

## **Levantamento de experiências prévias em desenho de estudantes ingressantes dos cursos de design gráfico: implicações e desdobramentos**

**Anelise Zimmermann (UDESC, Brasil)**

anelise.zimmermann@udesc.br

**Solange Galvão Coutinho (UFPE, Brasil)**

solange.coutinho@ufpe.br

**Silvio Romero Botelho Barreto Campello (UFPE, Brasil)**

silvio.campello@ufpe.br

## **Levantamento de experiências prévias em desenho de estudantes ingressantes dos cursos de design gráfico: implicações e desdobramentos**

**Resumo:** Este estudo apresenta a elaboração e a aplicação de um questionário como instrumento de sondagem de experiências em desenho de ingressantes nos cursos de design, de modo a fornecer subsídios às atividades de ensino e identificação de necessidades específicas. Para sua elaboração, a revisão bibliográfica incluiu estudos sobre ensino do desenho na escola e a Teoria da Atividade. O questionário foi aplicado como estudo piloto, na disciplina de Laboratório de Desenho para o Design, na Universidade Federal de Pernambuco em 2013. A partir dos resultados e adaptações, este passou a ser aplicado na disciplina de Laboratório de Desenho no Curso de Design Gráfico da Universidade do Estado de Santa Catarina (2016-2022). Com isso, identificou-se que o questionário, além de auxiliar na sondagem das experiências prévias, também instrumentalizou a reflexão sobre a aprendizagem em desenho e relações com a sua prática.

**Palavras-chave:** Ensino do desenho. Ensino do Design. Teoria da Atividade.

## ***Survey of previous experiences in drawing of novices to graphic design courses: implications and developments***

**Abstract:** *This study presents the elaboration and application of a questionnaire concerning the drawing experiences of novices to graphic design courses, to provide subsidies to the development of activities and identification of specific needs. For the elaboration of this questionnaire and its analysis, the bibliographic review was based on drawing education at and the Activity Theory. The questionnaire was applied, as a pilot study, with students of Drawing Laboratory for Design course at the Federal University of Pernambuco in 2013. Based on its results and adaptations, this questionnaire has been applied in Drawing Laboratory classes of the Graphic Design Course at the University of the State of Santa Catarina (2016-2022). It has worked to knowledge the previous drawing experiences of the students and provides a tool for the reflection on the learning and practice of drawing.*

**Keywords:** *Drawing Education. Design Education. Activity Theory.*

## 1. Introdução

Anteriormente, a entrada em diversos cursos de graduação em design no Brasil incluía o exame de proficiência em desenho, o qual consistia em provas eliminatórias de habilidades de representação por meio do desenhar. O exame era utilizado como uma forma de balizar os níveis de experiências em desenho de ingressantes. Ao longo dos anos, essa prova foi sendo eliminada e a familiaridade com o desenho deixou de ser requisito de ingresso nos cursos de design. Com isso, o conhecimento em desenho de discentes ingressantes passou a ser variado. Nesse sentido, este estudo apresenta a elaboração e a aplicação de um questionário como instrumento de sondagem do conhecimento em desenho de ingressantes nos cursos de design, sobretudo relacionado às suas experiências com o ensino de desenho na escola, de modo a fornecer subsídios a docentes na elaboração das atividades e identificação de necessidades específicas discentes.

Para a estruturação desse questionário tomou-se como base bibliográfica os estudos referentes ao ensino do desenho na escola (DERDYK, 2010; IAVELBERG, 2008; COUTINHO, 2006) e os estudos relacionados à Teoria da Atividade dedicados à aprendizagem (CAMPELLO, 2009; ENGESTRÖN, 2001; VYGOTSKY, 1989).

O questionário foi aplicado como estudo piloto, com discentes da disciplina de Laboratório de Desenho para o Design da Universidade Federal de Pernambuco em 2013 (ZIMMERMANN, 2016). A partir dos resultados obtidos e adaptações necessárias, esse questionário passou então a ser utilizado na disciplina de Laboratório de Desenho 1 (1ª fase) no Curso de Design Gráfico da Universidade do Estado de Santa Catarina (2016-2022), tendo como função não apenas a sondagem das experiências prévias dos alunos, mas também a instrumentalização da reflexão sobre a aprendizagem e as relações com a prática do desenhar ao longo da disciplina. Assim, neste artigo, a análise do questionário não se refere especificamente à comparação das respostas, mas sim à validação do questionário como instrumento de coleta de dados e do estudo e compreensão dos diferentes cenários de ensino e aprendizagem, bem como das relações entre seus elementos e participantes.

