

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
Faculdade de Artes, Letras e Comunicação  
Programa de Pós-Graduação em Artes

Vislaine dos Santos Magalhães

**O ENSINO DE DESENHO DA FIGURA HUMANA: entre conceitos e técnicas**

**Campo Grande/MS  
2025**



Vislaine dos Santos Magalhães

## **O ENSINO DE DESENHO DA FIGURA HUMANA: entre conceitos e técnicas**

Trabalho Final de Curso apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Arte da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na forma de dissertação como requisito para **obtenção** do título de **Mestra em Arte**, na linha Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes/Processo de ensino, aprendizagem e criação em artes.

**Orientação:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Vera Lúcia Penzo  
Fernandes

**Campo Grande/MS  
2025**

DOS SANTOS MAGALHÃES, VISLAINE.

O ENSINO DO DESENHO DA FIGURA HUMANA [manuscrito]: ENTRE  
CONCEITOS E TÉCNICAS/VISLAINE DOS SANTOS MAGALHÃES. -2025.  
115f.

Dissertação (Mestrado Profissional)-PROFARTES, Faculdade de  
Artes, Letras e Comunicação, Universidade Federal de Mato  
Grosso do Sul, Campo Grande (MS), 2025.

Orientadora: VERA LÚCIA PENZO FERNANDES.

Coorientadores: RAFAEL DUAILIBI MALDONADO, VINICIUS LUGE  
OLIVEIRA.

1. ENSINO DO DESENHO. I. PENZO FERNANDES, VERA LÚCIA,  
orient. II. DUAILIBI MALDONADO, RAFAEL, coorient. III. LUGE  
OLIVEIRA, VINICIUS, coorient. IV. Título.

## TERMO DE APROVAÇÃO

Vislaine dos Santos Magalhães

### O ENSINO DE DESENHO DA FIGURA HUMANA: entre conceitos e técnicas

Trabalho Final de Curso apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Artes, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Arte da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para a obtenção do título de **Mestra em Arte**, na linha de pesquisa Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.

#### **Comissão Examinadora:**

Prof.<sup>a</sup> Dra. Vera Lúcia Penzo Fernandes  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - ProfArtes/UFMS - Rede Nacional

Prof. Dr. Rafael Duailibi Maldonado  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - ProfArtes/UFMS - Rede Nacional

Prof. Dr. Vinicius Luge Oliveira Universidade Federal de Roraima



**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES EM REDE**  
**NACIONAL MESTRADO**

Aos vinte e oito dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e cinco, às nove horas, por webconferência pela ferramenta Google Meet, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos membros: Vera Lucia Penzo Fernandes (UFMS), Rafael Duailibi Maldonado (UFMS) e Vinícius Luge Oliveira (UFRR), sob a presidência do primeiro, para julgar o trabalho da aluna: **VISLAINE DOS SANTOS MAGALHÃES**, CPF \*\*\*.127.631-\*\*, do Programa de Pós-Graduação em Artes em Rede Nacional, Curso de Mestrado, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apresentado sob o título "**O ENSINO DE DESENHO DA FIGURA HUMANA: entre conceitos e técnicas**" e orientação de Vera Lucia Penzo Fernandes. A presidente da Banca Examinadora declarou abertos os trabalhos e agradeceu a presença de todos os Membros. A seguir, concedeu a palavra à aluna que expôs sua Dissertação. Terminada a exposição, os senhores membros da Banca Examinadora iniciaram as arguições. Terminadas as arguições, a presidente da Banca Examinadora fez suas considerações. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se para avaliação, e após, emitiu parecer expresso conforme segue:

<b>EXAMINADOR</b>	<b>ASSINATURA</b>
-------------------	-------------------

Dra. Vera Lucia Penzo Fernandes (Interno)	
Dr. Rafael Duailibi Maldonado (Interno)	
Dra. Vinícius Luge Oliveira (Externo)	
Dr. Paulo Cesar Antonini de Souza (Interno) (Suplente)	

**RESULTADO FINAL:**

( X ) Aprovação      ( ) Aprovação com revisão      ( ) Reprovação

**OBSERVAÇÕES:**

A banca considera o tema relevante, com aprofundamento teórico-metodológico consistente e metodologia coerente. Sugere que sejam feitos ajustes apontados no terceiro capítulo.

Nada mais havendo a ser tratado, a Presidente declarou a sessão encerrada e agradeceu a todos pela presença.

**Assinaturas:**

<b>Banca Examinadora</b>	<b>Aluna</b>
--------------------------	--------------

---

NOTA  
MÁXIMA  
NO MEC

UFMS  
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **Vinicius Luge Oliveira, Usuário Externo**, em 28/11/2025, às 14:29, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

NOTA  
MÁXIMA  
NO MEC

UFMS  
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **Rafael Duailibi Maldonado, Professor do Magisterio Superior**, em 28/11/2025, às 15:00, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

NOTA  
MÁXIMA  
NO MEC

UFMS  
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **VISLAINE DOS SANTOS MAGALHÃES, Usuário Externo**, em 28/11/2025, às 19:05, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

NOTA  
MÁXIMA  
NO MEC

UFMS  
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **Vera Lucia Penzo Fernandes, Professora do Magistério Superior**, em 01/12/2025, às 09:16, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufms.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufms.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6061703** e o código CRC **4DDA2CCB**.

## COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - PROFISSIONAL

Av Costa e Silva, s/nº - Cidade Universitária

Fone:

CEP 79070-900 - Campo Grande - MS

Referência: Processo nº 23104.020228/2025-10  
6061703

SEI nº

Campo Grande, 28 de dezembro de 2025

A todos os meus alunos e alunas que se apaixonam pelo desenho comigo todos os dias.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que colocou em mim uma sensibilidade muito aguda para ser ignorada, o que levou minha mãe a abraçar completamente meu gosto pela arte desde a infância, me deixando desenhar e escrever em todas as paredes de casa, da infância à adolescência. Minha mãe trabalhou só para que eu tivesse todos os melhores materiais durante a minha graduação em bacharelado.

À minha irmã que dividiu o quarto comigo a vida toda (quando acabou meu espaço, fui desenhar na parede dela), melhor amiga, protetora, confidente que vai envelhecer comigo. Você é muita coisa no meu mundo para eu conseguir escrever só um parágrafo.

À minha filha Juliana, que chegou devagarinho na minha vida e agora é a minha pessoa favorita do mundo. Sensível, criativa, gentil, generosa. Cuidou de mim como ninguém faria nos momentos que minha saúde mais precisou. Te amo infinitamente, filha, você me faz acreditar que vale a pena ter esperança.

À professora Vera, pelas aulas maravilhosas, pelos livros e por acreditar, desde muitos anos atrás, que eu teria capacidade para escrever, mesmo que eu não conseguisse acreditar nisso.

À Mari, por me incentivar a nunca desistir da pesquisa, me proporcionar um horário flexível de estudo e ser uma grande amiga durante o turbilhão que foi estudar trabalhando.

À esta instituição de ensino superior (UFMS), ao programa de pós-graduação (PROFARTES). Sou apaixonada pela universidade pública e tudo que ela me proporcionou e proporciona. Vida muito longa ao ensino público de qualidade!

Aos meus colegas que foram tão atenciosos: Karol, minha parceira nas aulas, cantora maravilhosa que me cuidou muito; Pessê, sempre carinhoso, atencioso, preocupado e com a mão estendida; Ricardo, sempre conseguindo me explicar de um jeito simples as coisas que eu não entendia e se mostrando muito solícito em tudo que precisei; Rose, com uma baita inteligência e doçura, ao mesmo tempo que me dava força, me inspirava; Eliseu, por ser tão metódico e praticamente me obrigar a ser melhor (foi ótimo!), não admitindo que eu abandonasse meu texto; Fabíola, essa baita professora inteligente, independente, que cuida de todo mundo, cuidou muito de mim também, te amo, nega! Inês, pelos bons momentos compartilhados em aula; Ângela, sua força e resiliência são muito inspiradoras, obrigada pelos momentos juntas. Day, por todos os momentos em aula.

Aos desertos que passei. Eu penso que se meu ano tivesse um percurso diferente, talvez eu não tivesse tão feliz com a construção do meu texto.

Por último, ao desenho! Ele me faz sonhar todos os dias.

E antes que nada digo que desenho não é matéria, não é corpo, não é acidente de substância alguma, mas que é forma, ideia, ordem, regra, finalidade e objeto do intelecto, onde se expressam as coisas entendidas  
Federico Zuccaro

## RESUMO

Esta pesquisa, realizada a partir do Mestrado Profissional em Artes em Rede (PROFARTES), apresenta uma proposta pedagógica para o ensino do desenho da figura humana, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. O estudo, de natureza qualitativa, foi desenvolvido com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Campo Grande/MS. Partindo da problemática das lacunas no desenvolvimento gráfico dos alunos, o trabalho buscou analisar uma metodologia que articule tanto o domínio técnico dos fundamentos do desenho, quanto a reflexão crítica e a expressão autoral. A prática pedagógica, organizada em uma sequência didática de quatro semanas, procurou demonstrar que uma mediação intencional de conhecimentos clássicos pode promover um significativo desenvolvimento gráfico e autonomia criativa nos estudantes.

**Palavras-chave:** Ensino de arte. Desenho da figura humana. Pedagogia histórico-crítica. Psicologia histórico-cultural. Educação estética.

## ABSTRACT

This research, conducted as part of the Professional Master's in Networked Arts (PROFARTES), presents a pedagogical proposal for teaching human figure drawing, based on Historical-Dialectical Materialism, Historical-Cultural Psychology, and Critical-Historical Pedagogy. The study, of a qualitative nature, was developed with 8th-grade students from a public elementary school in Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brazil. Starting from the problem of gaps in the students' graphic development, the work sought to analyze a methodology that articulates both the technical mastery of the fundamentals of drawing, and critical reflection and authorial expression. The pedagogical practice, organized in a four-week didactic sequence, aimed to demonstrate that intentional mediation of classical knowledge, can promote significant graphic development and creative autonomy in students.

**Keywords:** Art Education. Human Figure Drawing. Critical-historical pedagogy. Historical-cultural psychology. Aesthetic Education.

## RESUMEN

Esta investigación, realizada a partir de la Maestría Profesional en Artes en Red (PROFARTES), presenta una propuesta pedagógica para la enseñanza del dibujo de la figura humana, fundamentada en el Materialismo Histórico-Dialéctico, la Psicología Histórico-Cultural y la Pedagogía Histórico-Crítica. El estudio, de naturaleza cualitativa, fue desarrollado con estudiantes del 8º año de la Enseñanza Fundamental II de una escuela pública de Campo Grande/MS. Partiendo de la problemática de los vacíos en el desarrollo gráfico de los alumnos, el trabajo buscó analizar una metodología que articule tanto el dominio técnico de los fundamentos del dibujo como la reflexión crítica y la expresión autoral. La práctica pedagógica, organizada en una secuencia didáctica de cuatro semanas, buscó demostrar que una mediación intencional de conocimientos clásicos puede promover un desarrollo gráfico significativo y autonomía creativa en los estudiantes.

**Palabras-clave:** Enseñanza del Arte. Dibujo de la Figura Humana. Pedagogía histórico-crítica. Psicología histórico-cultural. Educación Estética.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: “Doríforo” - escultura em mármore.....	22
Figura 2: “O Homem Vitruviano” - Leonardo da Vinci.....	24
Figura 3: “A Escola de Atenas”, Rafael Sanzio.....	28
Figura 4: Desenho de um cubo sobre o outro.....	30
Figura 5: Cena do chuveiro do filme “Psicose”.....	43
Figura 6: Figura humana feminina em blocos geométricos.....	51
Figura 7: Cubo em ângulos- Gerson Chastel.....	98
Figura 8: Estudos gestuais- Gerson Chastel, 2025.....	99
Figura 9: Estudo do gestual para o volume das formas- Gerson Chastel.....	100
Figura10: Estudo do corpo humano em perspectiva Gerson Chastel.....	101
Figura 11: Observação.....	96
Figura 12: Geometria.....	96
Figura 13: anatomia.....	96
Figura 14: Estudo de rosto masculino em 3/4-aluno Donato oitavo ano.....	99
Figura 15: Retrato em 3/4 do Pelé- aluna Annelize nono ano.....	99
Figura 16: Estudo de anatomia masculina- aluno Gerson Chastel oitavo ano.....	100

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	16
<b>1 O DESENHO DA FIGURA HUMANA: LINGUAGEM E HISTÓRIA</b>	19
1.1 O desenho no Brasil: da utopia industrial à sala de aula	30
<b>2 2 UMA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENHO DO CORPO HUMANO</b>	38
2.1 Categorias da psicologia histórico-cultural	43
2.2 As categorias da arte em Vigotski para pensar o desenho	47
2.2.1 Educação estética para o desenho a favor do desenvolvimento humano	51
2.3 Práticas pedagógicas a favor do desenvolvimento do desenho	60
<b>3 ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO DESENHO DA FIGURA HUMANA</b>	88
3.1 procedimento de análise	91
3.2 Descrição e análise da proposta pedagógica	91
3.2.1 Descrição da prática pedagógica	96
3.2.2 Análise a partir de zona de desenvolvimento proximal	97
3.2.3. A zona de desenvolvimento proximal no problema de pesquisa	97
3.2.4 A zona de desenvolvimento proximal na intervenção pedagógica	97
3.2.5 Análise dos Resultados e Casos Individuais	100
3.2.6 Contribuições e Limitações	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	103
<b>REFERÊNCIAS</b>	108





## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, desenvolvida a partir do Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, se apresenta dentro de um cenário educacional marcado por significativas lacunas concernentes às habilidades necessárias ao ensino-aprendizagem da linguagem do desenho, particularmente dentro deste recorte, referente à representação do desenho do corpo humano no Ensino Fundamental II.

Partindo de uma perspectiva crítica e fundamentada na unidade teórica do materialismo histórico-dialético, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, esta investigação procura elaborar uma metodologia que minimize as carências formativas identificadas na prática docente, propondo um caminho para superar a fragmentação do conhecimento em desenho e promover o desenvolvimento gráfico e a autonomia criativa dos estudantes.

A gênese desta investigação encontra raízes na trajetória da pesquisadora, enquanto desenhista e docente, cuja experiência revela o desenho não apenas enquanto linguagem de expressão da sensibilidade, como também uma área de conhecimento epistemológico essencial para a educação estética.

A partir da graduação em Artes Visuais, momento que o desenho a nanquim materializou-se como forma de expressão predominante no trabalho de conclusão de curso, até a licenciatura, com pesquisas sobre educação estética, consolidou-se uma compreensão do desenho como elemento estruturante das artes visuais. Esta trajetória pessoal, marcada pela busca da transformação de limitações técnicas e por meio do estudo sistemático, é caracterizada pela constante superação a partir das potencialidades formativas no ensino intencional do desenho.

A imersão dentro do ambiente escolar na posição de docente, revelou desafios estruturais complexos para a aula de arte. A observação atenta do cotidiano pedagógico, colocou em evidência uma realidade que, para ser modificada, precisa de uma ação educativa intencional sobre ela. Dentro desta realidade, adolescentes demonstram fascínio por representações artísticas realistas, mas se veem incapazes de realizá-las, desenvolvendo progressivamente um sentimento de inadequação que frequentemente culmina no abandono da prática do desenho. Esta ruptura no desenvolvimento gráfico, agravada pela escassa oferta de conteúdos técnicos

estruturados e pela carência de professores com domínio específico da linguagem, configura-se como problema central para ser pensado no enfrentamento desta realidade. As formações continuadas, quando existentes, mostram-se frequentemente desconectadas das reais necessidades de uma educação estética significativa, perpetuando um ciclo de empobrecimento do ensino de arte.

Diante deste cenário, a pesquisa assume o desenho da figura humana como eixo estruturante, compreendendo que sua representação abarca múltiplos saberes: o conhecimento anatômico, a compreensão geométrica das formas, o domínio da perspectiva e a sensibilidade estética.

A escolha por desenvolver a pesquisa com estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental II, é justificada por se constituir como momento crucial de transição, no qual os adolescentes, afastados da espontaneidade gráfica da infância, demandam instrumentos técnicos mais elaborados para dar espaço às suas aspirações representacionais. A ausência destes instrumentos gera não apenas limitações expressivas, mas uma progressiva alienação em relação ao patrimônio cultural artístico da humanidade.

Neste contexto, a pesquisa organiza-se em torno do objetivo geral de analisar o desenvolvimento gráfico dos alunos a partir da aplicação de uma metodologia crítica para o ensino do desenho do corpo humano realista e contemporâneo. Para tanto, estabelece os seguintes objetivos específicos: realizar revisão bibliográfica fundamentada na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica; aplicar prática pedagógica alinhada com os princípios da pedagogia histórico-crítica; verificar o processo de ensino-aprendizagem mediante a utilização de diários gráficos; e analisar tanto o processo de pesquisa quanto a prática pedagógica.

A hipótese que orienta esta investigação sustenta que uma metodologia de ensino sólida, conscientemente fundamentada nos referenciais teóricos adotados e organizada em sequência didática progressiva, dos fundamentos geométricos às complexidades da figura humana, é capaz de promover significativo desenvolvimento gráfico e autonomia criativa nos estudantes, superando as lacunas técnicas historicamente constituídas.

A pesquisa adota a abordagem qualitativa de análise, a partir de Minayo (2012), a fim de compreender a complexidade do processo educativo que demanda um caminho do pensamento e uma intenção prática que valorize a experiência social e a percepção sensível.

A prática pedagógica, desenvolvida em uma escola pública municipal ao longo de quatro semanas, organiza-se segundo os momentos da pedagogia histórico-crítica, formulada por Saviani (2011), articulando prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

O arcabouço teórico, além dos pilares fundamentais de Marx (2013), Vigotski (2001) e Saviani (2013), dialoga com contribuições de Fernandes (2016) sobre prática pedagógica criativa; Coelho acerca do desenho; Duarte e Martins sobre a formação humana; Zanella e Pederiva em interface entre psicologia e educação; Artigas (1967) sobre a relação entre técnica e arte; e Souza e Calado em estudos históricos sobre o ensino do desenho.

A estrutura da pesquisa organiza-se em quatro capítulos fundamentais: “1 O ensino do desenho da figura humana: linguagem e história”, explora o ensino do desenho no Brasil, seus aspectos criativos, conceitos e o desenho da figura humana; “2 Abordagem histórico-cultural do ensino de desenho da figura humana”, que explora as bases filosóficas e psicológicas do desenvolvimento das funções psicológicas superiores; “3 Análise da proposta pedagógica para o ensino do desenho da figura humana”, esta prática pedagógica, aplicada no 8º ano de uma escola municipal de Campo Grande, MS, descreve um método de quatro semanas para o ensino do desenho figurativo. A abordagem progressiva, baseada em artistas-educadores contemporâneos, parte dos fundamentos do desenho, e visa à autonomia criativa dos alunos.

Por fim, esta investigação justifica-se pela urgência em se resgatar o desenho como linguagem fundamental no processo educativo, reconhecendo-o não como atividade complementar ou exercício motor, mas como linguagem de conhecimento específico, direito cultural imprescindível e ferramenta poderosa para o desenvolvimento do pensamento crítico e da sensibilidade estética. Ao articular rigor teórico-metodológico com uma prática pedagógica consistente, almeja contribuir tanto para o avanço do conhecimento acadêmico quanto para a transformação qualitativa das práticas educativas no ensino de arte.

## 1 O DESENHO DA FIGURA HUMANA: LINGUAGEM E HISTÓRIA

As marcas de um desenho têm apenas uma relação simbólica com a experiência; não é apenas que a linha não exista na natureza, mas toda a construção de um desenho é uma proposição conceitual do artista.  
Marina Polidoro

O capítulo apresenta uma trajetória histórica do desenho da figura humana, desde os cânones de proporção na Grécia Antiga, passando pela síntese entre arte e ciência no Renascimento, até sua sistematização acadêmica e subsequente fragmentação nos currículos escolares brasileiros. Por meio do diálogo com teóricos como Vigotski (2001) e Saviani (2013), bem como importantes historiadores da arte, fundamenta-se uma abordagem pedagógica que compreende o desenho não como simples técnica, mas como instrumento de conhecimento e expressão, essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a formação de indivíduos críticos e criativos.

Martins (2007) diz que a diferença, na língua inglesa, entre *drawing* e *design*, realça novamente o significado primordial do *disegno*, no que tange ao procedimento intelectual, organizador do raciocínio visual e de sua transmissão propositiva. O verbo *to draw* origina-se do inglês arcaico *dragan*, conectando-se ao nórdico antigo e frígio *draga*, ao saxão *dragan* e ao alto alemão antigo *tragan*, que significam "carregar", conforme a autora. O termo *drawing* é empregado de maneira abrangente para uma vasta gama de noções e atividades. Ainda para Martins (2007), alguns dicionários enumeram mais de quarenta definições, das quais só um reduzido número possui um vínculo com a ideia de "desenhar" na língua portuguesa. A maioria dessas acepções está associada aos movimentos de arrastar e puxar, retirar, captar, absorver, e que, de algum modo, também descrevem a ação de conduzir um instrumento sobre uma superfície com o objetivo de criar um traço, e, portanto, por ampliação, desenhar, *to draw*.

O ato de desenhar é predominante na primeira infância, conforme apontado por Vigotski (2014), mas tende a diminuir na infância tardia, período em que os desenhos produzidos na fase adulta frequentemente não diferem significativamente daqueles feitos na infância, devido a uma ruptura no processo de desenvolvimento gráfico. Essa perspectiva de Vigotski (2014), enfatiza a importância de retomar e aprofundar a prática do desenho durante o período escolar, para superar essa lacuna e promover um desenvolvimento gráfico contínuo nos alunos.

O arrefecimento das crianças em relação ao desenhar na verdade oculta a passagem para um estágio novo e superior no desenvolvimento, que é acessível apenas àquelas que recebem estímulos externos adequados, como, por exemplo, o ensino de desenho na escola e os modelos artísticos em casa, ou que têm um dom especial nesse campo de criação (Vigotski, 2009, p.106).

Dessa forma, evidencia-se que a mediação docente, por meio da educação formal e das práticas culturais, é essencial para garantir a continuidade e o aprofundamento do desenvolvimento gráfico, fundamentando-se assim nos pressupostos do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural.

Nesse sentido, é importante considerar o percurso histórico da representação da figura humana no desenho, que possui uma longa e rica tradição remontando à antiguidade.

Para falar de história da arte, citam-se alguns importantes historiadores contemporâneos de grande relevância, pois o desenho está dentro desta história, ao sistematizarem extensas obras teóricas de análise.

Gombrich (2012), contemporâneo de Hauser (1998), escreveu a obra “A história da arte”, publicada primeiramente na década de cinquenta, bem como “A história social da literatura e da arte”, de Arnold Hauser. Janson (2019), outro importante historiador da arte, também escreveu na década de sessenta a “História geral da arte”, e, por último, Argan (2008) escreveu nos anos oitenta a “Arte moderna”. Gombrich (2012) concentra sua análise nos processos psicológicos, perceptivos e técnicos que moldaram a evolução da arte. Para Gombrich (2012), a arte moderna não é uma ruptura com a tradição, mas um desdobramento complexo de questões que sempre estiveram presentes na história da arte, como a complexa relação entre representação e abstração. Ele argumenta que os artistas modernos não rejeitam o passado, mas buscaram novas formas de representação do mundo.

Hauser (1998) procurou trazer uma obra dentro de um viés sociológico de análise da burguesia europeia e americana, como também analisou filósofos como Marx e Lukács. Sua obra, por apresentar uma análise mais teórica, não apresenta ilustrações. Hauser (1998) argumenta que as formas artísticas, os estilos e até o conteúdo das obras não evoluem por uma lógica interna autônoma, mas são moldados por fatores como a estrutura de classes, a organização econômica da sociedade capitalista e os meios de produção.

Janson (2019) escreveu uma das obras mais importantes e difundidas no campo da história da arte ocidental. Sua primeira publicação data de 1962. A obra apresenta uma análise cronológica desde a Pré-História até meados do século XX, destacando o contexto de cada período, a partir dos seus marcos históricos, social e cultural. Buscou explicar as motivações, técnicas e significados das criações artísticas, com linguagem clara e acessível, porém mantendo o rigor acadêmico.

Argan (2008) aborda a arte moderna não como uma sucessão de estilos ou movimentos isolados, mas como um fenômeno complexo e profundamente ligado às transformações da sociedade, da cultura e do pensamento ocidentais desde o Iluminismo até metade do século XX. A centralidade de sua análise encontra-se no conceito de que a arte moderna é a expressão de uma crise da consciência europeia, que reflete a ruptura com os sistemas tradicionais, a perda de um centro e a constante experimentação de novas linguagens.

Segundo se observa nos livros de história da arte, historicamente, os registros do desenho produzido pela humanidade vêm desde a pré-história. Contudo, não com fins de representação artística. Conforme Hubel, et al (2018), as civilizações que desempenharam um papel representativo na arte e na cultura foram a egípcia, grega e romana. Seus temas eram, respectivamente: religião, representação idealista do homem no cotidiano ou cenas mitológicas.

Segundo Souza (2019), os cânones, conjunto de regras que definem as proporções ideais do corpo, foram e ainda são muito importantes para a arte, servindo como um guia para criar figuras humanas com harmonia e equilíbrio. A preocupação com isso começou no Egito, mas foram os gregos na Antiguidade que realmente organizaram e aperfeiçoaram essas regras. Eles não queriam apenas copiar a realidade (o que chamavam de *technê*, um trabalho manual), mas sim capturar a essência da beleza e da perfeição, um conceito conhecido como *mímesis*. A palavra *cânon* vem do grego *kanon*, que significa régua, mostrando que utilizavam medidas matemáticas para definir um corpo perfeito. Um personagem central nessa história foi o escultor Policleto, no século V a.C. Ele escreveu um livro chamado “O Cânone” e criou a escultura “Doríforo” (o Portador de Lança) para exemplificar suas ideias.

**Figura 1: Doríforo - escultura em mármore, 450 anos a.C.**



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/10836855331899116/>  
Acesso em: 10/08/2025

O escultor utilizava a cabeça como unidade de medida para o corpo todo, mas não há um consenso sobre o número exato: algumas fontes dizem que o corpo ideal tinha sete cabeças de altura, outras falam em sete e meia. Mais tarde, os romanos absorveram a cultura grega e também usaram esses cânones. Porém, eles deram um passo a mais: além da proporção ideal, eles começaram a buscar o realismo e a individualidade nos retratos, mostrando a personalidade das pessoas.

A Antiguidade legou-nos, portanto, uma prática de representação do corpo humano, pintado ou esculpido, normalmente idealizado, embora no período helenístico as representações se alarguem às diversas idas e vindas da vida, da infância à velhice, e mesmo à deformidade física. Pela importância que deram ao retrato, os romanos continuaram a representação naturalista, embora a concepção idealizada permanecesse na representação dos deuses. (Calado, 2012, p. 110).

Para Souza (2019), foi o Renascimento italiano que marcou um retorno ao ideal clássico de beleza e proporção, período da descoberta da perspectiva linear por Brunelleschi. O humanismo presente neste período, foi um movimento intelectual que valorizava o ser humano e suas capacidades, impulsionou o estudo da anatomia e a busca por representações mais realistas da figura humana, já que a mesma ocupava centralidade histórica. Para Da Vinci (Artigas 1967, p.26), “o homem é considerado pelos antigos um mundo menor”.

