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

Eliseu de Araujo Pereira

Fábulas Imediatistas:
processo criativo e percepção da imagem

Campo Grande/MS
2025

Eliseu de Araujo Pereira

Fábulas Imediatistas:
processo criativo e percepção da imagem

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 **Mestre em Arte**, na linha Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes/Processo de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientação: Prof. Dr. Paulo César Antonini de Souza.

Campo Grande/MS
2025

Ficha de Identificação elaborada pelo autor via Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFMS

de Araujo Pereira, Eliseu.
Fábulas Imediatistas: processo criativo e percepção da imagem [manuscrito] : eli / Eliseu de Araujo Pereira. - 2025.
203 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande (MS), 2025.
Orientador: Paulo César Antonini de Souza.

1. Fenomenologia. 2. Ensino de artes visuais. 3. Sequência didática. 4. Criatividade. 5. Educação básica. I. Antonini de Souza, Paulo César, orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

Eliseu de Araujo Pereira

Fábulas Imediatistas:
processo criativo e percepção da imagem

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

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Paulo César Antonini de Souza
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

Profa. Dra. Leda Maria de Barros Guimarães
Universidade Federal de Goiás (UFG) - PPGACV

A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no Sistema Eletrônico de Informações (SEI), desenvolvido pelo TRF4 e implantado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, assim como em outros setores administrativos da União.

Campo Grande, 05 de Setembro de 2025

AGRADECIMENTOS

À UFMS e ao PROFARTES, meu profundo agradecimento pela oportunidade de crescimento acadêmico e pelo apoio constante ao longo desta jornada. Aos professores e colegas do programa, sou grato pelas ricas trocas de conhecimento, pelo incentivo mútuo e pela companhia valiosa em cada etapa deste percurso.

Ao Núcleo de Investigação de Fenomenologia em Arte (NINFA), registro meu sincero reconhecimento pelo suporte teórico e metodológico, essenciais à construção dos conceitos que sustentam esta pesquisa.

À minha família e amigos, deixo meu mais afetuoso agradecimento pelo apoio incondicional e pela presença constante, especialmente nos momentos mais desafiadores. À querida amiga e companheira de mestrado, Fabiola dos Santos Lima, minha gratidão por sua sensibilidade, leveza e generosidade, que tornaram essa caminhada mais leve e significativa.

Ao Prof. Dr. Rafael Duailibi Maldonado e à Dra. Leda Maria de Barros Guimarães, integrantes da banca de defesa, agradeço pelas valiosas contribuições, pela escuta atenta e pelas sugestões que enriqueceram significativamente esta pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo César Antonini de Souza, expresso minha profunda gratidão pela orientação atenta, inspiradora e generosa, essencial à realização deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS e à Escola Municipal Prof. Wilson Taveira Rosalino, minha gratidão por acolherem esta proposta com entusiasmo e oferecerem todo o suporte necessário. Em especial, ao diretor Alcides João de Souza Filho e à vice-diretora Helsnei Maria Freitas Barbosa do Nascimento, agradeço pela parceria, pelo incentivo e pelo compromisso com o desenvolvimento deste trabalho.

Um agradecimento especial aos alunos que participaram desta pesquisa – suas vozes, experiências e generosidade foram a essência deste trabalho. Cada gesto de colaboração e entrega deu vida e significado à investigação, tornando-a possível.

A todas as pessoas que, de alguma forma, caminharam comigo nesta trajetória de desafios, descobertas e aprendizados, meu sincero e eterno obrigado.

Com gratidão e afeto,

E o que se pede hoje em dia:
deseja-se novidade e alegria.
Não chamo alegria o que provoca o riso; mas, um certo encanto,
um ar agradável que se pode dar às espécies de assuntos, mesmo os mais sérios.
(Jean de La Fontaine, 2005, p. 37)

RESUMO

Esta dissertação, elaborada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Arte pelo curso de Mestrado Profissional em Artes em rede nacional (PROFARTES), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), tem como objetivo investigar de que maneira a percepção discente de obras de arte pode ser utilizada para estimular a criatividade no ensino de artes visuais. A pesquisa, de abordagem qualitativa e fenomenológica, centra-se na análise da obra pictórica da artista local Priscilla Pessoa, cuja poética fundamenta uma intervenção pedagógica com estudantes do 9º ano do ensino fundamental em uma escola pública de Campo Grande/MS. A coleta de dados, realizada por meio de notas de campo, possibilitou a identificação de quatro categorias emergentes: (A) a importância da troca de ideias e da interação; (B) em tom de brincadeira; (C) criando um ambiente propício; e (D) a experimentação no processo criativo, que revelam aspectos centrais da experiência estudantil durante a intervenção. A análise dos dados revelou as potencialidades da criação artística no ensino de artes visuais em escolas públicas, sustentadas pela fenomenologia como base pedagógica. Esses resultados possibilitaram a revisão da intervenção e ampliaram a compreensão dos processos perceptivos diante de estímulos visuais, fortalecendo a capacidade de interpretação e expressão por meio das imagens. Como desdobramento, elaborou-se um recurso educacional de apoio a docentes, buscando contribuir com subsídios teóricos e práticos para a experiência de outras professoras e outros professores de arte, estimulando a criatividade e promovendo reflexões sobre o papel da imagem nos processos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Fenomenologia, Ensino de artes visuais, Sequência didática, Criatividade, Educação básica

ABSTRACT

This dissertation, prepared as part of the requirements for obtaining the Master's degree in Arts through the PROFARTES (National Network Professional Master's in Arts), linked to the Graduate Program in Arts (PPGARTES) of the Faculty of Arts, Letters and Communication (FAALC) at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), aims to investigate how students' perception of works of art can be used to stimulate creativity in visual arts education. The research, based on a qualitative and phenomenological approach, focuses on the analysis of the pictorial work of the local artist Priscilla Pessoa, whose poetics supported a pedagogical intervention with 9th-grade students in a public school in Campo Grande/MS. Data collection, carried out through field notes, made it possible to identify four emerging categories: (A) the importance of exchanging ideas and interaction; (B) in a playful tone; (C) creating a favorable environment; and (D) experimentation in the creative process, which reveal central aspects of students' experiences during the intervention. The data analysis revealed the potential of artistic creation in visual arts education in public schools, grounded in phenomenology as a pedagogical basis. These results led to the revision of the intervention and expanded the understanding of perceptive processes in response to visual stimuli, strengthening the capacity for interpretation and expression through images. As a development, an educational resource was created to support teachers, aiming to provide theoretical and practical contributions for the work of other art educators, fostering creativity and promoting reflections on the role of images in teaching and learning processes.

Keywords: Phenomenology; Visual arts education; Didactic sequence; Creativity; Basic education

RESUMEN

Esta disertación, elaborada como parte de los requisitos para la obtención del título de Maestría en Artes a través del PROFARTES (Maestría Profesional en Artes en Red Nacional), vinculado al Programa de Posgrado en Artes (PPGARTES) de la Facultad de Artes, Letras y Comunicación (FAALC) de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), tiene como objetivo investigar de qué manera la percepción estudiantil de las obras de arte puede ser utilizada para estimular la creatividad en la enseñanza de artes visuales. La investigación, de enfoque cualitativo y fenomenológico, se centra en el análisis de la obra pictórica de la artista local Priscilla Pessoa, cuya poética fundamentó una intervención pedagógica con estudiantes de 9º grado de la educación básica en una escuela pública de Campo Grande/MS. La recolección de datos, realizada por medio de notas de campo, permitió identificar cuatro categorías emergentes: (A) la importancia del intercambio de ideas y la interacción; (B) en tono de juego; (C) la creación de un ambiente propicio; y (D) la experimentación en el proceso creativo, que revelan aspectos centrales de la experiencia estudiantil durante la intervención. El análisis de los datos reveló las potencialidades de la creación artística en la enseñanza de artes visuales en escuelas públicas, sustentadas en la fenomenología como base pedagógica. Estos resultados posibilitaron la revisión de la intervención y ampliaron la comprensión de los procesos perceptivos frente a estímulos visuales, fortaleciendo la capacidad de interpretar y expresarse a través de las imágenes. Como derivación, se elaboró un recurso educativo de apoyo a docentes, con el propósito de aportar contribuciones teóricas y prácticas a la labor de otras profesoras y otros profesores de arte, fomentando la creatividad y promoviendo reflexiones sobre el papel de la imagen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Fenomenología; Enseñanza de artes visuales; Secuencia didáctica; Creatividad; Educación básica

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Arlene Graston (FR, 1946). O corvo e o vaso, 2014. Ilustração digital, dimensões não informadas.....24
Figura 2 – Gustave Doré (FR, 1832–1883). A assembléia dos ratos, c.1868. Gravura em madeira por Jean Delduc. Medidas desconhecidas.....26
Figura 3 – conjunto de aquarelas que formam a série Fábulas Instantâneas, iniciada em 2014.....28
Figura 4 – El Greco - Doménikos Theotokópoulos (GR, 1541-1614). A fábula, c.1580. Óleo s/tela, 50 x 64 cm.....31
Figura 5 – Peter Paul Rubens (BEL, 1577 – 1640) e Frans Snyders (BEL, 1579 – 1657). O Leão e o Rato, 1600–1657. Óleo s/tela, dimensões não identificadas..... 33
Figura 6 – Antonio Frasconi (URU/EUA, 1919 – 2013). A Raposa e as Uvas, 1950. Xilogravura, dimensões não identificadas.....39
Figura 7 – José Horta de Araújo - Voltolino (BRA, 1884 – 1926). A Cigarra e as Duas Formigas, parte I – A Formiga Boa, 1922. Ilustração em nanquim s/papel, dimensões não identificadas. Publicada originalmente em 1922..... 40
Figura 8 – Millôr Fernandes (RJ, 1923 – 2012). Ilustração para o livro Fábulas fabulosas, c.1972–1973. Desenho a tinta s/papel, dimensões desconhecidas..... 41
Figura 9 – Priscilla Pessoa (MS, 1978). Fábula Instantânea XXVII, 2014. Aquarela s/papel, 40 x 55 cm.....43
Figura 10 – Priscilla Pessoa (MS, 1978). Fábula Instantânea VIII, 2012. Aquarela s/papel, 18 x 18 cm.....44
Figura 11 – Priscilla Pessoa (MS, 1978). Fábula Instantânea XII, 2012. Aquarela s/papel, 18x18cm.....45
Figura 12 – Priscilla Pessoa (MS, 1978). Fábula Instantânea X, 2012. Aquarela s/papel, 18x18cm.....46
Figura 13 – Priscilla Pessoa (MS, 1978). Fábula Instantânea XV, 2012. Aquarela s/papel, 18x18cm.....47
Figura 14 – Priscilla Pessoa (MS, 1978). Fábula Instantânea 34, 2012. Óleo s/tela, 40x40 cm.....48
Figura 15 – Priscilla Pessoa (MS, 1978). Fábula Instantânea 27, Óleo s/tela, 40x40 cm. 49
Figura 16 – Priscilla Pessoa (MS, 1978). Fábula instantânea 36. Óleo s/tela, 40x40 cm.....50
Figura 17 – Priscilla Pessoa (MS, 1978). Fábula instantânea - IZU, 2021. Aquarela, 18 x 18cm.....51
Figura 18 – Walter Crane (ING, 1845 – 1915). The Bundle of Sticks, 1887. Gravura colorida impressa por Edmund Evans, 17,3 × 23,5 cm.....53
Figura 19 – Priscilla Pessoa (MS, 1978). Fábula Instantânea 36, 2023. Óleo s/tela, 40x40 cm.....56
Figura 20 – Priscilla Pessoa (MS, 1978). Fábula Instantânea XV, 2012 - detalhe. Aquarela s/papel, 18x18cm.....57
Figura 21 – Priscilla Pessoa (MS, 1978). Fábula instantânea 42, 2024. Óleo, acrílica e folha de ouro s/ tela, 40x40 cm.....60
Figura 22 – O bezerro e o lavrador. Ilustração de Osius, 1574.....65
Figura 23 – Disposição da sala de aula.Fonte: acervo do autor, 2024..... 78
Figura 24 – Criação de aluna Borboleta valorizando o cabelo.....80
Figura 25 – Registro da atividade de experimentação da aquarela. Aulas 3 e 4 – Intervenção pedagógica, 2024..... 81
Figura 26 – Esboços com base nas obras de Priscilla Pessoa.....83
Figura 27 – Esboço das Fábulas 34 alunas Pantera e Borboleta..... 83
Figura 28 – Atividade de pintura da aluna Raposa..... 84
Figura 29 – Processo de Criação em Aquarela do aluno Golfinho: Ajustes