## 2. Experiências em desenho na escola

Apesar da prática do desenho ser mencionada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em disciplinas variadas como Geografia e Ciências, seu ensino é associado às disciplinas de Arte e Matemática. Em Habilidades em Arte do 1º ao 9º ano, por exemplo, na BNCC consta a experimentação de diferentes formas de expressão artística, dentre as quais o desenho, junto com pintura, colagem, quadrinhos, fotografia, entre outras formas de

expressão (BRASIL, 2018). Em Matemática, o desenho aparece como habilidade a ser desenvolvida envolvendo reconhecer, nomear e desenhar conceitos da geometria.

Nas demais disciplinas, o desenho é mencionado como um recurso pedagógico, podendo ser utilizado para auxiliar o registro de conteúdos. Em Ciências, por exemplo, o desenho consta na habilidade de “Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções” (BRASIL, 2018, p. 333). Em Geografia, deve ser desenvolvida a habilidade de “Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras” (Ibid., p. 371).

Mesmo nas aulas de Artes, nos anos iniciais da escola, a prática do desenho é frequentemente associada a atividades de lazer, ou com fins decorativos, voltadas a eventos de datas comemorativas (DERDYK, 2010). Apesar de o desenho surgir para a criança como uma necessidade básica de expressão, comunicação e habilidade motora, seu ensino não recebe a mesma atenção que a aprendizagem da língua escrita, sendo tratado como um aprendizado “livre”. Por exemplo, quanto aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas, na BNCC o desenho é mencionado em “Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais” (BRASIL, 2018, p. 48).

Tais aspectos são também percebidos nos ensinos fundamental e médio, somados ao ideal do desenho realista e técnico e à livre expressão. Além disso, a cópia e a imitação aparecem como sinônimos e ora fazem parte de objetivos de atividades, ora são depreciadas (DERDYK, 2010). E se na aprendizagem da escrita verbal a imitação é estimulada, como em exercícios de caligrafia, na aprendizagem do desenho a imitação é tomada como “falta de criatividade, ou até mesmo preguiça” (MIRANDA; COUTINHO, 2003, p. 11). Ao mesmo tempo, aceita-se que o interesse, bem como o desinteresse pela prática do desenho é algo a ser tratado de forma espontânea, sem a interferência docente. Assim, a prática do desenho, tão celebrada nas idades iniciais na escola, ao longo dos anos passa a uma função secundária, no auxílio da compreensão de outros conteúdos, ou mesmo dispensável, pois é algo para aqueles que possuem um talento nato, inerente ao “aluno com dom”. O que para alguns considera-se um bloqueio ou desinteresse, Iavelberg (2008) identifica como a falta de orientação adequada. Segundo ela “[...] a criança expande seu repertório de desenhos na medida em que pratica constantemente e dialoga com outros desenhos e desenhistas” (IAVELBERG, 2013, p. 26). Nesse sentido é que Vygotsky destacou a importância da mediação na

aprendizagem, pois “o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1989, p. 89).

Outro aspecto observado nesse contexto é a dificuldade em tratar o desenho a partir de uma reflexão com critérios compreensíveis e objetivos claros, limitando a sua avaliação ao “bonito” e “feio” ou ao cumprimento de tarefas. “O ato de rabiscar é visto como não saber desenhar, pois se espera que o desenho seja associado a algo real” (COUTINHO, 2006, p.53). É com base nessas experiências que são elaborados conceitos em desenho que jovens irão levar consigo para suas formações posteriores.

Além disso, no caso específico da formação em design, Gomes (1993, p. 13) questiona: “Quantos adultos, provavelmente, eliminarão de suas alternativas de carreiras profissionais aquelas que envolvem o desenho, por julgarem que não são capazes de fazê-lo?”. Além disso, entre aqueles que persistem, poucos são aqueles que possuem algum tipo de experiência com desenho além da autodidata, sendo necessária uma formação básica elementar.

No caso específico do ensino do desenho em relação à formação docente, Coutinho (2006) observa que “[o] olhar do professor [...] é determinado pelas suas concepções adquiridas durante sua vida acadêmica e profissional. Esse conhecimento modela sua postura na escola e a maneira como ele observa o desenho das crianças” (Ibid., p. 53). É dessa forma que padrões de ensino de desenho são repetidos sem, necessariamente, incluir a reflexão sobre objetivos inseridos em diferentes contextos.