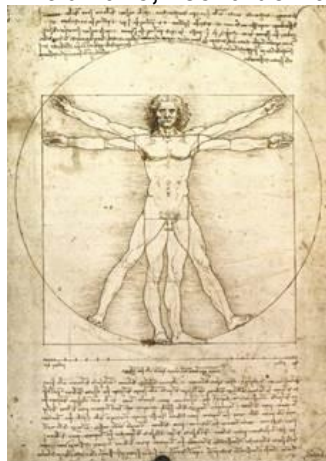
E, embora o sistema de transmissão de conhecimentos ainda tenha por base a oficina, esta torna-se um verdadeiro laboratório onde se desenvolvem as investigações nas áreas mais diversas, como acontece na oficina de Verrocchio, onde Leonardo e vários outros artistas se formaram. Muito importante é o fato de os artistas terem aliado a discussão teórica sobre as

proporções, de acordo com a tradição antiga, nomeadamente do texto de Vitruvius, com o estudo da anatomia em cadáveres. (Calado, 2012, p.6).

Em Calado (2012), compreende-se que a partir de agora não bastava conhecer a aparência externa do corpo humano por meio do desenho de modelo vivo, era necessário saber como ele era formado por dentro e como se articulava. Nesse processo, a arte e a ciência estão bastante próximas, a tal ponto que alguns artistas ultrapassaram os cientistas em seus estudos, devido à questão religiosa da época que os inibia de pesquisar com maior precisão.

Calado (2012) destaca que, na metade do século XVI, a publicação de “*De Humani Corporis Fabrica*” escrita pelo médico Andreas Vesalius foi um marco importante na história do desenho e da anatomia. Esta obra é considerada a primeira grande contribuição sobre observação e dissecação do corpo humano, oferecendo uma base científica e detalhada para o estudo da anatomia. Durante esse período, Leonardo da Vinci produziu numerosos manuscritos e estudos sobre a anatomia, evidenciando seu interesse em entender e representar o corpo humano com precisão científica. Michelângelo também fez uso da anatomia viva em seus trabalhos, e as aulas de anatomia, que eram abertas ao público, refletiam essa prática, influenciando a representação do corpo na pintura. Vitruvius, arquiteto romano do século I a.C., teve papel fundamental ao propor um sistema de proporções ideais baseado nas ordens arquitetônicas. Seu cânone estabelecia relações entre as medidas do corpo humano e as proporções dos edifícios, influenciando profundamente a arte e a arquitetura ocidentais. Essa concepção inspirou artistas renascentistas, como Leonardo da Vinci, que produziu o célebre desenho “O Homem Vitruviano” (Figura 2), no qual articulou conhecimento científico, arte e observação da natureza.

**Figura 2: o homem Vitruviano, Leonardo Da Vinci, 1490**



Fonte: <https://conhecimentocientifico.r7.com/homem-vitruviano/>  
Acesso em: 04/09/2025

Essa trajetória histórica evidencia, por um lado, o ideal estético cultivado pela arte grega e, por outro, o realismo característico do período helenístico e o naturalismo presente nas representações romanas. O domínio desse conhecimento, construído e sistematizado ao longo dos séculos, oferece ao aluno adolescente a oportunidade de se apropriar do que a humanidade já construiu.

A humanidade acumulou na arte uma experiência tão grandiosa e excepcional que qualquer experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece ínfima e mísera em comparação com ela. Por isso, quando se fala de educação estética no sistema de educação geral deve-se sempre ter em vista essa incorporação [...] à experiência estética da sociedade humana. (Vigotski, 2001, p. 351).

Ao longo da história, a humanidade construiu na arte um patrimônio cultural e estético de valor imenso, a experiência estética é ampliada e a capacidade do estudante é potencializada ao colocá-lo em contato com conteúdos clássicos. Para pensar em educação estética, não basta incentivar o adolescente a criar apenas a partir de sua experiência imediata; é fundamental integrá-lo às experiências artísticas e estéticas já produzidas pela humanidade, para que ele tenha contato com esse legado e possa se apropriar dele.

Essa valorização do legado artístico acumulado ao longo da história, demonstra como durante a Idade Média, a representação da figura humana sofreu alterações significativas, refletindo não apenas transformações estéticas, mas também culturais e sociais. Assim, o contato do aluno com esses diferentes momentos históricos e suas concepções sobre a figura humana amplia sua compreensão estética, permitindo que ele se aproprie criticamente deste patrimônio cultural e estético.

Essa perspectiva fundamenta o percurso metodológico do materialismo histórico-dialético e da abordagem histórico-cultural, ao considerar que o ensino do desenho não se restringe meramente à técnica, mas se configura enquanto processo histórico, cultural e socialmente mediado. A singularidade da linguagem do desenho pode ser observada tanto em seu papel como instrumento de expressão e comunicação artística, quanto como meio de desenvolvimento cognitivo e formativo.

O cânone, entendido como um conjunto de proporções e padrões estéticos historicamente construídos constitui-se como referência fundamental para a compreensão do corpo humano e de sua representação artística ao longo dos séculos. Sua consolidação, influenciada por pensadores como Vitrúvio e reelaborada

por artistas renascentistas, reflete não apenas critérios formais de beleza, mas também a visão de mundo de cada época, vinculada a contextos sociais, políticos e culturais específicos.

Portanto, o estudo do cânone no ensino de arte não se limita à repetição de modelos, mas envolve a análise crítica de sua historicidade, suas transformações e permanências, possibilitando ao aluno reconhecer como as convenções visuais se articulam com as condições materiais e ideológicas de produção. Assim, o diálogo entre a abordagem histórico-cultural e materialista histórico-dialética permite compreender o cânone como construção simbólica e prática social, mediada pelas relações humanas e pela transmissão de saberes ao longo da história.

Essa perspectiva valoriza a formação integral do sujeito, o papel da mediação social, a historicidade do conhecimento e a unidade entre teoria e prática. Como ressalta Saviani (2008), a educação deve articular a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos com as experiências concretas dos indivíduos, promovendo a transformação social e o desenvolvimento pleno das capacidades humanas.

Uma das questões que se destacaram nesses estudos foi a da relação entre a riqueza cultural acumulada pela humanidade e a subjetividade individual. Essa relação está presente em todo o processo de apropriação da cultura material e não material por parte dos indivíduos, desde a apropriação dos utensílios e da linguagem na vida cotidiana até a apropriação da ciência, da arte e da filosofia. (Duarte, 2010, p.146).

Conforme Flores e Machado (2013) analisam, as construções perspectivas cumpriram um papel importante na elaboração do espaço, o que significa ver que estas construções, conhecidas e utilizadas ainda hoje, não são imparciais, nem feitas aleatoriamente.

uma representação que se dá a partir de uma experiência visual e regida por concepções filosóficas e epistemológicas, atada à ideia da cópia do mundo real, fazendo tornar presente aquilo que está ausente para os olhos. Nesse caso, a técnica da perspectiva instaurada no Renascimento italiano produz-se como teoria e prática que possibilita esta representação realista do objeto de maneira neutra, objetiva e ilusionista. Isto supõe uma epistemologia na qual a relação entre sujeito do conhecimento e objeto do conhecimento está pautada na crença da existência de um mundo exterior possível de ser apreendido por um sujeito ativo que o faz em representação [...] A perspectiva, enquanto técnica da representação do espaço tridimensional no plano dimensional, é o suporte tanto da representação quanto da epistemologia de um modo específico do olhar. ( Flores e Machado, 2003, p. 24).

Ainda, a partir de uma perspectiva histórica, agora então sobre o fundamento da perspectiva, segundo as autoras Flores e Machado (2013), dentro do conceito de perspectiva artificial encontram-se várias denominações, tais como: perspectiva central, uma vez que este modo de representação tem sua centralidade no foco do olhar a partir de um ponto de vista. Conforme Olmer (1943, p.2), “ela faz uso exclusivamente do traço (linhas retas ou curvas) para representar retas, curvas, planos, volumes e seus contornos”, pois, como define Piero della Francesca, “as coisas vistas de longe são representadas sob certos contornos com proporção segundo a grandeza e suas distâncias, e sem ela (a perspectiva), nenhuma coisa não pode ser degradada de maneira justa.” (1998, p.145). Com relação à perspectiva cônica, para Alberti, a perspectiva é definida como uma interseção plana do cone visual, tendo como cume o olho do pintor e como base o objeto a representar.

[...] elas têm história, quer dizer, emergem num determinado momento. Logo, é ver que a técnica da perspectiva é o resultado de escolhas, opções, descartes, dificuldades, mediante a constituição de saberes. Significa, por fim, perceber que tanto espaço como perspectiva são convenções dadas segundo um regime de pensamento, de um conjunto de conhecimentos e de um modo de sentir e olhar o mundo trata-se de fazer uma arqueologia do olhar moderno em perspectiva. (Flores e Machado, p.39).

Para as autoras, a reforma trouxe consigo um novo ideal de homem. A desapropriação das terras da igreja e dos monastérios permitiu ao homem a aquisição de propriedades e de bens, que agora, pode enriquecer e privar outros homens, provocando uma alienação dupla: alienação da terra e dos bens para formarem o capital; alienação do camponês para formar a mão de obra assalariada.

Além disso, ocorreu uma grande valorização de sua individualidade. Trata-se agora de um homem que se volta para seu interior, descobre a natureza, organiza a cidade e se torna portador de uma razão não somente contemplativa, mas que lhe confere ação sobre o mundo. Ainda assim, para além deste lugar que o sujeito ocupa, um lugar fixo e determinado, em um espaço construído por ele próprio, é preciso notar o papel deste sujeito na relação entre o que ele pode ver no plano real e o que ele é capaz de representar no plano gráfico e pictórico.

Por um lado, há a multiplicidade de contextos em que ela se instaura: nas artes, na arquitetura, na cartografia, na matemática, na filosofia, na literatura, na epistemologia. Por outro lado, há o aspecto cultural sob o qual ela é articulada: a experiência dos homens, a sensibilidade aguçada ao estético, o arranjo de técnicas matemáticas, o sentido pela quantificação e ordenação, a

função da representação, a concepção e o uso do espaço, o lugar do sujeito na sociedade, a própria sociedade. (Flores e Machado, 2003, p. 45).

Ademais, por um lado, há um sujeito que pensa, raciocina, analisa, representa as coisas e, conseqüentemente, as conhece. Por outro lado, há o objeto a ser representado e conhecido.

É preciso ver, então, que isso tudo desemboca, e se teoriza, na filosofia de Kant, ou seja, no pensamento que se apoia na existência de um sujeito consciente, cognoscente, e de um objeto a ser conhecido num mundo que é dado e, além disso, de que sujeito e objeto são ligados por uma relação bifurcada tendo seu ponto de interseção no intelecto. (Flores e Machado, 2003, p.114).

Sabe-se a partir das autoras, que conforme seus estudos, Leonardo da Vinci notou que, para a pintura se acomodar melhor à visão, era preciso uma perspectiva que fosse diferente daquela central e linear. É assim que ele cria a perspectiva aérea<sup>1</sup>.

Portanto, conclui-se a partir de Flores e Machado (2013), que para representar qualquer coisa, por mais simples que seja, tal coisa possui um código, uma técnica operacional, todo um sistema de representação. Deste modo, adentrar em uma imagem significa entrar na trama da representação. Decompor e estudar a imagem até ser capaz de apreendê-la em sua totalidade. Para tanto, é preciso saber que a imagem é o registro de um modo de pensar e de olhar. Para as imagens construídas em perspectiva central, significa compreender que tais imagens são a tradução realista, por meio do conhecimento de um sujeito, sobre a visualidade de determinado espaço no mundo.

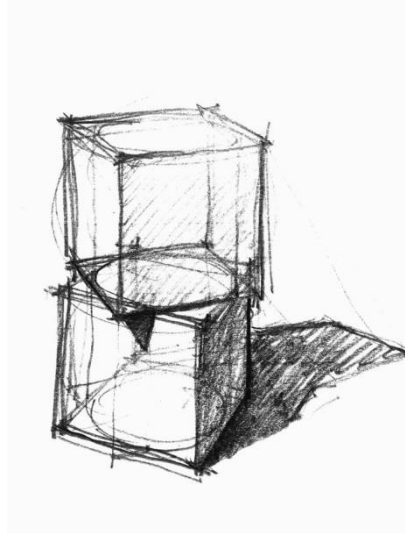
Além disso, as pesquisas sobre o ensino-aprendizagem da geometria, frequentemente se deparam com a complexidade inerente à visualização de figuras tridimensionais, a partir de suas representações planas. Portanto, exige do aluno a capacidade de articular as dimensões bidimensionais e tridimensionais. Por exemplo, ao desenhar um cubo no papel, uma única vista se sobressai, e isto demanda que o

---

<sup>1</sup> A perspectiva aérea, método de criar a ilusão de profundidade, ou recuo, em uma pintura ou desenho, modulando a cor para simular mudanças efetuadas pela atmosfera nas cores de coisas vistas à distância. Embora o uso da perspectiva aérea seja conhecido desde a antiguidade, Leonardo da Vinci usou o termo perspectiva aérea pela primeira vez em seu Tratado de Pintura, no qual escreveu: "As cores se tornam mais fracas em proporção à sua distância da pessoa que as observa". Mais tarde, descobriu-se que a presença na atmosfera de umidade e de pequenas partículas de poeira e material semelhante causa uma dispersão da luz à medida que ela passa por eles, sendo o grau de dispersão dependente do comprimento de onda, que corresponde à cor, da luz.

observador perceba essa representação plana como uma construção que contém a totalidade do objeto no espaço que não pode ser visto.

**Imagem 3: desenho de um cubo sobre o outro**



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/7177680651536923/>  
Acesso em: 04/10/2025

A partir de sua pesquisa, as autoras compreendem que muitos estudos partem do princípio que, para se resolver problemas de geometria espacial, é necessário ver e raciocinar ao mesmo tempo. Há uma hipótese comum em que o uso de representações em perspectiva ou de modelos materiais tridimensionais podem auxiliar nessa visualização, ajudando os alunos a superar suas dificuldades. Nesta lógica, ao invés de investigar apenas as potencialidades individuais do aluno, é também importante investigar a própria história e como o modo de olhar contemporâneo foi culturalmente construído.

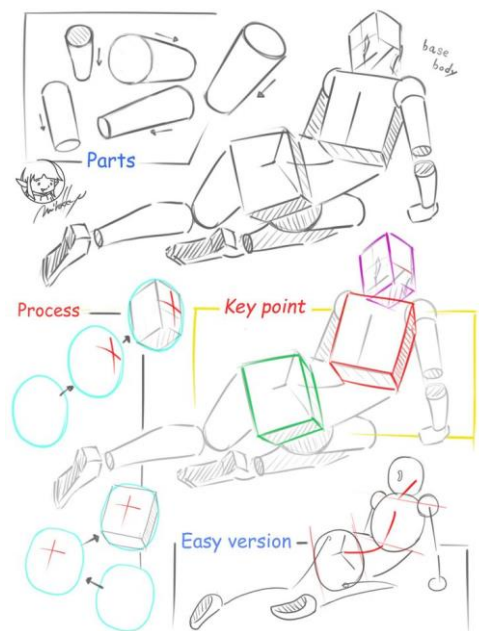
A experiência do arquiteto Filippo Brunelleschi e a teorização de Leon Battista Alberti em *De Pictura* (1435) foram fundamentais. Alberti propôs o método da "janela aberta para o mundo": um quadro retangular através do qual se olha a cena, com todas as linhas ortogonais convergindo para um único ponto de fuga no horizonte. Esse sistema impôs um olhar monocular, fixo e centralizado, em contraste com a representação medieval, que utilizava múltiplos pontos de vista numa mesma cena (Debray, 1993).

Esse novo modo de representação técnico, como Flores e Machado (2013) apontam, acontece junto a profundas transformações filosóficas, sociais e epistemológicas. Correspondeu, no período, à afirmação do indivíduo, à passagem de uma vida contemplativa para uma vida ativa em sociedade, vinda da vontade de dominar e racionalizar o espaço e a natureza. A perspectiva tornou-se o efeito e o

suporte de um olhar que era, ao mesmo tempo, organizador e disciplinador. A técnica de Alberti foi posteriormente refinada e divulgada por outros artistas e teóricos, como Piero della Francesca e Albrecht Dürer. Dürer, por exemplo, criou instrumentos mecânicos (perspectivadores) que materializavam os princípios da perspectiva central, literalmente treinando o olho do artista.

Este olhar em perspectiva tornou-se um *habitus*, uma segunda natureza que ainda hoje domina a apreensão humana do mundo visível, como aponta Havalange (1998). No ensino da geometria, isso se reflete no uso predominante de representações, como a perspectiva paralela (cavaleira), que é um desmembramento e simplificação da perspectiva central. Autores como Parzysz (1988) alertam para a necessidade de os alunos dominarem as convenções e regras desses sistemas de representação para uma correta interpretação visual, o que é extremamente basilar na construção do desenho do corpo humano. Assim como pode ser visto na figura abaixo, que representa um corpo feminino em perspectiva.

**Figura 4: figura humana feminina em blocos geométricos**



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/326370304266294908/>  
Acessado em: outubro de 2025

Compreender que o modo de se ver as figuras geométricas, como concordam as autoras, é resultado de uma construção histórica específica, e não uma faculdade natural, deste modo, é fundamental para repensar a geometria e seu ensino. As dificuldades de visualização dos alunos não podem ser atribuídas somente a uma falta de capacidade intelectual, mas devem ser acolhidas do ponto de vista histórico.

Além disso, investigar a emergência dessa técnica, analisando as questões problemáticas de uma época, não oferece respostas contundentes para a sala de aula, mas acima de tudo fornece um importante instrumento de reflexão. Permite ao professor compreender que o saber em geometria, a partir de um olhar geométrico, pode ser enriquecida, indo além do estudo técnico ao abrir espaço para uma compreensão crítica, por meio do pensamento dialético, de como as imagens são produzidas e interpretadas.

### 1.1 O desenho no Brasil: da utopia industrial à sala de aula

Com relação a história do desenho no Brasil, apresenta-se o pensamento de Barbosa. Conforme Amaral (2011), Barbosa não teve a intenção de fundar uma escola como a *Arts and Crafts* inglesa, utilizou apenas algumas ideias de John Ruskin (1819-1900), mais especificamente sua teoria de lógica natural, sem seguir à risca todos seus desdobramentos. O caminho para o crescimento de uma economia, baseada no campo, passa pela sua transformação em uma potência industrial. A realização desse projeto, no entanto, depende de priorizar a educação, que deve ser orientada para formar quadros especializados capazes de construir e sustentar esse setor.

estamos inabalavelmente convencidos de que o ponto de partida para promover a expansão da indústria nacional, ainda até hoje entre nós embrionário, é introduzir o ensino do desenho em todas as camadas da educação popular, desde a escola até os liceus, e dar aos liceus nova capacidade, adaptando-os à formação de profissionais nas artes de aplicação comum. [...] Temos todo um futuro a criar; e esse futuro é o do país. (Barbosa, 1942, p.172).

Do ponto de vista de Amaral (2011), a educação da estética foi tratada como se fosse a solução final para resolver, não apenas o preconceito em relação às artes mecânicas, mas também as questões econômicas, a de luta de classes, a moralização da política e até as questões relacionadas à democratização do país. Dentro disso, as ideias do crítico de arte britânico John Ruskin tiveram uma influência surpreendente no primeiro projeto de industrialização do Brasil, ainda durante o Império de D. Pedro II. Essa influência materializou-se principalmente por meio de duas frentes: a atuação de Rui Barbosa e a fundação do Liceu de Artes e Ofícios (LAO) do Rio de Janeiro, em 1856. Seu objetivo era duplo: qualificar mão de obra para um futuro mercado de trabalho livre e combater o profundo preconceito da elite brasileira contra o trabalho manual, entendido no período como atividade realizada por escravos. A filosofia do Liceu para além do domínio técnico, inspirada pela visão ruskiniana, pretendia integrar

a arte ao cotidiano, tornando a cidade uma obra de arte. A estética não seria um luxo para palácios, mas estaria presente nos espaços urbanos, como padarias, farmácias e lojas, socializando democraticamente o belo e elevando o trabalho dos artífices.

As críticas de Ruskin, segundo Amaral (2011), à feiura dos produtos industriais na Exposição de Londres de 1851, ecoaram no Brasil. Rui Barbosa, ao criar um projeto de Reforma do Ensino Primário (1883), via no desenho a disciplina fundamental para desenvolver a observação, o gosto pelo belo e a capacidade de projetar, competências estas essenciais para a indústria. Apesar da visão à frente do tempo em alguns aspectos, ambos os projetos enfrentaram obstáculos. A reforma educacional de Rui Barbosa foi considerada muito avançada e estrangeira para a realidade da época. O (LAO), por sua vez, sofreu com a falta de apoio do estado e teve seu edifício-sede desapropriado e demolido, sobrevivendo hoje de forma muito diferente do formato que foi pensado inicialmente. A política do ensino do desenho, inspirada direta ou indiretamente em John Ruskin, foi um componente fundamental no primeiro projeto industrial brasileiro. O (LAO) e Rui Barbosa identificaram no desenho muito mais que uma habilidade técnica: enxergaram nele uma ferramenta poderosa para uma transformação social profunda, capaz de alterar valores culturais, dignificar o trabalho e lançar as bases para uma sociedade moderna e industrializada.

Como pesquisadora do desenho, é interessante saber que Barbosa pensava em um ensino de desenho bem estruturado e democrático. Seria fundamental que o desenho ocupasse um protagonismo na educação contemporânea tanto quanto o estudioso pensou. Ainda que não haja concordância com o seu pensamento do desenho a serviço da indústria, pois isso é somente mais um modo de alienação, a centralidade do desenho no espaço escolar iria elevar positivamente o ensino de arte.

Para pensar no desenho enquanto disciplina parte do currículo, busca-se o estudo de Flores e Machado (2013), que trazem em seu artigo uma compreensão das razões pelas quais as práticas socioculturais de desenho, em outro tempo possuíam *status* de conteúdo escolar formal, e posteriormente perderam essa posição no currículo brasileiro. Entende-se por práticas socioculturais aquelas realizadas por comunidades específicas, constituídas por um conjunto de ações intencionais, cujos significados são definidos pela própria atividade que as caracteriza. Para traçar essa trajetória, é crucial identificar quais práticas de desenho foram disciplinarizadas e como elas foram mobilizadas por diferentes grupos ao longo da história. A "atividade humana" é vista aqui como um jogo complexo e dinâmico, em que práticas

socioculturais interagem com outros elementos, moldando e sendo moldadas por relações sociais conflituosas e por objetivos compartilhados.

A necessidade, como apontaram Flores e Machado (2011), também contribuiu para a sistematização do saber em desenho. A partir do século XIV aparecem as primeiras armas de fogo para serem utilizadas na guerra. A artilharia evoluiu para o canhão nos séculos seguintes, e a partir do século XVII houve forte influência sobre a maneira que as fortificações eram construídas. Com o rápido desenvolvimento dos canhões, novas questões surgiram em torno da necessidade de defesa, fazendo da arte de bem fortificar um negócio de Estado. Nesse contexto, os tratados sobre fortificação multiplicaram-se, a fim de sistematizar os conhecimentos sobre o assunto, fazendo da geometria e o desenho sua base.

o desenho, tomado como objeto de ensino, tem suas origens nos tratados de artistas, artesãos e principalmente, nos manuscritos de professores de escolas militares. Esse conhecimento gradativamente foi inserindo-se no meio escolar, elementar e secundário, a partir de uma “transposição de conteúdos mais amplos que faziam parte da Matemática, como os elementos básicos da Geometria Descritiva”. No Brasil, é a partir do século XVIII, com a urgência de Portugal em proteger e defender suas terras de além-mar, que se dão as primeiras iniciativas de um ensino de ciências, especialmente de Matemática e Desenho, a fim de formar pessoal capacitado para trabalhos com fortificações militares. A chegada da corte portuguesa ao país em 1808 promoveu significativas mudanças no ensino brasileiro por meio da criação da Academia Real Militar em 1811. (Trinchão 2008, p. 240).

Dado o recorte histórico do desenho concernente à antiguidade, agora destaca-se o ensino do desenho, a partir de Vaz (2019), em diálogo com Hauser (2000), Durand (1989) e outros autores, ao revelar a importância da historiografia do desenho e seu ensino como pilares da educação estética. A pesquisa destaca a distinção entre desenho imitativo, caracterizado pela representação visual e associado ao período do *quattrocento* (1400-1499, início do Renascimento), e desenho linear geométrico, focado nas figuras planas e suas relações. Para Hauser (2000, p.333), “Os aprendizes eram familiarizados com os rudimentos da geometria, perspectiva e anatomia, além da instrução prática, e iniciados no desenho com modelos vivos e com bonecos”.

A obrigatoriedade do desenho geométrico no Brasil, conforme Vaz (2019), se deu no século XIX, após a reforma do ensino primário, e evidencia a relevância atribuída ao desenvolvimento da percepção visual para a criação artística.

a ênfase eram os conteúdos artísticos, pelo regulamento do liceu existia uma seção de ciências aplicadas e outra seção de artes. De ciências aplicadas totaliza sete cadeiras das quais destacamos: Geometria plana e no espaço;

descritiva e estereotomia. De artes perfaziam dez cadeiras: Desenho de figura (corpo humano); Desenho geométrico (três ordens clássicas); Desenho de ornatos, de flores, de animais; Desenho de máquinas; Desenho de arquitetura civil e Regras de construção; Desenho de arquitetura naval e Regras de construção; Escultura de ornatos e Arte cerâmica; Estatutária; Gravura e talho-doce, água forte, etc; pintura. (Durand, 1989, p.60).

A ausência de alguns destes conhecimentos específicos, elencados acima, pode ser considerada uma lacuna lamentável na escola, dada sua importância para a formação e desenvolvimento do aluno dos saberes específicos em arte. Para Pereira (2012, p.90), “acadêmico não é um estilo, mas um modo específico de ensino e produções artísticas, caracterizado pelo respeito a um sistema determinado de normas”.

A partir de tal lógica, como aponta Saviani (2008), o ensino, como ato político, exige planejamento e intencionalidade, e o professor, ao transmitir conhecimento, assume um posicionamento político contra a elitização do saber.

Nessa perspectiva, refletir sobre a mediação no ensino de arte exige também considerar o espaço escolar como o contexto no qual essas práticas se desenvolvem. É nesse espaço-tempo de interações e trocas culturais que a mediação se concretiza, sendo necessário que o professor de arte possua formação sólida e clareza metodológica para orientar processos criativos e cognitivos de maneira consistente.

Portanto, conforme Flores e Machado (2011), para compreender essa trajetória de marginalização, é preciso pensar na forma como o processo histórico da disciplina se desenvolveu. O desenho transformou-se em um saber a ensinar para necessidades sociais específicas. Durante o Renascimento, a necessidade de uma representação realista do mundo, impulsionada pelo pensamento humanista, pelas grandes navegações e pelo declínio do poder da Igreja, foi fundamental. Na área militar, técnicas de perspectiva foram desenvolvidas para a criação de mapas e plantas de fortificação, constituindo a base do que mais tarde seria o Desenho Técnico.

Para as autoras no século XVIII, a Geometria Descritiva, sistematizada por Gaspard Monge<sup>2</sup> forneceu a base científica para a representação precisa de objetos

---

<sup>2</sup> Gaspard Monge se destacou pelo desenvolvimento de técnicas de representação conhecidas como Geometria Descritiva. Seus estudos e descobertas tiveram aplicação direta na resolução de problemas complexos relacionados à construção de fortificações e estratégias militares. Devido ao seu valor para o campo bélico, seus conhecimentos foram mantidos em segredo por décadas, sendo considerados informações estratégicas de cunho militar).

tridimensionais, viabilizando a produção industrial em série. No Brasil, o ensino do desenho teve início nas escolas militares, destinadas à elite. Após a declaração da Independência, houve a criação dos primeiros liceus e das escolas normais na década de 1830, o conhecimento começou a sair da esfera privada e militar para integrar a cultura na escola pública, difundido por professores militares.