Proporcionais na Figura de Jason.....87
Figura 30 - Registro das pinturas em andamento – alunos Pantera e Urubu, 2024..... 89
Figura 31 – Registro de experimentações com aquarela.....100
Figura 32 – Aquarela do aluno Louva-a-Deus 103
Figura 33 – Aquarela do aluno “Urubu”..... 107
Figura 34 – Aquarela do aluno Panda 109
Figura 35 – Desenho - Criação do aluno Pato para aplicação da aquarela..... 110
Figura 36 – Colorindo e dando vida às criações.....111
Figura 37– Registro das salas utilizadas para a aula..... 112
Figura 38 – Registro das salas utilizadas para a aula..... 115
Figura 39 – Criação dos alunos Urso, Urso Panda e Abelha 116
Figura 40 – Aquarela da aluna “Cachorra”..... 117
Figura 41 – Disposição das obras em sala.....119
Figura 42 – Registro da atividade de desenho (esboço): análise das composições nas obras da artista Priscilla Pessoa.....126
Figura 43 – Experimentando papéis e aquarela.....127
Figura 44 – Criação da Aluna Pantera - Explorando narrativas visuais..... 128
Figura 45 – confecção da moldura 132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conteúdo programático da Intervenção Pedagógica..... 70
Quadro 2 - Matriz Nomotética - quadro com a distribuição das unidades de significado.....76

SUMÁRIO

O CHÃO JÁ ERA O MEU CADERNO..... 14
1 AS FÁBULAS NO ENSINO DE ARTE: UM ENFOQUE FENOMENOLÓGICO..... 24
1.1 Fábulas como experiência estética e formativa.....29
1.2 A alegoria como experiência nas fábulas visuais de Priscilla Pessoa.....42
2 CRIAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA SITUADA..... 53
2.1 O olhar e a experiência na recepção de imagens..... 57
3 ENTRE A FÁBULA E O VIVIDO: itinerários da investigação..... 65
3.1 Sequência didática: das fábulas à produção artística..... 68
3.1.1 Encontro 1 (aulas 1 e 2).....70
3.1.2 Encontro 2 (aulas 3 e 4).....71
3.1.3 Encontro 3 (aulas 5 e 6).....72
3.1.4 Encontro 4 (aulas 7 e 8).....73
3.1.5 Encontro 5 (aulas 9 e 10).....74
3.1.6 Encontro 6 (aulas 11 e 12).....74
3.2 Lições da fábula: análise de dados..... 75
A) A importância da troca de ideias e da interação..... 77
B) Em tom de brincadeira..... 97
C) Criando um ambiente propício..... 112
D) A experimentação no processo criativo..... 124
CONSIDERAÇÕES..... 135
REFERÊNCIAS..... 138
ANEXO 1 - PARECER CEP.....145
APÊNDICE 1 - TCLE..... 147
APÊNDICE 2 - TALE.....149
APÊNDICE 3 - NOTAS DE CAMPO..... 150
Notas de Campo 1 - Aula de Arte – 9º Ano "A"..... 150
Notas de Campo 2 - Aula de Arte – 9º Ano "A"..... 160
Notas de Campo 3 - Aula de Arte – 9º Ano "A"..... 169
Notas de Campo 4 - Aula de Arte – 9º Ano "A"..... 176
Notas de Campo 5 - Aula de Arte – 9º Ano "A"..... 185
Notas de Campo 6 - Aula de Arte – 9º Ano "A"..... 196

O CHÃO JÁ ERA O MEU CADERNO

Este trabalho, desenvolvido no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional (PROFARTES), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES), da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), nasce do desejo de compreender de que forma a leitura da imagem pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade no contexto educacional. Considerando a imagem como forma eficaz de promover a percepção sensível e favorecer processos criativos no ambiente escolar, o objetivo central desta pesquisa é **investigar de que maneira a percepção discente de obras de arte pode ser utilizada para estimular a criatividade no ensino de artes visuais.**

Antes de abordar a investigação ou a própria percepção do visível, considero importante, para a compreensão desse processo, apresentar minha relação pessoal com a imagem, pois desenho desde a infância. O gesto de riscar o papel, de copiar figuras que me interessavam ou de preencher o tempo com traços e formas sempre esteve presente, mesmo quando os recursos eram escassos — com um simples graveto, eu fazia do chão meu caderno de desenho.

Como estudante da rede pública, vivenciei de perto os desafios estruturais enfrentados por muitas escolas, especialmente em relação à disponibilidade de materiais e recursos. Anos depois, atuando como professor da rede municipal de ensino desde 2008, reconheço tanto a persistência de algumas dessas dificuldades quanto o esforço contínuo de profissionais comprometidos com uma educação pública de qualidade.

Essa vivência direta com a escassez e com a potência criativa que emerge mesmo em contextos adversos orienta a proposta metodológica desta pesquisa, que se ancora na escuta sensível, na valorização da experiência estética dos estudantes e na interpretação fenomenológica das imagens.

A formação em Artes Visuais ampliou minha compreensão do desenho para além da cópia, levando-me a entender a criação como ato intencional, a refletir sobre o processo e a ensinar técnicas para a materialização das imagens. Nesse percurso, foi a prática em sala de aula — marcada por

dificuldades cotidianas, como a ausência de materiais específicos — que me fez perceber o quanto as imagens podem ser significativas para o ensino de arte.

É por esse motivo que a imagem, enquanto construção criativa, meio de identificação no mundo e instrumento de mediação em sala de aula, orienta minhas práticas — tanto na vida cotidiana quanto como caminho para o despertar da sensibilidade, da autonomia e da expressão das estudantes e dos estudantes. Essa perspectiva reforça a importância da percepção como encontro na construção do conhecimento e da experiência humana, com base na fenomenologia, abordagem que compreende a imagem como forma de habitar o mundo, para além de sua mera representação visual.

A pesquisa fundamenta-se na fenomenologia da percepção de Maurice Merleau-Ponty (1999), que entende a percepção como ato intencional, capaz de revelar múltiplas dimensões da realidade e de favorecer uma abordagem educativa mais sensível, reflexiva e criativa. Para Merleau-Ponty, a ciência, enquanto explicação do mundo percebido, não apreende sua totalidade, o que ressalta a importância de compreender o fenômeno da criação artística por meio da experiência vivida.

Nesse contexto, a leitura de imagens torna-se elemento central do processo investigativo, articulando a análise de obras da artista Priscilla Pessoa, a produção artística da turma participante e os registros em notas de campo. A proposta busca valorizar a arte local, estimular a criatividade e promover leituras significativas de imagens no ambiente escolar.

Com base nesses princípios, adota-se uma abordagem qualitativa conforme Bogdan e Biklen (1994), com fundamentação filosófica na fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), complementada por Martins e Bicudo (2003) e Souza (2022), buscando compreender o sentido da criação artística como expressão da experiência vivida.

A fundamentação teórica ancora-se também em autores como Garnica (1997), ao compreender o mundo-vida como totalidade das percepções vividas e da consciência intencional, e José Rezende (1990), que reforça a abordagem fenomenológica como um modo de integrar corporalidade, subjetividade e experiência social na construção do conhecimento. Nesse sentido, o trabalho busca articular teoria e prática, experiência pessoal e mediação estética, com o

objetivo de investigar de que forma a leitura de imagens pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento da criatividade e da expressão sensível no ensino de artes visuais no Ensino Fundamental II.

No contexto contemporâneo, marcado pela constante exposição a representações visuais, a capacidade de interpretar e atribuir significado às imagens torna-se fundamental para a formação crítica e criativa dos estudantes. Ao explorar a leitura de imagens no ensino de artes visuais, propicia-se o desenvolvimento de habilidades que permitem às alunas e aos alunos não apenas consumir, mas também questionar, reinterpretar e ressignificar o universo visual que os cerca. Nesse sentido, Donis Dondis (2015) argumenta que, devido à complexidade do modo visual, as interpretações visuais não são tão restritas quanto as da linguagem verbal. Compreender os processos perceptivos que influenciam a resposta aos estímulos visuais pode ampliar o controle sobre os significados atribuídos às imagens, favorecendo o pensamento crítico e a expressão criativa.

Essa compreensão potencializa a formação de sujeitos mais atentos, criativos e conscientes, capazes de atuar como observadoras e observadores ativos e produtores no campo das artes. Considerando o fluxo incessante de imagens na atualidade e sua influência sobre a forma como percebemos e organizamos o mundo, é necessário reconhecer a relação intrínseca entre imagem e formação humana — uma dimensão que extrapola os limites da escola.

Como destaca Anamélia Buoro (2003), torna-se urgente desenvolver uma consciência crítica diante da presença massiva de imagens, pois, pressionados pela sobrecarga de estímulos visuais, tendemos a estabelecer relações pouco significativas com elas. Em suas palavras:

> Faz-se necessária uma tomada de consciência dessa presença maciça, pois, pressionados pela grande quantidade de informação, estabelecemos com as imagens relações visuais pouco significativas. Espectadores frequentemente passivos, temos por hábito consumir toda e qualquer produção imagética, sem tempo para deter sobre ela um olhar mais reflexivo, o qual a inclua e considere como texto visual visível e, portanto, como linguagem significante. Somos submetidos às imagens, possuídos por elas, e sequer contamos com elementos para questionar esse intrincado processo de enredamento e submissão. (Buoro, 2003, p. 34).

Desde a infância, o desenho esteve presente como modo de compreender o mundo e dar forma ao que me afetava. Essa prática, que atravessa minha trajetória, encontra hoje ressonância na experiência em sala de aula, onde percebo a importância de favorecer nos estudantes um olhar mais atento e crítico diante das imagens. Elas não se apresentam de modo neutro — carregam sentidos que se deixam entrever e que pedem interpretação cuidadosa. Nesse movimento, abrem-se possibilidades para que cada estudante não apenas compreenda, mas também transforme a maneira como as imagens atravessam e influenciam sua vida cotidiana.

Nesse sentido, a aproximação com a sintaxe da linguagem visual nos convoca a estudar os fenômenos que constituem esse pano de fundo imagético, a fim de compreender suas potencialidades expressivas. Essa reflexão destaca a importância da percepção dos potenciais criativos, valorizando o papel da imagem no processo criativo humano, enquanto conjunto de elementos que dialogam com emoções, sentimentos e significados por meio da linguagem e da comunicação.

Trata-se, portanto, de reconhecer questões fundamentais para a compreensão da problemática que fundamenta a justificativa acadêmica desta pesquisa e os objetivos da investigação desenvolvida no contexto do ensino fundamental. A partir dessa perspectiva, compreendemos, com Fayga Ostrower, que:

> A fonte da criatividade artística, assim como de qualquer experiência criativa, é o próprio viver. Todos os conteúdos expressivos na arte, quer sejam de obras figurativas ou abstratas, são conteúdos essencialmente vivenciais e existenciais. Também os acasos podem ser caracterizados como um momento de elevada intensidade existencial, porquanto a criatividade é estreitamente vinculada a sensibilidade do ser. (Ostrower 1995, p.7-8).

Acredito que tudo aquilo que sentimos, vivemos e percebemos no cotidiano alimenta diretamente o processo criativo. Experiências simples ou inesperadas podem se transformar em momentos intensos de criação, pois a

criatividade está profundamente ligada à sensibilidade — ao modo como acolhemos as imagens e como elas são percebidas no mundo.

A maneira como nos deixamos afetar pelo que nos cerca está diretamente associada à nossa percepção. Construímos compreensões a partir dos contatos — diretos ou indiretos — que estabelecemos com o mundo ao nosso redor. Com base nos estudos de Rudolf Arnheim (2005), pode-se afirmar que a imagem é analisada em múltiplos contextos e torna-se uma necessidade consciente que integra coisas, cores, sons, figuras, lugares e afetividades, criando relações que atravessam o pensamento.

Arnheim (2005) enfatiza que, na produção artística, sensibilidade e linguagem se influenciam mutuamente, refletindo a própria condição da criação humana, pelo qual forma e conteúdo são indissociáveis: cada traço, cor ou elemento visual carrega intencionalidade. Essa compreensão orienta a análise das escolhas visuais feitas pelas e pelos estudantes com base nas obras da série Fábulas Instantâneas, permitindo observar como os sentidos e experiências são expressos por meio da imagem.

Por isso, é essencial estimular estudantes a refletirem sobre o que desejam comunicar em seus trabalhos, pois cada elemento visual tem papel determinante na construção do significado. A criatividade, nesse sentido, nasce da forma como percebemos e interpretamos as imagens, influenciada pelas experiências sensoriais e cognitivas.

Enquanto percepção visual, a imagem atua como catalisadora do pensamento criativo, fundamental para o desenvolvimento humano. Fayga Ostrower (1995) ressalta que esse processo envolve “um desdobramento contínuo, vivenciado através de transformações e reestruturações” (p. 6), sugerindo que a criatividade é um fluxo permanente de evolução, capaz de reformular nossa relação com o mundo.