### **3. O desenho na formação em design**

O ensino do desenho é considerado um conteúdo de base na formação em design no Brasil, presente nos currículos geralmente nos semestres iniciais dos cursos. Décadas atrás, para a entrada nos cursos de graduação em design era exigido o exame de proficiência em desenho, o qual consistia em provas de habilidades de caráter eliminatório. Ao longo dos anos, essas provas foram eliminadas em função de padronizações e adequações aos diferentes sistemas de entrada na universidade. Até 2011, o processo seletivo de entrada de alunos nos cursos de Design da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), por exemplo, consistia em vestibular vocacionado, que incluía o Teste de Habilidade Específica em desenho, denominado THE. Esse teste continha atividades classificadas como Desenhos de Apresentação, com questões referentes à elaboração de desenho de ilustração e de observação. A partir de 2012, o vestibular vocacionado foi substituído pelo vestibular padrão a todos os cursos da instituição e no Curso de Design foi eliminado o THE. Entretanto, não houve mudanças quanto às exigências das disciplinas de desenho no currículo do Curso de Design.

Em estudo anterior, identificou-se que a média de horas em disciplinas de desenho em diversos cursos de design no Brasil varia entre 8% e 14% de sua carga horária total (ZIMMERMANN; COUTINHO, 2020). As disciplinas comuns a esses currículos, com conteúdos específicos de ensino do desenho, envolvem Desenho de Observação, Desenho Técnico, Geometria Descritiva, Perspectiva, Modelo Vivo, Ilustração, Desenho de Ambientes, Análise e Representação da forma e História em Quadrinhos, entre outras. No estudo, não foram somadas as cargas horárias das disciplinas nas quais o desenho é utilizado no desenvolvimento de projetos, por exemplo, disciplinas de práticas projetuais que podem incluir tanto a ilustração como os desenhos técnicos. Assim sendo, por mais que o THE não seja um pré-requisito para o ingresso em cursos de design, a presença de diversas disciplinas de desenho em suas grades curriculares indica que sua aprendizagem é necessária, bem como a sua prática está envolvida em diversas etapas do processo projetual e, conseqüentemente, na prática profissional.

#### **4. O Modelo Sistêmico da Atividade na investigação de situações de ensino e prática do desenho**

O Modelo Sistêmico da Atividade de Engeström (1987) tem sua origem nos estudos socioculturais de Vygotsky, Luria e Leont'ev. Esses estudos têm como base o princípio de que o mundo exterior e as relações sociais entre indivíduos não apenas interferem em seus traços culturais, mas também participam da elaboração de suas formas de pensar e agir.

Vygotsky (1989) identificou que as relações entre ser humano/mundo são sempre mediadas, ou seja, ocorrem por meio de signos e/ou instrumentos físicos, conceito este que orienta o modelo de Engeström (1987). As ações do sujeito, direcionadas a objetivos, envolvem artefatos mediadores que permitem que essas ações sejam realizadas. Essas relações são, por conseguinte, indissociáveis. Assim, ao considerar que esses elementos mediadores são também resultado de elaborações sociais, entende-se que eles carregam conexões com diversos aspectos sociais, culturais e históricos. Portanto, a relação ser humano/mundo, ou seja, a atividade humana, é resultado de inúmeras associações em um sistema muito mais amplo do que especificamente aquele no qual se origina essa relação. Assim, uma análise aprofundada de uma atividade requer, necessariamente, a observação desse sistema. Por exemplo, ao se estudar uma situação específica de ensino, deve-se considerar um contexto que vai além da sala de aula e das tarefas executadas. No caso específico do ensino do desenho, o/a aluno/a, ao chegar a uma disciplina em um curso de Design, passou por inúmeras experiências de aprendizagem e práticas em desenho. Tais experiências tanto

podem influenciar no comportamento e engajamento nas atividades como também interferem na elaboração do próprio conceito da palavra *desenho*.

Outro aspecto a ser observado é que, nessas relações, as atividades humanas são essencialmente direcionadas a “objetivos”<sup>1</sup>, que podem permanecer muitas vezes implícitos, porém estão sempre presentes, podendo ser materiais ou ideais, ou apenas imaginários (Leont’ev, 1978).