Na década de 1930, segundo as autoras, com a Reforma Francisco Campos<sup>3</sup>, que o Desenho foi oficialmente integrado ao currículo da educação básica, presente em todas as séries do ensino secundário e dividido em modalidades: desenho do natural, geométrico, decorativo e convencional. A Reforma Capanema (década de 1940) manteve e fomentou ainda mais tal estrutura. A disciplina de Desenho esteve constituída como componente curricular obrigatório na educação básica brasileira cerca de 30 anos, de 1930 a 1960. Entretanto, na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 4.024 de 1961 (Brasil, 1961), levou o ensino desenho no Brasil pra um novo rumo. A partir disso, a disciplina começou a ocupar um papel reduzido nos documentos educacionais oficiais, passando ao *status* de disciplina obrigatória complementar. No contexto brasileiro do século XX, houve uma tentativa de abranger o amplo espectro do desenho no currículo escolar, organizando-o em modalidades distintas (como Desenho Geométrico, do Natural). No entanto, longe de conferir solidez, essa distinção, agravada pela formação insuficiente de muitos professores, contribuiu para uma fragmentação da disciplina. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971 representou um ponto de afastamento negativo da então disciplina obrigatória de Educação Artística. Reduziu o desenho à múltiplos usos, desintegrando-o como conteúdo auxiliar em outras disciplinas, como por exemplo, na confecção de cartazes. A partir desse momento, o desenho perdeu progressivamente seu espaço como disciplina organizada.

No contexto nacional, o documento normativo do MEC (Ministério da Educação) é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que apresenta o desenho ao longo do Ensino Fundamental, enquanto abordagem progressiva que deve ir se

---

<sup>3</sup> A Reforma Francisco Campos (1931) estabeleceu, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro. Ela imprimiu organicidade ao ensino secundário por meio de várias estratégias escolares, como a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Desta forma, a cultura escolar definida pela reforma de 1931 procurava produzir um *habitus* burguês nos estudantes secundaristas, a partir da educação integral e de práticas de disciplinamento e de autogoverno.

complexificando. Nos anos iniciais, o desenho é entendido enquanto experimentação livre, para o desenvolvimento da coordenação motora e como um meio de expressar ideias, emoções e representações pessoais. Conforme os estudantes vão para os anos finais, há a ampliação do repertório cultural, por meio do contato com diferentes artistas e suas poéticas, como também técnicas de representação longo da história da arte e em culturas diversas. Os alunos devem ser conduzidos a um domínio de técnicas, elementos visuais (linha, forma, textura, cor) e procedimentos, para realizar projetos autorais com maior intencionalidade. A base também procura o desenvolvimento da capacidade de ler e interpretar desenhos dentro dos seus contextos e significados. De forma transversal, o desenho aparece em outros componentes curriculares.

A partir de observações enquanto docente do ensino público, infelizmente nem o mínimo tem acontecido na prática. O ensino de arte contemporâneo tem uma falha estrutural profunda, caracterizada pela problemática da fragmentação dos conhecimentos em desenho, do conhecimento superficial por parte dos docentes e da redução curricular do desenho. Em primeiro lugar existe a carência de um ensino crítico de história da arte, que permita aos estudantes desenvolverem educação visual significativa e uma compreensão histórica das linguagens estéticas. Tal lacuna foi agravada pelo abandono progressivo do ensino sistemático dos fundamentos do desenho, como perspectiva, estudo da forma e da anatomia, o que acaba por resultar em expressões gráficas empobrecidas, sem conexão com o saber teórico e técnico necessários a uma materialização bem elaborada. Isso se intensifica pela insuficiência de tempo da disciplina de arte, pois entende-se que o desenho deveria ser visto enquanto disciplina, uma vez que é elemento central e estruturante da Arte. Acredita-se que propor o desenho como disciplina, cria condições de apresentá-lo em sua totalidade e de fato, promover um desenvolvimento psíquico e sensível nos alunos.

Segundo Flores e Machado (2011) na estrutura educacional brasileira atual, definida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), o desenho não aparece como disciplina obrigatória ou optativa no ensino fundamental e médio. Essa ausência é reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): o documento de Artes não faz qualquer menção ao desenho, enquanto o de matemática o apresenta de forma reduzida e instrumental, como auxiliar para conceituar outros conteúdos. Esta marginalização é paradoxal, uma vez que o desenho, por seu caráter interdisciplinar, é uma ferramenta fundamental que atua na formação socioeducacional. Desenvolve

habilidades visuais e cognitivas, permitindo a materialização e a socialização de ideias, gostos e vontades criativas.

Como argumenta Trinchão (2008), a deficiência de atividades que promovam o conhecimento em desenho acaba por desenvolver falhas na capacidade de observação, criativas e motoras, impactando negativamente o investimento em cultura e na formação técnico-científica do país. Na escola, o desenho científico, em diálogo com o cotidiano, promove uma relação dialética que enriquece tanto o saber quanto a prática profissional.

A análise destes estudos permite pensar que o desenho e as técnicas de representação perspectiva são construções culturais, históricas e epistemológicas, com raízes profundas em um modo singular de interpretação da realidade. No entanto, como demonstram os autores, compreender a historicidade do olhar em sua constituição atual é fundamental para superar a ideia de que a visão espacial é uma faculdade natural, permitindo assim abraçar as dificuldades dos alunos no ensino de geometria, a partir de uma perspectiva crítica.

A trajetória do desenho como disciplina escolar no Brasil revela um processo de ascensão e declínio. Reduziram o desenho a um conteúdo auxiliar, diluindo suas profundas especificidades na disciplina de Educação Artística. Sua redução no currículo, nega aos estudantes uma ferramenta cognitiva e expressiva essencial para o desenvolvimento da observação, do raciocínio espacial e da capacidade de materializar ideias, a partir da dimensão sensível do aluno. Deste modo, torna-se urgente repensar o lugar do desenho na educação contemporânea.

Martins et al (2019) procura analisar o desenho do viés cultural enquanto um conjunto de práticas que possuem diversos significados, de acordo com o contexto que está inserido. Busca-se uma compreensão da produção do desenho, bem como seus efeitos, sendo entendido por meio de uma diversidade de modos específicos de desenhar. Para tanto, investigam-se quais as condições históricas que se tornaram possíveis em determinadas práticas, como por exemplo, o tempo em que certas técnicas próprias de desenho foram legitimadas, possibilitando sua descrição e ensino. Este trabalho não procura uma única origem ao pesquisar o surgimento de práticas específicas, pois o desenho como objeto discursivo possui a característica de dispersão e variedade de enunciados. Pretende-se assim mapear sua característica múltipla, ao identificar as condições do surgimento e transformação desses objetos.

## 2 UMA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENHO DO CORPO HUMANO

O pensamento em conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos, já que a natureza dos mesmos não se revela na contemplação direta de um ou outro objeto isoladamente, senão por meio dos nexos e relações que se manifestam na dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo o resto da realidade.

L.S. Vigotski

Este capítulo tem como aporte teórico a convergência entre o materialismo histórico-dialético, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, ao compreender o processo educativo enquanto fenômeno social e histórico fundamental para a humanização do indivíduo. Neste sentido, o ensino do desenho do corpo humano é tomado como eixo central de investigação, por configurar-se como uma linguagem específica dotada de signos e fundamentos próprios. A mediação docente, portanto, revela-se imprescindível neste processo. Esta prática, quando alicerçada na pedagogia histórico-crítica, visa não apenas a transmissão de um saber técnico, mas a socialização democrática de um conhecimento altamente elaborado. Deste modo, este capítulo se estrutura de forma que articule estas categorias de pensamento, buscando pensar o desenho enquanto linguagem basilar no currículo, bem como caminho privilegiado para o desenvolvimento humano.

A psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica têm seus alicerces fundados na compreensão de mundo, a partir do pensamento do filósofo alemão Karl Marx. Marx (2007), compreende a arte como uma essencialidade humana, bem como Vigotski (2001), e estes em concordância com Saviani (2011), elaboraram abordagens que tomam a história como elemento basilar de seu pensamento. Assim, pela característica crítica deste trabalho, é imprescindível que haja certo aprofundamento, ainda que breve, na forma como o pensamento desses teóricos se entrelaçam, ao se pensar em uma educação contemporânea que seja relevante.

O materialismo histórico-dialético foi inicialmente elaborado pelos filósofos alemães por Marx e Engels. *O Capital* de Marx (1867), *Manifesto Comunista* (1848) e *A ideologia alemã* (1932) e algumas outras obras, como *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* (1844). Compreende-se a partir de suas obras, que sua investigação tem como objeto os modos de produção da sociedade, constituindo-se como uma teoria do conhecimento. Sua lógica compreende que é no mundo material que o homem

elabora sua existência, por meio daquilo que pensa e objetiva fora do seu pensamento, trazendo à existência concreta objetivações construídas com base em suas necessidades. Uma das categorias centrais de seu pensamento é o trabalho, pois compreende que é no trabalho que o homem se humaniza, e por materializar o mundo conforme as suas demandas diárias, é o centro da vida social dentro das relações que estabelece. Assim, historicamente, o trabalho é uma atividade de exercício exclusivo dos homens, que o fazem com a ajuda de instrumentos, para criar sua vida em sociedade.

Devemos começar constatando que a primeira premissa de toda a existência humana, e, portanto, também de toda a história, é a premissa de que os homens, para 'fazer história', se achem em condições de poder viver. Para viver, todavia, fazem falta antes de tudo comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a geração dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da vida material em si, e isso é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que tanto hoje como há milênios, tem de ser cumprida todos os dias e todas as horas, simplesmente para assegurar a vida dos homens". (Marx e Engels, 2007, p. 50).

Nesta elaboração social *da vida por meio do trabalho*, Marx (2023, p. 53) considera que o homem: "agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza". O filósofo aborda outras categorias, como a dialética, o concreto real e o concreto pensado, a objetivação, a mediação e a alienação, que são fundamentais para a compreensão do seu método de investigação da realidade, bem como para o aporte específico desta pesquisa. "Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado". (Marx, 2002, p. 21).

No livro "O capital I", Marx (2013), vai criticar o caráter idealista da dialética de Hegel (1807), apesar de ser o primeiro teórico que escreveu sobre ela de forma mais ampla. A dialética estava na centralidade do seu pensamento. Hegel (1807) publica seu primeiro livro sobre o assunto intitulado "Fenomenologia do Espírito". Nesta publicação, traz a ideia de um espírito absoluto, como base para a compreensão da sociedade, ao que Marx (2013) vai dizer: "A dialética de Hegel está de cabeça para baixo. É necessário colocá-la de pé, para descobrir o núcleo racional dentro do invólucro místico." (Marx, 2013, p. 78).

Marx (2013) considera a visão de Hegel (1807) mística, pois compreende que é a vida real que determina a consciência, e, por isso, elabora o seu conceito de dialética com bases materiais. Seu método de investigação parte de indivíduos reais que ao produzir os seus meios de vida, fazem história e esta como obra dos próprios homens, daí o nome materialismo histórico-dialético. O filósofo pensa a lógica de duas formas: a lógica dialética e lógica formal. A lógica dialética diz respeito à construção do pensamento concreto, e a lógica formal é o processo de construção da forma do pensamento. Deste modo, a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal. Seu aspecto empírico, funciona enquanto ponto de partida, mas é insuficiente para a construção do conhecimento, devido ao processo dinâmico tanto da realidade quanto do pensamento. Ou seja, a lógica formal já não é parte integrante da lógica dialética, é o seu início. Para compreender melhor esta ideia, é preciso entender o ciclo da dialética elaborada por Hegel em seu livro "A ciência da lógica" em 1807.

Hegel não utilizou formalmente os termos "tese, antítese e síntese". Tais termos foram uma forma de simplificar seu pensamento, criada por estudiosos posteriores, para explicar a complexidade do método dialético. Para Hegel (2018), a realidade e o pensamento evoluem por meio de um movimento dialético que começa inicialmente com a tese. Esta tese pode ser entendida como um conceito, ideia, ou situação verdadeira, mas que, por ser abstrato e parcial, apresenta contradições e limitações. A partir de tais contradições, surge então um processo interno de negação, chamada de antítese, que tem característica oposta ou contraditória à tese. Tal dicotomia serve para impulsionar a contradição em direção à síntese. A síntese é uma superação para algo superior e ilimitado, um nível superior de compreensão, criador de uma totalidade rica e concreta, tornando-se tese e recomeçando este ciclo.

Pode-se pensar um exemplo de tal processo cíclico na habilidade de desenhar. O desejo de desenhar inicial, livre e intuitivo, de acordo com o que o aluno pensa estar vendo (tese). Geralmente, este desenho é bem simplificado e cheio de erros, pois é limitado pela falta de técnica e de conhecimento sobre formas, proporções, perspectiva, etc. A partir da frustração do desenhista, surge então a antítese: o hábito constante do estudo técnico. O aluno, neste estudo técnico dos fundamentos, as formas geométricas, estuda anatomia, perspectiva, luz e sombra, e pratica exercícios repetitivos.

Assim, a liberdade que detinha no início do processo é reduzida a favor da acurácia técnica. De tal situação conflitante é que surge então a síntese, a partir de

uma superação da contradição. O desenhista passa do nível intersubjetivo para o intrasubjetivo, a internalização de um conhecimento superior ao que tinha inicialmente. Por isso, o estudo sistemático age como ferramenta para materializar com expressividade. A síntese, portanto, é a capacidade de criar intencionalmente com conhecimento técnico e sensibilidade.

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica abstrata). Por aí pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato. (Saviani, 1991, p. 11).

Portanto, para Marx, 2017 p. 94, “o que constitui o movimento dialético é a coexistência de dois lados contraditórios, seu conflito e sua fusão numa categoria nova, o concreto pensado”. A concretização do pensamento dialético se dá na objetivação do concreto pensado. A objetivação é a externalização do pensamento em uma representação material mais elaborada.

Conforme Marx (2013), o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato. Deste modo, o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento e também o ponto de partida. O ponto de partida é o concreto real, e o ponto de chegada o concreto pensado, ou seja, parte do empírico, mas tem como suporte o real concreto.

Assim, no ensino do desenho do corpo humano, é a transformação que ocorre quando o aluno dispõe dos instrumentos corretos. Conforme Saviani (2016), isto pode se dar na mediação professor-aluno. Para exemplificar melhor como acontece esse processo, para um aluno desenhar o corpo humano, ele precisa de um modelo vivo, uma obra ou uma imagem. Este modelo ou esta imagem é o suporte concreto e real, que serve como ponto de partida para a criação de uma objetivação, neste caso o desenho, que pelo movimento dialético do pensamento e suas contradições, alcançou uma criação mais elaborada. Esta nova criação se dá pelo concreto pensado, ou seja, pensado para ser mais elaborado, para seguir as leis técnicas das especificidades do desenho necessárias à construção da imagem de referência em desenho. A exemplo disso, pode-se observar a prática diária de desenho, mantida de forma constante ao longo de no mínimo três anos, resulta em um progresso notável, que é a consequência natural de se exercitar tal habilidade com regularidade.

Tal processo, ao ser materializado, objetivado, promove um desenvolvimento profundo das funções psicológicas superiores. Conforme postula Vigotski (2008), a externalização de um pensamento mais elaborado. Sobre o desenvolvimento de tais funções, diz ser: “uma superação de dificuldades e conflitos, uma luta interna entre o pensamento sincrético, o complexo e o conceito potencial, que se eleva do abstrato para o verdadeiro conceito”. (Vigotski 1991, p. 101).

Pode-se observar, a partir destas categorias de pensamento, o diálogo entre o materialismo histórico-dialético e a pedagogia histórico-crítica, em concordância com a psicologia histórico-cultural: o homem materializa suas objetivações concretas, por meio de instrumentos, assim como o aluno se desenvolve por meio da aprendizagem, ao ser munido de instrumentos necessários à aprendizagem, que produzirão saltos qualitativos em suas criações, e estes dados via mediação docente.

Para pensar a realidade, é preciso aceitar a contradição. Assim, nesta lógica, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (objeto aparente) e, por meio de teoria, pensamento, elaborações, reflexões e abstrações, chegar ao pensamento concreto. Então, a compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto é a síntese de múltiplas determinações, o concreto pensado. O empírico é o real aparente, e o concreto é o real pensado. São abstrações, reflexões do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. (Pires, 1997, p. 83).

Assim, quando o aluno entra em contato com os conceitos e os meios técnico-operacionais dos fundamentos do desenho, torna-se capaz de compreender um conhecimento clássico altamente elaborado historicamente, que é o concreto pensado. Em termos de desenho, este pensamento altamente elaborado tem suas raízes no Renascimento, nas construções detalhadamente geométricas como caminho para a pintura, sendo que esta elaboração se encontra embaixo da pintura. Em um pensamento mais contemporâneo do desenho, seria como realizar toda a construção geométrica necessária à sua realização, sem que fosse apagada na finalização. Trata-se do caminho do lápis, que deixa claro como tal figura foi construída.

o processo de formação do ser humano é um processo educativo, ou seja, o indivíduo se forma apropriando-se dos resultados da história social e se objetivando no interior dessa história. Sua formação se realiza por meio da relação entre objetivação e apropriação. (Duarte, 2013, p. 46).

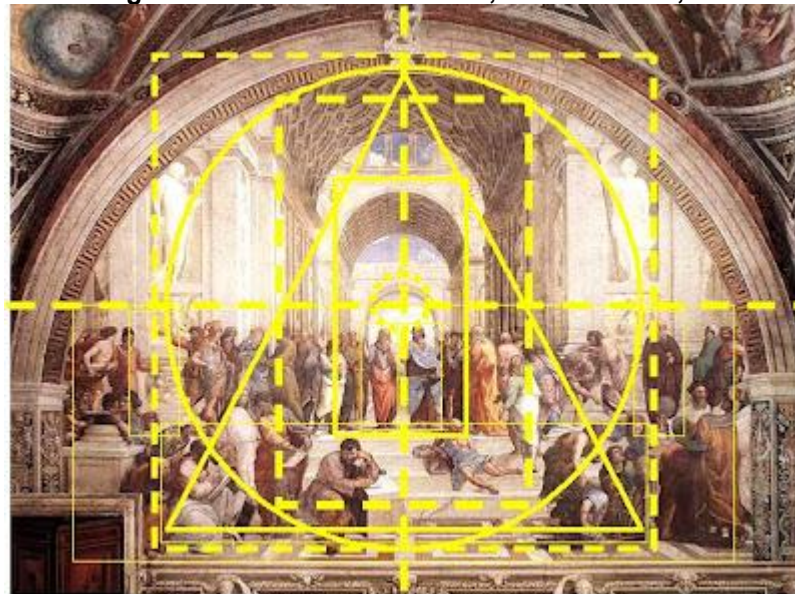
É neste princípio que o desenho do corpo humano, enquanto conhecimento clássico se baseia, na utilização da geometria, que, como veremos mais adiante, foi

fragmentada do desenho artístico, como se não fizesse parte de um pensamento basilar quando se pensa em uma representação mais elaborada. Sendo que para a realização de um desenho, é preciso se apropriar das suas formas de elaboração históricas, que acontecem via mediação docente, no espaço escolar. Sua apropriação confere autonomia criativa, para o aluno trazer à existência a objetivação de um corpo humano gráfico sensível, a partir de suas elaborações do tempo histórico em que vive.

Este método foi largamente utilizado nos estudos de Leonardo da Vinci e Rafael Sanzio.

Observem a precisão da simetria geométrica no estudo exposto. Vejam como os polígonos são concêntricos, afunilando a visão para o ponto mais centralizado, o chamado ponto-de-fuga, o qual exerce considerável efeito sobre a perspectiva da sobreposição dos planos nos quais os personagens estão simetricamente dispostos: um primeiro plano, mais frontal, e abaixo da linha da metade do quadro; um segundo plano, mais elevado, onde se colocam os principais personagens do quadro no sentido da concentricidade; um terceiro plano mais elevado e mais abstrato remetendo ao infinito. (Gregório, 2008).

**Figura 5: “a escola de Atenas”, Rafael Sanzio, 1509**



Fonte: <http://kafenacoca.blogspot.com/2008/03/artes-perspectiva-simetria-e-ponto-de.html>  
Acesso em: 05/10/2025

## 2.1 Categorias da psicologia histórico-cultural

Vigotski (2001) foi um psicólogo extremamente dedicado em seu método de estudo, bem como na descrição deste método, elencando tudo que a psicologia havia pensado até dado momento, para depois refutar ou concordar com diversos teóricos a partir de seus estudos. Produziu um trabalho extremamente notável para a compreensão da psique humana, principalmente devido seu pouco tempo de vida, e

dedicou uma obra inteira, “Psicologia da Arte”, para compreender a arte a partir do seu viés psicológico.

Ao elaborar sua forma de investigação da psique humana, Vigotski organiza seu pensamento a partir de algumas categorias psicológicas: a mediação, a zona de desenvolvimento proximal, as funções psicológicas superiores, a internalização, a linguagem, a cultura e a sociogênese. No que concerne à psicologia, para pensar a arte enquanto área de conhecimento específica, também elaborou categorias próprias. São elas: a estética, a catarse, conteúdo e forma, imaginação e atividade criadora. A seguir expõe-se como tais categorias se relacionam dentro do pensamento do psicólogo.

A abordagem histórico-cultural, elaborada por Vigotski (2003), compreende o desenvolvimento dos indivíduos, a partir da cultura acumulada pelas gerações, e compartilhada por meio de signos da linguagem. O estudioso chama este processo de desenvolvimento por meio da cultura de sociogênese, sendo esta a categoria central para a compreensão de sua abordagem.

Todos nós utilizamos na ciência, na cultura e na vida a enorme quantidade de experiência acumulada pelas gerações anteriores, que não é transmissível mediante a herança biológica. Em outras palavras, ao contrário dos animais, no ser humano existe uma história, e essa experiência histórica, essa herança não-física, essa herança social, é o que o distingue do animal. (Vigotski, 2003, p.69).

Portanto, Vigotski (2003) compreende a cultura, como o cerne do desenvolvimento humano. Sobre tal compreensão, dentro do pensamento de Marx (2013) seria definido como a síntese de múltiplas determinações. Vigotski (2003) ao pensar em sociedade, compreende a cultura como imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano. Dentro deste desenvolvimento está a categoria da Zona de Desenvolvimento Proximal, pois refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento real, caracterizado pela capacidade da criança de resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, que pode ser alcançado com a orientação ou colaboração de um adulto ou de pares mais experientes. Nesse sentido, a aprendizagem orientada, impulsiona e antecipa o desenvolvimento, pois permite que o estudante realize atividades que ainda não conseguiria de forma autônoma, mas que se tornam possíveis por meio de uma mediação intencional.

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vigotski, 2007, p. 97).

Dentro desta perspectiva, a prática do desenho, mediada pelo professor, favorece a construção de novos significados, e, amplia as possibilidades de leitura e produção de imagens, unindo teoria e prática em um processo dialógico e formativo. A educação estética para o desenho do corpo humano, age como processo de humanização, e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, permitindo a inserção dos indivíduos na história da humanidade.

O desenvolvimento dos conceitos científicos se inicia na esfera do caráter consciente e deliberado e vai além, de cima para baixo, brotando também na esfera da experiência pessoal e do concreto. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos começa na esfera do concreto e do empírico e se move em direção às propriedades superiores dos conceitos: o caráter consciente e deliberado. A relação entre o desenvolvimento destas duas linhas opostas descobre sem dúvida alguma sua verdadeira natureza: a conexão entre a zona de desenvolvimento próximo e o nível de desenvolvimento atual. O fato completamente indubitável, indiscutível e incontrovertido consiste em que o caráter consciente e deliberado dos conceitos, essas duas propriedades insuficientemente desenvolvidas dos conceitos espontâneos do aluno, se encontram por completo dentro da zona de seu desenvolvimento próximo, isto é, que se manifestam e se tornam eficazes em colaboração com o pensamento do adulto. (Vigotski, 1993, p. 254).

Dentro desta lógica, a mediação por meio de signos é uma categoria fundamental, que serve de instrumento para o indivíduo alcançar seu desenvolvimento pleno. Assim, (Vigotski, 2007, p.75) diz: “A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para a solução de um dado problema psicológico (recordar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) são análogos à invenção e uso de instrumentos”.

Portanto, dentro desta pesquisa específica, cabe pensar nos signos próprios da linguagem do desenho, como instrumentos necessários, a fim de promover a criação artística de um desenho do corpo humano, que seja mais desenvolvido graficamente. Nesse sentido, o conhecimento em desenho, enquanto conteúdo clássico de arte sistematizado pela humanidade, demanda uma abordagem que valorize profundamente os signos específicos dessa linguagem como: linha, luz e sombra, perspectiva, formas geométricas, anatomia humana, cor e composição. Sendo abordados com maior profundidade, dentro da proposta de pesquisa posteriormente.

Dentro deste pensamento mediador, outra categoria a ser abordada é o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são conforme (Vigotski, 2007, p.51): atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato e formação de conceitos.

O autor compreende que todas as funções psicológicas superiores têm sua origem nas relações reais, entre os indivíduos humanos. Dentro de sua concepção de cultura, materializada em signos e instrumentos culturais como a linguagem, destaca o papel central da cultura, para o desenvolvimento dessas funções na psique humana.

Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social; inclusive ao converter-se em processos psíquicos continua sendo quase social. O homem, inclusive quando a sós consigo mesmo, conserva funções de comunicação. Modificando a conhecida tese de Marx, poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais transladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura. Não pretendemos dizer que seja esse, precisamente, o significado da tese de Marx, mas vemos nela a expressão mais completa de todo o resultado da história do desenvolvimento cultural (VYGOTSKI, 1995, p. 151).

Assim, o desenvolvimento do psiquismo em suas formas mais desenvolvidas, ocorre na mediação por meio de signos da cultura produzida historicamente. O homem não nasce pronto como ser humano no sentido pleno, pois se torna humano ao longo da vida, por meio de sua inserção na cultura e na história, ampliando a compreensão de si e do mundo.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores está inteiramente baseado no domínio de tais meios auxiliares de comportamento, criados pelo homem no decurso de sua história cultural, e no aprendizado de seu uso. (Vigotski, 2007, p.50).

Ao serem exploradas práticas de desenho com os signos específicos dessa linguagem artística, que atuam como mediadores entre a percepção individual e os repertórios culturais compartilhados, é desenvolvida a autonomia criativa no manejo deste conhecimento.

É muito comum se deparar na sala de aula com diversos alunos que acreditam estar desenhando muito bem, até eles descobrirem que podem desenhar melhor. Geralmente, o aluno que tem um maior desenvolvimento gráfico é porque buscou instrumentos de aprendizagem por meio de revistas, mangás, animes, tutoriais no *YouTube*, bem como tem uma prática intensiva.

O aluno que tem certo desenvolvimento ou interesse, e não sabe onde pesquisar ou buscar ajuda, pode encontrar no professor esta ajuda instrumental, bem como o próprio professor, é o instrumento mais valioso, que pode fazer da prática de desenho, parte integrante do currículo enquanto linguagem específica de conhecimento. Ao desenhar com o aluno em sala, o professor mostra a ele o que é possível fazer, e até aonde se pode chegar, quando se tem um sistema de aprendizagem instituído.

## 2.2 As categorias da arte em Vigotski para pensar o desenho

Segundo Vigotski (2001), a arte surge inicialmente como o mais forte instrumento de luta pela existência. É o ato criador de superação deste sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele para que assim então a arte se realize. “O homem é o grande autor das páginas da História expressa pelos objetos, instrumentos, imagens que ele mesmo inventou, deixando suas pegadas para que o futuro percorra o mapa em busca do tesouro”. (Derdyk, 1990, p. 20). Esta afirmação de Derdyk (1990), corrobora com o pensamento de Vigotski (2003), pois o mesmo compreende o homem enquanto ser histórico e social, ao elaborar sua existência a partir da cultura compartilhada, por meio de signos, que agem como instrumentos mediadores em uma busca constante de reelaboração da vida, agindo sobre a realidade, enquanto ser intrinsecamente criativo.

A arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material, mas produz acima desse material. Assim: o sentimento é inicialmente individual e através da obra de arte se torna social. (Vigotski, 2001, p. 307-308).

O autor postula que a arte é um sentimento social prolongado ou uma técnica social do sentimento. Parte de sentimentos vitais, mas realiza uma reelaboração sobre eles. Como objetivação de sentimentos, possui o poder de provocar reações estéticas no espectador. No objeto artístico, os sentimentos ganham existência social, permitindo a interação entre os espectadores e essas emoções externalizadas. A arte, portanto, configura-se como um instrumento social que possibilita a incorporação dos aspectos mais íntimos e pessoais do ciclo da vida social.

A arte é o social em nós, e o se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais [...] O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções [...] A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. (Vigotski, 2003, p. 12).

Essa perspectiva não só estimula o crescimento cognitivo, como também fortalece a formação estética, por meio de práticas que valorizam a promoção de indivíduos autônomos. Assim, a arte transcende a realidade objetiva, misturando o real com o imaginário, o simbólico e o subjetivo, criando assim uma expressão única, um universo dentro de cada um, que vai além da simples reflexão do mundo.

A obra de arte nunca reflete a realidade em toda sua plenitude e verdade, mas é um produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade, de incorporação a essa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela. (Vigotski, 2004, p. 329).

Diante da realidade observada na escola em que essa pesquisa se desenvolve, os alunos relatam ausência da prática do desenho no ensino de arte, assim como há uma banalização, observada em feiras culturais, que reduz o processo de aprendizagem em desenho, a partir de uma compreensão equivocada do mesmo, levando a produção de cópias sem significado de determinadas obras.

Portanto, ao compreender a importância do desenho na constituição do sujeito, torna-se imperativo resgatar seu papel como linguagem expressiva e cognitiva. Ao se propor uma releitura, esta deve incorporar questões do universo do aluno, juntamente com as suas percepções sobre a obra, para então criar uma reelaboração visual.

Quanto à ausência da prática de desenho nas aulas de arte, isto sinaliza algo ainda mais grave, que é a falta de competência estética para realização de tal, e o desinteresse por uma busca em direção a este objetivo. Para que haja superação deste modo equivocado de tratar o desenho, Vigotski (2007) compreende que o aprendizado escolar deve desencadear um processo de internalização, no qual o conhecimento adquirido pelo aluno, transcende o ambiente escolar, criando um universo individual em cada sujeito.

Se a arte é uma linguagem específica que dialoga com a vida, é necessário mobilizar os conteúdos que desenvolvem autonomia para transitar no domínio desta linguagem, é necessária mediação na relação do sujeito com o objetivo da arte, ainda que este objeto seja a mediação entre observador e o campo simbólico do artista. Esta mediação se dá pela cultura, pelo conhecimento e, ao ser observado sem mediação, limita a qualidade de apreensão do objeto. A qualidade dos conteúdos e das mediações deve ser destacada nos processos de ensino porque é a ela que vamos nos reportar se pensarmos em qualidade de desenvolvimento (Martins, 2013, p. 276).

Dentro deste pensamento de Martins (2013), o indivíduo utiliza seu repertório cultural aprendido socialmente, para elaboração de suas vivências subjetivas e individuais, que se tornam intrapsíquicas (parte do psiquismo individual). Assim, o indivíduo é capaz de se expressar artisticamente, ao incorporar o salto qualitativo do

desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, levando novamente para a esfera social seus conhecimentos por meio de suas objetivações.

O que inicialmente era um modo de comportamento externo, onde [...] contava com a ajuda de signos externos (palavras, gestos, etc.), transforma-se num processo interno, onde [...] passa a contar com seus próprios signos internos, sua própria linguagem interna. (Vigotski, 2008, p.60).

Essa transformação, esse salto qualitativo, ocorre no que Vigotski (2001) chama de catarse: uma contradição emocional que remete ao método dialético marxista, de movimento do pensamento, em suas contradições e transformações. Por exemplo, no desenho há o sentimento de desarmonia, pavor e repulsa, que tem sentido quando ocorre a superação da dissonância, a solução e reconciliação, daquilo que o olho do aluno considera como errado, e seu psiquismo é capaz de ajustar. O autor, coloca a catarse como condição necessária, para superar criativamente o próprio sentimento, a fim de encontrá-la, para que seu efeito artístico seja manifesto.

No processo de estudo do desenho do corpo humano, é possível ter várias experiências desagradáveis no que tange à forma que a figura assume. O olho é capaz de ver que o desenho está errado, mas o psiquismo ainda não sabe como resolvê-lo. Quando o estudo se torna sistemático e a aprendizagem acontece em nível maior de elaboração, quando a figura começa a ocupar o espaço do papel corretamente, é aí que acontece a catarse. (Vigotski 2001, p.273), “coloca a reação estética – provocada pela obra de arte – no centro do problema em termos da contradição entre conteúdo-forma: a catarse”.

O horror sentido ao contemplar seu próprio desenho é um impulso para a superação, que é a capacidade psíquica de organização técnica da elaboração estética, sendo este momento abstrato, o significado da superação desencadeando na catarse.

Nas categorias da atividade criadora e imaginação, Vigotski escreveu em seu livro “Psicologia Pedagógica” (2003) e no livro “Imaginação e Criatividade na infância” (2004). O autor compreende a imaginação como a criação de algo novo que pode ser algo concreto ou algum sentimento já vivido. Por exemplo, um desenho de memória, com base naquilo que já se sabe a partir de vivências anteriores, ou de observação com base no que se é capaz de elaborar mediante o que está vendo.

todo o material da fantasia, sem nenhuma exceção, tem sua origem na realidade. A segunda fonte de realidade na fantasia é o sistema de nossas vivências internas, sobretudo as emoções e os desejos, cujo curso é determinado pela combinação dos elementos reais nas representações

fantásticas. Embora a fantasia geralmente seja apresentada como a forma de comportamento mais caprichosa, inexplicável e sem motivo, ela está rigorosamente condicionada e determinada em cada um de seus pontos, como todas as outras funções de nossa psique. A questão consiste apenas em que as causas que condicionam seu trabalho jazem profundamente dentro do ser humano e muitas vezes permanecem ocultas para a consciência. Daí surge a ilusão de que o funcionamento da imaginação seria espontâneo e sem motivo algum. Mas isso é somente o resultado do desconhecimento dos motivos que condicionam esse funcionamento. Cabe mencionar aqui, em primeiro lugar, as inclinações que não foram satisfeitas em nossa vida. Elas são as verdadeiras fontes da fantasia e determinam seu segundo princípio de realidade. (Vigotski 2003, p.153).

Deste modo, Vigotski (2003) compreende que a imaginação utiliza material da realidade, para criar algo novo, e, ao contrário do que diz o senso comum, a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto. Isso se dá, pelo fato do adulto possuir mais repertório para elaboração do que a criança, com menos anos de vida. (Vigotski 2003, p. 153), “sempre estamos encarando o conhecimento de objetos que não ocorreram de forma direta em nossa experiência, mas constituem a principal aquisição da experiência social coletiva da humanidade”. (Vigotski, 2003, p.155), “o comportamento imaginativo também precisa de desenvolvimento e de educação, como todos os outros”. Nesse sentido, para criar a partir do imaginado, há de se conhecer algo da realidade, bem como ter um conhecimento mais elaborado dos modos operacionais, daquilo que se quer representar.

Conforme Vigotski (2003), a segunda lei da fantasia destaca que, além do conteúdo, é fundamental sua combinação para gerar a emoção pretendida. A lei da realidade da fantasia afirma que a emoção provocada por uma construção imaginativa é sempre real.

A autora cita a seguir um exemplo que considera bastante ilustrativo, a partir de um trabalho apresentado durante sua graduação no bacharelado, sobre as técnicas utilizadas por Alfred Hitchcock, na disciplina de vídeo. Na ocasião foram realizadas algumas leituras e assistidos vários filmes do diretor com o *making off* de produção. Dali, duas coisas ficaram gravadas: Hitchcock como diretor de filmes de horror, utilizou duas técnicas para a clássica cena do chuveiro de “Psicose” (1960). Para despertar medo em todos os espectadores ao anteciparem a chegada do psicopata no banheiro, com o objetivo de esfaquear Marion Crane, foi utilizado o contraste do som grave dos violoncelos com o som agudo dos violinos, seguido pelo plano de detalhe em que a câmera dá zoom na boca e nos olhos horrorizados de Marion. A produção desta cena aparece detalhadamente no filme Hitchcock (2012),

lançado pelos estúdios *Disney*. O Público dos anos sessenta nunca havia visto nada igual, o que acentua a maestria do diretor neste despertar do medo durante uma imersão cinematográfica. Ainda que a cena seja de um filme, o sentimento vivido pelos espectadores é verdadeiro, pois a formatação visual e sonora trabalham em direção a esse objetivo.

**Figura 6: cena do chuveiro filme “Psicose” (1960)**



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/194851121354142704/>  
Acessado em: 04/09/2025

A imaginação também tem uma função emocional, servindo como um processo interno de expressão dos sentimentos. Portanto, o professor deve despertar no aluno a emoção correspondente ao conteúdo compartilhado. As imagens que o professor leva de determinado período da história da arte estão dentro de um contexto e por isso, tem características diversas. A religião como centro, o homem, a luz, a pele da pintura, a marca do pincel, a abstração, a tridimensionalidade, etc. Cada período uma história, cada artista uma característica, cada obra uma singularidade a ser compartilhada.

Uma terceira função é a educativa. Sua missão é organizar o comportamento cotidiano da criança, permitindo que ela se exercite e se desenvolva para o futuro. Deste modo, as três funções da fantasia estão alinhadas com sua principal propriedade psicológica: orientar o comportamento para situações que ainda não existiram na experiência real do indivíduo.

#### 2.2.1 A educação estética para o desenho a favor do desenvolvimento humano

Em 1926 é publicada a obra *Psicologia Pedagógica*, de Vigotski, e conforme uma de suas apresentações é sua primeira publicação que já estava completamente pronta em 1924. A obra foi organizada em textos para auxiliarem no trabalho pedagógico de professores de colégios secundários do período, dentro do contexto

russo. Mesmo com tais características, se assemelha a cursos introdutórios de psicologia da contemporaneidade tanto na Europa quanto na América.

O capítulo “A educação estética”, escrito, segundo Blanck, entre 1921 e início de 1924, pode ser compreendido como resultado das atividades de Vigotski como professor de disciplinas ligadas à arte. O livro Psicologia pedagógica, por sua vez, resulta do interesse de Vigotski pela pedagogia e, de modo mais amplo, faz parte dos esforços empreendidos pela administração soviética para capacitação de professores (Pederiva, 2022 p.156-157).

Os assuntos tratados pelo autor são de acordo com as suas concepções de educação, e em seus estudos mais tardios, postulou a educação como promotora do desenvolvimento, e acrescentou mais uma categoria ao seu pensamento na área educativa, a zona de desenvolvimento proximal.

A obra é extremamente valiosa para a área da educação, porém no recorte específico que esta pesquisa trata, cabe aqui o destaque ao capítulo 13 intitulado “A educação estética”, sobre a importância de a estética ser devidamente compreendida dentro de sua especificidade e não como um objetivo estranho a ela.

Para Vigotski (2001), as artes são um fenômeno psicológico e assim precisam ser compreendidas. Isso, porque, para ele, o psiquismo do ser social constitui o subsolo comum da atividade artística. Portanto, para estudar as expressões das artes, é preciso entender como isso acontece.

Para compreender a arte, Vigotski (2003) discorre sobre os equívocos na utilização da estética da seguinte forma: a serviço da pedagogia na educação moral; para a realidade e como um fim em si mesmo.

Sobre a estética a serviço da pedagogia o autor escreveu:

situa-se uma série de critérios moderados sobre o papel da estética na vida infantil, a maioria dos quais tende a reduzir o significado da estética ao entretenimento e ao gozo. Embora alguns valorizem o sentido sério e profundo da vivência estética... apenas como um meio para obter resultados pedagógicos, alheios à estética. Essa estética a serviço da pedagogia sempre realiza funções alheias e, de acordo com a ideia de alguns pedagogos, deve servir de meio para a educação do conhecimento, do sentimento ou da vontade moral. (Vigotski, 2003, p. 225).

Como um meio pedagógico para educar a moral da criança, Vigotski (2003) diz que existia toda uma literatura infantil organizada para que as crianças extraíssem lições de vida em seus aspectos bons e ruins, ao que o autor aponta haver uma visão limitada e errônea sobre o que as crianças podem compreender. Supõe-se que a única coisa de valor que elas podem extrair de uma obra é uma lição moral clara, enquanto todo o resto — como complexidade emocional, estética ou intelectual — é considerado impenetrável para o psiquismo infantil. Como consequência desta crença, a literatura

infantil se reduz a dois tipos de poemas sem sentido e uma narrativa cheia de um sentimentalismo superficial. O adulto acaba por substituir sentimentos verdadeiros e profundos, criando heróis e situações que tentam alcançar de forma inadequada o psiquismo infantil, criando uma noção falsa de realidade.

O sentimentalismo não passa da estupidez do sentimento. Como resultado, a literatura infantil geralmente é um brilhante exemplo de falta de gosto, de alteração profunda do estilo artístico e da mais desoladora incompreensão do psiquismo infantil. Acima de tudo, temos de rejeitar o critério de que, supostamente, as vivências estéticas possuem certa relação direta com as morais e que toda obra de arte contém uma espécie de estímulo para o comportamento moral. (Vigotski, 2003, p. 225-226).

Já na arte para estudo da realidade, Vigotski (2003) aponta fins de caráter social e ampliadores do conhecimento. As obras da literatura eram estudadas a partir do seu viés social ao invés de serem estudadas a partir dos seus fenômenos próprios, o que é um falso critério, pois a literatura não é uma cópia da realidade.

quando se estuda a sociedade conforme as imagens literárias, sempre se assimilam formas falsas e distorcidas, porque a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e em toda a sua verdade; ela representa sempre um produto sumamente complexo elaborado pelos elementos da realidade, ao qual aponta um conjunto de elementos totalmente alheios. (Vigotski, 2003, p. 228).

O terceiro e último erro apontado pelo autor é o da arte como um fim em si mesmo, pois reduz a estética apenas ao sentimento agradável suscitado pela obra de arte. (Vigotski, 2003) aponta que: A particularidade da idade infantil reside justamente no fato de que a força direta de uma vivência real concreta é muito mais significativa para a criança que a força de uma emoção imaginária. (Vigotski, 2003, p. 229).

Conforme aponta Vigotski (2003), é na linguagem artística que os sentimentos podem ser expressos em uma relação dialógica com vida, quem cria o faz a partir do tempo e contexto em que vive. Assim, para pensar a educação estética se faz necessária à compreensão da arte como área de conhecimento específica composta por determinadas linguagens, e cada linguagem possui um sistema de signos necessários à sua compreensão e realização, sendo os signos fundamentais no desenvolvimento do psiquismo humano.

Diferentemente dos outros animais, o ser humano possui, além do desenvolvimento natural, um desenvolvimento cultural. No processo de desenvolvimento da psique humana, por meio do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é possível que a pessoa se autorregule e, com isso, passe a regular e operar com os signos, de igual modo. (Vigotski 2021, p. 76-77).

Os signos artísticos, de acordo com Vigotski (2001), nos trazem a consciência das nossas emoções, e levam ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, promovendo a constituição do gênero humano enquanto seres históricos. Para o autor:

nas elaborações de Vigotski sobre arte, estética e catarse, ao menos três questões importantes emergem para se pensar os fundamentos e princípios da Educação Estética: a primeira diz respeito a sua especificidade gnosiológica; a segunda se refere às impressões causadas pelas obras de arte no processo catártico e a vivência peculiar da catarse. Por fim, a centralidade da atividade criadora. (Silva et al p.273).

Deste modo, como ser histórico, o homem aprende, incorpora e reelabora seus conhecimentos, como forma de incluir os alunos na experiência estética concebida pela humanidade. (Vigotski 2003, p.237) aponta que “[...] o sentimento estético deve ser objeto da educação como todos os outros, só que através de formas peculiares”.

A discussão neste ponto tem em si um questionamento intrínseco, sobre o tipo de aula que eleva um aluno esteticamente e quais procedimentos utilizar para que esta educação estética aconteça de forma efetiva.

O ponto de partida do ensino de Arte, portanto, é destacar na prática social precedente, o artista ou a obra que terá sentido humano para os alunos com os quais iremos trabalhar. Deste conteúdo escolhido, examiná-lo ao máximo por meio de estudos organizados e pertinentes à faixa etária dos alunos, estabelecer relações com outras obras e culturas, realizar aulas em espaços convencionais e não convencionais de arte que se relacionem com o conteúdo estudado. Estas são condições mínimas para que possamos ter um positivo desempenho no papel central da aprendizagem que a disciplina Arte, ao colocar os conhecimentos artísticos e as obras de arte como resultado do conhecimento sensível da realidade para além de sua aparência fenomênica. (Leitão, 2019).

O homem, como já foi apontado, cria primeiro como uma forma de necessidade na elaboração diária da vida e depois, como forma expressiva de comunicação e no desenrolar da história cultural dos homens, sistematizando procedimentos técnicos necessários à criação do desenho.

a importância do desenho reside no fato de que, ao produzi-lo, a criança aprende a “dominar o sistema de suas vivências, a vencê-las e superá-las” e “ensina a psique a se elevar”; de modo que “a criança que desenha um cão triunfa, supera-se e eleva-se acima de suas vivências diretas.” (Vigotski, 2003, p. 236).

Assim, em Vigotski (2003, p. 236) são três as tarefas da educação estética: a educação da criatividade infantil, do ensino profissional de certas habilidades técnicas da arte e da educação de seu juízo estético, isto é, da aptidão para perceber e vivenciar a obra de arte. Marx (2004) “busca-se a essência do objeto indo além do fenômeno aparente desligado de conexão interna”.

apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruções humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas. (Marx, 2004, p.110).

Dessa forma, quanto mais o aluno é educado esteticamente dentro do sistema de educação formal neste recorte específico, na aula de arte, mais se apropriará dos fundamentos específicos necessários à criação do desenho da figura humana, e se aproximará desta elevação estética, o que é um processo de desenvolvimento da humanidade presente em cada indivíduo.

olhar não é o mesmo que ver, assim como ouvir não é o mesmo que escutar. Ver envolve apenas o esforço de abrir os olhos, olhar significa abrir a mente e usar o intelecto. Olhar uma pintura é como fazer uma viagem – uma viagem com muitas possibilidades, incluindo a emoção de partilhar as concepções de outra época. Como em qualquer viagem, quanto melhor os preparativos, mais satisfatória ela deve ser (CUMMING, 2010, p. 6).

Considerando isso, a educação estética deve se encarregar de desenvolver as potencialidades criadoras via mediação docente. Por isso, é parte da condição daquele que ensina ter competência empírica e teórica nos conhecimentos em arte, pois a arte é (Reis e Zanella, 2014) potência para o desenvolvimento humano e para a reinvenção da própria vida. Deste modo, por meio das vivências estéticas, o aluno é capaz de reelaborar sua dimensão sensível, o que torna possível sua transformação pessoal, por meio da criação de uma consciência do seu papel no desenvolvimento cultural da sociedade.

Aqui está a chave para a tarefa mais importante da educação estética: inserir a educação estética na própria vida [...] Potebnia disse de uma bela maneira que, assim como a eletricidade não está apenas onde há tormentas, a poesia também não está apenas onde existem grandes criações artísticas, mas em todos os lugares onde a palavra humana estiver. E essa poesia de “cada instante” é o que talvez constitua o objetivo mais importante da educação estética (Vigotski, 2003, p. 239).

A estrutura presente hoje no ensino corrobora com a lógica da luta de classes e das relações de produção conforme o método marxista de interpretação da realidade. Assim, existe todo um sistema que domina a classe trabalhadora no setor educativo, organizado para servir a seus interesses, de que pelas condições precárias da educação, o professor falhe e consequentemente, seus alunos também.

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante [...] As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a

expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. (Marx, 2007, p. 47).

Ao pensar na organização das condições necessárias ao ensino-aprendizagem, Pederiva (2009) diz que é preciso ter intencionalidade para organizar o espaço educativo, a fim de proporcionar vivências estéticas através de atividades artísticas. Por isso, o planejamento deste espaço, na intenção de promover estas atividades, é fundamental para a criação artística. Mesa e materiais adequados, iluminação, climatização, recursos visuais, livros históricos, cadeiras confortáveis, artistas locais, etc. Tudo isso cria no ambiente escolar, um espaço educativo que promove a educação estética dentro das especificidades do desenho artístico.

A autora desta pesquisa já teve oportunidade e privilégio de vivenciar diversos espaços com estas condições, pois quando as condições são adequadas:

Os sentidos se firmam como forças essenciais quando acessam essa riqueza de maneira dialética; em outras palavras, quando a essência objetivada na obra, somada com toda a historicidade que a concretiza, dialoga com a essência subjetivada dos sentidos do espectador, igualmente crivado por sua historicidade concreta. (Coelho, 2020, p. 22).

O ideal seria que toda escola pensasse a arquitetura não só em termos de funcionalidade, mas que pudesse considerar os aspectos cognitivos dos alunos na construção dos espaços. Que a escola fosse uma construção não só da engenharia, mas também da arquitetura e do design, ou seja, do desenho.

O conflito entre a técnica e a arte prevalece ainda hoje. Ele desaparecerá na medida em que a arte for reconhecida como linguagem dos desígnios do homem. A consciência humana com seu lado sensível e seu lado racional não tem sido convenientemente interpretada como um inteiro, mas como a soma de duas metades. Aos artistas, principalmente, compete conhecer esta dicotomia para ultrapassá-la. (Artigas, 1967, p. 26).

Hoje por ter maior compreensão do valor da arte para vida, criou-se a consciência da importância dos professores de arte precisarem de espaços adequados, internet em alta velocidade, materiais que deem conta de todas as salas, transporte para vivências artísticas em espaços culturais e prédios que também sejam pensados esteticamente a favor do ensino-aprendizagem.

Por sua vez, toda e qualquer ação pedagógica se consolida a partir de uma concepção de ser humano e da posição que os processos de ensinar e aprender ocupam na constituição deste. É aí que se situam as relações entre psicologia e educação. As necessidades práticas e técnicas da educação na sociedade capitalista tornam esta relação um tanto quanto fragmentária, a ponto de afirmarmos que a zona de encontro entre as duas disciplinas é caracterizada quase que pelo desencontro entre produção de conhecimentos e consolidação das práticas do que pela construção de uma visão crítica e integrada, voltada para a constituição de sujeitos eticamente comprometidos

com a consolidação de modos de vida mais humanos. Reconhecer os desencontros, por sua vez, é condição primeira para a fundação de novas relações. (Zanella, 2006, p. 6).

É tão profunda esta questão da aula de arte, como promotora de compartilhamento de conhecimentos culturais, que favorecerão o desenvolvimento do psiquismo do aluno. Quer dizer que se o aluno não tiver um mínimo de desenvolvimento em direção à sensibilidade estética, isso aponta diretamente para a falta de competência docente. Mesmo que o sistema educacional apresente algumas dificuldades estruturais, que por vezes pode adoecer o professor, ainda assim tem uma parcela de professores lutando para dar conta de fazer algo relevante. Existem alunos que querem ser ilustradores, artistas, quadristas. Como encaminhar isso?

Sobre isso, Zanella (2006) aponta que, é imprescindível destacar a importância da formação estética no desenvolvimento profissional de professores (as). A experiência estética deve ser compreendida como elemento constitutivo da prática docente.

Trabalhar na perspectiva da educação estética de professores (as) e professoras é, portanto, trabalhar para uma nova sensibilidade através da resignificação dos sentidos e da história de vida, o que permite criar novas formas de projetar-se para o futuro e objetivar-se no mundo. Com estas reflexões propomos a consecução de um trabalho de educação estética do educador em contextos de formação continuada de professores (as) que leve em conta a dimensão da pessoa em suas relações com outras, com sua própria história e com o devir. (Zanella, 2006 p. 14).

Dessa forma, considera-se que a formação continuada deve ter como foco a educação estética de professores, visto que, segundo Pederiva (2009), são as vivências estéticas que possibilitam o contato com as emoções, permitindo sua compreensão e organização. Assim, quando o professor é capaz de desenhar (com acurácia técnico-sensível), a partir de um sentimento, está comunicando visualmente sua capacidade de organização do pensamento.

as emoções estéticas se resolvem internamente em nós, pois são emoções culturalmente organizadas por meio da estrutura e dos signos artísticos. É por isso que não precisamos correr para fora de uma sala de cinema ante uma cena perigosa. Sentimos o perigo ali, estruturado artisticamente (forma, material e conteúdo) [...] Tais sentimentos, que são reconhecidos por nós – como seres histórico-culturais que somos –, assumem, para cada pessoa, a partir de suas experiências, uma dimensão de sentido e nos movimentam internamente. Resolvem-se na singularidade afetiva da unidade pessoa-arte. Isso significa que, nessa vivência (pessoa-arte), a emoção não pode ser generalizada, uma vez que ela se relaciona às experiências de cada pessoa em sua particularidade (Pederiva, 2009).

Para Vigotski (2001), na vivência estética, a estrutura artística, formada por forma, conteúdo e material, organizada no ato criador, se constrói a partir de elementos retirados da própria vida. Tais elementos ganham forma por meio dos signos de cada linguagem artística, como sons, cores ou movimentos, sendo organizados de maneira a suscitar diversas emoções. No entanto, essas vivências emocionais não estão sob o controle direto de quem cria. Quando alguém entra em contato com essa estrutura artística, ela atua como um caminho de acesso às experiências afetivas de cada pessoa. Isso acontece porque os signos artísticos não tornam os afetos algo genérico, mas os tornam particulares, estabelecendo uma relação direta com vivências emocionais específicas associadas a esses signos, presentes na própria estrutura da obra.

A vivência, nessas bases, necessita de processos educativos intencionalmente voltados para esse fim; de uma educação estética histórico-cultural que seja organizada na centralidade da dimensão das emoções, como apreciação, expressão e criação artística. Como processos de experimentação performática, em que as pessoas são possibilitadas de se relacionarem com as artes de um modo criador e com liberdade. (Pederiva, p.331).

Assim, de acordo com a psicologia histórico-cultural, Pederiva (2020) aponta que a educação estética é um conjunto de experiências educativas organizadas na área de conhecimento artístico, que nos espaços educativos, tem o objetivo de proporcionar vivências da dimensão afetiva por meio da percepção, expressão e criação artísticas. Deste modo, é necessária a valorização dos seus sentidos e significações vivenciados por meio das formas, materiais e conteúdos, que compõe a totalidade artística, através da percepção, expressão e criação intrínsecas na cultura compartilhada.

São necessários elos afetivos com os outros para se sentir reconhecido em sua identidade [...] entender um possível lugar no mundo passa por criar as mais diversas relações com o mundo fora de si [...] da comunicação da consciência de uma pessoa com outras. (Pederiva, 2020, p.)

Em suma, a vivência estética deve acontecer nas aulas, por meio da história da arte, do entorno e da própria vida, dando assim ferramentas que desenvolvam olhares profundos e sensíveis, reverberando em autores com potencial criador, a partir destas vivências. Só é capaz de promover uma educação estética de qualidade o professor que conheça os princípios gnosiológicos do desenho e é capaz de expressar nele seus sentimentos, pois este é a linguagem estruturante de todas as linguagens

das artes visuais e, portanto, deve compor o currículo enquanto linguagem de conhecimento específico.

