finalização de atividades e continuidade do trabalho anterior (20 min):

Os alunos poderão concluir atividades pendentes;

Os que estiverem desenvolvendo a criação autoral da aula anterior poderão finalizá-la agora;

O professor circula pela sala auxiliando, orientando acabamentos, escolhas de

materiais e organização.

Criação da capa do portfólio (15 min):

Os alunos continuam a elaborar a capa com liberdade estética, podendo explorar linhas, cores, texturas, tipografia ou colagens.

Sugestões: nome, ano, título do portfólio, elementos gráficos pessoais.

Recursos

- Caderno de desenho dos alunos (portfólio);
- Lápis grafite;
- Lápis de cor;
- Canetinhas;
- Colagens (opcional);
- Borracha;
- Giz de cera;
- Régua;
- Mesa organizada com materiais acessíveis.

Avaliação

- Acompanhamento contínuo durante a aula;
- Observação da organização, engajamento e cuidado na finalização das atividades;
- Avaliação do processo, não apenas do produto final;
- Incentivo ao desenvolvimento gradual da autonomia artística.

AULA 10

Objetivos específicos

- Valorizar a produção artística e a experimentação desenvolvida ao longo da sequência de aulas.
- Estimular o olhar crítico e reflexivo sobre o próprio processo criativo.
- Realizar a avaliação final por meio da apresentação individual dos portfólios.

Conteúdo específico

- Avaliação final e autoavaliação;
- Apresentação individual dos portfólios;
- Partilha de processos, aprendizados e desafios;

Procedimentos Metodológicos

1. Organização prévia da sala para apresentações, com espaço para exposição individual.
2. A aula se inicia com breve explicação da professora sobre como ocorrerá a avaliação final.
3. **Apresentações individuais dos portfólios:**
 - Cada aluno apresentará seu caderno de desenho;
 - Explicará sua capa, escolhas estéticas, desafios, experimentações e o desenho autoral da sequência “Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau”;
 - Relatará como percebeu sua evolução.

Autoavaliação final

Perguntas:

1. O que eu pensava sobre desenho antes deste projeto?

2. O que penso agora?
 3. Minha relação com o desenho mudou?
 4. O que aprendi sobre meu processo criativo?
 5. Ainda acredito que desenhar é um dom? Por quê?
4. Durante cada apresentação, a professora fará registros em seu diário de bordo.
5. Encerramento com uma roda curta de apreciação coletiva, reforçando valorização da produção artística.

Recursos

- Caderno de desenho/portfólio dos alunos;
- Quadro e canetão;
- Diário de bordo da professora;
- Espaço organizado para apresentações na sala;

Avaliação

Avaliação final individual, baseada em:

Participação e clareza na apresentação do portfólio;

Organização e completude das atividades no caderno;

Uso das técnicas aprendidas ao longo da unidade (linha, forma, textura, luz e sombra, composição, experimentação);

Qualidade reflexiva: capacidade de comentar o próprio processo artístico.

Todos os critérios serão registrados no **diário de bordo da professora** ao longo das apresentações.

6. AVALIAÇÃO

A avaliação será diagnóstica, processual e formativa, priorizando a participação dos estudantes, seu envolvimento nas atividades propostas e as reflexões construídas ao longo do projeto. O foco não estará na qualidade técnica ou estética dos desenhos produzidos, mas no desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da expressão pessoal e da compreensão do desenho como uma linguagem visual acessível a todos.

Serão considerados os seguintes critérios:

- Participação nas discussões e atividades propostas;
- Envolvimento com os processos de experimentação artística;
- Desenvolvimento da capacidade de observação e reflexão;
- Evolução das concepções sobre desenho e talento artístico;

- Organização e construção do portfólio individual;
- Capacidade de refletir sobre o próprio processo criativo por meio das atividades de autoavaliação;
- Respeito às produções dos colegas e colaboração durante as atividades.

A apresentação final do portfólio e os registros reflexivos produzidos ao longo da sequência didática constituirão importantes instrumentos para acompanhar as aprendizagens e compreender as transformações ocorridas na relação dos estudantes com o desenho.

Ao final do projeto, os estudantes realizarão uma **autoavaliação** e participarão de uma **exposição coletiva**, o que permitirá a socialização dos aprendizados e o fortalecimento do protagonismo estudantil.

7. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 out. 2025.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. 17. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

SILVEIRA, Luciana Martha. *Introdução à teoria da cor*. 2. ed. Curitiba: InterSaberes, 2013.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. 187 p.

SAGARÓ, José. *Composição artística*. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

8. APÊNDICES

Diário de bordo/diário de classe onde, em cada aula, irei anotar minhas percepções sobre o desenvolvimento dos alunos nas atividades, discussões. Quais alunos apresentam maior dificuldade e precisam de uma orientação mais particular, quais alunos estão realizando os processos pedidos etc.

9. ANEXOS

Aula 5:

https://youtube.com/shorts/PDVzc74NCTQ?si=8JYp9uUrP_u7doy3

Vídeo do canal do Youtube chamado SulaMoon, da ilustradora Úrsula Dorada. O vídeo será transmitido inteiro;

https://youtu.be/y4pR-MpWEdk?si=Nw3v_dgxjLf7WB

Vídeo do canal do Youtube chamado SulaMoon, da ilustradora Úrsula Dorada.
O vídeo será transmitido a partir de 2:54 até 23:10;

Aula 6:

https://youtube.com/shorts/8_mq15b7CeI?si=dKyP9eIavcATY3Ds

Vídeo do canal do Youtube chamado SulaMoon, da ilustradora Úrsula Dorada. O vídeo será transmitido inteiro;

https://youtu.be/PRzwCkAXff0?si=Xem1gz3oRpSt1_SF

Vídeo do canal do Youtube chamado SulaMoon, da ilustradora Úrsula Dorada.
O vídeo será transmitido a partir de 2:00 até 19:50