Assim, em uma mesma atividade em que são envolvidos diversos sujeitos, estes podem apresentar objetivos diferentes, mesmo que guiados inicialmente por um objetivo comum. Conforme Campello, a “[...] atividade, ao contrário de comportamento, pressupõe intenção, decisão e engajamento do indivíduo. Não apenas uma mera recepção através dos sentidos e suas consequentes respostas” (2009, p. 191). Nessa perspectiva, engajamento refere-se a “[...] uma condição para que o indivíduo tome parte na prática da comunidade e consequentemente possa se apoderar das ferramentas disponíveis (tanto materiais quanto simbólicas)” (Ibid. p. 193).

Assim, uma análise de uma atividade de ensino pressupõe diversos outros fatores que podem comprometer o engajamento do indivíduo dentro do sistema, e consequentemente o resultado.

Todos esses conceitos, somados ao *Modelo de Interação Mediada* de Vygostky, compõem a chamada Teoria da Atividade, desenvolvida por Engeström (1987), sistematizada no diagrama a seguir (Figura 1).

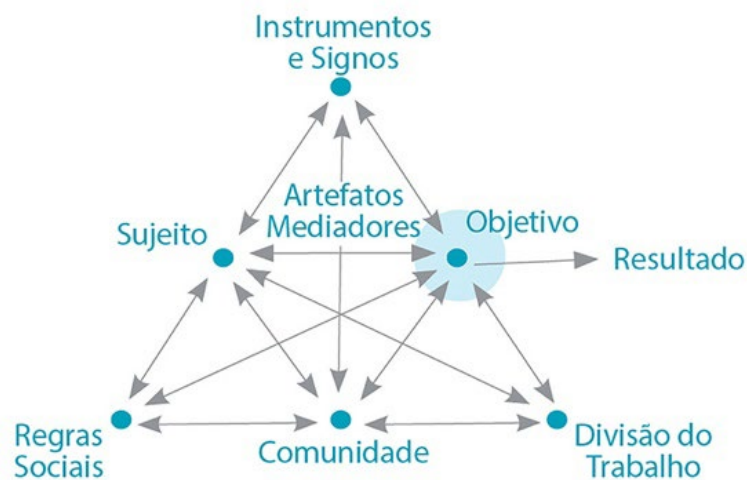


FIGURA 1. Modelo geral do Sistema de Atividade. Fonte: Adaptado de Engeström, 1987.

- 1 O termo é denominado por Leont’ev como “*Gegenstand*” (1978, p. 52), cuja tradução literal, em português, é “objeto”. Entretanto, o termo tem sido traduzido como “objetivo” (CAMPELLO, 2009), por tratar-se da objetividade da atividade.

Segundo esse modelo, o *objetivo* refere-se ao problema para o qual a atividade é dirigida. O *sujeito* refere-se ao indivíduo do ponto de vista da análise em questão, o qual faz parte de uma *comunidade*, que também participa e interfere na atividade, tanto na *divisão do trabalho* (divisão de tarefas e relações de status) como na elaboração e manutenção das *regras* (convenções das ações dentro do sistema), direcionadas ao objetivo. Os *instrumentos* são as ferramentas e signos utilizados para a execução da atividade (Engeström; Sannino, 2010).

Falando especificamente do objetivo, este tanto pode ser amplo, resultado de uma construção social, como pode ser resultado de uma interpretação específica individual. Em situações de sala de aula, por exemplo, o professor se depara com o objetivo determinado pelo projeto pedagógico, com seu próprio objetivo (plano de ensino), e com os objetivos discentes. Soma-se a esses aspectos o fato que “alunos aprendem o ‘currículo oculto’ do que é ser aluno: como agradar aos professores, como passar nos exames, como pertencer a um grupo, etc.” (Engeström, 2001, p. 138, tradução nossa<sup>2</sup>). Por conseguinte, todos esses fatores participam das elaborações de padrões de comportamento e do processo de aprendizagem.

Desse modo, o sistema de atividade é resultado de relações complexas, inseridas em percursos históricos, passíveis de transformações ao longo do tempo. Essas transformações podem acontecer por consequência de contradições, mudanças na estrutura ou mesmo por interações com outros sistemas. São as contradições que instigam a crítica, provocando a readequação do sistema ou a reelaboração de estruturas, na busca por alternativas na solução das tensões encontradas.