O desenho, para além de uma simples atividade, configura-se como uma linguagem importante para o desenvolvimento cognitivo, semiótico, criativo e emocional. A abordagem de Vigotski (2004) destaca a significação que a criança atribui ao desenho e à realidade representada, evidenciando a importância da imaginação criadora na objetivação do pensamento e da emoção. A compreensão do desenho exige a análise dos processos psicológicos envolvidos, considerando as condições sociais e culturais em que o adolescente está inserido. A interpretação de um desenho, nesse sentido, deve levar em conta a fala do autor sobre sua produção, reconhecendo a arte como a técnica social do sentimento.

Os desenhos produzidos na fase adulta frequentemente não diferem significativamente daqueles feitos na infância, devido à ruptura no processo de desenvolvimento gráfico. Essa perspectiva enfatiza a importância de retomar e aprofundar a prática do desenho durante o período escolar, para superar essa lacuna e promover um desenvolvimento contínuo das habilidades gráficas dos alunos.

A criação artística é, portanto, um processo complexo no qual se destacam dois momentos fundamentais: a percepção interna e a expressão externa. O primeiro é o trabalho preparatório, a elaboração da ideia; o segundo é a execução da obra. O trabalho artístico não é simplesmente a realização de um plano pré-concebido, mas um processo vivo no qual a ideia se modifica, se enriquece e se concretiza na própria atividade de expressão. (Vigotski, 2001, p. 268).

Neste contexto, o papel do professor de arte é fundamental para o aprendizado do desenho, pois uma orientação adequada pode reverter o distanciamento do desenho observado no início da adolescência e estabelecer uma linha contínua de desenvolvimento gráfico. O professor, ao adotar práticas pedagógicas baseadas na abordagem histórico-cultural, contribui para uma continuidade no desenvolvimento das habilidades gráficas dos alunos, superando a interrupção comum que ocorre durante a adolescência.

Dois problemas extremamente importantes sobre os quais nos deteremos nas conclusões estão relacionados ao desenhar na idade de transição. O primeiro é que para o adolescente já não basta uma atividade de imaginação criadora; Vemos, assim, o problema em toda a sua complexidade. Ele é composto de duas partes: por um lado, devemos cultivar a imaginação criadora; por outro, o processo de encarnação das imagens surgidas da criação requer determinada cultura. (Vigotski, 2009, p.117).

Partindo desta abordagem, que enfatiza a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade em suas formas mais desenvolvidas no espaço escolar, a mediação da proposta pedagógica buscou uma metodologia de ensino para o desenho do corpo humano figurativo e realista, respeitando as proporções estabelecidas pelos estudiosos do desenho, tanto na antiguidade quanto na contemporaneidade. De acordo com Vigotski (2003, p.377), “O domínio da técnica é, portanto, uma condição indispensável para o desenvolvimento da capacidade criadora”.

Assim, compreende-se o desenho como atividade simbólica e cultural. O conceito de zona de desenvolvimento proximal, deixa claro que a mediação docente para além da técnica, envolve criar condições para que o aluno desenvolva sua capacidade criativa, cognitiva e expressiva. A abordagem histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, para o ensino de arte, tornam-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral, unindo a prática artística criadora e a prática pedagógica ao conhecimento acumulado pela humanidade.

A prática docente deve ser planejada para incentivar e fortalecer as habilidades de desenho dos alunos, a partir do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, dentro da lógica de pensamento da pedagogia histórico-crítica, como base sólida teórico-metodológica, a fim de criar um ambiente de aprendizagem que estimule uma prática cultural de ensino-aprendizagem relevante, garantindo assim o desenvolvimento de suas capacidades gráficas de maneira significativa, integrada e contextualizada com o conhecimento acumulado e as práticas contemporâneas de criação artística em desenho.

### 2.3 Práticas pedagógicas a favor do desenvolvimento do desenho

Lucas (2021) escreveu o artigo “Pensar o desenho: cadernos de ideias na construção do desenho como linguagem autônoma”. A autora discute para além da historicidade do desenho, sua compreensão poética a partir dos registros no que chamou de caderno de ideias. (Lucas, 2021, p. 261) “desenhar é invenção, e imaginação, ação criadora de percursos do conhecimento humano [...] precisamos valorizar a experiência do desenhar e não apenas os resultados”. Por estas experiências tão significativas para o desenvolvimento do olhar docente, é preciso ter clareza de sua própria trajetória em desenho, compreendê-lo e por isso ser capaz de oferecer uma orientação adequada. *Moleskines*, *skechtbooks*, blocos de aquarela, diferentes gradações tonais em grafite, dureza, maciez, preto e branco, tudo isso é

material de elaboração das formas mais desenvolvidas de desenho que a humanidade acumulou e transmitiu culturalmente em sua profundidade histórica. Material para registro de poéticas próprias. Quando o professor se educa esteticamente em desenho, fica mais sensível e acessível às particularidades de aprendizagem de cada aluno. “Considere sempre o desenho, não como um exercício de destreza particular, mas, antes de mais nada, como um meio de expressão de sentimentos íntimos e descrições de estados de alma”. (Matisse, 1972, p.152).

Lucas (2021) propõe o caderno de ideias para seus alunos de desenho da graduação em artes visuais, que funciona como um diário gráfico para o registro de ideias e experimentações.

cadernos de criação, espaços de registro sensível de projetos, percepção e elaboração são armazenamentos mesclados de memórias entre imagem e palavra. Os procedimentos usados são variados: desenho, escrita, pintura, recortes de jornal, colagem, fotografia, etc. (Lucas, 2015, p.59).

Para além de sua função documental, a experiência docente da autora desta pesquisa demonstra dentro da realidade da aula de arte na educação básica, o caderno de desenho pode ser sistematizado graficamente de modo que permita uma avaliação processual do progresso do aluno na linguagem do desenho artístico ao longo do ano letivo. Em contrapartida, diversos alunos relatam uma prática pedagógica recorrente: (como a elaboração de margens e cabeçalhos) e/ou o preenchimento do caderno com atividades impressas de caráter estereotipado ou com conteúdos textuais densos, em detrimento da proposição de vivências e experimentações artísticas autênticas. Ambas as abordagens mostram-se, sob o ponto de vista do desenvolvimento psíquico, improdutivas, principalmente no que se refere à aquisição de competências específicas inerentes à linguagem do desenho, pois suprimem a autonomia, a criatividade e a expressão individual.

A presença do cotidiano nos cadernos de ideias reflete a história de cada um, contada pela tessitura do imaginário que faz os estudantes estarem em contato com eles mesmos. Temos uma grande diversidade de cotidianos e realidades sociais dentro da sala de aula e há que conviver com as diferenças. (Lucas, 2021, p. 273).

Pode-se destacar a partir do artigo de Valin (2009) uma ideia disso nos registros do artista Eugène Delacroix: Os desenhos do seu diário de viagem ao Marrocos são um exemplo. Neles, o artista registra detalhadamente cenas, cores, luzes e personagens, muitas vezes acompanhados por anotações verbais. Estas impressões colhidas no caderno foram posteriormente transferidas para as suas pinturas

românticas. Jean-Baptiste Debret: de igual modo, seus cadernos de viagem sobre o Brasil colonial funcionaram como um repositório de impressões. Seus esboços, detalhados e complementados por textos, traduziram o dia a dia da sociedade e a paisagem do lugar, servindo como base direta para as composições das suas pinturas finalizadas, que retratam a vida no país a partir de um caráter documental e artístico. Assim, esboços, croquis e estudos são signos que indicam o devir da obra. Eles são memórias materiais do percurso criativo, plenos de intenção e experimentação. Nas artes plásticas estes registros possuem um caráter mais expressivo e pessoal (índices de um processo interno).

A rede pública de ensino sem condições de uma prática artística de qualidade, não deve reproduzir práticas retrógradas que engessem o ensino de arte, mas antes orientar, dar ideias, sugestões, propor, ensinar o aluno na direção da pesquisa que enriqueça suas produções individuais.

Quando reconhecemos a necessidade de criar ficamos mais abertos ao conhecimento, ao vivenciarmos experimentações através do que nos é dado a sentir e observar no desenho, podemos nos apoderar da ação criadora. O desenho é a linguagem poética no nosso cotidiano visível e invisível (Lucas, 2021, p. 281)".

O desenho é uma linguagem fundamental para o desenvolvimento humano, pois integra dimensões cognitivas, emocionais, criativas e culturais. A perspectiva vigotskiana postula que a mediação docente intencional e qualificada é determinante para superar a interrupção do desenvolvimento gráfico comum na adolescência, garantindo a continuidade e o refinamento das habilidades de desenho. A implementação de práticas pedagógicas significativas, como a utilização do caderno de ideias, o ensino de técnicas artisticamente relevantes e a valorização da expressão individual, emerge como estratégia essencial para transformar o ensino de arte em um espaço de construção autônoma e crítica. Esse pensamento, alinhado à pedagogia histórico-crítica, possibilita que os alunos possam acessar o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, articulando-o com suas próprias experiências e contextos. Por fim, destaca-se a urgência de superar práticas educacionais reducionistas, como a priorização de formalidades burocráticas ou atividades estereotipadas, que limitam o potencial criativo e expressivo dos estudantes. Propõe-se um ensino de arte que valorize o processo, a experimentação e a subjetividade, assegurando que a educação para o desenho forme de indivíduos sensíveis, críticos e capazes de intervir criativamente no mundo.

O ensino não é técnica de transmissão de conhecimento e de consumo passivo dos saberes, mas parte constitutiva de sujeitos do conhecimento [...] é preciso que exista uma intencionalidade no processo [...] que contribua para a compreensão aprofundada sobre a criatividade humana. (Fernandes, 2021, p. 32-33).

A criação, ou criatividade, é compreendida por Fernandes (2021), como característica fundamental e qualidade inerente ao desenvolvimento humano. Tudo no mundo circundante faz parte do processo de criação humana do mundo material. Tal atividade criadora significa produzir algo novo em sua realidade concreta, sendo a partir de uma consciência do mundo que o sujeito ao estabelecer associações e reflexões é capaz de criar o novo, sendo levado a uma transformação contínua individual e social.

Assim, para a autora, a criatividade não pode ser reduzida simplesmente a uma competência que visa solucionar problemas, muito menos servir dentro dos espaços formais de educação, a saber, a escola, aos interesses do mercado capitalista contemporâneo. Muito longe disso, pensar a criatividade demanda seu reconhecimento enquanto elemento estruturante da condição humana, uma manifestação contínua e ontológica parte do ser, que se expressa constantemente por meio da capacidade criadora de interpretação, transformação e reelaboração da realidade. Portanto, afirma-se a natureza criativa do homem como fim em si mesma, e não a serviço das demandas do capitalismo.

Destaca-se também uma importante desenhista contemporânea, Edith Derdyk (1955), em seu livro "O Desenho Da Figura Humana" (1990), explora o corpo humano como um fenômeno físico que ocupa um espaço e transcende nossas diferenças. Ela argumenta que, apesar das variações individuais e culturais, existem semelhanças fundamentais que nos conectam ao longo da história. Derdyk (1990) sugere que o corpo humano, com suas diferenças e semelhanças, forma a base da diversidade de civilizações existentes no mundo, ressaltando a importância de compreender o corpo como um elemento universal e integrador na prática artística e na representação cultural.

Imerso num jogo energético de atração e repulsão, concretizado pelo eterno confronto entre um eu e um outro, entre um sujeito e um objeto, entre a consciência Universo, o homem busca uma compreensão de sua essência. O homem é o grande autor das páginas da História expressa pelos objetos, instrumentos, imagens que ele mesmo inventou, deixando suas pegadas para que o futuro percorra o mapa em busca do tesouro. (DERDYK, 1990, p. 20)

Para a autora, o corpo humano é visto como um instrumento fundamental para a modificação do mundo. Através do corpo, o ser humano interfere no mundo natural e cria o mundo material, refletindo suas intenções e necessidades. O corpo não é apenas uma presença física, mas também o elo que conecta o interior do homem com o mundo exterior, desempenhando um papel crucial tanto na atuação no mundo quanto na expressão da criatividade.

Para Derdyk (1990), o estudo e a representação do corpo humano permanecem, na atualidade, como um pilar fundamental no ensino das artes. Muitas escolas, como a Faculdade de Belas-Artes de Lisboa, mantêm em seus currículos não apenas a prática do desenho de modelo vivo, como também o estudo da anatomia, reforçando a relação intrínseca entre arte e ciência. A figura humana é validada como motivo de preferência por reunir todas as potencialidades que os fundamentos do desenho proporcionam, como o desenvolvimento do sentido de proporção, a compreensão da complexidade anatômica e a capacidade de captura de poses diversas.

Segundo Derdyk (1990), esta metodologia é uma herança direta do ensino acadêmico tradicional, cujas raízes remontam à Academia Real de Pintura e Escultura francesa do século XVII. Nesse sistema de ensino, o desenho era considerado a base racional da arte. A formação iniciava-se com a cópia de gravuras, evoluía para o desenho de modelos vivos e de esculturas clássicas em gesso, e por fim era complementada por disciplinas teóricas como anatomia, perspectiva e história. Entretanto, no século XIX, este método começou a ser questionado por artistas como Édouard Manet<sup>4</sup>. Apesar de críticas históricas e das alterações pedagógicas que surgiram a partir da década de 1960, o espaço central do corpo humano como objeto de estudo e fonte de aprendizagem artística se mantém extremamente relevante no contexto educativo atual.

Corroborando com tal pensamento, para Peixoto (2013) a representação é, portanto, compreendida a partir de como se relaciona com a realidade e a obra que representa e como toda representação, o desenho existe para representar algo. Desenho é aquilo que é representado. É uma imagem relacionada a um objeto, em que o artista procura desenhar os elementos ou aspectos mais importantes. Desde a

---

<sup>4</sup> Manet em seu período de formação no ateliê de Thomas Couture criticou a artificialidade do ambiente de estudo, considerando a luz e as sombras artificiais. Manet procurava uma abordagem mais naturalista, sugerindo a prática do nu ao ar livre, o que anunciava as futuras rupturas com a tradição acadêmica.

escolha do modelo até sua representação, como, por exemplo, encontrar a curva da asa de uma xícara em uma linha, ou ainda, a mancha da sombra que se forma sob os olhos, em um rosto. Portanto, em todo desenho, é estabelecida uma relação externa, uma materialização objetiva entre ele mesmo e aquilo que ele representa.

Vejamos, então, uma descrição dos desenhos de Matisse, feita por Dominique Fourcade descreve os desenhos de Matisse: Imagine um traço de caneta numa folha de papel: se houver outro traço paralelo a ele a cinco centímetros de distância, o espaço em branco formado pelos dois traços não terá a mesma cor que outro espaço contido entre dois traços de caneta distantes vinte centímetros um do outro. Ou, então, uma linha preta traçada por uma caneta a uma certa proximidade de outra linha preta criará um espaço cuja cor irá variar de acordo com sua dimensão. Com uma terceira linha, a relação entre os dois espaços resultantes, que variam em forma e dimensão, produzirá uma relação de cor em que 'aquilo que é mais importante' deve ser descoberto. Dessa maneira, nas partes brancas do papel ele terá 'desenhado' todo o espaço, mesmo o espaço que não é verdadeiramente espaço, mesmo o espaço vazio entre as folhas nos diversos galhos de uma árvore, por exemplo, mesmo o espaço onde a caneta não se aventura, mesmo o espaço onde a linha não circunda (Fourcade, 2009, p 34).

Além disso para o autor, é importante ter a compreensão de que dentro do espaço, as aulas de artes não têm apenas a função de ensinar técnicas e de apresentar aos alunos obras da História da Arte, pois essas são apenas estratégias, a partir das quais a experiência com a arte fará o aluno refletir sobre o mundo em que vive, possibilitando-lhe compreendê-lo e transformá-lo. O desenho é também a linguagem do planejamento em que as ideias são concretizadas. Utilizado no campo científico, para ilustrar plantas, animais ou estruturas anatômicas, possui uma representação única em relação ao registro fotográfico, pois permite destacar meticulosamente detalhes pontuais para uma compreensão exata, que poderiam passar despercebidos em uma imagem real. O ilustrador decide o que enfatizar, utilizando o desenho como uma ferramenta de comunicação mais eficaz e clara do que uma mera reprodução fotográfica.

O autor compreende que embora compartilhem elementos estruturantes da linguagem como ponto, linha e plano, os desenhos técnico, científico e artístico carregam em si naturezas distintas. O desenho artístico diferencia-se por sua característica de trazer à materialidade expressão do imaterial, como sentimentos, conceitos e uma visão subjetiva do mundo. É uma linguagem autônoma que, ao longo do século XX, libertou-se do papel de esboço preparatório para a pintura e conquistou status de obra finalizada. A percepção do autor do que é um bom desenho foi profundamente influenciada pela herança do Neoclassicismo no Brasil, trazido pela

Missão Artística Francesa<sup>5</sup> de 1816. Esse modelo valorizava a linha clara, as formas bem delineadas e o rigor acadêmico (nota de rodapé).

Além disso, dominar essa linguagem vai além da técnica. Significa entender fundamentos como proporção (a relação harmoniosa entre as partes) e a importância dos espaços vazios, que são tão significativos quanto as linhas traçadas. Tudo na superfície do papel faz parte da composição. Em última análise, o desenho é uma forma de trazer visualidade a um pensamento e uma necessidade humana fundamental.

Por seu sintetismo e simplicidade, o desenho é a linguagem que está mais próxima do pensamento em si, uma vez que ele é a tradução visual de uma ideia e, por isso, tão importante de ser elaborado por qualquer pessoa, assim como a linguagem verbal. Potencializar o desenho é potencializar o pensamento visual, imprescindível para compreender e viver de acordo com a época em que vivemos, e que está polvilhada de informações e de imagens plenas de informação. (Peixoto, 2013, p.74).

Está presente desde o mapa rabiscado para um amigo até na organização estética do nosso espaço de vida. É fundamental o desenvolvimento desta linguagem na contemporaneidade. Uma alfabetização visual nos torna mais críticos perante as diversas imagens que nos atingem no cotidiano, e mais preparados para nos comunicarmos de forma criativa e eficaz, transformando nossa percepção e interação com o mundo. Da Vinci (1452-1519). “O desenho, portanto, é um exercício da inteligência humana”.

O desenho se constitui a partir da concepção de Paulo e Reis (2013) como a base fundamental do universo visual, funcionando como um elo direto entre a mente, o olho e a mão. Ele é a linguagem primeira para imaginar e materializar ideias em áreas que envolvem a criação no espaço e no tempo, como as artes plásticas, a arquitetura e o design. Com uma eficácia excepcional, o desenho permite esboçar com clareza e elegância uma intenção, um conceito ou um projeto, atuando tanto como ponto de partida para o desenvolvimento de uma ideia quanto em sua forma final.

Segundo Paulo e Reis (2013), a presença do desenho é universal, desde objetos cotidianos até às manifestações culturais mais complexas. Seja na

---

<sup>5</sup> Um dos marcos do desenvolvimento das artes no Brasil, a Missão Artística Francesa que aportou nos trópicos em 25 de março de 1816 [...]O principal objetivo era dar início ao ensino regular das artes no Brasil, acompanhando o surgimento de diversas instituições públicas que se estabeleceram com a vinda de Dom João VI e da Família Real Portuguesa para a colônia em 1808, como, por exemplo, a Biblioteca Nacional.

grandiosidade de uma obra arquitetônica ou na sensibilidade de um esboço artístico, o desenho é a comprovação da capacidade humana de criar. Por isso, a sua história está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da arte, da arquitetura, da engenharia e do design, embora só recentemente tenha sido reconhecido como uma disciplina independente.

Conforme os autores, no contexto educativo, em particular para estudantes de artes visuais, o domínio do desenho é imprescindível. Ele é um modo de produção, representação e expressão do pensamento, uma linguagem que atua na detecção e resolução problemas, no aprofundamento de conceitos e na comunicação de informações. O percurso do pensamento abstrato até à concretização técnica pode ser traduzido pelo desenho, uma linguagem comum e transversal. Entretanto, é comum os alunos enfrentarem dificuldades para apropriação do desenho como instrumento de raciocínio. Muitas vezes, o desenho é compreendido apenas como uma forma de representação final, e não como um processo dinâmico do pensar. A relação imediata entre o cérebro e a mão, que permite traduzir observações do olhar e suas reflexões diretamente para o papel, é uma característica única do ser humano, cuja versatilidade ainda não foi igualada por ferramentas digitais.

Além disso os autores apontam que, o uso precoce ou exclusivo de *softwares* no processo criativo é limitador. Embora possam produzir resultados formalmente atraentes, esses métodos reduzem a reflexão, maturação e confronto de ideias que o desenho a mão proporciona. O desenho manual promove um diálogo contínuo entre o criador e a sua criação e é um processo de descoberta essencial para um projeto seja efetivamente desenvolvido. Por isto, é fundamental que o desenho seja prioridade enquanto prática discursiva, conceitual e dialógica no ensino.

Conforme Ferreira et al (1997), para compreender o sentido e a importância do desenho na formação integral do indivíduo primeiro é preciso respeitá-lo como a primeira forma de comunicação gráfica estabelecida socialmente e, neste sentido, é importante pensar nesta linguagem no mesmo grau de importância dada à linguagem das letras e números, garantindo assim a sua continuidade, durante o processo de formação de cada indivíduo. Para que isto se torne possível, os profissionais de ensino devem estar qualitativamente preparados para compreender e trabalhar com esta linguagem, sem que ela precise ocupar um lugar secundário em relação a outras formas de linguagem. Pretende-se aqui pensar no desenho linguagem que, na acepção etimológica do termo, denota — de acordo com a sua raiz latina *designare*

— marcar de maneira distinta, representar, indicar, designar, ordenar, arranjar, dispor, caracterizado por uma dimensão poucas vezes expressada. Como compreender o desenho do viés científico de forma abrangente a partir de sua totalidade histórica, filosófica, epistemológica, psicológica?

Segundo Ferreira et al (1997) o desafio central na democratização do ensino de desenho reside na formação, muitas vezes inadequada e fragmentada, dos próprios professores e na formação reduzida à distância. Quando a sua formação é precária, torna-se difícil para o educador perceber a totalidade dos conteúdos que compõem essa linguagem, bem como sua metodologia de ensino.

Conforme Ferreira et al (1997), para restaurar a integridade do desenho enquanto área de conhecimento é imprescindível um estudo aprofundado dos signos que a compõe. É preciso a aquisição da consciência da sua gramática, ortografia e escrita específicas. Só por meio de seu conhecimento e compreensão profundos se torna possível resgatar completamente a linguagem gráfica e inserí-la de forma fluida na estrutura da teoria do conhecimento humano.

Segundo Ferreira et al (1997), a educação formal continua a privilegiar quase exclusivamente as linguagens verbal e matemática, em detrimento da linguagem gráfica. Em consequência disso, os alunos que naturalmente se expressam através do desenho, são levados a abandonar esses recursos gratificantes ou permanecem reproduzindo, sem que haja um alto qualitativo em suas criações. Quando optam por profissões que envolvem o desenho, chegam ao ensino superior com deficiências graves, necessitando recuperar anos de formação ausente que, por vezes, também não será plenamente desenvolvida no ensino superior.

Para Ferreira et al (1997) diante do cenário atual, torna-se uma questão de consciência e compromisso profissional aprofundar a discussão e conhecimento sobre o desenho. É urgente que as pós-graduações na área criem núcleos de estudo dedicados e promovam a difusão conceitual desta linguagem na educação básica. Assim, será possível superar o reducionismo e efetivamente socializar democraticamente o conhecimento em desenho.

Segundo Moreno (2008), a emergência e a transitoriedade natural do desenho em geral são acompanhadas pela flexibilidade e rapidez mental, integradas à percepção e o pensamento. “Existe a vontade de uma representação como também existe uma necessidade de trazer à tona desejos interiores, comunicados, impulsos, emoções e sentimentos” (p.50).

Para Moreno (2008) é comum que adultos, ao serem convidados para desenhar, se sintam desconfortáveis imediatamente e deixem claro sua incapacidade de resolução gráfica por não conseguirem alcançar um resultado satisfatório. Embora não se espere deles a maestria de um artista histórico, supostamente é possível pensar que pela maturidade pudessem demonstrar um nível básico de competência e domínio nesta forma de expressão. Tal dificuldade presente na grande maioria das pessoas contrasta com a natureza fundamental do desenho, que deve ser compreendido como uma linguagem específica no campo das Artes Visuais. Assim, desenhar é um processo criativo construído por meio da percepção e dos reflexos tanto intuitivos quanto intelectuais, e do domínio sobre os materiais utilizados.

Já de acordo com Costa (1940), o rabisco não é nada, o risco – o traço – é tudo. O risco tem carga, é desenho com determinada intenção – é o *design*. Na antiguidade a palavra risco era empregada com o sentido de projeto: o risco para a capela de São Francisco, por exemplo. Portinari utilizava o exemplo da assinatura feita com esforço pelo analfabeto (risco), com o simples fingimento de uma assinatura (rabisco). O arquiteto (pretendendo ser modesto) não deve jamais empregar a expressão “rabisco” e sim risco. Risco é desenho não só quando quer compreender ou significar, mas “fazer”, construir.

Segundo Costa (1940) o ensino do desenho no nível secundário enfrenta dois obstáculos primordiais. O primeiro diz respeito à qualificação dos docentes. Muitos professores possuem uma compreensão limitada sobre os reais propósitos desta disciplina. Diante disso, é crucial que a estrutura do programa curricular seja autoexplicativa e minimize a dependência de intervenções didáticas complexas, funcionando como um guia seguro. Dessa forma, um professor bem preparado poderá extrair o máximo do ensino, enquanto a ação daquele com menos formação causará um dano reduzido.

Para Costa (1940), o segundo e mais complexo desafio é a natureza contraditória dos objetivos do ensino do desenho neste nível. Esta contradição, frequentemente negligenciada pelos currículos, gera uma confusão conceitual nos alunos que, com o tempo, pode comprometer irremediavelmente a capacidade do adulto de discernir e apreciar uma obra de arte plástica em sua verdadeira essência.

Conforme Costa (1940), o desenho visa desenvolver no adolescente competências práticas e analíticas: o hábito da observação, o gosto pela precisão e a capacidade de traduzir ideias, preparando-o para tarefas da vida prática social e

promovendo uma melhor compreensão do mundo e das formas que o circundam. Por outro lado, e de forma aparentemente oposta, o ensino do desenho tem a missão de preservar e reavivar qualidades frequentemente suprimidas no início da adolescência: a fantasia imaginativa, a capacidade criadora e a sensibilidade. A crítica inadequada e as questões próprias da idade fazem com que os jovens percam a confiança no seu mundo imaginário, tornando-se inseguros e com medo de errar. Entretanto, é precisamente desta capacidade de imaginar que surgirão futuras manifestações artísticas. É essencial cultivar essas qualidades para que os alunos encontrem o seu caminho natural, evitando assim que um ensino raso impeça o desenvolvimento de desenhistas incríveis em potencial.