O desafio, então, está em desenvolver a capacidade de perceber, organizar e interpretar os elementos visuais presentes nas imagens. A mediação pedagógica desempenha papel essencial nesse processo, incentivando estudantes a estabelecer conexões significativas e a ampliar sua expressão artística por meio da leitura de imagens.

É importante lembrar que nosso corpo sente, recebe e transmite sensações que estimulam a consciência e a reflexão. Por isso, docentes e

discentes devem, conjuntamente, buscar formas de construir conhecimento ao longo das etapas da formação escolar. Como afirma José Francisco Duarte Junior (1981, p. 56), “[...] quando a educação se fundamenta na realidade existencial dos educandos, a aprendizagem significativa tem maior possibilidade de ocorrência”.

Assim, por meio da mediação docente na leitura de imagens, os potenciais criativos se integram ao desenvolvimento humano, sustentando a experiência visual como evento simultâneo ao pensamento — matéria-prima do significado. Descobrir e cultivar esse potencial é fundamental, pois ele se desdobra tanto em práticas profissionais quanto no enriquecimento pessoal e existencial.

No ambiente escolar, esses potenciais criativos conferem forma e sentido a ideias e conceitos, comunicando e materializando a experiência do invisível — conceito aqui adotado na perspectiva de Merleau-Ponty (1999). Para o filósofo, o invisível é parte do horizonte do visível: dimensões não imediatamente perceptíveis, mas ativamente presentes na constituição de sentidos e interpretações.

Portanto, é essencial promover o contato com uma diversidade de imagens que integrem o processo formativo e estimulem a criatividade nas práticas de ensino-aprendizagem. Tal estímulo encoraja estudantes a se expressarem artisticamente a partir de suas próprias perspectivas. A criação emerge da ação, na qual a leitura de imagem possibilita captar, transformar e ressignificar o mundo, abrindo caminhos para novas possibilidades de existência.

> Não tenho apenas um mundo físico, não vivo somente no ambiente da terra, do ar e da água, tenho em torno de mim estradas, plantações, povoados, ruas, igrejas, utensílios, uma sineta, uma colher, um cachimbo. Cada um desses objetos traz implicitamente a marca da ação humana a qual ele serve. (Merleau-Ponty, 1999, p.465).

Merleau-Ponty (1999) destaca que nossa experiência é enriquecida pelos objetos ao nosso redor, cada um marcado pela ação humana; essa ideia pode ser aplicada à importância da leitura de imagens no contexto educacional, onde estudantes podem exercitar seu olhar e reinterpretar o mundo que os cerca. Nesse processo, como compreendem Mirian Celeste Martins, Gisa

Picosque e Maria Terezinha Guerra (2010), é possível investigar o aspecto simbólico de sua visão de mundo, revelando os elementos que emergem de suas interpretações e ampliando seu próprio repertório.

É importante indicar que, neste trabalho, o sentido atribuído à expressão leitura de imagem possui um caráter abrangente, decorrente da abordagem que orienta esta pesquisa e cujo significado vem sendo construído ao longo deste texto com contribuições de autoras e autores da fenomenologia. Assim, a leitura de imagem é desenvolvida por meio de sua descrição, em aproximação com a *hermenêutica*, conforme apresenta Paulo Antonini (Souza, 2022).

De acordo com Souza (2022), esse conceito se alinha à ideia de que as imagens, assim como os textos, podem ser lidas e interpretadas, revelando camadas de significado que vão além de sua aparência visual imediata. O autor sugere uma abordagem aprofundada dos trabalhos artísticos para que os sentidos sejam organizados de forma coerente, respeitando seu possível discurso polissêmico, mas utilizando registros e fontes que desvelam a intencionalidade de quem criou a obra, uma vez que a interpretação é um processo ativo e contínuo.

Para Souza (2022), esse processo nos ajuda a reconhecer a natureza interpretativa e dialógica de quem desenvolve a pesquisa com o material visual, ressoando as perspectivas existenciais e fenomenológicas que fundamentam a totalidade da investigação, pois “[...] a leitura de imagens deve considerar não apenas a aparência visual, mas também as camadas subjacentes de significado que se revelam na interpretação, integrando a experiência sensorial com a reflexão crítica" (Souza, 2022, p. 195).

Na intenção de reconhecer a imagem como uma forma de habitar o mundo — conforme propõe Maurice Merleau-Ponty (1999) — e ao valorizar a produção de artistas locais, como Priscilla Pessoa, esta investigação propõe romper com práticas escolares que reduzem a arte a uma simples técnica ou reprodução de modelos distantes da realidade dos alunos, buscando provocar a sensibilidade e a reflexão por meio da experiência estética, promovendo um ensino que reconheça as vivências cotidianas e a pluralidade dos olhares como parte constitutiva do processo de aprendizagem.

Apresento, no capítulo **1. As fábulas no ensino de arte: um enfoque fenomenológico**, uma discussão sobre o potencial das narrativas visuais

como recurso pedagógico para estimular a criatividade, ampliar a compreensão crítica e promover reflexões sobre identidade, cultura e natureza. O capítulo retoma brevemente a trajetória histórica e didática das fábulas, destacando seu caráter simbólico e moral, para então analisar a série *Fábulas Instantâneas*, da artista Priscilla Pessoa, ressaltando seu valor alegórico e suas possibilidades de articulação no ensino de arte.

O item **1.1 Fábulas como experiência estética e formativa**, discute com base em Ostrower (1995), Buoro (2003) e Santiago (2023). A partir da percepção criadora, da leitura crítica de imagens no cotidiano e da internalização progressiva de valores, evidencia-se o potencial das fábulas como mediadoras entre vivências concretas e reflexão simbólica, articulando sensibilidade, interpretação e formação ética. **1.2 A alegoria como experiência nas fábulas visuais de Priscilla Pessoa,** trata de como as máscaras zoomórficas em suas aquarelas, por meio do imaginário visual e da crítica à cultura da imagem e da autopromoção digital, possibilitam abordar temas complexos de forma acessível. Inserida no campo da arte contemporânea, sua obra tensiona os limites entre realidade e imaginação, propondo um universo visual que convida à ressignificação poética e crítica das imagens. Essa visualidade, atravessada por alegorias e experiências sensíveis, será analisada como narrativa que provoca deslocamentos perceptivos e ativa processos formativos no contexto escolar.

O capítulo **2. Criação como experiência situada,** amplia as discussões anteriores ao articular narrativa, imagem e prática artística como dispositivos pedagógicos. Sustenta-se que a formação em arte deve equilibrar domínio técnico e liberdade expressiva, reconhecendo a dimensão fenomenológica da criação como experiência sensível, subjetiva e situada. Nessa perspectiva, o uso consciente de materiais e suportes torna-se condição para processos criativos autônomos, capazes de integrar percepção, reflexão crítica e construção de identidades.

No item **2.1 O olhar e a experiência na recepção de imagens**, discute como o olhar e a experiência na recepção de imagens constituem-se em dimensões fundamentais do ensino de artes, pois permitem compreender que a criação não se reduz ao domínio técnico, mas se realiza no encontro entre corpo, materialidade e sentido. Nesse processo, os alunos e as alunas

tornam-se participantes ativos do processo educativo, interpretando, inventando e ressignificando a obra a partir de sua vivência. Ao considerar a materialidade da técnica, a autonomia interpretativa e a abertura ao acaso como componentes inseparáveis da experiência estética, mostrando que a prática pedagógica em artes visuais se fortalece quando reconhece a singularidade do olhar e cria condições para que a leitura de imagens seja vivida como co-criação e diálogo, em sintonia com os referenciais curriculares e com uma abordagem fenomenológica da percepção.

Esses fundamentos sustentam o capítulo **3. Entre a Fábula e o vivido: itinerários da investigação**, que descreve os caminhos metodológicos percorridos. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa com base na fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), que valoriza a experiência vivida e a percepção sensível, e nos princípios metodológicos de Bogdan e Biklen (1994). A intervenção pedagógica consistiu em seis encontros pedagógicos, totalizando doze aulas aplicadas a uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Campo Grande/MS, no turno matutino. Os encontros foram organizados para proporcionar vivências significativas, integrando leitura de imagem, reflexão crítica e criação artística, mediadas por escuta sensível e trabalho colaborativo.

O item **3.1 Das fábulas à produção artística**, trata da **sequência didática desenvolvida ao longo de doze aulas, distribuídas em seis encontros**, que articulou a leitura das obras de Priscilla Pessoa, a interpretação simbólica das fábulas e a produção de composições autorais pelos estudantes. Cada etapa da intervenção foi planejada para integrar análise de imagens, esboços, experimentações com aquarela, pintura, confecção de molduras e rodas de conversa reflexiva sobre os sentidos atribuídos às produções. Dessa forma, o percurso completo do processo criativo foi contemplado — desde a sensibilização inicial e o contato com o universo visual da artista até a finalização e apresentação coletiva das obras —, favorecendo o desenvolvimento da percepção estética, da autonomia interpretativa e da expressão singular de cada estudante, em consonância com os objetivos da pesquisa. No item **3.2 Lições da fábula: análise de dados**, é apresentada a *Matriz Nomotética* e a interpretação das notas de campo. Os registros feitos em notas de campo e a documentação fotográfica foram

organizados em quatro categorias analíticas: **A) A importância da troca de ideias e da interação**; **B) Em tom de brincadeira**; **C) Criando um ambiente propício**; e **D) A experimentação no processo criativo**. Essas categorias apontam como as alunas e os alunos elaboraram sentidos a partir das práticas artísticas, reafirmando a arte como experiência encarnada, onde corpo, percepção e materialidade se entrelaçam. Na análise percebeu-se a relevância da mediação docente no estímulo à autonomia criativa, e a importância de ambientes de aprendizagem acolhedores e colaborativos.

Nas considerações finais, retomam-se os objetivos propostos, pelos quais as reflexões emergem, sinalizando o percurso formativo vivenciado no mestrado profissional em Artes e dialogando com o material didático elaborado — **Olhar, Sentir e Criar: imagem e criatividade nas aulas de artes** —, cuja denominação foi inspirada na análise das notas de campo e nas experiências concretas dos estudantes durante a intervenção pedagógica. A produção desse material foi orientada pelas observações realizadas em sala de aula, deixando emergir os sentidos construídos nas práticas educativas e revelando as potências do cotidiano escolar quando atravessado pela arte.

Para a finalização deste texto acadêmico, utilizou-se a ferramenta ChatGPT, desenvolvida pela OpenAI, com o único propósito de apoiar o processo de revisão textual, incluindo sugestões ortográficas, sintáticas e de clareza, sem comprometer a integridade ou a autoria dos conteúdos produzidos ao longo da pesquisa.

1 AS FÁBULAS NO ENSINO DE ARTE: UM ENFOQUE FENOMENOLÓGICO

> O CORVO E O VASO - Esopo
> O corvo estava morrendo de sede. Viu um vaso que tinha não pouca água que o bico não alcançava. Tentou derrubar o vaso com as garras nas cercas, mas era muito duro.
> O corvo, com medo de morrer de sede, teve uma ideia brilhante. Pegou umas pedrinhas e foi jogando dentro do vaso. A água subiu e ele pôde beber.
> *Não há beco sem saída pra quem se esforça na ideia.*
> (Bennett, 1995, p. 348)

A breve narrativa de Esopo, escrita por William J. Bennett (1995), mostra uma situação-limite em que, diante da sede e da impossibilidade de alcançar a água, o corvo se vê obrigado a criar uma solução. A tentativa de derrubar o vaso falha, mas é a persistência combinada à invenção que permite a superação do obstáculo (Figura 1).

Figura 1 – Arlene Graston (FR, 1946). O corvo e o vaso, 2014. Ilustração digital, dimensões não informadas.

Fonte: NY Visibles, 2014.

Essa fábula anuncia-se como ponto de partida para discutir o papel das fábulas no ensino de arte, observando como a narrativa e a imagem podem favorecer a percepção, a imaginação e a construção de sentidos, em diálogo com as proposições de Ostrower (1995; 2001), Buoro (2003), Dondis (2015) e

Souza (2022). Ao adotar um enfoque fenomenológico, interessa compreender a experiência estética que emerge do encontro entre texto, imagem e leitor(a), valorizando o modo como cada sujeito, a partir de sua vivência, projeta significados próprios sobre a história.

Busca-se, assim, explorar as fábulas como experiência estética e formativa, aproximando dimensões sensíveis e reflexivas no processo educativo. Nessa perspectiva, o interesse está menos em comprovar conceitos e mais em favorecer experiências que unam fruição estética e reflexão crítica. A fábula, ao articular narrativas simbólicas e imagens, cria condições para que estudantes se coloquem diante de questões universais a partir de suas próprias vivências, possibilitando relações entre o que leem, veem e sentem.