Tomando a Teoria da Atividade para a elaboração de um instrumento para o levantamento de experiências prévias em desenho de estudantes ingressantes dos cursos de design gráfico (questionário), sua estrutura foi interpretada conforme o diagrama a seguir (Figura 2).

2 [...] students learn the ‘hidden curriculum’ of what it means to be a student: how to please the teachers, how to pass exams, how to belong to groups, etc.”



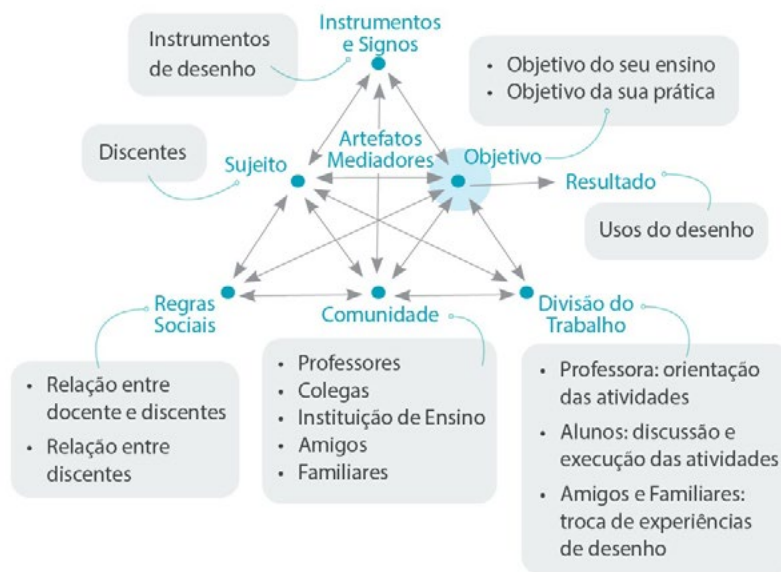


FIGURA 2. Atividade do desenho aplicada ao Modelo Sistêmico da Teoria da Atividade. Fonte: Adaptado de Engeström, 2001.

Assim, tendo como base essa estrutura, foram elaboradas as perguntas a serem incluídas no questionário, organizadas em duas etapas: a primeira referente às experiências de aprendizagem de desenho anteriores ao ingresso dos estudantes na graduação, e a segunda direcionada às expectativas em relação às disciplinas de desenho na graduação. A seguir são apresentadas as perguntas referentes à primeira etapa do questionário (Tabela 1).

**Tabela 1. Estruturação do questionário de acordo com elementos presentes no Modelo Sistêmico da Atividade.**

Categorias	Perguntas referentes às experiências de desenho na escola
<b>Sujeitos</b>	Gosta de desenhar? Por quê? Como você geralmente se sente ao desenhar? O fato de você gostar de desenhar influenciou sua escolha pelo curso? O fato de você não gostar de desenhar ou achar que não sabe desenhar fez com que você tivesse receio de fazer o curso de design gráfico?
<b>Comunidade</b>	Você teve aulas de desenho na escola? Se sim, em quais disciplinas? Você costumava desenhar também em outras disciplinas? Em sua família ou pessoas de sua convivência, há alguém que desenhe com frequência? Que tipo de desenhos?
<b>Regras sociais</b>	Nas aulas de desenho na escola, quais eram os tipos de desenhos feitos? Como geralmente eram as atividades de desenho? Geralmente, como eram feitas as avaliações dos desenhos por docentes? Como você costumava avaliar seus próprios desenhos? Quais eram os elogios geralmente feitos às pessoas que “desenham bem”?

<b>Divisão do trabalho</b>	Nas aulas/atividades de desenho, havia discussões sobre os desenhos produzidos e suas avaliações? Como era a relação discente durante as atividades de desenho? Você costumava desenhar também em outras disciplinas? Em sua escola havia exposições de desenhos? Você costumava procurar dicas de desenho fora da escola? Se sim, onde?
<b>Ferramentas</b>	Quais eram os materiais de desenho utilizados pelos alunos em aula? Quais eram os materiais de desenho utilizados pelos professores em aula?
<b>Objetivos</b>	Pelas suas experiências nas aulas de desenho, para que serve o desenho na escola?
<b>Resultado</b>	Em algum momento, na escola, algum professor comentou que você poderia futuramente usar o desenho profissionalmente?