Para que tais objetivos distintos se realizem, o autor defende que é necessário trabalhar com três modalidades de desenho, as quais devem ser claramente apresentadas aos alunos desde o início, sendo:

1. Desenho Técnico: compreendido como um modo de fazer. É a ferramenta que materializa uma ideia, desde um esboço inicial até o plano final de execução em todos os mínimos detalhes, permitindo que outros deem continuidade ao seu raciocínio e que o coletivo se beneficie de uma criação, como por exemplo, um automóvel ou um navio.
2. Desenho de Observação: tem a característica de documento. É o modo encontrado para captura e preservação da realidade, trazendo um olhar sobre o passado. Através de retratos, paisagens e registros dos costumes sociais, como as obras de Debret sobre o Brasil colonial, esses desenhos tornam-se registros visuais insubstituíveis de outrora.
3. Desenho de Criação: é uma forma de expressão plástica. O desenho de criação é ilimitado, ao permitir criar visualidade dos sentimentos aos sonhos e às divagações fantásticas da imaginação, tornando possível o impossível, como um mar lilás ou uma terra azul. É a modalidade que define a arte plástica enquanto criação autônoma, e não como uma simples cópia da natureza.

Para o autor, a orientação didática deve seguir simultaneamente estas três direções, demonstrando suas devidas diferenças. Dessa forma, ao final do curso, todos os jovens, independentemente dos seus talentos específicos, terão uma noção suficientemente clara do que verdadeiramente constitui um desenho artístico.

Para o professor Newton Duarte (2008), a vivência estética e a atividade educativa têm suas limitações. Deste modo, a atividade educativa requer a mediação

do professor na relação entre o aluno e o conhecimento, seja a ciência ou a arte ou a filosofia. A mediação é indispensável entre o indivíduo e os conhecimentos científicos no que concerne ao espaço escolar. O professor age intencionalmente a fim de alcançar objetivos previamente estabelecidos em termos da aquisição de conhecimentos pelos alunos. Ademais, o professor está em uma relação direta com o aluno. Tal relação direta não existe, por exemplo, no caso da relação entre o autor de um romance e os leitores do mesmo.

Uma observação bastante breve da reação estética já nos permite observar que o seu objetivo final não é repetir alguma reação real mas superá-la e vencê-la. (...) Assim, a arte não é uma complementação da vida, mas decorre no homem daquilo que é superior à vida. (...) toda obra de arte sempre implica algum tema real concreto ou uma emoção absolutamente comum ligada ao mundo. Mas a tarefa do estilo e da forma consiste justamente em superar esse tema referencial real ou o colorido emocional do objeto e transformá-lo em algo absolutamente novo. Por isso desde tempos remotos compreende-se o sentido da atividade estética como catarse, ou seja, libertação do espírito diante das paixões que o atormentam. (...) E só por esse caminho podemos compreender os valores cognitivo, moral e emocional da arte. É indubitável que estes podem existir, mas apenas como momento secundário, como certo efeito da obra de arte que não surge senão imediatamente após a plena realização da ação estética. O efeito moral da arte existe, sem dúvida, e se manifesta em certa elucidação interior do mundo psíquico, em certa superação dos conflitos íntimos e, conseqüentemente, na libertação de certas forças constrangidas e reprimidas, particularmente das forças do comportamento moral. (Vigotski, 2001, p. 339-340).

Segundo Duarte (2008), como se pode observar, Vigotski não desconsidera a importância dos efeitos morais da vivência estética, mas enfatiza que a relação do indivíduo com a obra de arte deve ser essencialmente estética e somente por meio da mediação dessa relação é que a arte pode exercer um papel formativo.

Para Vigotski (2009) a importância de estimular a imaginação por meio da criação pode ser traduzida pelo desenho, o que permite verificar no indivíduo seus sentimentos, criatividade, memória, imaginação, seu próprio desenvolvimento. Por esta razão, o autor destaca o significado das experiências vividas.

Os autores Francioli e Steinheuser (2019), apoiados na psicologia histórico-cultural, postulam que o desenho, do ponto de vista técnico, pode ser utilizado como instrumento e observação do desenvolvimento intelectual, social e cultural durante o processo de aprendizagem. Se apresenta como um recurso pedagógico valioso para o desenvolvimento integral do indivíduo, atuando tanto na aquisição do conhecimento quanto no estímulo de suas capacidades psíquicas. Desde a infância, essa criatividade se manifesta em ações como brincadeiras e, de forma significativa, no desenho.

Além disso, o indivíduo desenha ao se compreender como parte de uma cultura que utiliza a expressão gráfica. Dessa forma, a evolução do grafismo é profundamente marcada pelas interações sociais. Entretanto, ainda que seja extremamente importante para o desenvolvimento do indivíduo, pode-se observar que, dentro do contexto escolar, o potencial do desenho é frequentemente reduzido. Ao invés de ser explorado e efetivado enquanto atividade que promove o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, acabam por limitar suas potencialidades, negligenciando o papel essencial da mediação do outro nesse processo.

Os autores concordam com Vigotski, que enfatiza que cada fase da infância possui uma forma peculiar de criação. Para ele, imaginar e desenhar não são meros passatempos, mas funções vitais para o desenvolvimento. As imagens criadas pela fantasia servem como uma expressão interna dos sentimentos, onde cores e formas podem simbolizar estados emocionais, como tristeza, alegria, tranquilidade ou revolta. Assim, a partir desse contexto, o desenho desempenha um papel crucial na formação das funções psicológicas superiores – como a memória, a atenção, a percepção e a conceitualização. O seu desenvolvimento pleno depende da mediação social. Deste modo, o desenho, enquanto atividade cultural, precisa da interferência de um adulto ou de pares para enriquecer as experiências e estimular a atividade criadora. De igual modo a prática social entre o professor e os alunos durante atividades gráficas é essencial para promover avanços nos processos psíquicos envolvidos. Quando o professor propõe o desenho com intencionalidade pedagógica, ele contribui qualitativamente para esse desenvolvimento.

Para os autores, em primeira instância, o desenho estimula poderosamente a imaginação. Ao colocar o lápis no papel, o adolescente mobiliza a sua capacidade criadora para dar forma a algo novo. Essa atividade criativa, conforme postula Vigotski, é uma característica essencialmente humana que já se manifesta desde os primeiros anos de vida. Portanto, o desenho está diretamente ligado à criatividade e é moldado pelo contexto social, cultural e histórico do indivíduo. Para que funcione em direção ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é imprescindível uma mediação metódica e intencional. Sem tal orientação, uma atividade que poderia ser extremamente estimulante tem seus efeitos prejudicados. Dessa forma, é fundamental que os educadores busquem por um olhar diferenciado sobre a prática do desenhar, reconhecendo-a como uma ferramenta essencial para promover o desenvolvimento pleno do indivíduo.

A análise dos autores converge para uma compreensão do desenho como uma linguagem fundamental e complexa, cujo pleno desenvolvimento na educação é um imperativo para a formação integral do indivíduo.

já a partir da visão de Ferreira et al. (1997), é preciso levar o desenho ao status da linguagem verbal e matemática, reconhecendo-o como uma forma primordial de comunicação gráfica com gramática, ortografia e escrita próprias. A formação por vezes precária e fragmentada dos professores e a contradição nos objetivos do ensino fundamental, há de ter que ser superada para alcançar tal objetivo. Superar essa dicotomia pressupõe uma orientação didática, técnica, documental e expressiva.

Em sua essência mais profunda, o desenho se revela, em um espaço íntimo de investigação, marcado por hesitações, correções e descobertas. É onde o pensamento ganha visualidade, tornando-se um instrumento privilegiado para o conhecimento e a descoberta de possibilidades. Por fim, a prática do desenho se afirma como uma linguagem autônoma. Seja como documento de processo (Valin), como linguagem que não se submete à instrumentalização (Rayck da Costa), ou enquanto meio imediato de materialização do pensamento (Paulo e Reis), o desenho é uma propriedade humana intrínseca a todos. Ele é, nas palavras de Frange (1995), uma forma de "saber ser por formas e imagens", uma atividade profunda que permite, coletiva e individualmente, interpretar, intervir e dar sentido ao mundo.

#### 2.4 A pedagogia histórico-crítica a favor do ensino do desenho

Conforme Martins et al (2019) os cinco momentos da pedagogia histórico-crítica não devem ser vistos como procedimentos lineares, mas como categorias lógicas do método pedagógico, pois" expressam distintos graus de determinação nas relações entre ensino e aprendizagem e, entre educação e sociedade. Como afirmou Cheptulin (1982), as categorias refletem os elementos fundamentais no desenvolvimento de um processo. Assim, tais momentos são categorias que expressam a estrutura processual do método.

Ademais, o ato educativo assim compreendido, permite a organização intencional do planejamento como expressão dos conhecimentos essenciais do que deve ser assimilado. A delimitação das finalidades, dos objetos de ensino, das formas de ação e das condições objetivas compõe o conjunto de determinações da atividade humana de ensinar. Portanto, o professor é responsável pela seleção e transmissão do conhecimento, ao reconhecer a importância do conteúdo para o desenvolvimento

humano. O aluno, ao se apropriar desse saber elaborado, desenvolve suas funções psíquicas superiores que permitem a captação subjetiva da realidade objetiva.

Para Martins et al (2019) a pedagogia histórico-crítica é caracterizada, por uma dimensão ontológica inalienável, na qual o trabalho educativo é compreendido como uma atividade humana prática, conforme apontado por Leontiev (1984), Marx e Engels (2007) e Marx (2011). Compreender o ato de ensinar como atividade humana é posicionar sua dimensão ontológica como fundamento basilar, e não apenas como procedimento.

Os autores postulam que o ponto de partida e de chegada do trabalho educativo é a prática social. No início, alunos e professores nela se encontram em posições diferentes: os alunos com uma visão sincrética (superficial e imediata) e o professor, com uma visão concreta e sintética, a partir do domínio de conhecimentos elaborados. O ponto de chegada é a mesma prática social, mas qualitativamente transformada pela mediação pedagógica. Como postula Saviani (2015), a prática social é ao mesmo tempo o suporte, o contexto e a finalidade da prática pedagógica. Os momentos de problematização e instrumentalização são práticas sociais e funcionam como mediações que modificam os indivíduos (são também catarses). Prática social, problematização, instrumentalização e catarse não são elementos idênticos, mas, conforme a análise de Marx em *Grundrisse* (2011), "membros de uma totalidade, diferenças dentro de uma mesma unidade".

Os autores concordam que, o movimento destes momentos pedagógicos culmina na catarse, compreendida por Gramsci como a "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens" (SAVIANI, 2009), significando a incorporação, pelo indivíduo singular, dos instrumentos culturais universais. (nota de rodapé sobre o singular o particular e o universal).

Martins et al (2019) Saviani (2011) resumem os objetivos da pedagogia histórico-crítica em três pontos: a) identificar as formas mais desenvolvidas do saber objetivo (conteúdos clássicos); b) convertê-lo em saber escolar assimilável (didática crítica); c) proporcionar meios para que os alunos assimilem tanto o resultado quanto o processo de produção desse saber. (instrumentalização).

Para a autora, é fundamental compreender que a pedagogia histórico-crítica não é uma transposição *ipsis litteris* do marxismo para a escola, mas requer a identificação e promoção das condições específicas de uma mediação que permeie a relação entre escola e sociedade.

Conforme Martins (2011), a transmissão dos conhecimentos clássicos e historicamente sistematizados vincula-se a formas de ação constitutivas da própria atividade de estudo. O desenvolvimento psíquico tem como condicionantes primários, de um lado, o grau de complexidade demandado pelas ações dos indivíduos e, de outro, a qualidade das mediações disponíveis para sua execução. Desse modo, funções psicológicas complexas não se desenvolvem espontaneamente; sua emergência está diretamente ligada à exigência colocada pela atividade. Além disso, as formas superiores de pensamento não surgem como desdobramento linear de funções mais simples, sensoriais ou figurativas, mas por meio da apropriação ativa de signos e instrumentos culturais. Privar os indivíduos dessas mediações significa impedi-los de formar o pensamento conceitual, ferramenta psicológica fundamental para uma apreensão objetiva da realidade. Esses conceitos funcionam como mediações culturais do desenvolvimento psíquico, atuando como instrumentos psicológicos que orientam a conduta e o enfrentamento da realidade. Eles são objetivações histórico-sociais, e não construções individuais, e, como tais, precisam ser intencionalmente disponibilizados a cada geração para que dela se apropriem.

Além disso para a autora, o processo de desenvolvimento de conceitos articula-se a uma série de funções psicológicas, como a atenção voluntária, a memória lógica, a comparação, a generalização e a abstração. Diante dessa complexidade, a mediação docente não pode ser superficial, sob o risco de resultar apenas na assimilação vazia de palavras, num verbalismo que simula a internalização de conceitos.

Ademais, a autora postula que a prática social inicial coloca o aluno na posição de aprendiz, e reconhecer essa prática implica identificar as condições concretas para que a aprendizagem ocorra. Trata-se de apreender o "aluno concreto", síntese de múltiplas determinações sociais, e não apenas o "aluno empírico", captado em suas manifestações aparentes. Para isso, é fundamental uma organização e sistematização lógica do ensino, que promova o estabelecimento de relações internas entre os objetos e fenômenos, mediando a percepção por meio de conceitos abstratos e dos significados a eles vinculados. A própria racionalidade organizativa do trabalho pedagógico constitui, assim, a base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Por isso, segundo a autora, como consequência do pensamento conceitual, a dinâmica do mundo objetivo instaura-se como conhecimento na consciência,

orientando não apenas a compreensão da realidade, mas também a concepção crítica que se constrói sobre ela. A educação escolar deve, portanto, corroborar com o desenvolvimento do pensamento teórico, pois a aprendizagem por meio de conceitos eleva as vivências à condição de saberes construídos, permitindo o avanço do empírico ao concreto pensado. Essa transformação não é pontual, mas reorganiza todo o sistema psíquico, no qual as funções se intelectualizam e passam a ser regidas pelo pensamento conceptual. Uma educação escolar voltada para a autonomia deve, assim, buscar o desenvolvimento desse pensamento complexo.

Assim, Martins (2011) propõe romper com a tradicional separação entre razão e emoção. Para tanto, é crucial apreender o indivíduo em sua totalidade e evitar equívocos no tratamento do desenvolvimento psíquico. Críticas que opõem a racionalidade escolar à sensibilidade conduzem à desvalorização dos aspectos cognitivos e dos conteúdos que os exigem. A educação escolar defendida pela autora é um processo que interfere diretamente na formação integral, reconhecendo que os conteúdos transformadores do pensamento incluem também sentimentos intelectuais – sentimentos despertados pela atividade mental exigida na construção do conhecimento. Uma escola adequadamente preparada promove a formação desses sentimentos positivos, imprescindíveis tanto para quem aprende quanto para quem ensina.

Martins (2011) afirma que a educação escolar a serviço de um desenvolvimento sensível pressupõe um trabalho pedagógico compreendido como atividade social mediadora de saberes, ações e sentimentos intelectuais positivos. Por possuírem natureza social, tais sentimentos não emergem espontaneamente; seu desenvolvimento é condicionado pela qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Posições teóricas que depreciam o potencial da educação escolar para contribuir na superação dos problemas da sociedade contemporânea reduzem a compreensão de que a formação psíquica dos indivíduos é uma condição essencial para a transformação das formas sociais estabelecidas.

Conforme Martins (2011), a compreensão marxista dos fenômenos naturais e sociais demanda apreendê-los como sínteses de múltiplas determinações. Nesse quadro, a apropriação dos signos da cultura configura-se como uma das condições determinantes para a formação psíquica – uma formação capaz de alimentar a imaginação de outro projeto de sociedade. Sua perspectiva apontada é, portanto, a de uma educação profundamente comprometida com o desenvolvimento das

capacidades humanas mais complexas e dos processos psicológicos superiores, tendo a transmissão intencional do conhecimento clássico como via privilegiada para esse fim.

A Pedagogia Histórico-Crítica, conforme exposta por Martins (2011, 2013), compreende a educação escolar como uma atividade humana intencional e mediadora, cujo objetivo é a transmissão do conhecimento clássico historicamente sistematizado. Partindo do pensamento dialético, que compreende o conhecimento enquanto um processo que se desenvolve em direção à superação de contradições. Com sua base no materialismo histórico, acredita que o processo educativo deve partir da categoria mais simples e fundamental de uma área de conhecimento, a fim de desvelar a totalidade concreta do fenômeno estudado. Neste processo se encontra o desenvolvimento do pensamento por conceitos, tendo a escola a função de promover a transformação do saber objetivo em saber escolar, a fim de que o aluno se aproprie do processo de produção do conhecimento.

Saviani (1991) desenvolve a pedagogia histórico-crítica, a partir do pensamento materialista de compreensão, buscando a luta por uma sociedade mais justa e igualitária, defende a construção de uma escola pública de qualidade para todos, que garanta o acesso ao conhecimento historicamente sistematizado como direito inalienável. Compreende a educação como um fenômeno social e histórico, condicionado pelas relações de produção. A escola, nesse contexto, configura-se como um espaço privilegiado de formação da consciência, onde os indivíduos se apropriam do conhecimento para compreender a realidade e transformá-la.

Saviani (2008) aponta cinco momentos fundamentais, compreendidos como categorias necessárias a uma prática pedagógica crítica para pensar a educação escolar contemporânea, que se configura pelo ensino-aprendizagem, lugar em que se deve desconstruir a lógica de sujeição do indivíduo posta pela classe dominante – que procura incessantemente colocar a escola a seu serviço, garantindo a não socialização do conhecimento. Na sociedade capitalista, a escola tem um papel contraditório: por um lado, atende aos interesses do sistema, preparando mão de obra para o mercado e reproduzindo desigualdades sociais; por outro, é uma conquista importante e um espaço de possibilidades, que pode oferecer às classes populares acesso ao conhecimento e à cultura, ferramentas essenciais para compreender a realidade. Por isso, a luta por uma escola pública de qualidade não é isolada; faz parte de uma luta maior por transformação social.

Para Saviani (2008), a classe dominante, detentora do poder econômico e político, exerce influência direta sobre a seleção dos conteúdos curriculares, privilegiando saberes que reforçam sua visão de mundo e seus interesses, enquanto marginaliza saberes populares e críticos. Essa seletividade, que visa à alienação do conhecimento, impede que os indivíduos compreendam a realidade em sua totalidade e, conseqüentemente, dificulta a transformação social. Assim, tende a valorizar um conhecimento fragmentado e utilitarista, que serve aos interesses do mercado, em detrimento de um conhecimento crítico e emancipador.

a escola é um instrumento da luta de classes ideológica do Estado burguês, onde o Estado burguês persegue objetivos exteriores à escola (ela não é senão um instrumento destinado a esses fins). A luta ideológica conduzida pelo Estado burguês na escola visa à ideologia proletária que existe fora da escola nas massas operárias e suas organizações. (Saviani, 2008, p. 22).

Essa lógica perversa, que visa à manutenção das desigualdades, é desconstruída a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, que compreende a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado por todos os indivíduos, como instrumento de transformação social. Ao contrário de abordagens que se limitam a uma interpretação fragmentada da realidade, a pedagogia histórico-crítica defende a transmissão dos conhecimentos clássicos, ao compreender que o saber sistematizado permite aos indivíduos compreender a realidade em sua totalidade e complexidade e, a partir dessa apropriação crítica, transformá-la.

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (Saviani, 2008, p.45)

Com relação à desigualdade de acesso ao conhecimento, essa se manifesta de diversas formas, desde a precariedade da infraestrutura e a falta de recursos materiais e humanos nas escolas públicas até a segregação espacial e social.

a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. (Saviani, 2008, p.25)

A apropriação do conhecimento, quando oportunizada, emerge como um vetor de desenvolvimento individual e social, conforme postula Martins (2015). A formação humana, intrinsecamente ligada a processos históricos e sociais, encontra-se frequentemente obstaculizada pela persistência de estruturas de poder que perpetuam a desigualdade. A classe dominante, ao individualizar a responsabilidade pelo fracasso social, obscurece a natureza coletiva da construção humana.

A formação de cidadãos críticos, conforme preconiza a autora, demanda a criação de condições objetivas que viabilizem a práxis transformadora. O alcance desse objetivo impõe uma reflexão sobre os meios e os conteúdos necessários para uma educação emancipadora. O trabalho docente, imerso na subjetividade do desenvolvimento psíquico, exige um compromisso com a transmissão do conhecimento científico, em contraposição à sua negação.

Segundo Saviani (2008), para que a escola não seja um espaço de segregação é preciso ter a compreensão de que o objeto da educação refere-se, por um lado, à identificação dos elementos culturais essenciais que devem ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana, a fim de poderem se desenvolver plenamente como seres humanos; por outro lado, diz respeito, concomitantemente, à descoberta e à construção das formas mais adequadas para alcançar esse propósito educativo.

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (Saviani, 2008, p. 55-56).

Em sua obra “Escola e Democracia”, Demerval Saviani, discute aspectos fundamentais da prática docente que sustentam a relação entre o ensino e a aprendizagem. Entre esses aspectos, destacam-se a prática social comum, que pressupõe a interação ativa e engajada entre professores e alunos durante o processo educativo; a problematização, que envolve a introdução de novos conhecimentos capazes de fomentar a discussão e a reflexão crítica; a instrumentalização, entendida

como a apropriação das ferramentas culturais necessárias para a prática social; a catarse, que diz respeito à incorporação efetiva desses instrumentos culturais, possibilitando a transformação social; e, finalmente, a prática social final, que consiste na aplicação do conhecimento e das habilidades adquiridas em contextos reais.

Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da Problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais. (Saviani, 2008, p.64).

Esses momentos são essenciais para garantir que a prática pedagógica seja eficaz e significativa, proporcionando aos alunos um aprendizado que os prepare não apenas para a vida acadêmica, mas também para sua inserção crítica e ativa na sociedade, como elucida Saviani (2018).

Ora, pelo processo já indicado, a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Consequentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática. (Saviani, 2018, p.124).

É fundamental reiterar que o processo pedagógico não deve ser concebido como um manual rígido, mas sim como um conjunto de etapas dinâmicas e interativas, que se desenvolvem dentro do processo de ensino e aprendizagem.

O professor deve antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade. Diga-se de passagem que esta capacidade de antecipar mentalmente os resultados da ação é a nota distintiva da atividade especificamente humana. Não sendo preenchida essa exigência, cai-se no espontaneísmo. E a especificidade da ação educativa se esboroa. (Saviani, 2008, p.65).

A subjetividade humana tem sua gênese na consciência, que por sua vez se constitui pela interpretação sensorial da realidade objetiva. A escola, por sua vez, assume o papel de mediadora entre o indivíduo e a realidade material e histórica, através da socialização do conhecimento clássico. Para que essa apropriação se

concretize, o desenvolvimento do pensamento individual torna-se imperativo, exigindo uma educação escolar de qualidade que priorize o conhecimento histórico e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Nesse contexto, a disponibilização de conceitos para cada geração torna-se fundamental para a apropriação do conhecimento, no qual o papel do desenho, enquanto linguagem culturalmente sistematizada assume um caráter estruturante no processo educativo das aulas de arte. A partir da socialização dos conhecimentos clássicos, Saviani (2014) destaca a escola como lócus dessa socialização, onde a mediação docente, entre professor e aluno, atua na instrumentalização de problemas relacionados à apreensão do conhecimento sobre determinado objeto. Neste recorte específico, trata-se do desenho do corpo humano a partir dos fundamentos do desenho.

No artigo “O papel da educação escolar no desenvolvimento de conceitos”, Martins (2015) compreende que a escola, em sua essência, figura como o lócus privilegiado para a transmissão e socialização do conhecimento histórico sistematizado. Este processo, mediado pela figura docente, transcende a mera transferência de informações, configurando-se como um ato de humanização através da apropriação do acervo cultural construído pela humanidade. Nesta perspectiva, o domínio do conhecimento representa um modo de superar as dinâmicas da sociedade capitalista.

Essa compreensão dialoga diretamente com a perspectiva de Saviani, pois se a escola é um espaço de transformação e o conhecimento uma ferramenta de formação crítica, torna-se indispensável definir quais elementos culturais são essenciais para a humanização e como mediá-los de forma eficaz. Nessa direção, a educação assume um duplo papel: garantir o acesso ao patrimônio cultural historicamente produzido e, ao mesmo tempo, criar estratégias pedagógicas que possibilitem a apropriação significativa desses saberes pelos estudantes.

Dessa forma, a prática pedagógica deve ser cuidadosamente planejada para integrar métodos e atividades que estimulem não apenas a reprodução do conhecimento, mas também a inovação e a experimentação por parte dos alunos. O desenvolvimento da criatividade, portanto, não é um processo espontâneo ou secundário, mas um objetivo central do ensino, especialmente em disciplinas como a arte, onde a expressão pessoal e a construção do conhecimento se entrelaçam.

Assim, ao promover estratégias que desvendem os processos promotores da criatividade, expressão simbólica, registro do pensamento e comunicação de significados, os professores contribuem para a formação de sujeitos autônomos e capazes de realizações plásticas e gráficas profundamente elaboradas esteticamente.

Tais abordagens integram conhecimentos científicos e culturais de modo a promover um aprendizado significativo e reflexivo. A confluência dessas duas vertentes teóricas proporciona um arcabouço sólido para a construção de um processo educativo que valoriza a dimensão histórica e social do conhecimento, reconhecendo a importância da interação entre os indivíduos e o meio em que estão inseridos.

Fernandes (2021) diz que a construção do conhecimento, no campo do ensino de arte, demanda um método de pesquisa específico. Tal método visa buscar o diálogo com teorias científicas, critérios de cientificidade e diferentes concepções filosóficas sobre as relações entre sujeito e objeto. Nesse contexto, a pesquisa em arte caracteriza-se por uma abordagem essencialmente qualitativa ao compreender a realidade como um domínio infinito na construção do saber.

Toda produção humana é a possibilidade de criação de uma realidade que constitui e é constituinte da humanidade. Esse resgate da historicidade da criatividade e das relações que o ser humano estabelece com ela, revela sua natureza histórica e social. O homem é produtor e transformador intencional de si mesmo, por meio de seus bens e conhecimentos, por isso mesmo, é criador. Nisso reside seu caráter ontologicamente criativo. (Fernandes, 2016, p.137).

Portanto, a autora aponta a perspectiva do materialismo histórico-dialético, para pensar na investigação do ensino de arte a partir de sua constituição histórica, analisado por meio de categorias específicas como: o processo de ensino e aprendizagem, a atividade criadora, a organização do trabalho pedagógico e a formação de professores, categorias estas basilares para a compreensão da arte no espaço escolar, pois fazem parte da trajetória da autora a partir de sua experiência docente.

essa relação deveria ser uma premissa para a educação básica, pois ao professor deveria ser possibilitado maior tempo para realizar estudos e aprofundamentos sobre a sua área de atuação, de maneira a enriquecer o trabalho pedagógico e a aprofundar estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem [...] a pesquisa compreendida como produção de conhecimento, como criação, invenção e descoberta, reflexão e crítica, enfrentamento e instituído, precisa estar mais próxima da realidade escolar, tanto por quem pesquisa quanto por quem ensina. (Fernandes 2021, p. 32)

Conforme Fernandes (2021), a relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento é promotora do desenvolvimento. Portanto, o ensino se torna determinante nesse processo. O professor, para além do seu papel mediador, também é organizador social, pois compreende e estrutura a aprendizagem do aluno, estando esse processo no centro das relações sociais.

O trabalho pedagógico, concebido e constituído como atividade intelectual e criadora, torna-se uma práxis que pode colaborar para a superação e a transformação de aspectos cristalizados da própria prática pedagógica. A atividade criadora contribui para que formas revolucionárias de pensamento possam continuar a existir. (Fernandes, 2016, p.138).

A prática social nos espaços escolares é fortalecida por meio da colaboração na relação de ensino-aprendizagem, sendo o objetivo do trabalho pedagógico desenvolver a capacidade humana de compreensão e apropriação crítica do conhecimento mediado pelo professor. Assim, a partir do posicionamento do professor, a educação desempenha seu papel de humanização, tendo em vista a socialização do conhecimento.