Esse processo, compreendido pela via fenomenológica, considera que aprender envolve tanto perceber e interpretar quanto criar, integrando sensibilidade e pensamento no percurso formativo. Por esse caminho, a moral da fábula revela que o que parecia impossível se transforma em possibilidade quando o desejo é mobilizado pela necessidade e a ação se ancora numa ideia simples, mas eficaz. A frase “Não há beco sem saída pra quem se esforça na ideia.” (Bennett, 1995, p. 348) reafirma o valor da persistência criativa diante dos limites, que, na abordagem escolhida aqui, volta-se para a sala de aula.

Assim, volta-se o olhar para o potencial pedagógico das fábulas, destacando a relação entre narrativa e imagem por meio de uma discussão que explora como esses elementos podem estimular a criatividade e favorecer reflexões sobre identidade e cultura. Ainda que não seja o foco deste trabalho apresentar uma investigação aprofundada sobre o universo das fábulas, considera-se significativa uma incursão por esse gênero literário.

As fábulas, como estudado por Jadd Santana Lima (2023), podem ser compreendidas como um gênero discursivo caracterizado por histórias breves, cujos personagens — frequentemente animais com características humanas — vivenciando “[...] situações que revelam valores morais e lições de vida, é composta pela articulação de três discursos: o narrativo ou figurativo, o moralizante ou interpretativo e o metalinguístico (Lima, 2023, p. 21). Conforme analisado por Lima (2023), a fábula consolidou-se historicamente como gênero de caráter didático, atravessando diversas tradições e períodos. Na Antiguidade Clássica, esteve presente nos três níveis de ensino, sendo

utilizada desde o aprendizado inicial da leitura até exercícios retóricos mais avançados, com destaque para autores como Bábrio, Fedro e Téon.

Também integrou tradições orientais, como o *nitiçastra* indiano, e manteve-se viva na Idade Média por meio da atuação de monges copistas, coletâneas de Aviano e adaptações universitárias. No Renascimento, ganhou projeção com Jean de La Fontaine, que renovou a forma esópica, e foi incorporada ao ensino promovido por instituições como as escolas jesuíticas (Lima, 2023). Essa trajetória torna visível a permanência da fábula como recurso pedagógico e literário em diferentes contextos históricos e culturais.

Figura 2 – Gustave Doré (FR, 1832–1883). A assembléia dos ratos, c.1868. Gravura em madeira por Jean Delduc. Medidas desconhecidas.

Fonte: Metropolitan Museum of Art, 2025

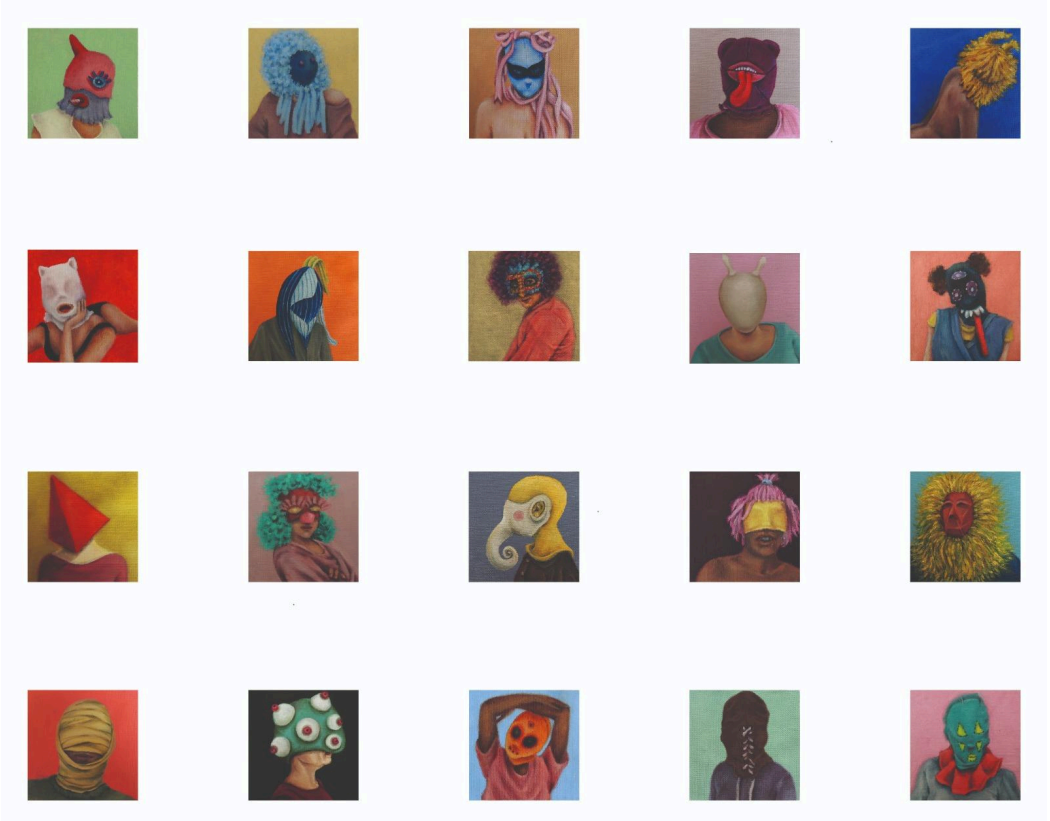
A Figura 2, traduz visualmente a fábula **A Assembleia dos Ratos**, recontada por La Fontaine a partir de Esopo. A cena, gravada por Jean Delduc segundo desenho de Gustave Doré, apresenta os ratos reunidos em um espaço sombrio e denso, numa composição que acentua a atmosfera de urgência e deliberação coletiva. A densidade dos pequenos corpos aglomerados, os gestos ampliados e a tensão dos olhares nos convidam a habitar essa narrativa não apenas como observadores, mas como participantes de um problema comum.

A imagem, ao condensar movimento, pausa e dúvida, ressoa a própria estrutura da fábula: uma alegoria do impasse humano diante das escolhas morais. Em vez de ilustrar de modo literal, a gravura convoca a percepção sensível e a escuta simbólica da cena, na qual o invisível — o medo, a astúcia, a hesitação — se projeta no visível. Nesse gesto, a fábula não se encerra no texto, mas se expande como imagem-vivência que reverbera no olhar de quem a encontra. Nesse sentido, e considerando a perspectiva utilizada para a descrição e interpretação de uma obra de arte, é relevante a reflexão de Murillo Tavares de Brittes (2024):

> Ao mergulhar nas camadas de significado e simbolismo presentes na obra, é possível não apenas apreciar sua riqueza artística, mas também reconhecer seu potencial como ferramenta pedagógica. A análise dessas alegorias permite uma reflexão mais profunda sobre temas universais, incentivando uma abordagem mais criativa e interdisciplinar no ensino, capaz de cativar e engajar os alunos de maneira singular. (Brittes, 2024, p. 14).

De acordo com Silva e Chaguri (2025), as fábulas operam por meio da alegoria e da personificação, mobilizando o leitor a refletir sobre questões éticas e sociais de maneira acessível. Os autores destacam que a estrutura das fábulas se organiza a partir de um tema gerador vinculado a um problema moral, cuja resolução ou desfecho transmite um ensinamento voltado à formação do espírito humano e à convivência social.

Figura 3 – conjunto de aquarelas que formam a série Fábulas Instantâneas, iniciada em 2014.



Fonte: Pessoa, 2014.

Nesta pesquisa, a abordagem didática se volta à análise da artista contemporânea Priscilla Pessoa, cuja obra tensiona os limites entre realidade e imaginação. A produção específica que acompanha o desenvolvimento deste trabalho, reunida sob o título *Fábulas Instantâneas* (Figura 3), dá visibilidade a inquietações humanas por meio de uma visualidade marcada pela experiência sensível, crítica e de deslocamento perceptivo.

Analisa-se, portanto, a conexão entre arte contemporânea e práticas educativas, compreendendo a imagem como expressão narrativa e como manifestação da experiência perceptiva no contexto da aprendizagem. O objeto artístico, nesse sentido, é entendido como um processo que envolve a reinterpretação de sentidos a partir da visualidade presente nas obras de Pessoa.

A proposta aqui apresentada valoriza a narrativa visual como uma experiência educativa que, ao revisitar as fábulas, favorece o exercício da criatividade, imaginação e experimentação técnica por parte dos estudantes. Essa abordagem propõe a exploração pedagógica das técnicas da artista —

como o uso de aquarela e a criação de máscaras — para estimular o pensamento crítico, a sensibilidade estética e a reflexão sobre questões sociais e identitárias.

Nesse mesmo contexto, e como já anunciado na introdução desta dissertação, compreende-se a imagem como uma manifestação da experiência perceptiva, e a arte como meio de suscitar reflexões subjetivas e sociais. Essa abordagem valoriza a relação entre o sujeito, o mundo e o outro — dimensão central nas *Fábulas Instantâneas*. Como ressalta Garnica (1997), a percepção não ocorre de forma neutra ou objetiva, mas por meio de uma postura atenta e interrogativa diante do que nos afeta. A consciência, ao se lançar no mundo, estabelece uma relação comunicativa com o vivido, construindo sentido a partir das experiências que compartilha com os outros:

> Lançado no mundo, o homem percebe-se e torna-se humano no contato com os outros humanos, afetado pelo que desse convívio descortina. Comunica suas experienciações, compreende o mundo não como uma forma de apreendê-lo objetivamente, mas como um ato de descortiná-lo. O mundo-vida, também esse não meramente o mundo dos objetos disponíveis em sua concretização mundana, mas a totalidade das percepções vividas, é apreendido pela consciência, que é intencional no sentido de, atentivamente, voltar-se para o que pretende compreender, interrogando. (Garnica, 1997, p. 114)

Essa perspectiva fenomenológica fundamenta o percurso metodológico desta dissertação, em que a imagem não é tratada apenas como um dado visual a ser decodificado, mas como manifestação sensível resultante do entrelaçamento entre percepção, imaginação e vivência. A dupla função das fábulas é, assim, analisada a partir da importância da visualidade no processo de ensino-aprendizagem, considerando sua dimensão crítica e criativa.

1.1 Fábulas como experiência estética e formativa

Compreendo a experiência estética a partir de Souza (2022), como um acontecimento que se realiza na percepção dos fenômenos e que só pode ser verdadeiramente recebido e compreendido quando transforma a nossa existência, de forma consciente. Segundo o autor: “A experiência estética que se desvela no trabalho de artistas desde seu sentido existenciário, denota

escolhas políticas e carrega uma perspectiva ética de relações sociais que lhes pertencem de forma fenomênica" (Souza, 2022, p. 230).

Nesse sentido, ao considerar a experiência estética como vivência consciente e transformadora, é possível reconhecer que seu alcance não se limita ao campo da fruição artística, mas pode se expandir como recurso pedagógico. A depender do modo como é acolhida e trabalhada pela professora ou pelo professor, a fábula pode tornar-se mais do que um texto a ser lido — ela se abre como experiência de mundo.

Ao articular narrativas alegóricas que emergem de um imaginário partilhado, a fábula possibilita que o grupo discente se coloque diante de questões universais, como justiça, respeito e responsabilidade, não apenas como conceitos abstratos, mas como vivências sensíveis. Como sinaliza Souza: "[...] as presenças humanas se constituem em diversidade e se realizam em uma complexidade de relações" (2022, p.234-235).

Nessa perspectiva, o interesse está em compreender como essas narrativas, associadas a imagens, favorecem experiências estéticas e formativas, ampliando a capacidade de perceber, interpretar e criar. Tal abordagem considera que a aprendizagem envolve o entrelaçamento entre sensibilidade e pensamento, fortalecendo o papel das fábulas como mediadoras entre a realidade vivida e o universo simbólico.

A pintura *A Fábula*, de El Greco (Figura 4), torna visível esse horizonte ao apresentar um jovem soprando brasas, ladeado por um macaco e um bufão — figuras simbólicas associadas, respectivamente, à lascívia e à tolice. Inspirada na *Naturalis Historia* de Plínio[1], a cena adverte sobre os perigos da paixão desmedida e da futilidade, traduzidos em gesto e luz dramática. Essa representação pictórica dialoga com o papel simbólico da fábula, ao trazer, pela materialização da pintura, um espaço em que valores, emoções e julgamentos se entrelaçam, convocando interpretações que partem da experiência vivida.

[1] Plínio, o Velho (Gaius Plinius Secundus, 23–79 d.C.) foi um escritor, naturalista e militar romano. Autor da *Naturalis Historia*, uma das mais extensas obras enciclopédicas da Antiguidade, na qual reuniu conhecimentos de geografia, zoologia, botânica, mineralogia e arte. Morreu durante a erupção do Vesúvio, enquanto observava o fenômeno de perto.