FONTE: dos autores.

Algumas dessas questões foram modificadas e readaptadas ao longo dos anos em que foram aplicadas. Por exemplo, questões foram reestruturadas com desdobramentos em múltipla escolha, com o objetivo de facilitar e agilizar o seu preenchimento, bem como a ordem das perguntas foi alterada, considerando as relações entre elementos. Por suas relações, essa categorização é passível de ser elaborada de diferentes formas, bem como entende-se que, pelo fato de as perguntas estarem inter-relacionadas, existem outras possibilidades de categorização.

## 5. Resultados e implicações

Neste estudo, foi analisada parte dos resultados coletados na aplicação do questionário em duas situações (2013 e 2022), sendo elas:

Em 2013, o total de 23 discentes responderam ao questionário, disponibilizado de forma impressa, preenchido manualmente. Observa-se, que nesse caso, a disciplina foi oferecida de forma optativa, ou seja, os/as participantes se matricularam por iniciativa própria.

Quanto às características dos *sujeitos*, todos disseram que gostavam de desenhar e associavam a sua prática a algo prazeroso, divertido, porém difícil.

Quanto à *comunidade*, do total, 21 estudantes disseram ter tido aulas de desenho na escola, com a predominância nas disciplinas de Artes e Matemática, apesar de identificarem que o desenho era usado em praticamente todas as demais disciplinas, como forma de exemplificar e fixar conteúdos (desenho de mapas, de células, da figura humana). Em relação às *regras sociais*, entre

as atividades de desenho nas aulas de Artes, as mais mencionadas foram o desenho livre (19 menções), a cópia (5 menções) e o desenho de observação (4 menções). Referentes às aulas de Matemática, o desenho geométrico foi mencionado com atividade de ensino do desenho (17 menções). Quanto às práticas de ensino de desenho, as respostas variaram entre “atividades livres”, mencionada em 17 respostas e “ensino de técnicas e uso de instrumentos”, mencionadas em 14 respostas, sendo a primeira opção relacionada a disciplinas de Artes e a segunda a disciplinas de Matemática. Nesse caso, a resposta permitia múltipla escolha.

Quanto à *divisão do trabalho* e busca por referências de desenho fora da escola, 19 alunos identificaram que procuravam outras fontes para aprendizado, como “gibis”, “internet”, “amigos e/ou familiares”.

Em relação aos *instrumentos*, estes em sua totalidade foram entendidos como instrumentos técnicos, relativos a materiais de desenho.

Quanto aos *objetivos*, as respostas indicaram a reflexão de que o desenho serve como uma forma de “comunicação”, “expressão”, “percepção”, “estímulo à criatividade” “facilitador da aprendizagem” e “compreensão de conceitos”. Porém as respostas a essa questão também incluíram comentários como “Poderia ser mais explorado, na escola o desenho era bem marginalizado e não possuía uma atenção necessária” ou “O colégio não dava tanto valor como deveria”, ou mais ainda “Não havia foco nem preocupação sobre o desenho na escola. Parecia servir mais a uma obrigação do que um genuíno interesse em ter o desenho”, “um tipo de inteligência que não é muito valorizado na escola”.

Por fim, a versão do questionário aplicado em 2013 não incluía a pergunta referente ao *resultado*, a qual foi incluída posteriormente.

Em 2022, de uma turma de 20 alunos/as, um total de 14 estudantes responderam ao questionário, disponibilizado no formato digital na plataforma *Google Forms*. Tal adaptação para o formato on-line facilitou tanto o seu preenchimento quanto a análise das respostas.

Em relação aos *participantes*, 13 mencionaram gostar de desenhar, 11 afirmaram que o fato de “gostar de desenho” influenciou sua escolha pelo curso de Design Gráfico. Ao mesmo tempo, 4 estudantes assinalaram que o fato de “não gostar/ou achar que não sabe desenhar” fez com que tivessem receio de fazer o curso de design gráfico. Mais ainda, apesar de sua prática aparecer associada a uma atividade de imersão prazerosa, apareceram comentários como “O que me faz não gostar tanto [de desenhar] é não ser tão boa quanto gostaria. Aquelas técnicas que já entendo e consigo, eu tenho gosto por fazer, mas aquelas que não domino, acabo não querendo nem tentar” e

“Eu gosto muito de me expressar por meio de desenhos, mas acontece que muitas vezes não gosto do que estou criando e fico frustrada”.