Segundo a autora, a lógica capitalista contemporânea do mercado espera que os profissionais sejam criativos, dinâmicos e flexíveis, com capacidade de inovação constante em sua prática pedagógica diante das mudanças tecnológicas e socioculturais. Tal pensamento tende a marginalizar a visão do ensino como uma arte e a pesquisa como uma tarefa permanente. O resultado é um distanciamento da arte como forma de conhecimento, um ensino fragmentado e uma visão que não considera a historicidade do saber.

A produção científica está sustentada na valorização da criatividade, que tanto surge como processo, quanto como um objetivo que condensa as mudanças necessárias e previstas, porém dentro de um processo de racionalidade, de objetividade e de controle sobre o processo [...] Na perspectiva da modernização, e ampliação do neoliberalismo, a criatividade é apenas mais um dos aspectos que podem ser controlados e observados, tendo como objetivo o aprimoramento tecnológico e econômico. (Fernandes, 2021, p.29).

Assim para Fernandes (2021) tal cenário demonstra que, é imperativo que o professor de arte se aprofunde nos significados e sentidos da arte bem como na pesquisa contínua, afirmando o valor transformador e humanizador da educação em arte.

A educação estética [...] promove a autorrealização e ajuda a valorizar as potencialidades. Além disso, a educação estética oportuniza uma experiência

que sintetiza um conjunto de relações significativas e universais, propicia a oportunidade de interpretar os elementos das linguagens artísticas e preparar a criança para interpretar a sua vida cotidiana para além do senso comum. (Fernandes, 2021, p.26).

Martins (2011), ao pensar na formação de conceitos no espaço educativo aponta uma perspectiva de educação que seja profundamente comprometida com a formação das capacidades humanas mais complexas, bem como a formação dos processos psicológicos superiores.

A questão do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de enorme importância, que pode ser primordial do ponto de vista das tarefas que se propõe a escola ao ensinar à criança o sistema de conhecimentos científicos. (Vigotski 2001, p. 181).

A transmissão do conhecimento clássico e historicamente sistematizado está entrelaçada com ações específicas que caracterizam a própria atividade de estudar. Deste modo, o desenvolvimento psíquico depende de dois fatores determinantes: o nível de complexidade que a atividade a ser realizada demanda e a instrumentalização fornecida via mediação para a execução da atividade. Assim, se a atividade não exigir, não há um desenvolvimento complexo do psiquismo. Portanto, esta é a questão mais desafiadora e o principal objetivo quando se pensa na transmissão dos conhecimentos clássicos.

O pensamento em conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos, já que a natureza dos mesmos não se revela na contemplação direta de um ou outro objeto isoladamente, senão por meio dos nexos e relações que se manifestam na dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo o resto da realidade. O vínculo interno das coisas se descobre com ajuda do pensamento por conceitos, já que elaborar um conceito sobre algum objeto significa descobrir uma série de nexos e relações do objeto dado com toda a realidade, significa incluí-lo no complexo sistema de fenômenos que o sustenta (Vigotski, 1996, p.79).

Assim, conforme a autora, as formas mais elaboradas de pensamento não se dão em uma sequência natural do ato de pensar, mas são desenvolvidas a partir da apropriação de signos e instrumentos culturais. Quando o aluno não tem acesso a essas mediações objetivas, está sendo privado de conhecimentos que promovam o pensamento em conceitos, sendo este o melhor instrumento para a compreensão da realidade. Tais conceitos se dão na mediação de instrumentos culturais que ao orientar o indivíduo lhe conferem autonomia para o enfrentamento das demandas da realidade. Estes instrumentos são objetivações histórico-sociais que devem ser socializadas intencionalmente por meio do ensino e da aprendizagem.

uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente saber metódico, sistematizado (SAVIANI, 2003, p. 14).

Além disso, pensar no processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento do psiquismo vai muito além da elaboração de uma sequência didática. É preciso pensar este desenvolvimento metodologicamente como instrumento de análise social da escola, da formação de professores, elaboração de projetos político-pedagógicos e os aspectos didáticos da prática em sala de aula. Por isso, reconhecer o aluno enquanto aprendiz implica na criação das condições necessárias à aprendizagem o que significa apreender o "aluno concreto" – uma síntese de múltiplas relações sociais –, e não apenas o "aluno empírico", captado em suas manifestações superficiais.

A autora coloca que para que o ensino influencie o desenvolvimento da memória voluntária, por exemplo, deve estar organizado sistematicamente em uma sequência, a fim de promover conexões internas entre os fenômenos na mediação e percepção, por meio de conceitos abstratos e dos seus significados. A própria organização intencional do trabalho pedagógico tem em si um caminho para o desenvolvimento de uma memória superior. A organização do pensamento em conceitos, principalmente os científicos, permite que o mundo objetivo seja apreendido e refletido, tornando-se parte do conteúdo da consciência. A partir disso é determinada a compreensão da realidade bem como a própria concepção crítica que se constrói sobre ela.

a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (Saviani, 2003, p. 98).

Para a autora é papel da escola promover o desenvolvimento do pensamento teórico, pois os conceitos conferem status de um saber mais elaborado sobre suas vivências, sendo isso uma condição essencial para ações intencionais. A formação de conceitos promove transformações determinantes no pensamento, na percepção, na atenção, na memória e em outras funções psicológicas, reestruturando todo o sistema psíquico, que a partir disso, se organiza em conceitos. Uma educação escolar que

busca a formação de indivíduos autônomos e críticos deve ter como prioridade o desenvolvimento desse pensamento mais elaborado.

Conforme a autora, isso desfaz a ideia de oposição entre a razão e emoção no contexto da educação escolar. Esta ideia fragmentada é prejudicial à compreensão do indivíduo em sua totalidade, fomentando equívocos com relação ao desenvolvimento psíquico, sendo um destes a crítica à escola, que valoriza a racionalidade em detrimento da sensibilidade. Tal posicionamento conduz à desvalorização dos aspectos cognitivos e dos conteúdos escolares mais elaborados.

A autora ainda postula que, a educação escolar deve ser um processo que interfere diretamente na formação dos indivíduos, ao reconhecer que os sentimentos são constituídos por conceitos, e que os conteúdos escolares suscitam *sentimentos intelectuais* – sentimentos esses despertados quando a atividade mental exige em favor da construção do conhecimento. Uma escola deve, portanto, ser promotora de sentimentos intelectuais, imprescindíveis na relação de ensino-aprendizagem. Assim, se a escola constrói a serviço desenvolvimento sensível, o trabalho pedagógico precisa ser compreendido enquanto atividade mediadora de conhecimentos, atos, ações e por esses sentimentos intelectuais positivos. Esses sentimentos, por sua característica social, não são construções espontâneas das experiências vivenciadas. Sua formação depende de um processo de ensino-aprendizagem que seja de qualidade.

A autora julga que, posições teóricas que diminuem o potencial da educação escolar para contribuir na superação dos problemas sociais contemporâneos, não compreendem que a formação psíquica dos indivíduos é uma das condições necessárias para a superação da dos mesmos. A compreensão marxista ensina que os fenômenos naturais e sociais são a síntese de múltiplas determinações, portanto, a apropriação dos signos culturais deve ser reconhecida enquanto fator determinante na formação do psiquismo, a favor de uma sociedade mais desenvolvida.

conclui-se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Daí ter eu afirmado que ao dissolver a especificidade da contribuição pedagógica anula-se, em consequência, a sua importância política (Saviani, 1984, p. 92).

Assim, o ato educativo é tanto um constante exercício de elaboração das contradições dentro da prática pedagógica, como um processo de trabalho essencialmente criativo, com suas raízes na cultura. Na relação de ensino-

aprendizagem, os sujeitos desse processo atuam ativamente no mundo, o que lhes permite a reelaboração de pensamentos, sentimentos e saberes. Assim, o trabalho pedagógico é um processo em movimento e em permanente construção, dentro de um espaço-tempo específico, como resultado da cultura compartilhada via mediação docente – mediação essa que possibilita outra lógica de pensamento, que não a da mera reprodução das relações sociais de dominação, mas sim a de uma educação crítica e emancipatória. Essa construção é histórica e faz parte de diversas esferas presentes no espaço escolar, como as políticas, sociais, econômicas, estéticas e pedagógicas. Tomar consciência de como tais esferas se relacionam é fundamental para que o processo educativo seja emancipador, e não apenas reprodutor da realidade posta.

A partir de outro artigo, em Martins et al (2019) compreende-se que, as leis do materialismo histórico-dialético compreendem que o conhecimento é um processo em desenvolvimento, que envolve saltos e a solução das contradições entre sujeito e objeto. Nesta lógica, o objeto de ensino possui característica objetiva, independente da consciência do aluno sobre ele. Portanto, o ensino deve possibilitar a reprodução desse objeto no pensamento dos alunos, extraíndo dele suas múltiplas determinações.

Além disso, seguindo o método marxista em “O Capital”, que começa por uma análise da mercadoria, a relação mais simples e fundamental da sociedade burguesa, que revela todo o sistema de mediações e contradições. Assim, o ensino deve proceder de igual forma, partindo do essencial para compreender a totalidade. Desde segurar o lápis até a elaboração de um desenho autoral.

### 3 ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO DESENHO DA FIGURA HUMANA

O desenho é uma atividade proveniente do imaginário, resultante de uma atividade perceptiva, que não se completa, que não se fecha, mais que convida, evoca, sugere algo. [...]. Como índice humano, pode se manifestar através de pequenos rastros, sinais sutis que afirmam sua existência, como um risco no muro, uma pegada, uma impressão digital.

Edith Derdyk

Este capítulo apresenta a cientificidade desta pesquisa, que em consonância com Minayo (2012), é compreendida a partir de uma concepção teórico-metodológica ao articular teoria, método e criatividade, pois se organiza a partir do método qualitativo de pesquisa. Assim, percorre a fase exploratória de elaboração do projeto, o trabalho de campo, a análise e interpretação dos dados. Também é descrita a prática pedagógica proposta, em uma sequência didática de quatro semanas. Tal prática é analisada à luz das categorias propostas por Fernandes (2016), permitindo uma reflexão aprofundada sobre a criatividade, o trabalho pedagógico como práxis criadora e a constituição de um ambiente criativo no contexto escolar.

Para ilustrar a trajetória e os resultados possíveis desta abordagem, são apresentados breves relatos de ensino-aprendizagem que marcaram os dez anos de docência da professora-pesquisadora, reforçando a ideia que uma mediação intencional pode potencializar o desenvolvimento gráfico e a autonomia criativa de estudantes em sua singularidade. Deste modo, este capítulo procura demonstrar uma articulação criativa entre teoria, método e prática, esperando que a investigação contribua positivamente e de forma sólida para o ensino de arte.

#### 3.1 procedimento de análise

A pesquisa desenvolvida a partir do Mestrado Profissional em Artes em Rede (ProfArtes) será analisada conforme os princípios metodológicos propostos por Cecília Minayo em "Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade", a partir de sua elaboração e aplicação bem como as contribuições para o ensino de arte.

##### a. Característica científica e concepção teórico-metodológica

Conforme Minayo (2012), a ciência é uma maneira de compreender a realidade.

A pesquisa em questão está inserida dentro do contexto científico, pois utiliza procedimentos científicos para compreender o ensino do desenho. A autora da pesquisa se posiciona valorizando a cientificidade em sua forma de investigação e assume uma abordagem qualitativa.

A pesquisa também apresenta uma busca pelo pensamento materialista de interpretação da realidade, pois propõe uma abordagem dialética que considera não somente o contexto histórico como também suas contradições. Isto fica em evidência na utilização do aporte teórico ancorado no materialismo histórico-dialético, na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, que compreendem a educação como prática social historicamente determinada.

b. Unidade metodológica: teoria, método e criatividade

O conceito de metodologia em Minayo (2012) é o caminho do pensamento, dentro de uma ação intencional para pensar a realidade.

**Teoria:** A pesquisa parte de um problema real dentro do espaço educativo escolar, a lacuna no ensino do desenho, e procura nas abordagens materialistas de interpretação da realidade, uma compreensão sistematizada para guiar a interpretação do contexto educativo dentro do recorte investigado. Alguns dos conceitos-chave como (mediação, catarse, objetivação, superação) são tratados de forma clara e objetiva a fim de conferir consistência à construção científica, formando uma totalidade em concordância com os objetivos da pesquisa.

**Método:** A pesquisa qualitativa é realizada por meio do ciclo de pesquisa:

**Fase Exploratória:** nesta fase de elaboração do projeto foi definido o objeto, bem como realizada revisão bibliográfica e preparo para o trabalho de campo. O projeto procura demonstrar clareza na delimitação do tema (ensino do desenho), no problema (lacunas técnicas e desenvolvimento gráfico) e busca por uma justificativa (desenvolvimento das funções psicológicas superiores), que demonstre a relevância acadêmica, social ou pessoal da pesquisa. A formulação de hipóteses (metodologia sólida promove desenvolvimento) e o quadro teórico coerente são evidentes.

**Trabalho de Campo:** é onde acontece interação direta com a realidade empírica por meio da prática pedagógica de quatro semanas. Se caracteriza pela observação do participante sendo que o pesquisador se insere no contexto social da pesquisa, ao estabelecer relação social com o grupo. O diário de campo funcionou como instrumento principal de registro para colocar suas impressões e contextos.

**Análise e Interpretação:** foi caracterizada pela ordenação, classificação e interpretação dos dados a partir de diários gráficos e observação utilizados pela pesquisadora.

A pesquisa, para além da descrição, procurou realizar uma interpretação analítica, com característica epistemológica, dos dados e como estes se relacionam.

A interpretação procura por sentidos mais profundos, a partir do aporte teórico para compreender a problemática observada dentro do contexto educativo. A análise identifica tanto características do grupo geral, (no desenvolvimento gráfico) quanto diversas (trajetórias individuais).

Criatividade: A pesquisadora procurou ser criativa na metodologia utilizada, durante a prática pedagógica, por meio do desenvolvimento de uma sequência didática específica, que articula os fundamentos do desenho com a pedagogia histórico-crítica, criando instrumentos de coleta de dados como o diário gráfico com o objetivo de acompanhar o processo de desenvolvimento dos alunos.

#### c. Contribuições e limitações

Contribuições: A pesquisa produzida enquanto conhecimento procura:

- Demonstrar a viabilidade entre a articulação de fundamentos técnicos e expressivos do desenho com uma abordagem crítica de ensino.
- Utilizar uma metodologia sólida para a superação da ruptura no ato de desenhar na adolescência;
- Fomentar uma profunda qualificação docente dentro das especificidades do ensino de arte
- Limitações: Como toda pesquisa qualitativa, os resultados não são exatos e definitivos, mas contém diversos significados e subjetividades que enriquecem a interpretação da investigação.

Em síntese, esta pesquisa procurou demonstrar o pensamento de Minayo (2012), de que a riqueza da realidade é sempre mais rica do que somos capazes de determinar. Buscou-se uma articulação criativa entre teoria, método e prática, ao realizar uma investigação que tivesse tanto característica científica, quanto algo que ofereça um caminho prático e possível, de transformação da realidade escolar em sua concepção de desenho.

A pesquisa tem natureza essencialmente qualitativa, e compreende que o desenvolvimento gráfico e a educação estética dos alunos envolvem a subjetividade do sujeito. Por fim, espera-se que a pesquisa seja sólida o bastante para contribuir para do ensino de arte.

### 3.2 Descrição da proposta pedagógica

A busca por uma abordagem eficaz partiu do próprio estudo da pesquisadora em suas pesquisas pessoais, ao procurar artistas-educadores contemporâneos, nacionais e internacionais, como Thiago Spiked, Ricardo Yamaguchi, Stan Prokopenko, Peter Han e Michael Hampton (alguns destes mestres e doutores em arte, com ampla experiência no desenho bem como seu ensino). Esses profissionais, embora de distintas nacionalidades, compartilham uma visão didática comum, enfatizando o desenho gestual e os fundamentos do desenho. Suas produções, amplamente divulgadas em plataformas digitais, oferecem um rico material que serve como instrumento sólido para enriquecer as possibilidades de estudo prático.

A prática pedagógica aqui detalhada, foi estruturada em um ciclo de quatro semanas, organizada em uma progressão lógica e cumulativa de conhecimentos. O percurso inicia-se com a imersão nos fundamentos das formas geométricas tridimensionais, avança para a captura do movimento por meio do desenho gestual e culmina na integração consciente entre linha, forma e estrutura. Mais do que uma simples sequência de exercícios, esta proposta busca operar uma transformação na percepção e na prática do aluno.

Assim, o que se apresenta a seguir é a descrição minuciosa desse caminho percorrido em sala de aula, um relato que visa não apenas documentar uma prática, mas também contribuir para a reflexão sobre o ensino do desenho figurativo na educação formal, reafirmando seu valor como um conhecimento técnico, que, uma vez apropriado, confere liberdade criativa ao aluno para se expressar artisticamente.

#### 3.2.1 Descrição da prática pedagógica

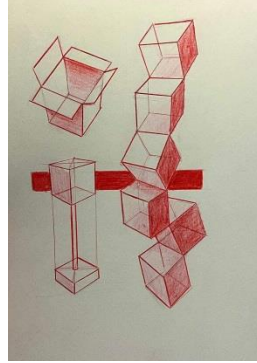
Procurou-se neste trabalho trazer a técnica em um sentido de aquisição de um conhecimento clássico tão necessário para a autonomia, independência e liberdade criativa de pensar a partir de um domínio, um saber construído que mune o sujeito para trilhar o caminho do desenho artístico figurativo, sistematizado ao longo do tempo e transmitido culturalmente até chegar à elaboração descrita aqui neste pequeno recorte, dentro de uma prática pedagógica docente que buscou mediar uma prática de desenho possível, abrindo a possibilidade de construir caminhos no interior do sujeito, a partir do desenvolvimento do psiquismo, em direção ao retorno do desenho figurativo do corpo humano dentro dos currículos escolares.

Dentro deste pensamento, esta sequência buscou então, gradativamente, levar o aluno a mergulhar na profundidade do desenho, descobrindo lá no fundo os seus

fundamentos, para então, cheio do conhecimento, finalmente poder demonstrar a aprendizagem sensível do caminho percorrido. Abaixo, descreve-se um dos caminhos possíveis percorridos pela autora e compartilhado em sala de aula.

#### SEMANA 1: FUNDAMENTOS DO DESENHO

**Figura 7: cubo em ângulos, Gerson Chastel, 2025**



Fonte: acervo pessoal da autora  
Acesso em: 01/10/2025

A imagem acima é um exemplo de desenho de referência de cubos em diversos ângulos. O objetivo central dos exercícios desta semana foi a construção de uma compreensão sólida das formas geométricas tridimensionais primárias: o cubo, o cilindro e a esfera.

Por meio da análise de imagens do aplicativo *Pinterest*, e da prática de exercícios específicos, os alunos iniciaram o desenvolvimento da habilidade de visualizar e representar esses volumes no espaço plano. Este conhecimento é a fundação essencial para a representação do corpo humano em toda sua complexidade e singularidade. Aprender a enxergar e desenhar essas formas simples são a chave para construir figuras complexas, uma vez que membros como braços e pernas podem ser compreendidos como variações de cilindros, e a cabeça e o torso relacionam-se com esferas e cubos.

Este é um marco fundamental na aprendizagem: a transição de desenhar contornos para desenhar formas com volume. Dominar esta transição do tridimensional (o objeto real) para o bidimensional (o papel) por meio de recursos geométricos é a virada de chave que confere solidez, estrutura e credibilidade aos seus desenhos da figura humana.

Quanto aos desenhos com cubo maioria dos alunos se saiu bem, com exceção de alguns, e neste caso, a professora realizava interferência desenhando no caderno do aluno, observando se o mesmo seria capaz de copiar, ou então oferecendo

referências de imagens. Foi um exercício muito importante também para verificação do quanto cada aluno sabia realizar uma forma tridimensional.

## SEMANA 2: DESENHO GESTUAL

**Figura 8: estudos gestuais, Gerson Chastel, 2025**



Fonte: acervo pessoal da autora  
Acesso em: 01/10/2025

A imagem acima ilustra poses utilizando a técnica de desenho gestual, que objetiva representar por meio de linhas poses femininas efêmeras.

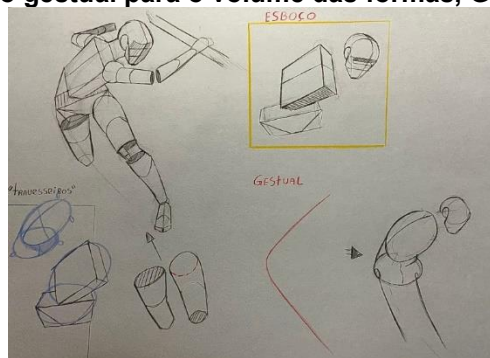
Na segunda semana, mergulhamos no desenho gestual, uma técnica fundamental para capturar a energia, o movimento e a dinâmica do corpo humano no espaço. Diferente de um desenho de contorno detalhado, o gestual prioriza a essência da pose. O objetivo é traduzir, com linhas fluidas e rápidas, a ação e o equilíbrio da figura, registrando sua característica efêmera em vez de seus detalhes anatômicos.

Esta aula foi realizada a partir da observação de modelo vivo, sendo que os alunos iam se revezando com a professora bem como modificando as posições a partir de sua orientação.

Esta aula foi bem divertida, pois o desenho gestual é realizado em poucos minutos, a fim de captar a essência do modelo, e muitos desenhos ficaram engraçados, criando uma aula descontraída e amistosa.

## SEMANA 3: LINHAS E FORMAS

**Figura 9: estudo do gestual para o volume das formas, Gerson Chastel, 2025**



Fonte: acervo pessoal da autora  
Acesso em: 01/10/2025

A imagem acima demonstra como as linhas se integram aos volumes tridimensionais na construção do corpo humano.

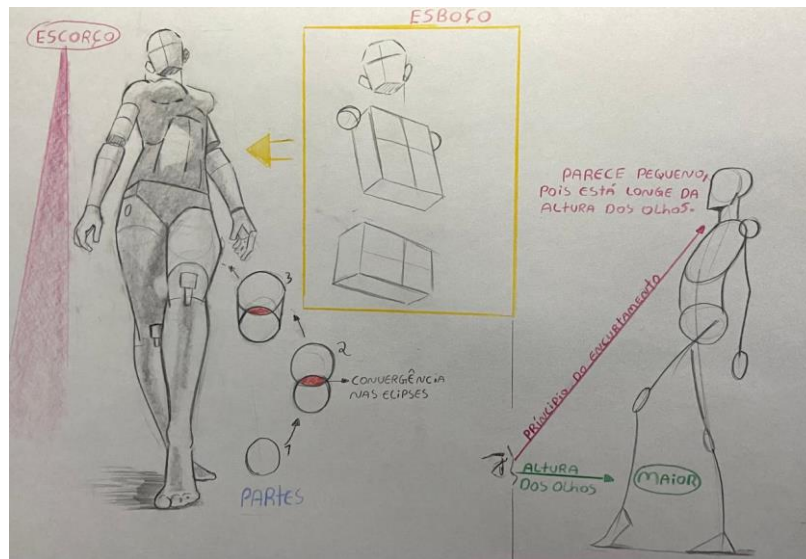
A professora conduziu a aula em diálogo, demonstrando na prática a transição fundamental entre os conceitos já estudados. E para consolidar o conhecimento foi mostrado como integrar as formas sólidas e tridimensionais (cubo, cilindro, esfera) com as linhas fluidas do gestual para iniciar a construção de um esboço mais detalhado e estruturalmente sólido do corpo humano.

Esta foi uma vivência de extrema importância para os alunos visualizarem o processo criativo como conhecimento técnico mais profundo, entenderem as escolhas por trás de cada traço e a partir disso, deram um passo significativo na jornada em direção à construção da figura humana de maneira de forma intencional.

A maioria dos alunos foi capaz de construir as formas geométricas, mas na hora de compreendê-las nos volumes do corpo humano, tiveram mais dificuldade, o que é natural, uma vez que o domínio deste conhecimento demanda um estudo extensivo. Deste modo, aquele momento foi um passo inicial em direção a um conhecimento sistemático desconhecido pela turma em questão. A apresentação de outro jeito de fazer o corpo, o que é muito importante, pois, geralmente as referências que os alunos costumam utilizar de revistinhas com nomes como “desenhe fácil”, apresentam estruturas anatômicas bastante bidimensionais. A longo prazo a ideia seria instrumentalizar os alunos para a criação do desenho do corpo humano em qualquer pose desejada, não precisando necessariamente recorrer a referências, uma vez que este conhecimento especificamente oportuniza a criação de estudos bem estruturados.

#### SEMANA 4: REPETIÇÃO DE CONCEITOS

**Figura 10: estudo do corpo humano em perspectiva, Gerson Chastel, 2025**



Fonte: acervo pessoal da autora  
Acesso em: 01/10/2025

A figura acima retrata o fundamento da perspectiva na construção do desenho do corpo humano criado a partir de uma ilusão tridimensional em uma superfície plana.

Esta semana foi um momento estratégico para ir em direção à consolidação dos signos do desenho. Antes de iniciarmos o estudo da figura humana, dedicamos tempo ao aprofundamento dos conceitos essenciais que garantem solidez e precisão à representação visual.

A aula foi em direção ao domínio do desenho das formas geométricas tridimensionais – cubo, cilindro e esfera – por meio de exercícios principalmente do cubo, pedindo que o representassem de diversos pontos de vista. Esta prática é fundamental para corrigir desafios comuns de volume, proporção e perspectiva, evitando dificuldades futuras possam vir a aparecer.

Este exercício parece simples, mas estimula o desenvolvimento dos estudantes em direção à autonomia criativa. É importante ter solidez nos conhecimentos iniciais, incluindo a pressão e precisão do lápis. A exploração dos sólidos em múltiplos ângulos e perspectivas ajuda a criar um repertório visual mais completo, essencial para o domínio técnico.

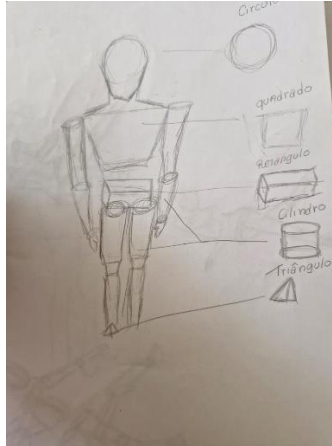
O verdadeiro domínio surge quando o desenhista consegue representar as formas sólidas em qualquer posição no espaço. Esta habilidade transcende a técnica para se tornar liberdade criativa. Quem domina os fundamentos do desenho adquire autonomia para decidir o que representar e como representar, tornando-se autor consciente de suas escolhas artísticas. Esta fundamentação é o que separa um

esboço bidimensional de uma representação convincente e tridimensional. Abaixo pode-se observar algumas práticas de desenho da intervenção pedagógica.

**Figura 11: observação**



**Figura 12: geometria**



**Figura 13: anatomia**



Fonte: diário gráfico dos alunos  
Acesso em: 26/12/2026

As imagens acima ilustram a complexificação das formas geométricas em desenhos da figura humana. Apresentam claras dificuldades na percepção tridimensional, e simplificação anatômica, se assemelhando a imagens presentes na arte moderna brasileira.

3.2.2 Análise a partir de zona de desenvolvimento proximal formulada por Vigotski (2008).

A autora procurou demonstrar o conceito de zona de desenvolvimento proximal ao defini-la enquanto a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema de forma independente. Já com relação ao nível de desenvolvimento potencial, é determinado a partir da resolução de um problema orientado por um adulto ou em colaboração com pares mais experientes. Essa definição é fundamental para a forma como a pesquisa se estrutura uma vez que:

-Justifica a mediação docente: o conceito de Vigotski traz um profundo fundamento acerca da necessidade de realização de uma intervenção intencional do professor que promova o desenvolvimento gráfico dos alunos, superando a ruptura no processo de desenvolvimento gráfico que normalmente ocorre na adolescência (p. 19, 58).