Figura 4 – El Greco - Doménikos Theotokópoulos (GR, 1541-1614). A fábula, c.1580. Óleo s/tela, 50 x 64 cm.

Fonte**:** Museu do Prado, 2025.

Por essa abordagem, o texto fabulístico pode ser utilizado como mediador entre a experiência concreta e a dimensão simbólica, convocando as alunas e os alunos a interpretarem e se apropriarem de sentidos que ressoam em sua própria existência. Nesse horizonte, é significativo contemplar a análise de Lima (2023), ao pontuar a trajetória da fábula na educação brasileira, destacando sua origem aos primórdios do processo educacional no país, quando foi incorporada pelas missões jesuíticas no período colonial como parte do ensino de leitura e de formação moral.

Desde então, sua presença nas práticas pedagógicas tem se reconfigurado, respondendo às transformações sociais e curriculares. Na contemporaneidade, a BNCC (Brasil, 2017) reafirma a relevância da fábula como prática narrativa no processo formativo, reconhecendo nela um potencial que ultrapassa a função normativa: trata-se de favorecer a compreensão leitora, a reflexão crítica e a formação ética por meio de experiências estéticas e narrativas que convidam à interpretação, à escuta e ao diálogo com a diversidade cultural e histórica.

No que diz respeito aos livros didáticos, Lima (2023) observa que a fábula ocupa um espaço recorrente nas coleções voltadas à educação básica, figurando não apenas como leitura literária, mas como um mediador que articula linguagem, ética e imaginação. Em muitas dessas obras, versões adaptadas ou recontadas vêm acompanhadas de propostas de leitura e escrita que convidam à reconstrução de sentidos, explorando elementos narrativos, personagens alegóricos e lições de moral.

Nesse cenário, a percepção, tal como compreendida por Ostrower (1995), não se reduz à mera observação: ela é um ato criador que articula o que sentimos, as ações que tomamos e a compreensão que desenvolvemos do mundo. Para a autora:

> As formas de percepção não são gratuitas nem os relacionamentos se estabelecem ao acaso. Ainda que talvez a lógica de seu desdobramento nos escape, sentimos perfeitamente que há um nexo. Sentimos, também, que de certo modo somos nós o ponto focal de referência, pois ao relacionarmos os fenômenos, nós os ligamos entre si e os vinculamos a nós mesmos. (Ostrower 1995, p.7-8).

Ao incorporarmos a fábula nesse horizonte, podemos fomentar ou ainda ampliar a experiência estética, potencializando a capacidade de alunas e de alunos criarem relações entre os fenômenos, integrando-os a si mesmo e organizando-os em uma experiência coerente e contínua. A percepção do mundo, como lembra Ostrower (1995), não se dá de forma isolada, mas é moldada pelas vivências e conexões internas que envolvem tudo o que assimilamos, vemos, sentimos e experimentamos.

Nesse sentido, as fábulas, mais do que formas de entretenimento, atuam como veículos narrativos que compartilham reflexões sobre a condição humana, mediando o diálogo entre a realidade vivida e o imaginário. Ao incorporá-las na educação, criamos condições para que cada estudante explore suas próprias experiências e estabeleça vínculos significativos com o conhecimento, favorecendo uma aprendizagem que é, ao mesmo tempo, cognitiva, sensível e criadora.

> A imagem ocupa um espaço considerável no cotidiano do homem contemporâneo. Livros, revistas, outdoors, internet, cinema, vídeo, tevê, para citar apenas as fontes mais comuns, produzem imagens incessantemente quase sempre à exaustão e diante de olhares de

> passagem. Todos são meios ao alcance da maioria da população brasileira e tão presentes quanto enraizados nos gestos mínimos de nosso dia-a-dia. (Buoro, 2003, p. 34)

Da mesma forma como nos apresenta Buoro (2003), Dondis (2015), também ressalta as imagens como parte das ações mais simples do nosso dia a dia, tão presentes que muitas vezes passam despercebidas. Estão profundamente integradas à nossa rotina e aos nossos hábitos, o que nos leva, por vezes, a olhar para elas de forma apressada, sem refletir sobre seus significados. E é justamente por isso que precisamos desenvolver um olhar mais atento e consciente da experiência diante das imagens.

No contexto da educação brasileira, pensar o ensino de arte a partir de uma perspectiva fenomenológica implica reconhecer que o ato educativo não se reduz à mera transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de espaços de experiência, nos quais a percepção, a sensibilidade e a subjetividade desempenham papel central.

Figura 5 – Peter Paul Rubens (BEL, 1577 – 1640) e Frans Snyders (BEL, 1579 – 1657). O Leão e o Rato, 1600–1657. Óleo s/tela, dimensões não identificadas.

Fonte: Château de Canisy, 2025.

Na Figura 5, composição inspirada na fábula de Esopo, um pequeno rato liberta o leão preso, simbolizando reciprocidade e o valor das ações solidárias,

independentemente do tamanho ou da força de quem as realiza. Diferente do tratamento alegórico e humano de *A Fábula*, de El Greco, ou das abordagens de ilustradores que antropomorfizam os animais, aqui os protagonistas são representados com realismo anatômico e intensidade cromática típicos da pintura flamenga do período, mantendo-os como animais, mas investindo-lhes expressividade dramática.

Essa opção estética desloca o foco da moralização direta para a experiência visual e narrativa, tornando a obra uma leitura pictórica autônoma da fábula. O significativo é notar que as fábulas, além de constituírem material didático no trabalho com estudantes, também se inscrevem historicamente no espaço expositivo e no circuito das artes — presentes em galerias, museus e coleções particulares —, o que amplia seu alcance como patrimônio cultural e como tema recorrente na produção artística.

Nesse contexto, como destaca Rezende (1990), compreender o fenômeno criativo demanda manter em diálogo dimensões corporais e espirituais, individuais e sociais, teóricas e práticas, sem reduzi-las a aspectos isolados - historicamente situados. Esse entendimento convida a uma prática pedagógica que valorize a experiência sensível como parte constitutiva do aprender, integrando técnica e racionalidade ao vivido e ao imaginado:

> No estudo da fenomenologia se faz antropologia estrutural, atenta em não reduzi-lo a nenhum dos seus aspectos (corporal-espiritual, individual-social, teórico-prático etc.), mas em conservá-los todos. Em outras palavras, a adoção do ponto de vista estrutural da fenomenologia supõe e exige uma formulação de todo o problema da consciência e da subjetividade, que não é somente inteligência, liberdade, espírito, nem só corporeidade, inconsciente, determinismo, mas tudo isso em constante relacionamento existencial dialético. (Rezende, 1990, p. 36).

Nesse horizonte, o trabalho com recursos como as fábulas alegóricas ganha relevância, pois possibilita que estudantes articulem imagens e narrativas à sua própria experiência, ampliando a compreensão de si e do mundo. Ao serem exploradas em diálogo com imagens, as fábulas atuam como mediadoras entre a percepção individual e os repertórios culturais compartilhados, estimulando a reflexão crítica e a criação.

Essa abordagem não apenas favorece o desenvolvimento cognitivo, mas também potencializa a formação estética e ética, alinhando-se à

necessidade de práticas que reconheçam a multiplicidade de modos de aprender e de se expressar. Assim, a educação em arte se fortalece como campo de investigação e criação, capaz de unir tradição e contemporaneidade, razão e sensibilidade, na formação integral dos sujeitos.

Nesse sentido, e retomando o caráter metodológico e investigativo que organiza o pano de fundo dessa dissertação, Maria Viviani Bicudo (2020, p. 52) lembra que “o ambiente da educação é subjetivo e também intersubjetivo e objetivo, como todo solo do mundo-vida em que habitamos”, ressaltando que as atividades desenvolvidas nesse contexto permitem o estudo de fenômenos situados, tal como indicado por Joel Martins (Martins; Bicudo, 2005). Nessa mesma direção, Paulo Antonini e Fábio Mizuno (Antonini-de-Souza; Mizuno-Lemos, 2023), ao analisarem a formação docente no mestrado profissional, destacam que a aproximação consciente com o fenômeno possibilita compreender como a interação entre discentes, temas ou materiais didáticos e as práticas que deles decorrem revelam aspectos essenciais da percepção no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem.

No contexto escolar, essa complexidade revela a importância de compreender a sala de aula como um Ambiente de Construção Social do Conhecimento, no qual a interação e a reflexão tornam-se elementos estruturantes do ato educativo. E, a partir do Estudo de Fenômenos Situados (Martins; Bicudo, 2005), aborda-se o ambiente educacional, a interação e a formação docente, explorando como essa abordagem pode revelar, no entrelaçamento entre alunos, materiais e práticas pedagógicas, dimensões significativas da percepção e de sua influência na aprendizagem.

Em aproximação à discussão de Souza (2022), no campo das artes visuais, é possível interpretar a fábula como um convite a refletir sobre atitudes e comportamentos, permitindo que cada pessoa se identifique com as ações narradas e projete sentidos próprios. No campo das artes visuais, esse processo se aproxima da leitura de imagens, em que a percepção do(a) artista se materializa no trabalho e pode ser habitada pelo olhar do(a) observador(a), tal como indica Merleau-Ponty: “[...] olhar um objeto é vir habitá-lo e dali apreender todas as coisas segundo a face que elas voltam para ele" (Merleau-Ponty, 1999, p.105). Em ambas as perspectivas, a vivência estética

estimula reflexões sobre identidade, sociedade e cultura, conectando-se diretamente ao que é vivido e observado no cotidiano.

A diversidade de interpretações que as fábulas podem suscitar na sala de aula amplia a compreensão discente e favorece reflexões sobre o uso das narrativas alegóricas para enfrentar desafios atuais, em sintonia com a perspectiva de Julio D'Urso, Ugo Pace e Muscara Marinella (2020). Ao analisarem conteúdos e discursos presentes em fábulas de Charles Perrault e Wilhelm Karl Grimm, esses autores indicam a relação entre memória, sabedoria popular e tradição, apontando como tais elementos podem se conectar a outras perspectivas, enriquecendo o repertório cultural e social dos estudantes.

Nessa mesma direção, Delzeni Santiago (2023) observa que as fábulas são ferramentas com potencialidades para ensinar valores e lições morais na educação básica. Na opinião de Santiago, embora sejam narrativas acessíveis, a internalização desses valores ocorre de forma gradual, o que reforça a necessidade de criar ambientes de sala de aula que incentivem a discussão e o questionamento. Tal espaço, ao promover a escuta e o diálogo, possibilita que alunas e alunos explorem os temas de forma significativa, incorporando-os ao seu repertório ético e cultural, uma vez que:

> A fábula é um exemplo ou símile de uma situação de realidade que nos permite compreender melhor alguns dos princípios abstratos da realidade. Poderíamos considerá-lo um manual de princípios morais que nos ajuda a aprender de forma lúdica graças à diversão e diversão da história (Santiago, 2023, p. 16).

Um aspecto que amplia o jogo lúdico desse processo é que, como nos lembram Julio D'Urso, Ugo Pace e Muscara Marinella (2020), as fábulas emergem de um contexto de tempo e espaço indefinido, onde a clássica frase "era uma vez, em um lugar distante" oferece à narrativa a flexibilidade de acontecer em um ambiente imaginário e em um tempo/espaço que simboliza uma espécie de pátria comum. Segundo os autores e a autora deste estudo:

> O conto de fadas é uma ferramenta que possibilita envolvimento por ser facilmente concebível, mesmo quando algumas tramas parecem extremamente improváveis à dimensão da realidade. As fábulas, portanto, são pontuadas por infinitas estruturas de significado, mensagens que, embora fragmentadas, constituem um verdadeiro

> patrimônio educativo. Essas mensagens servem a educadores e pais, que as reutilizam para dar voz aos sentidos que a narrativa oculta. Decifrar mensagens é, portanto, o objetivo de um bom ensino.. (D'Urso; Pace; Marinella, 2020, p. 141)[2].

Ainda segundo D'Urso, Pace e Marinella (2020), decifrar as mensagens contidas nas fábulas pode ser um meio pelos quais os processos de ensino-aprendizagem ultrapassem a simples transmissão de conteúdos; desafiando o grupo discente a compreensão profunda e crítica das narrativas, e, na perspectiva desta investigação para o ensino de artes visuais, integrar por meio da prática artística, aproximações simbólicas e visualmente estimulantes das experiências e perspectivas das alunas e dos alunos. Essa apropriação das fábulas pode vir a ser uma base significativa para a fábula como ferramenta pedagógica, em consonância com o que também nos apresentam Valéria Freitas e Dennys Dikson (2020).