Quanto à *comunidade*, 13 alunos/as responderam ter tido aulas de desenho na escola, predominantemente nas aulas de Artes (13 respostas), e Matemática (1 resposta). Observa-se, portanto, que a pergunta incluía a possibilidade de múltipla escolha. Em relação às demais disciplinas, 12 participantes disseram usar o desenho para execução de trabalhos e atividades, ou mesmo para passar o tempo durante atividades “tediosas”.

Quanto às *regras sociais*, as atividades de desenho mais mencionadas foram o desenho livre (7 menções) e releitura de artistas (4 menções).

Em relação à *divisão do trabalho* e busca por referências de desenho fora da escola, foram mencionados sites de desenho, ilustradores, cursos on-line, tutoriais e amigos.

Em relação aos *instrumentos*, foram mencionados diversos materiais específicos de desenho, sem incluir instrumentos pedagógicos.

Considerando os *objetivos* do desenho na escola, seus usos foram associados à memorização, incentivo à criatividade, desenvolvimento de senso estético, ilustração de conteúdos e formas de expressão. Entre as respostas, entretanto, aparece também o comentário “Na escola, pela minha experiência, servia somente como uma aula livre para desenharmos o que queríamos ou conversar”.

Em relação aos *resultados*, quando questionados se em algum momento, na escola, a prática do desenho foi associada a uma atividade profissional, apenas 4 estudantes responderam afirmativamente. Entre as respostas afirmativas, foi incluído o comentário “[o professor] Falou que poderia ser ilustrador ou designer, mas não levei muito a sério”.

As respostas coletadas não foram analisadas de forma comparativa quantitativa, visto se tratarem de indivíduos, instituições e períodos distintos de coleta. Além disso, o questionário foi modificado e adaptado ao longo de cada aplicação, com a reformulação de perguntas e formato (físico e digital), o que dificulta a comparação. Podem ser observadas, entretanto, algumas similaridades e diferenças, as quais podem dar indícios de características comuns às experiências dos grupos. Por exemplo, o ensino do desenho na escola aparece predominantemente relacionado às Artes e Matemática, apesar de ser também utilizado nas demais disciplinas. Outro aspecto que se repete é quanto à menção a atividades livres de desenho, o que interfere na compreensão da sua prática com uma atividade que requer aprendizagem.

Em ambas as circunstâncias, os questionários foram solicitados no primeiro encontro com os estudantes, e foram seguidos por uma conversa coletiva, na qual foram apontados alguns dos aspectos mencionados nas questões.

Quanto a esse formato, observou-se que em ambos os casos o questionário serviu como uma reflexão prévia para a discussão, estimulando discentes a relembrar e comentar sobre suas experiências pessoais em desenho. Com essas conversas, *contradições* que a princípio poderiam parecer individuais foram tomadas como coletivas, gerando uma necessidade de mudança de paradigmas em relação à aprendizagem do desenho, por exemplo, o entendimento de que desenho é algo que se aprende e requer prática. Também se observou que as conversas geraram cumplicidade e respeito entre colegas em níveis diferentes de aprendizagem. Quanto aos objetivos, as conversas favoreceram a compreensão de que as atividades da disciplina possuíam como objetivo coletivo o exercício do desenho aplicado às práticas projetuais, gerando resultados profissionais. O questionário também auxiliou a docente na identificação de características, necessidades e objetivos específicos a cada discente, de forma a dar atenção a essas particularidades, por exemplo, quanto ao interesse individual a um tema, à dificuldade em alguma técnica, ou às limitações de familiaridade com os instrumentos. Da mesma forma, o questionário também auxiliou discentes a refletir sobre necessidades particulares e observar as relações entre os elementos do sistema, identificando objetivos comuns e individuais a partir das atividades propostas.

Com isso, o questionário, além de coletar informações a respeito do histórico de desenho dos alunos, auxiliando na elaboração e abordagem das atividades ao longo dos semestres, também cumpriu a função de artefato mediador da aprendizagem por gerar discussões e reflexões acerca do seu estudo, processo e prática.