-Se articula com a Pedagogia Histórico-Crítica: A mediação do professor fornece os instrumentos culturais (signos do desenho) que permitem ao aluno alcançar um nível de desenvolvimento que não alcançaria sem ajuda.

-Refuta visões espontaneístas: A pesquisa se opõe ao pensamento do desenho enquanto dom que se desenvolve apenas pela prática livre. A zona de desenvolvimento proximal é caracterizada pela ideia de que o desenvolvimento gráfico superior depende da apropriação de conhecimentos clássicos sistematizados, e estes mediados socialmente.

### 3.2.3. A zona de desenvolvimento proximal no problema de pesquisa

O problema central identificado pela autora “a lacuna no desenvolvimento gráfico dos alunos do Ensino Fundamental II”, analisado de acordo com a zona de desenvolvimento proximal:

-Nível de Desenvolvimento Real: Os alunos demonstram grande interesse pelo desenho realista, entretanto possuem habilidades gráficas limitadas necessárias à sua execução, sendo que estas apresentam muitas características dentro de padrões infantis. Assim, não possuem as competências para resolver sozinhos o problema da representação proporcional e tridimensional da figura humana.

-Nível de Desenvolvimento Potencial: A hipótese da pesquisa é embasada na premissa de que, com uma mediação adequada (a sequência didática proposta), os alunos serão capazes de alcançar um nível de desenvolvimento gráfico significativamente superior, bem como autonomia criativa.

-Carência de uma mediação efetiva: A autora critica o contexto escolar atual por não apresentar profissionais que trabalhem dentro da mediação necessária, como resultado da fragmentação no ensino de desenho e da falta de formação específica dos professores de arte.

### 3.2.4 A zona de desenvolvimento proximal na intervenção pedagógica

A proposta pedagógica de quatro semanas é uma forma prática e intencional de como a zona de desenvolvimento proximal se desenvolve. Cada semana representa um nível de complexidade, mediado pela professora:

Semana 1 – Fundamentos (Formas Geométricas): Foram introduzidos conceitos de (cubo, cilindro, esfera) que estão para além do desenvolvimento real do aluno (que desenha de forma plana). Por meio de demonstrações, exercícios mediados e correções individuais (como desenhar no caderno do aluno, p. 92), o aluno

teve o suporte necessário para que ocorra o processo de internalização das formas tridimensionais, construindo a base para o pensamento espacial.

Semana 2 – Desenho Gestual: Consistiu na captura da pose de um modelo vivo por meio de linhas fluidas. A colaboração e os exemplos do professor permitiram aos alunos a experimentação de um conceito que não dominam, mas que podem se apropriar em um ambiente tranquilo (“aula descontraída”, p. 93).

Semana 3 – Integração (Linha e Forma): A mediação foi crucial para ajudar os alunos a assimilarem os conceitos das semanas 1 e 2. A dificuldade relatada (p. 94) na integração de volumes geométricos ao desenho do corpo humano é exatamente o momento em que a ajuda do professor se faz necessária para que o aluno supere qualitativamente os conhecimentos aprendidos.

Semana 4 – Consolidação: A repetição e o aprofundamento do desenho de cubos em diversos ângulos representam a internalização dos conceitos, ao procurar o alcance da autonomia do aluno (o ponto de chegada da prática social final). O conhecimento, antes mediado socialmente, torne-se uma ferramenta intrapsíquica.

A estrutura da prática pedagógica procurou demonstrar uma compreensão dialética do desenvolvimento criativo, ao iniciar pela apropriação das formas geométricas como sistemas gnosiológicos fundamentais, estabelecendo o conhecimento de uma gramática visual própria, que permitirá posteriormente a construção de um desenho autônomo. Este movimento do simples ao complexo para além de uma lógica cumulativa, evidencia um pensamento pedagógico intencional, sendo cada etapa carregada de significados interconectados.

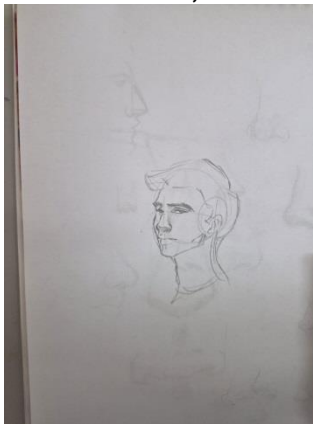
Ademais, conforme alerta Pinto (2001), é necessária uma revolução no tempo escolar que procure privilegiar o tempo do aluno, como também o tempo do professor e da instituição, para pensar criativamente. Atualmente, as orientações curriculares geram conflitos que resultam mais em controle temporal que em uma aprendizagem efetiva.

Para uma compreensão mais profunda da prática docente da autora desta pesquisa, procura-se destacar alguns casos de ensino-aprendizagem com característica diversa, demonstrando como certos alunos, cada um em sua subjetividade individual, alcançaram um bom nível de desenvolvimento.

O primeiro caso apresentado é de um aluno neurodivergente, parte do espectro autista, com a característica peculiar de hiperfoco em desenho. Esta característica levou o aluno para um nível bem elevado de compreensão e representação do

desenho, uma vez que desenhava quase que ininterruptamente durante seu dia. A mediação docente aconteceu quase que diariamente no período de seis meses, mesmo diante disso demonstrou sanar suas dúvidas muito rapidamente.

**Figura 14: rosto masculino em 3/4, aluno Donato, 8º ano**



Fonte: acervo pessoal da autora  
Acesso em: 15/10/2025

No segundo caso, apresenta-se uma aluna que estudou durante o período de três anos com a professora desta pesquisa, e a partir disso pode-se dizer seguramente que a aluna recorreu poucas vezes alguma orientação diferenciada, pois sempre apresentou um desenvolvimento gráfico substancial, alcançando resultados surpreendentes e se destacando bastante na comunidade escolar.

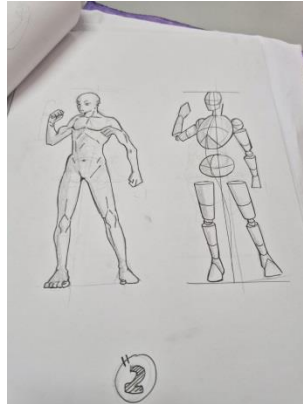
**Figura 15: desenho do Pelé em 3/4, aluna Annelize 9º ano**



Fonte: acervo pessoal da autora  
Acesso em: 15/10/2025

No terceiro caso, o aluno acabou por desenvolver seu traço a partir do gosto pelo desenho, e isso o fez estudar durante várias horas por dia, procurar orientações extras da professora, fazer parte das aulas de desenho oferecidas na hora do almoço, e com profissionais de desenho online.

**Figura 16: estudo de anatomia, Gerson Chastel, 8º ano**



Fonte: acervo pessoal da autora  
Acesso em: 15/10/2025

Esta pequena demonstração gráfica, evidencia que dentro de uma organização intencional, e do conhecimento progressivo em desenho, o aluno se torna capaz de objetivações com um bom desenvolvimento como pôde ser visto acima. Ao longo destes anos, acumulei mais desenhos do que se tem espaço para mostrar nesta pesquisa, mas acredita-se que o caminho em direção ao desenvolvimento discente, dentro da relação de ensino-aprendizagem, tenha ficado claro.

### 3.2.5 Análise dos Resultados e Casos Individuais

A análise dos diários gráficos e dos três casos apresentados (p. 100-102) procura demonstrar uma compreensão da zona de desenvolvimento proximal em contextos distintos:

-Caso 1 (Aluno neurodivergente com hiperfoco): A mediação docente, mesmo que diária, tinha como característica um ritmo acelerado devido à intensidade do seu foco, o que ocasionava uma rápida superação.

-Caso 2 (Aluna com desenvolvimento gráfico substancial): Este caso demonstra uma aluna com alto nível de desenvolvimento real. A mediação docente atuou de maneira mais sutil, na ampliação de repertórios visuais.

-Caso 3 (Aluno dedicado que busca atividades extras): Este aluno buscava ampliar seu próprio conhecimento para além da mediação em sala. Buscava outras formas de aprendizagem como cursos online e com uma prática constante, demonstrando como o conhecimento pode ser expandido pela busca individual do sujeito por meio de ferramentas culturais.

### 3.2.6 Contribuições e Limitações

#### Contribuições:

-Aplicação Concreta: A dissertação oferece um modelo prático e detalhado de como atuar na zona de desenvolvimento proximal no ensino da linguagem específica do desenho.

-Articulação Teórico-Prática: Procura demonstrar com clareza como a categoria psicológica da zona de desenvolvimento proximal se concretiza nos momentos da prática pedagógica (instrumentalização, catarse) e na organização didática.

-Superação: Mostra que o ensino técnico sistemático (formas geométricas) constitui uma base estruturada para a autonomia e a criatividade (nível de desenvolvimento potencial).

#### Limitações:

-A pesquisa, demonstra que estudos a longo prazo seriam necessários para verificar a consolidação do desenvolvimento real dos alunos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, desenvolvida a partir do Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes), procurou cumprir seus objetivos na concretização da proposta pedagógica. A trajetória de pesquisa percorrida teve início na delimitação do objeto, seguida pela revisão bibliográfica, fundamentação teórica, prática educativa e análise, demonstrou que é possível superar as lacunas técnicas e promover um desenvolvimento gráfico substancial, assim como autonomia criativa, a partir de uma mediação intencional dos saberes em desenho.

A prática pedagógica desenvolvida nesta pesquisa procurou contribuir significativamente para o ensino do desenho na educação básica, materializando uma prática social sob os princípios teóricos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. A análise do percurso metodológico aplicado buscou elaborar uma estrutura coerente e contínua.

A revisão bibliográfica procurou cumprir seus objetivos a partir de um levantamento sintético de parte do que já foi produzido sobre o ensino do desenho dentro da mesma abordagem teórico-metodológica. Autores como Saviani, Vigotski, forneceram solidez à discussão no sentido de compreender a educação como ato de humanização por meio da apropriação do conhecimento clássico. Além disso, a revisão histórica colocou em evidência como se deu o processo de fragmentação e redução do desenho no currículo educacional brasileiro. Esta investigação histórica foi fundamental para pensar a prática pedagógica, pois demonstra que a suposta falta de dom é na verdade, consequência de uma privação cultural do conhecimento específico da totalidade do desenho, bem como de uma mediação docente insuficiente ou equivocada.

A fundamentação teórico-prática procurou consistência por meio da seleção de referências contemporâneas que pesquisam desenho bem como lecionam, como Thiago Spiked, Michael Hampton e Ricardo Yamaguchi. Buscando um cuidadoso diálogo entre o conhecimento clássico e as sistematizações contemporâneas de desenhos figurativos do corpo humano. Tal estrutura foi pensada para representar uma mediação cultural fundamental que conecte os estudantes com a produção artística contemporânea de arte.

A prática pedagógica foi cuidadosamente planejada para ser aplicada, se concretizou por meio dos momentos apontados por Saviani (2011) para que as aulas fossem fluidas e orgânicas. A pesquisadora procurou estruturar de forma simples e

objetiva a elaboração de quatro semanas contínuas de aula. Iniciar com formas tridimensionais básicas como cubo, cilindro e esfera evidencia uma compreensão profunda do processo de ensino-aprendizagem do desenho do corpo humano, sendo uma instrumentalização essencial para o entendimento estrutural do corpo humano. A transição do estudo das formas para o desenho gestual representa um momento pedagógico essencial, mostrando que o domínio da estrutura precede e possibilita uma expressão sensível da gestualidade.

Por meio da prática social inicial e final pôde ser verificado o repertório gráfico dos alunos; a problematização trouxe uma contradição interna por meio da insatisfação de suas representações sem elaboração do corpo humano, compreendendo a necessidade de um conhecimento mais elaborado; a instrumentalização foi um importante ponto do processo sendo os signos geométricos do desenho como (cubo, cilindro, esfera), as linhas de ação do gestual, as noções de proporção e anatomia, foram socializados como ferramentas culturais fundamentais no processo de ensino-aprendizagem do desenho do corpo humano.

A prática pedagógica buscou demonstrar clareza na aquisição de conhecimentos técnicos específicos de proporção, anatomia e geometria estimulando a expressão criativa. O domínio técnico funciona como conhecimento necessário para que o estudante possa desenhar livre e criativamente.

O diário gráfico funcionou como instrumento de verificação do processo de ensino-aprendizagem. Registrou a trajetória de cada aluno: as hesitações, os erros, as tentativas de correção e, sobretudo, os momentos de superação. Estes registros a partir de Vigotski foram identificados como de instantes de superação criativa a partir de uma contradição interna, quando o aluno, devidamente instrumentalizado via mediação docente, era capaz de resolver um problema gráfico que antes não conseguiria.

A prática pedagógica procurou ofertar aos estudantes condições promotoras do seu desenvolvimento em direção a transformações significativas das suas funções psicológicas superiores, por meio de processos de inicialmente de internalização para posteriormente se tornarem intrapsíquicos (a transição do pensamento complexos para o pensamento por conceitos), mediados pelos signos culturais do desenho. A mediação da linguagem específica do desenho buscou oferecer condições de desconstruir a figura humana em suas componentes essenciais e reconstruí-la graficamente de forma autônoma e intencional.

Para a pesquisadora, o processo investigativo constituiu um rico e prazeroso movimento de apropriação em direção a objetivação. A experiência permitiu um aprofundamento na compreensão do processo de aquisição do conhecimento através da apropriação da cultura. A observação sistemática do percurso dos alunos permitiu identificar os momentos de crise e reorganização psíquica característicos dos períodos de desenvolvimento, particularmente visíveis na transição entre as diferentes etapas da aprendizagem do desenho. O trabalho investigativo também trouxe a compreensão da unidade entre a dimensão sensível e intelectual no processo de ensino-aprendizagem.

Esta experiência corroborou a tese vigotskiana de que as emoções estéticas constituem-se em forças motrizes do desenvolvimento psicológico. A pesquisadora pôde constatar, na prática educativa, a validade do princípio da atividade orientadora de ensino, comprovando que a organização intencional do ensino, baseada nos conceitos científicos do desenho, promove efetivamente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esta constatação fortaleceu sua compreensão do papel da escola como instituição social responsável pela transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados.

Embora a prática pedagógica demonstre coerência interna e fundamentação teórica sólida, sua análise aponta para a necessidade de estudos a longo prazo para verificar a permanência dos aprendizados, adaptações para diferentes contextos educacionais e desenvolvimento de instrumentos de avaliação mais refinados do desenvolvimento gráfico. A proposta aqui elaborada procura oferecer, portanto, um referencial sólido e um caminho para professores de arte que anseiam por uma educação estética que seja, de fato, um instrumento de humanização, que forma indivíduos capazes de interpretar e representar o mundo com acuidade, sensibilidade e criticidade.

Esta pesquisa busca contribuir para o ensino de arte ao evidenciar, de forma prática e fundamentada, que é urgente a superação da falsa dicotomia entre rigor técnico e expressão criativa. O percurso didático da pesquisa, que vai do domínio consciente das formas geométricas à fluidez do desenho gestual e à construção intencional do corpo humano, afirma o desenho enquanto linguagem do pensamento e enquanto conhecimento clássico e emancipador, um direito cultural de todo aluno do ensino público durante a educação básica. A prática pedagógica oferece um modelo que pode ser utilizado por professores de arte, demonstrando na prática como

articular conhecimentos clássicos com linguagens contemporâneas, desenvolver sequências didáticas que respeitem a complexidade do aprendizado do desenho e mediar o processo de aquisição do conhecimento de competências técnicas para expressar a dimensão sensível. A estrutura da prática pedagógica cria condições para o desenvolvimento do pensamento visual tridimensional, aquisição de repertório gráfico significativo, compreensão das bases anatômicas e proporcionais e desenvolvimento da autonomia criativa fundamentada.

Em conclusão, a abordagem utilizada buscou demonstrar como a arte estimula uma percepção mais sensível do mundo. Ao ensinar os alunos tais conhecimentos em desenho, a professora procurou promover uma reorganização cognitiva que altera a relação do indivíduo entre espaço e forma, pois trabalha com processos fundamentais de percepção e representação.

A análise realizada demonstra que a experiência pedagógica descrita para além do ensino técnico configura-se como uma práxis transformadora, ao articular fundamentos geométricos, expressividade gestual e consciência tridimensional, a professora concretiza o que Fernandes (2016) identifica como essencial: uma educação estética que desenvolve não apenas habilidades, mas modos de ver e pensar o mundo.

A sequência da prática pedagógica evidencia como a criatividade, longe de ser um dom, constitui-se como processo mediado culturalmente, uma potencialidade que se pode ser desenvolvida por meio de intervenções intencionais. A dificuldade dos alunos em integrar volumes geométricos à figura humana, revela o caráter transformador do processo, pois exige uma reestruturação cognitiva que modifica permanentemente sua percepção espacial.

A prática descrita navega nas contradições do contexto escolar e busca equilibrar rigor técnico e expressividade, conteúdo curricular e autonomia criativa, avaliação processual e acolhimento das subjetividades, o que demonstra que, mesmo dentro das limitações estruturais, é possível construir uma epistemologia da prática onde o ensino de arte se afirma como espaço de resistência e reinvenção. Para além de formar grandes desenhistas, esta abordagem busca formar sujeitos capazes de criações conscientes.

Diante disso, a pesquisa retoma seu objetivo geral de analisar o desenvolvimento gráfico dos alunos, a partir da aplicação de uma metodologia crítica para o ensino do desenho, e acredita ter cumprido tal propósito ao aplicar uma prática

pedagógica alinhada com os princípios da pedagogia histórico-crítica e verificar o processo de ensino-aprendizagem por meio da utilização de diários gráficos. A pesquisa também procurou cumprir o objetivo de analisar, tanto o processo de pesquisa quanto a prática pedagógica, corroborando com uma organização intencional do ensino para a promoção do desenvolvimento. Esta pesquisa, fundamentada pela revisão bibliográfica realizada, fortalece a compreensão da escola como instituição responsável por transmitir os conhecimentos historicamente acumulados, ao oferecer um referencial sólido e um caminho para professores de arte.

Por fim, se a aula de arte disponibilizar uma gramática visual em desenho, isso irá produzir um processo contínuo de aprendizagem e criatividade. É nesta capacidade de formar aprendizes autônomos que se revela a verdadeira dimensão política do ensino de arte, como prática que prepara não apenas para representar o mundo, mas para imaginá-lo novamente, inclusive imaginar outra sala de aula, outro ensino, outra escola em que a área de conhecimento Arte, eleve o desenho à condição que ele deve ocupar de fato no espaço escolar.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

AMARAL, Sylvia. **O desenho no pensamento de Rui Barbosa e John Ruskin**. 19&20, Rio de Janeiro, v. VI, n. 4, out./dez. 2011.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARTIGAS, Vilanova. **O desenho**. Aula inaugural pronunciada na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 1967.

BARBOSA, Rui. **Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Obras Completas, v. X, t. I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

BARBOSA, Rui. **Mocidade e Exílio**. Obras Completas, v. VI, t. I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1949.

BENJAMIN, Walter. **Pintura e grafismo, ou a cor e o desenho**. In: \_\_\_\_\_. Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BISMARCK, Mário. **O desenho como processo**. Cadernos de Pesquisa do Departamento de Artes e Design, PUC-Rio, v. 1, 2000.

CALADO, Margarida. **Desenhar o corpo: uma metodologia de ensino constante na arte ocidental**. Revista de História da Arte, n. 9, 2012.

CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista: Categorias e Leis da Dialética**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

COELHO, Gabriel Souza. **Práticas desenhísticas na educação infantil: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

COSTA, Lúcio. **O ensino do desenho**. São Paulo: Iphan, 1940.

COSTA, Rayck da. **Recorrências: notas sobre uma prática de desenho**. PÓS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da EBA/UFMG, v. 9, n. 18, p. 236-251, 2019.

COSTA, Rui. **Modelo Tridimensional do Corpo Humano para Anatomia Artística**. 2014. Dissertação (Mestrado em Arte e Design) – Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Porto, 2014.

CUMMING, Robert. **Para entender a arte**. São Paulo: Ática, 2010.

DEBRET, Jean-Baptiste. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

DERDYK, Edith. **O Desenho da Figura Humana**. São Paulo: Scipione, 1990.

DUARTE, Newton. **A Individualidade Para Si: Contribuição a uma Teoria Histórico-Crítica da Formação do Indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

DURAND, José Carlos. **Arte, Privilégio e Distinção: Artes Plásticas, Arquitetura e Classe Dirigente no Brasil, 1855/1985**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

ELUF, L. M. **O Desenho da Figura Humana**. São Paulo: Scipione, 2008.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. **A criatividade no ensino de artes visuais: entre a centralidade e a marginalidade**. Revista VIS, Brasília, v. 20, n. 1, p. 1-23, 2021.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. **A criatividade no ensino de Artes Visuais: da reprodução à inclusão**. Campo Grande: Appris, 2016.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Joana Isabel Simões. **Metamorfoses do Corpo: Representações da figura humana no desenho de observação**. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenho) – Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

FERREIRA, S. L. et al. **O desenho como linguagem: uma questão de formação**. Pós: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da EBA/UFMG, Belo Horizonte, n. 4, p. 78-89, 1997.

FLORES, C. R.; MACHADO, L. R. S. **Entre práticas [historiográficas e de desenho]: um movimento metodológico de pesquisa**. Zetetiké, Campinas, v. 24, n. 2, p. 237-248, maio/ago. 2016.

FLORES, C. R.; MACHADO, L. R. S. **Perspectiva: uma arqueologia do olhar geométrico**. Bolema, Rio Claro, v. 26, n. 42, p. 21-46, abr. 2013.

FRANGE, L. B. **Desenho: Saber Ser por Formas e Imagens**. São Paulo: Escuta, 1995.

FRANCIOLI, F. A.; STEINHEUSER, E. A. **O desenho na perspectiva histórico-cultural: contribuições para o desenvolvimento da imaginação**. Revista @rquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v. 7, n. 15, p. 208-227, set./dez. 2019.

GOMBRICH, E. H. A História da Arte. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GREGÓRIO, Douglas. **Artes: perspectiva, simetria e ponto-de-fuga**. Kafe na Coca, 2008.

HAVALANGE, V. **Ver o Espaço: do olhar pictórico ao olhar geométrico.**

Campinas: Papirus, 1998.

HAUSER, Arnold. **História Social da Literatura e da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito.** Petrópolis: Vozes, 2018.

HUBEL, M.; PADILHA, M. A. S.; SILVA, V. L. P. **O desenho na história da arte.** Revista Maiêutica, Indaial, v. 6, n. 1, 2018.

JANSON, H. W. **História Geral da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2019.

KOVATS, T. (Ed.). ***The Drawing Book: A Survey of Drawing: The Primary Means of Expression.*** London: Black Dog Publishing, 2007.

LEITÃO, F. J. M. **O ensino de arte na perspectiva histórico-crítica.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v. 19, p. e019005, 2019.

LEONARDO DA VINCI. **Tratado de Pintura.** São Paulo: Attar, 2009.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, Consciência e Personalidade.** Madrid: Cartago, 1984.

LUCAS Constança. **Pensar o desenho-cadernos de ideias na construção do desenho como linguagem autônoma.** SOUZA, Paulo; MALDONADO, Rafael, LUCAS, Constança (orgs.). Contextos da Pesquisa no Campo das Artes Visuais em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Editora UFMS, 2021.

MALDONADO, R.D. **Arte e educação estética do gosto: a beleza enquanto necessidade cultural?** REVISTA VIS: REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE, volume 18, 2019.

MANTEIGAS, M. **Brecht e o realismo: uma arte para a transformação social.** Revista USP, São Paulo, n. 128, p. 95-108, jan./abr. 2021.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um referencial teórico. In: \_\_\_\_\_. *Psicologia Histórico-Cultural e Educação: contribuições para o trabalho educativo*. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M. **O papel da educação escolar no desenvolvimento de conceitos**. In: \_\_\_\_\_. *Psicologia Histórico-Cultural e Educação: contribuições para o trabalho educativo*. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. *Contrapontos*, Itajaí, v. 13, n. 3, p. 198-211, set./dez. 2013.

MARTINS, M. F.; COSTA, D. A.; FLORES, C. R. **Uma arqueologia do desenho**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-22, 2019.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATISSE, Henri. **Escritos e Reflexões sobre Arte**. São Paulo: Cosac Naify, 1972.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOLINA, Sandra. **Le Corbusier: o desenho à mão livre**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MORENO, A. C. **O desenho: um processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento do processo criativo**. Curitiba: Ibpex, 2008.

OLMER, F. **Dessin et perspective**. Paris: Armand Colin, 1943.

PAULO, J.; REIS, M. **O desenho como instrumento de pensamento no ensino das artes visuais**. Revista Imagens da Educação, Maringá, v. 3, n. 2, p. 1-9, 2013.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martone. **Emoção, vivência e educação estética em Vigotski**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 14, n. 2, p. 235-242, abr./jun. 2009.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martone. **Educação estética e formação de professores: contribuições da psicologia histórico-cultural**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 1-18, 2020.

PEIXOTO, C. M. G. **O Desenho como Linguagem: Reflexões sobre o Ensino do Desenho**. 2013. Dissertação (Mestrado em Arte e Design) – Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Porto, 2013.

PEREIRA, S. M. **O academicismo como modo de ensino**. 19&20, Rio de Janeiro, v. VII, n. 1, jan./mar. 2012.

FRANCESCA, Piero Della. **De Prospectiva Pingendi**. Firenze: Giunti, 1998.

PIRES, E. L. **A Dialética do Concreto em Marx**. São Paulo: Cortez, 1997.

POLIDORO, Marina Bortoluz. **Uma reflexão sobre os fundamentos do desenho**. Arte & Ensaios, Rio de Janeiro, n. 23, p. 121-133, 2016.

POTEMKINA, T. V. **A educação estética em L. S. Vigotski**. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 33-39, 2001.

RANGEL, Valeska Bernardo. **Releitura não é cópia: refletindo uma das possibilidades do fazer artístico**. Revista NUPEART, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 33–60, 2012.

Costa, Diego Rayck da. **Desenho: pretensão, erro e ruína**. Universidade de Coimbra (Portugal) ProQuest Dissertations & Theses, 2015.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CASANOVA dos Reis, A., & Vieira ZANELLA, A. (2014). **Arte e vida, vida e (em) arte: entrelaçamentos a partir de Vigotski e Bakhtin**. *Psicologia Argumento*, 32.

SANTOS, J. R.; SILVA, M. C. L. **Orientações para ensinar de geometria na revista de ensino de Alagoas**. *VIDYA*, v. 39, n. 2, p. 363-380, jul./dez., 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOUZA, Anderson Luis. **Uma breve história do desenho da figura humana e seus cânones**. *Revista Art&*, São Paulo, v. 1, n. 1, 2019.

TRINCHÃO, G. R. M. **O desenho como objeto de ensino: História de uma Disciplina a partir dos Livros Didáticos Luso-Brasileiros Oitocentistas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, São Leopoldo, 2008.

VALIN, R. B. **O Desenho como Documento de Processo: um estudo de caso sobre a gênese da obra de arte**. 2009. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Porto Alegre, 2009.

VAZ, Adriana. **Desenho imitativo e definido: contribuições para historiografia do ensino de desenho em chave com a educação estética**. São Paulo: Paco Editorial, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZANELLA, A. V. **Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores (as)**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 63-80, jul./dez. 2006.

ZUCCARO, Federico. ***L'Idea de' Pittori, Scultori ed Architetti***. Torino: Einaudi, 1961.