> A fábula geralmente é constituída por uma narrativa cujo enredo é relacionado à conduta humana, e gira em torno de algum conflito com foco em traços positivos ou negativos inerentes ao caráter dos seres humanos, sendo construída alegoricamente com animais como personagens, ou seja, se valendo da antropomorfose. Um diferencial que a distingue de outras narrativas é o fato de, ao final, explicitar uma lição de moral relacionada às situações narradas (Freitas; Dikson, 2020, p. 154).

Assim, as fábulas revelam-se como narrativas que favorecem a projeção de experiências pessoais nas ações e enredos apresentados. Essa possibilidade de identificação amplia o diálogo com outras linguagens, como as artes visuais, nas quais a interação com imagens também provoca reflexões sobre identidade, sociedade e cultura. Tal aproximação reforça o caráter participativo da vivência estética, que se enraíza no cotidiano e nas experiências concretas de cada estudante.

No âmbito desta investigação, que também se constitui pela interpretação do trabalho da artista contemporânea Priscilla Pessoa, é relevante considerar que existem autores que exploram a fábula de modo a

---

[2] em tradução livre do trecho: *The fairy tale is a tool that allows involvement because it is easily conceivable, even if some plots seem extremely unlikely to the dimension of reality. Fables, therefore, are dotted with infinite structures of meaning, messages which, although fragmented, constitute a real educational heritage. These messages serve educators and parents who recycle them to give a voice to the meanings that narration hides. Deciphering messages is therefore the goal of good teaching. (D'Urso; Pace; Marinella, 2020, p. 141)*

romper com sua função moralizante clássica. Lima (2023) destaca Millôr Fernandes (1973), cuja produção subverte expectativas ao privilegiar o humor, a ironia e a crítica social, muitas vezes deixando em aberto a interpretação final.

Essa abordagem, ao trabalhar com as fábulas, opta por deslocar ou mesmo omitir a moral explícita, explorando a ambiguidade e o potencial de múltiplos sentidos, ou ainda criando variações. Farencena (2011) e Faleiros (2023) em estudos sobre a interpretação que Millôr Fernandes (1973) desenvolve nas *fábulas fabulosas*, descrevem o deslocamento da moral tradicional (o epimítio prescritivo) para uma moral em suspenso, ambígua e problematizadora.

Em Farencena (2011), a contraposição entre peças atribuídas a Esopo e reescritas de Millôr Fernandes mostra que o reconhecimento de padrões narrativos clássicos convive com alterações de foco enunciativo e de função moral: o fechamento didático cede lugar à inferência do leitor, que precisa articular contexto, enredo e julgamento. Faleiros (2023) descreve, com apoio no quadro da “nova fábula”, que esse efeito decorre de uma rede de recursos: paródia, ceticismo e carnavalização; voz intrusiva que comenta e embaralha níveis de discurso; e paratextos (orelhas, prefácios, notas) que *negociam* com o leitor antes e durante a leitura, reconfigurando a expectativa de lição.

Em termos funcionais, a moral deixa de ensinar e passa a expor paradoxos: mais que sancionar condutas, testa critérios de julgamento — caso exemplar é a representação de *A raposa e as uvas* (Figura 6), em que a máxima não confirma um valor estável, mas desloca a avaliação para a frustração enquanto critério contingente, convocando leitura comparativa com as versões canônicas (Farencena, 2011; Faleiros, 2023). Na xilogravura de Antonio Frasconi, a materialidade do corte na madeira e o contraste marcado entre luz e sombra orientam a percepção para o instante suspenso que antecede a frustração, tornando visível não apenas a cena, mas a experiência sensível que ela suscita. A economia de elementos e o ritmo das linhas convidam o(a) observador(a) a habitar a tensão do momento, permitindo que a narrativa se sustente como vivência estética, mesmo fora do texto verbal, e alcance públicos diversos em contextos culturais distintos.

Figura 6 – Antonio Frasconi (URU/EUA, 1919 – 2013). A Raposa e as Uvas, 1950. Xilogravura, dimensões não identificadas.

Fonte: National Gallery of Art, 2025.

No sentido desse alcance diverso e dos contextos culturais, cabe destacar, de forma pontual, Monteiro Lobato (1882–1948), cuja produção adota uma orientação pedagógica mais direta, em contraste com Millôr Fernandes, que suspende a prescrição e convoca a coautoria interpretativa. Nesta investigação, a referência a Lobato é situada e restrita ao interesse analítico sobre sua adaptação de fábulas clássicas ao público infantil brasileiro.

Reconhece-se que o autor, embora influente na literatura nacional, manifestou, em diferentes momentos, posições alinhadas ao eugenismo, como sinalizam Arlindo Ferretti Junior, Euler Renato Westphal e Roberta Barros Meira (2025), acompanhados por Paula Arantes Botelho Briglia Habib (2003), que destacam seus pressupostos moralizantes, sobretudo naqueles voltados especificamente para crianças, como analisa Nilse M. Pereira (2021), em

capítulo da publicação organizada por Vanete Santana-Dezmann, John Milton e Silvio Tamaso D'Onofrio (2021). Tal posicionamento, historicamente documentado, impõe que sua obra seja abordada com a devida leitura crítica, considerando a problematização contemporânea dessas visões em sua produção e na sua eventual recepção, especialmente em contextos de pesquisa comprometidos com perspectivas antirracistas e inclusivas.

Figura 7 – José Horta de Araújo - Voltolino (BRA, 1884 – 1926). A Cigarra e as Duas Formigas, parte I – A Formiga Boa, 1922. Ilustração em nanquim s/papel, dimensões não identificadas. Publicada originalmente em 1922.

Fonte: Pereira, 2021, p. 77.

Como escritor, Lobato reescreveu diversas fábulas clássicas (Figura 7), sobretudo de Esopo e La Fontaine, adaptando-as ao público infantil brasileiro. Em suas versões, muitas vezes narradas por Dona Benta às crianças do Sítio do Picapau Amarelo, preservava-se a estrutura clássica com moral explícita ao final. No entanto, como apresenta Lima (2023), personagens como Narizinho, Pedrinho e a boneca Emília frequentemente questionavam ou relativizavam a lição anunciada, introduzindo debate e reflexão no enredo, sem romper com o caráter pedagógico da obra.

Em contraponto, a estratégia de Millôr Fernandes, utilizada como exemplo nesta investigação, preserva a força narrativa do gênero fabulístico, mas recusa o papel de veículo de verdades absolutas, transformando-o em

espaço de provocação, reflexão e diálogo com o(a) leitor(a), convidado(a) a construir seus próprios significados diante do texto.

Figura 8 – Millôr Fernandes (RJ, 1923 – 2012). Ilustração para o livro Fábulas fabulosas, c.1972–1973. Desenho a tinta s/papel, dimensões desconhecidas.

Fonte**:** Fernandes, 1973, p. 92.

A estratégia de Millôr Fernandes, utilizada como exemplo nesta investigação, preserva a força narrativa do gênero fabulístico, mas recusa o papel de veículo de verdades absolutas, transformando-o em espaço de provocação, reflexão e diálogo com o(a) leitor(a), convidado(a) a construir seus próprios significados diante do texto (Figura 8). Na fábula intitulada *A Viúva*, o autor nos conta:

> Quando a amiga lhe apresentou o garotinho lindo dizendo que era seu filho mais novo, ela não pôde resistir e exclamou: “Mas, como, seu marido não morreu há cinco anos?” “Sim, é verdade” – respondeu então a outra, cheia daquela compreensão, sabedoria e calor que fazem os seres humanos – “mas eu não”.
> Moral: não morre a passarada quando morre um pássaro.(Fernandes, 1973, p. 93).

A opção por trazer Millôr Fernandes para esta discussão decorre tanto do acesso ao seu material quanto da afinidade com a proposta da pesquisa.

Contudo, como lembra Lima (2023), há outras autoras e outros autores que também reinterpretam as fábulas na contemporaneidade:

> Vale ressaltar que, atualmente, há vários autores que produzem fábulas em diferentes formas e mídias. Alguns continuam adaptando as narrativas de fabulistas anteriores, outros criam novas histórias. Mas, talvez por serem escritores contemporâneos, suas obras ainda não foram consagradas pelo cânone literário. Contudo, as fábulas atuais continuam circulando, divertindo, entretendo, formando novas gerações. (Lima, 2023, p. 88).

Nessa tessitura, o texto fabulístico preserva a tradição de unir prazer estético e formação de valores, não como imposição moralizante, mas como abertura para que a interpretação se dê a partir da experiência vivida por cada estudante. Já na era digital, conforme destaca Lima (2023), a fábula expande seu campo de circulação e adquire novas formas de presença — atravessando plataformas virtuais, redes sociais, jogos educativos e recursos multimídia. Essa transposição mantém seu caráter formativo, mas instaura outros modos de fruição e apropriação, nos quais interatividade e multiplicidade de linguagens exigem do leitor uma postura mais ativa na construção do sentido.

1.2 A alegoria como experiência nas fábulas visuais de Priscilla Pessoa

A alegoria, conforme apresentada por Brittes (2024), é uma forma de expressão artística em que elementos simbólicos representam ideias abstratas, conceitos ou mensagens amplas, ultrapassando o significado literal das palavras ou imagens. Dialogando com a definição de Nicola Abbagnano (2007) — que a descreve como aproximação entre conceito e imagem, estruturada por correlação simbólica — Brittes amplia o entendimento ao situá-la no campo pedagógico e na leitura de obras visuais.

Ao reunir camadas de significados, a alegoria permite que a obra seja apreciada tanto em sua dimensão estética quanto em seu potencial interpretativo e educativo, estimulando reflexões que ultrapassam o contexto imediato e conectam a narrativa visual à experiência do observador (Figura 9). Para o autor:

Figura 9 – Priscilla Pessoa (MS, 1978). *Fábula Instantânea* XXVII, 2014. Aquarela s/papel, 40 x 55 cm

Fonte: Pessoa, 2014.

> Este diálogo entre a alegoria e o sentido estético revela que, mesmo em sua estrutura mais simbólica, a arte tem o poder de conduzir o observador a uma reflexão sobre o universal. O devaneio e a atmosfera onírica da pintura convidam o espectador a contemplar a condição humana, a busca pelo divino, e a transcendência por meio da arte." (Brittes, 2024, p. 22).

Essa compreensão, ao ser transportada para a pintura contemporânea, encontra na obra de Priscilla Pessoa um campo fértil de investigação. Artista visual e docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), atua nos cursos de Artes Visuais e no Mestrado Profissional em Artes. Bacharel em Artes Visuais, especialista em Imagem e Som, mestre e doutora em Estudos de Linguagens, desenvolve pesquisas sobre processos criativos na pintura contemporânea, com foco na relação entre referência fotográfica, composição e experimentação material (Pessoa, 2019; 2023). Desde a década de 1990, participa de exposições individuais e coletivas no Mato Grosso do Sul e em outros estados (Oliveira, 2013).

A série *Fábulas Instantâneas* exemplifica de forma expressiva sua abordagem conceitual e processual. Nela, a artista apropria-se de retratos extraídos de redes sociais — imagens originalmente voltadas à autopromoção e à afirmação de status no espaço virtual — e sobrepõe máscaras de animais e

trajes carnavalescos, apagando as fisionomias e atribuindo anonimato às figuras conforme Rafael Duailibi Maldonado (Maldonado, 2012).

Johan Huizinga (2007) destaca que o fascínio contemporâneo por máscaras e disfarces está profundamente enraizado na sensibilidade humana para o que é exótico e enigmático (Figura 10). Para o autor, a máscara transcende a função estética e adentra o campo emocional e cultural, evocando uma resposta imediata que mescla beleza, temor e mistério:

> O homem moderno tem uma aguda sensibilidade para tudo quanto é longínquo e estranho. Nada o ajuda melhor a compreender as sociedades primitivas do que seu gosto pelas máscaras e disfarces. A etimologia demonstrou a imensa importância social deste fato, e por seu lado todo indivíduo culto sente perante a máscara uma emoção estética imediata, composta de beleza, temor e mistério. (Huizinga, 2007, p. 49).

Figura 10 – Priscilla Pessoa (MS, 1978). *Fábula Instantânea* VIII, 2012. Aquarela s/papel, 18 x 18 cm

Fonte**:** Oliveira, 2013, p. 297.

Essa operação visual remete ao universo das fábulas, mas, diferentemente da tradição esópica, não conduz a uma moral afirmativa. Conforme registrado na Revista do SIGEGO (2014), a deformação identitária e a supressão deliberada das expressões instauram um sentido invertido em relação às narrativas clássicas, deslocando o foco da moral para o

estranhamento e a reavaliação das relações entre aparência, identidade e discurso visual (Figura 11).

Figura 11 – Priscilla Pessoa (MS, 1978). *Fábula Instantânea* XII, 2012. Aquarela s/papel, 18x18cm.

Fonte: Pessoa, 2014.