## **6. Discussões e desdobramentos**

Observou-se que o Modelo Sistêmico da Atividade, associado ao questionário, se mostrou apropriado ao estudo de atividades de ensino do desenho na formação em design, considerando os seguintes aspectos:

1. O modelo contribuiu com a elaboração de questionamentos e guiou discussões e reflexões entre alunos e professora acerca do ensino do desenho como um sistema complexo, amplo e integrado, inserido em um contexto e resultado de um percurso histórico. No caso da formação superior, o sistema é antecedido pela formação na escola, estabelecendo conceitos, modos de aprendizagem e de comportamento.
2. O modelo auxiliou na organização dos dados, na análise estruturada e integrada dos dados coletados;
3. Contradições que inicialmente eram entendidas como individuais e isoladas foram identificadas como coletivas e recorrentes a partir das discussões e questionamentos;

4. As discussões geradas a partir da compreensão do ensino e da prática do desenho inseridos em sistemas levaram à necessidade de elaboração de novos conceitos e uma expansão (mudanças) do sistema;

O modelo auxiliou na reflexão das experiências docentes, das ações e operações envolvidas na prática do desenho, dos procedimentos metodológicos de ensino e das funções dos sujeitos e dos artefatos envolvidos.

Observa-se que, por fim, a categorização das perguntas dentro dos campos do Modelo Sistêmico da Atividade é passível de outras formas de ordenações. Entende-se também que as contribuições do modelo vão além das categorias, por tornarem visíveis suas relações.

Como desdobramentos futuros, identifica-se a necessidade de atualizar e ampliar os estudos sobre ensino e práticas do desenho na escola, bem como desenvolver iniciativas que aproximem as instituições de ensino superior em design aos espaços escolares. Por fim, a ampliação desse estudo, ao formato longitudinal, também incluindo outras instituições, poderia auxiliar na identificação de tendências, contradições e relações e necessidades de adaptações e transformações no ensino e práticas do desenho.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 jun. 2022.
- CAMPELLO, S. R. B. Aprendizagem mediada por computador: uma proposta para estudos de usabilidade. In: SPINILLO, C. G.; PADOVANI, S. et al (Org.). **Selected Readings on Information Design: communication, technology, history and education**. Curitiba: SBDI, 2009, p. 189-200.
- COUTINHO, S. G. (2006). Design de informação para educação. **InfoDesign Revista Brasileira de Design da Informação**, v. 3. n. 1, p. 49-60, 2006.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. 4. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Zouk, 2010.
- ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.
- ENGESTRÖM, Y. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, v. 14, n.

1, p. 113-156, 2001. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/136.390.80020028747>. Acesso em: 10 jan. 2014.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, An. Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. **Educational Research Review**, v. 5, n. 1, p. 1-24, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>. Acesso em: 12 jan. 2016.

GOMES, L. V. N. **Para uma filosofia do desenho ou desenhismo**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1993.

IABELBERG, R. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. 2 ed. Porto Alegre: Zouk, 2008.

IABELBERG, R. **Desenho na educação infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013 (Coleção Como Eu Ensino).

LEONT'EV, A. N. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall, Inc, 1978.

MIRANDA, E. R.; COUTINHO, S. G. Estudos das diferenças e similaridades na rotina global de desenho nas escolas. **Congresso Nacional da Iniciação Científica em Design da Informação**, Recife, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZIMMERMANN, A.; COUTINHO, S. Teaching drawing in Graphic Design: an analysis of scenarios and a proposal for Brazil based on the design process and an interdisciplinary approach. **DAT Journal**, v. 5, n. 2, p. 155-173, 2020.

ZIMMERMANN, A. **O ensino do desenho na formação em Design Gráfico: uma abordagem projetual e interdisciplinar**. 2016. Tese (Doutorado em Design) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

#### **AGRADECIMENTO**

O estudo foi realizado com a colaboração de discentes das disciplinas de Laboratório de Desenho para o Design (UFPE, 2013) e Laboratório de Desenho 1 (UDESC, 2022).

---

### Como referenciar

ZIMMERMANN, Anelise; COUTINHO, Solange Galvão; CAMPELLO, Silvio Romero Botelho Barreto. Levantamento de experiências prévias em desenho de estudantes ingressantes dos cursos de design gráfico: implicações e desdobramentos. **Arcos Design**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, pp. 155-170, set./2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>.

---

DOI: <https://www.doi.org/10.12957/arcosdesign.2022.68878>

---



A revista **Arcos Design** está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual 3.0 Não Adaptada.

Recebido em 08/06/2022 | Aceito em 11/08/2022