A crítica implícita à lógica da autopromoção digital e à construção performática de si articula-se a um repertório simbólico que aproxima sua obra dos debates contemporâneos sobre imagem, representação e ficção. Essa dinâmica ressoa no conceito de “nova fábula” (Faleiros, 2023), no qual a narrativa fabulística abandona o caráter moralizador e adota uma construção aberta e ambígua. Como nas abordagens de Millôr Fernandes, a moral fixa cede lugar a múltiplas possibilidades interpretativas, exigindo do espectador uma postura ativa na elaboração de sentidos a partir da tensão entre códigos narrativos herdados e sua subversão.

As imagens apresentadas neste texto não se limitam a ilustrar a análise: funcionam como referências para que professoras e professores conheçam a obra, identifiquem suas variações formais e compreendam as reinterpretações narrativas que a artista propõe. Mais que material de apoio, são convites à reflexão sobre as propostas pedagógicas levadas aos estudantes, favorecendo escolhas fundamentadas de textos e imagens conforme os objetivos e contextos de cada turma.

Nas reflexões de Pessoa (2019; 2023), problematiza-se a literalidade e a técnica quando estas se tornam barreiras à imaginação, restringindo a criação à mera reprodução do visível. A criação, para a artista, é um exercício de tensão entre o real e sua tradução visual (Figura 12), explorando as potencialidades do suporte e da linguagem para instaurar novas possibilidades de leitura.

Figura 12 – Priscilla Pessoa (MS, 1978). *Fábula Instantânea* X, 2012. Aquarela s/papel, 18x18cm.

Fonte: Pessoa, 2014.

As máscaras funcionam como disparadores para debates sobre identidade, papéis sociais e memória histórica. O caráter alegórico das cenas favorece leituras subjetivas e críticas, construídas na interação entre olhar e objeto observado, numa metamorfose do humano em figuras que dialogam com o antropozoomórfico. Esse diálogo entre fábulas, reflexão pessoal e artes visuais exige metodologias que permitam aos estudantes compreender atitudes e contextos culturais a partir de vivências significativas — ou, como sugere a própria artista, “habitar” a imagem.

Assim, ao abordar identidade digital e autopromoção nas redes sociais em *Fábulas Instantâneas* — temáticas diretamente relacionadas ao cotidiano juvenil —, a obra de Pessoa aproxima-se do universo discente e favorece um

campo fértil para mediação pedagógica. As máscaras, ao mesmo tempo em que evocam questões de identidade e memória histórica, funcionam como dispositivos de reflexão crítica, possibilitando que os estudantes estabeleçam vínculos entre experiências pessoais, cultura contemporânea e produções artísticas

Em sua prática docente, Pessoa questiona o modelo tradicional de professor-artista que transmite apenas seu repertório pessoal, reconhecendo que tal postura pode limitar a individualidade e o processo criativo. Defende a ampliação do repertório discente por meio do contato com múltiplas referências e estratégias, evitando que o trabalho docente se torne a principal medida de criação. Para ela, “[...] cada processo criativo é único, [...] e, se é possível falar de mestre, então ele está dentro de nós mesmos” (Pessoa, 2023, p. 258), o que implica criar condições para percursos artísticos intensos, individualizados e abertos à experimentação.

Nessa perspectiva, a compreensão se ancora na ideia de unidade, integrando percepção e sensibilidade em um processo que considera a corporeidade como centro da experiência. Observar um objeto não significa apenas descrevê-lo externamente, mas reconhecer a interação dinâmica entre observador e observado (Figura 13), em que percepção e realidade se influenciam mutuamente

Figura 13 – Priscilla Pessoa (MS, 1978). *Fábula Instantânea* XV, 2012. Aquarela s/papel, 18x18cm.

Fonte: Pessoa, 2014.

Na Figura 13, a artista substitui o uso de máscaras por pintura facial que evoca a figura de um palhaço, preservando o caráter alegórico e o jogo de identidades presente na série. Ao deslocar o recurso material, mantém-se a potência simbólica e surgem novas camadas interpretativas sobre aparência, personagem e identidade, como se percebe na plástica visível da Figura 14.

Figura 14 – Priscilla Pessoa (MS, 1978). *Fábula Instantânea* 34, 2012. Óleo s/tela, 40x40 cm.

Fonte: Pessoa, 2014

Como afirma Ostrower (2001, p. 117): "[...] No fundo, enxergamos mais do que acabamos percebendo, pois percebemos aquilo que, por uma razão ou outra e ainda de um modo determinado, recolhemos dentro do enxergar". Essa concepção, em diálogo com Merleau-Ponty (1999), reforça que a percepção é seletiva e subjetiva, determinada pela intencionalidade da consciência.

Assim, a percepção envolve a constituição do sentido e a compreensão do que se vê. Por maior que seja o número de informações recebidas, só percebemos aquelas que capturam nossa atenção e interesse. A construção subjetiva é baseada em como escolhemos e processamos as informações, filtrando o que notamos e interpretamos conscientemente, pois:

> É nesse entendimento que se encontra a importância da descrição em investigações qualitativas fenomenológicas. É um modo de ir à coisa, ela mesma, porém entendendo que ao nos referirmos a ela, já

> nos afastamos dela. E, mais do que isso. Valemo-nos de intermediário: a linguagem que veicula o vivenciado e compreendido no movimento de constituição do conhecimento (Bicudo, 2020, p. 52).

Priscilla Pessoa compreende o processo criativo como percurso aberto, sustentado por uma “lógica da incerteza” que acolhe o acaso e a emergência de novas ideias (Pessoa; Ghizzi, 2021, p. 179). Valoriza os registros de experimentação como “possibilidades de obras”, pois revelam a transformação das formas no tempo e reafirmam que o ato criador não possui início ou fim definidos (Pessoa; Ghizzi, 2021, p. 182-183).

Figura 15 – Priscilla Pessoa (MS, 1978). *Fábula Instantânea* 27, Óleo s/tela, 40x40 cm.

Fonte: Pessoa, 2014

A ficção alegórica e a intervenção em imagens de pessoas, animais e objetos produzem narrativas que tensionam realidade e imaginação, conectando-se ao cotidiano e abrindo múltiplas possibilidades interpretativas, atravessando aspectos sociais, culturais e etno-raciais (Figura 15). Para Pessoa, o ato de criação envolve primeiramente ver “o que está diante dos olhos, tal como se apresenta sem qualquer interpretação” (Pessoa; Ghizzi, 2021, p. 186), para depois estabelecer conexões e generalizações. Essa postura privilegia a contemplação e a abertura ao acaso, sem perder de vista a organização consciente de ideias, elementos e referências.

Ao afirmar que “[...] o interesse não está em cada forma, Óleo s/tela, 40x40 cm., 2021, p. 187), a artista destaca o caráter processual de sua criação, marcado por deslocamentos entre aproximação e distanciamento da ideia inicial. Nesse percurso, a obra encontra no processo seu sentido mais pleno. É nesse ponto que a arte deixa de ser apenas objeto externo e se converte em experiência interior, revelando — como observa Ostrower (2001) — aquilo que vemos, mas nem sempre conseguimos nomear (Figura 16).

Figura 16 – Priscilla Pessoa (MS, 1978). *Fábula instantânea* 36. Óleo s/tela, 40x40 cm.

Fonte: Pessoa, 2024

No contexto educativo, esse potencial se amplia: ao se depararem com as figuras mascaradas e personagens ficcionalizados de Priscilla Pessoa, estudantes podem projetar nelas suas próprias vivências, elaborando reflexões sobre o tempo vivido. Essas imagens tornam-se estímulos para expressar sentimentos, questionar aparências e construir sentidos sobre si e o mundo.

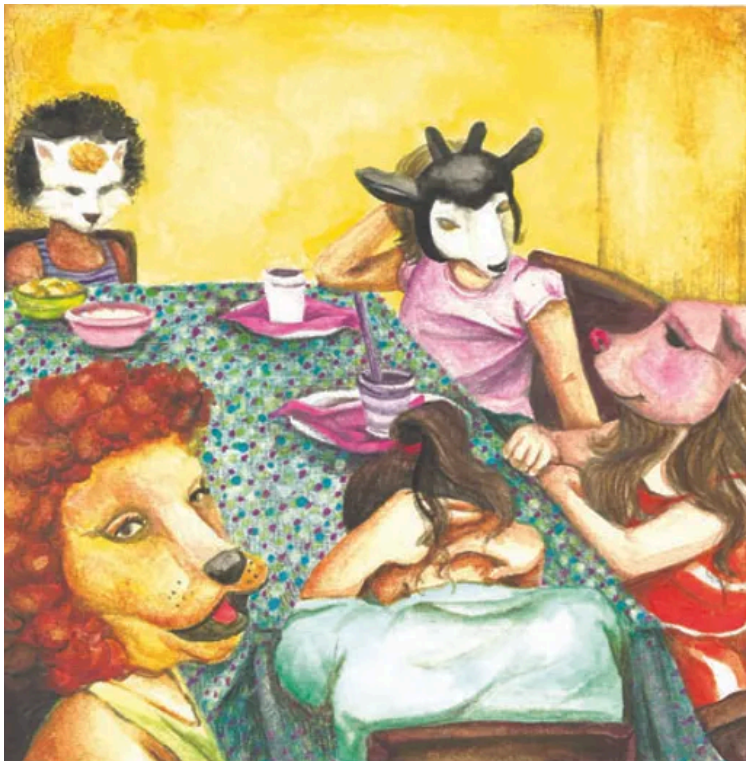
A partir do uso de alegorias nas representações artísticas, propõe-se trabalhar as obras de forma prazerosa e criativa, despertando o interesse pela artista, por sua produção e pelo contexto social em que foi realizada. Ao explorar a conexão entre obra e vida cotidiana, busca-se envolver o público em uma reflexão sobre o processo de significação, construído na relação vivida

entre sujeito e objeto artístico, e sobre situações comuns do dia a dia. Como afirma Paulo Freire:

> A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é um problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (Freire, 1996, p. 19).

Para que a educação seja significativa, a obra de arte precisa ser vivenciada, integrando percepção, sensibilidade e identidade cultural dos estudantes. Cada pessoa traz um repertório único, e o papel docente é criar condições para que esses saberes dialoguem com o conhecimento escolar, tornando a aprendizagem mais humana e transformadora.

Figura 17 – Priscilla Pessoa (MS, 1978). Fábula instantânea - IZU, 2021. Aquarela, 18 x 18cm.



Fonte: Pessoa, 2024.

Nas *Fábulas Instantâneas*, Priscilla Pessoa tensiona aparência e identidade ao ocultar rostos com máscaras ou pinturas faciais, instaurando anonimato e estranhamento. Essa estratégia desloca o olhar do espectador para além do visível, conduzindo-o a um território simbólico onde se entrelaçam

real e imaginário. Como observa Huizinga (2007, p. 147), a figura mascarada nos transporta “para além do cotidiano [...] ao mundo do jogo”, espaço de liberdade e criação.

No campo educativo, essas imagens operam como dispositivos de investigação, articulando visível e invisível e abrindo espaço para a experiência estética como encontro. Trabalhar alegorias visuais como as de Pessoa é cultivar, no processo formativo, uma atitude de abertura à intuição, ao diálogo entre percepção e imaginação, fortalecendo um pensamento crítico e sensível capaz de ampliar a compreensão de si e do mundo.

2 CRIAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA SITUADA

> OS GRAVETOS - Esopo
> Um homem tinha muitos filhos que viviam brigando. Não havia meio de conseguir harmonia na família. Um dia, ele pegou um feixe de gravetos e pediu que cada um quebrasse com o joelho. Todos tentaram e não conseguiram. Ele então desfez o feixe e deu os gravetos um por um. Ninguém teve dificuldade em quebrar todos.
> — Olhem só: se vocês se unirem, não há inimigo que os possa vencer. Brigando sempre e ficando separados, só podem perder.
> *A união faz a força.*
>
> (Bennett, 1995, p. 267-268)

Figura 18 – Walter Crane (ING, 1845 – 1915). The Bundle of Sticks, 1887. Gravura colorida impressa por Edmund Evans, 17,3 × 23,5 cm.

Fonte: Crane, 2025.

No contexto desta pesquisa, e em continuidade à dimensão teórica apresentada no capítulo anterior, a fábula não é tomada como enunciado moral fechado, mas como provocação interpretativa. A imagem dos gravetos unidos

pode ser lida como metáfora do processo criativo: é na articulação entre técnica, intuição, contexto e experiência que a criação artística encontra sua força.

Tal como nas *Fábulas Instantâneas* de Priscilla Pessoa, a potência não reside em cada elemento — cor, forma, gesto ou símbolo —, mas na relação viva entre eles, que se constitui no encontro entre quem cria e o que é criado. É nesse campo relacional que se abrem possibilidades interpretativas, fundamentais para o ensino de arte.

A experiência situada da criação, aqui, será compreendida a partir de seu potencial pedagógico, em diálogo com a obra de Priscilla Pessoa, articulando narrativa, imagem e prática artística como dispositivos capazes de estimular a criatividade, a reflexão crítica e a construção de identidades no ensino das artes.

Parte-se do entendimento de que criar envolve tanto o domínio de técnicas materiais, colocadas a serviço da expressão sensível, quanto a dimensão subjetiva e intuitiva do processo — acolhendo o acaso e a ressignificação cultural. Assim, a verdadeira originalidade não se impõe como meta antecipada: ela emerge quando o sujeito se permite habitar o universo simbólico e afetivo da criação, como afirma Suassuna (2008, p. 264), “A originalidade não deve ser colocada pelos jovens como preocupação anterior: ela só é legítima e verdadeira quando é involuntária e espontânea” — perspectiva que dialoga diretamente com o caráter aberto e processual das *Fábulas Instantâneas*.

Ao articular narrativa, imagem e prática artística, constrói-se um campo fértil de diálogo entre a arte contemporânea e as práticas educativas, em que a imagem atua como narrativa visual e meio expressivo. As *Fábulas Instantâneas*, de Priscilla Pessoa, produzidas em aquarela, exemplificam essa potência, favorecendo processos criativos que priorizam a intuição e acolhem ressignificações culturais emergentes, sem a imposição de resultados previamente definidos.

Nesse horizonte, o ensino das artes ultrapassa a mera aplicação de técnicas, abrindo espaço para o acaso, a experimentação e a construção de identidades por meio de reflexões críticas e sensíveis. Equilibrar domínio técnico e abertura ao inesperado possibilita que estudantes materializem ideias

com autonomia, num processo que, como indicam Ostrower (1995) e Merleau-Ponty (1999), se reconhece como fenômeno sensível e situado.

Nesse sentido, Antonio Muniz de Rezende (1990), ancorando-se na fenomenologia, amplia essa noção ao afirmar que todo processo criativo, ao mesmo tempo em que envolve racionalidade e técnica, é atravessado por dimensões subjetivas, sociais e corporais. Para o autor:

> No estudo do homem, a fenomenologia se faz antropologia estrutural, atenta em não reduzi-lo a nenhum dos seus aspectos (corporal-espiritual, individual-social, teórico-prático etc.), mas em conservá-los todos. Em outras palavras, a adoção do ponto de vista estrutural da fenomenologia supõe e exige uma formulação de todo o problema da consciência e da subjetividade, que não é somente inteligência, liberdade, espírito, nem só corporeidade, inconsciente, determinismo, mas tudo isso em constante relacionamento existencial dialético. (Rezende, 1990, p. 36).

Essa formulação manifesta a complexidade do fenômeno criativo e fundamenta a escolha por uma abordagem metodológica que reconhece o valor da experiência sensível, do corpo e da subjetividade na formação do pensamento e da expressão artística. Nessa perspectiva, a apropriação das técnicas utilizadas por Priscilla Pessoa favorece práticas pedagógicas que estimulam a criação e a ressignificação das fábulas visuais em sala de aula.

As máscaras, por exemplo, deixam de ser simples adereços e se convertem em símbolos de reflexão sobre identidade, performatividade social e memória cultural. Ao recriá-las, os estudantes são potencialmente convidados a questionar estereótipos, refletir sobre representação e experimentar narrativas visuais por meio de imagens alegóricas e cenas oníricas que possibilitam leituras múltiplas e subjetivas.

A imagem da Figura 19, ao fundir um pescoço marcado pelas rugas da idade com a face rígida e idealizada de uma boneca, potencializa reflexões sobre a construção da identidade e os padrões estéticos que atravessam a cultura visual. O artifício da “máscara” revela, por contraste, a tensão entre aparência e experiência vivida, convidando à problematização dos estereótipos de beleza e da performatividade social.

Figura 19 – Priscilla Pessoa (MS, 1978). Fábula Instantânea 36, 2023. Óleo s/tela, 40x40 cm.

Fonte**:** Pessoa, 2025

No contexto das fábulas visuais, tal recurso imagético não apenas apresenta uma narrativa visual alegórica, mas instiga a leitura crítica, aproximando o corpo discente de debates sobre representação, envelhecimento e autenticidade. Pela via fenomenológica, essa obra provoca o observador a habitar o espaço entre o que é mostrado e o que permanece velado, ativando memórias, afetos e interpretações singulares, numa experiência que integra percepção, subjetividade e construção de sentido.

Nesse processo, garantir a aproximação do grupo discente com a produção artística que será o elemento inspirador do trabalho, para além de apenas mostrar a imagem e sugerir simples releituras, cabe à professora e ao professor, convidar o grupo a “habitar” a imagem, em um processo, que inclusive envolve, por exemplo, a observação ampliada de detalhes (Figura 20) — identificando a sobreposição de cores, a absorção dos pigmentos pela textura do papel e a variação de intensidade nos traços. Esses processos revelam não apenas escolhas técnicas, mas também marcas singulares do gesto criador, que materializam a dimensão sensível da aquarela e tornam perceptível como técnica e expressão se entrelaçam no processo artístico.

Figura 20 – Priscilla Pessoa (MS, 1978). Fábula Instantânea XV, 2012 - detalhe. Aquarela s/papel, 18x18cm.

Fonte: Pessoa, 2014.

Trata-se, assim, de vivenciar momentos de expressão e compartilhamento a partir de práticas que favorecem o trabalho coletivo, a leitura crítica de imagens e a análise contextual das obras — propondo uma pedagogia que cruza teoria e prática e valoriza o processo criativo como espaço legítimo de aprendizagem. As fábulas visuais emergem, desse modo, não apenas como recurso didático, mas como dispositivos críticos e criativos que possibilitam conexões significativas entre os estudantes, suas experiências e os debates contemporâneos sobre identidade, cultura e arte.

2.1 O olhar e a experiência na recepção de imagens

No contexto educacional das fábulas, abordar a apropriação sensível das técnicas significa reconhecer que o gesto criador não nasce apenas do domínio formal, mas do encontro entre corpo, material e sentido. O conhecimento dos materiais utilizados pela artista — sua textura, peso, cor, absorção, maleabilidade — não se limita a uma lista de usos corretos, mas se inscreve na experiência de quem cria, influenciando o modo como a obra se revela. É nesse diálogo entre a presença material da técnica e o olhar que a

acolhe que se ampliam as possibilidades expressivas, como destacam os autores:

> Ao ser produzido, um texto incorpora procedimentos e técnicas de um tempo e de um lugar, fato que lhe confere significação na relação com todos os outros elementos da composição, enquanto dialoga também com outros textos. A organização topológica que a obra apresenta não se organiza mediante regras da perspectiva para demarcar planos e volumes (Buoro, 2003, p. 180).

A familiarização dos estudantes com diferentes práticas artísticas emerge, assim, da vivência concreta com suportes, formatos, materiais e texturas — experiências que afetam o olhar, despertam associações e convidam à invenção. Mais do que alcançar um resultado satisfatório, o sentido se constrói no próprio percurso, no modo como cada gesto responde à matéria. Essa dimensão relacional encontra respaldo no pensamento de Paulo Freire. No capítulo 2 de Pedagogia da Autonomia, ele afirma:

> Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática procurar a coerência com este saber me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante (Freire, 2001, p. 60).

Na prática educativa, esse compromisso ético se concretiza quando o docente acolhe a singularidade do olhar de cada estudante, estimula sua autonomia interpretativa e cria condições para que a obra se torne espaço de diálogo e construção de sentido. A partir da minha própria vivência, percebo que respeito, autonomia e identidade não se sustentam como ideias abstratas: revelam-se no acontecimento da aula, no instante em que escuto um estudante narrar o que vê, no gesto hesitante que encontra coragem para se inscrever no papel, na troca silenciosa que acontece diante de uma imagem.

É nesse entrelaçamento de presenças, no ritmo da escuta e no diálogo que se constrói no fazer, que esse saber deixa de ser apenas enunciado e passa a habitar a prática pedagógica com autenticidade. Um procedimento pedagógico que parte da experiência vivida permite que os estudantes se apropriem das técnicas não como um conjunto de regras fixas, mas como extensão de seu próprio corpo criador.

Assim, metodologias ganham sentido quando atravessadas por essa dimensão experiencial, como afirmam Jefferson Ribeiro, Stela Teles, Martha Montenegro e Jonathan Moreira (2016):

> Em um contexto mais contemporâneo, é possível perceber que há várias metodologias ativas de aprendizagem. A definição daquela mais apropriada vai variar de acordo com o seu propósito, com o tipo de conteúdo mediado e com o perfil da turma. É preciso sensibilização para que os estudantes se envolvam e passem a ter comportamentos ativos em seu processo de ensino e aprendizagem (Ribeiro et. al, 2016, p. 2).

Nesse sentido, a recepção de imagens em sala de aula não é mera análise formal, mas um convite a experimentar a presença da obra, a perceber o que nela nos interpela, a acolher o que se revela e o que permanece aberto. Mesmo em contextos em que a educação pública enfrenta limitações de recursos e infraestrutura — como a ausência de um espaço específico para o ensino de artes —, a criação pode se expandir pela imaginação, ativada por imagens que carregam elementos e temáticas capazes de provocar encontros inesperados.

A experiência estética, segundo Pareyson (1989), envolve um processo ativo de interpretação no qual o espectador não é mero receptor passivo de uma obra acabada, mas um participante que atualiza o sentido da forma. Esse encontro não se limita a reconhecer elementos já dados, mas inclui uma vivência na qual o olhar, ao percorrer a obra, reconstitui o gesto criador, como se acompanhasse o artista no ato de formá-la. Nessa perspectiva, a recepção é sempre um “refazer” que preserva a singularidade da obra, mas também a renova na experiência de quem a contempla.

Esses encontros, por vezes, se manifestam como acasos que surgem do inconsciente e da intuição, conduzindo a caminhos criativos não antecipados. Na reflexão de Ostrower (1995), o acaso é um acontecimento significativo, inseparável da história e da sensibilidade de quem o vivencia, pois: “[...] os acasos são imprevistos, mas não são de todo inesperados – ainda que numa expectativa inconsciente” (Ostrower, 1995, p. 4).

Assim como o imprevisto criativo ativa possibilidades latentes no artista, a obra, ao ser recebida, pode provocar no observador a emergência de sentidos inesperados, mas já virtualmente presentes em seu horizonte de

experiências. O acaso, nesse contexto, não é uma ruptura arbitrária, mas o instante em que a obra encontra a predisposição sensível do espectador para acolher o que ela sugere e, por vezes, apenas insinua (Figura 21).

Figura 21 – Priscilla Pessoa (MS, 1978). Fábula instantânea 42, 2024. Óleo, acrílica e folha de ouro s/ tela, 40x40 cm.

Fonte: Pessoa, 2014.

Acolher o acaso na prática educativa é permitir que o olhar permaneça permeável ao que não estava previsto, ao que surge no gesto e na percepção. Na Figura 21, observa-se uma aproximação com a técnica japonesa do *Kintsugi*, que consiste na restauração de peças de cerâmica com uma resina de ouro. O vaso, na obra, ocupa o lugar do rosto da pessoa; o imprevisto da quebra e o acaso das rachaduras são reconstruídos, revelando a beleza e a sensibilidade das imperfeições que nos atravessam. Ao articular domínio técnico, abertura à experiência sensível e acolhimento dos imprevistos do acaso, o ensino das artes se configura como um campo de autoconhecimento e de diálogo com o mundo.

Essa compreensão dialoga com a abordagem de Martins, Picosque e Guerra (2010), para quem a leitura de imagens no contexto educativo ultrapassa a identificação de elementos formais, configurando-se como um processo de atribuição de sentidos no qual o observador constrói interpretações a partir de seu repertório cultural e afetivo. Tal perspectiva

amplia as possibilidades pedagógicas das fábulas visuais, pois reconhece o papel ativo do estudante na construção do significado e o convida a estabelecer conexões entre a obra, sua vivência e o mundo.

Ao convidar cada discente a “habitar” a imagem, o docente não apenas estimula a análise formal, mas propicia a vivência de um diálogo interpretativo aberto, no qual técnica, subjetividade e acaso se encontram como elementos inseparáveis da experiência estética. Assim, ao compreender a leitura de imagens como ato de co-criação, a prática pedagógica no ensino das artes visuais se inscreve como vivência relacional, em que a presença do outro, sua subjetividade e seu repertório tornam-se parte constitutiva do sentido.

Esse encontro, permeado por abertura, escuta e diálogo, já antecipa elementos que irão se desvelar no próximo tópico: a intuição e o acaso como forças que não apenas atravessam o processo criativo, mas também emergem na própria recepção da obra, ativando um movimento contínuo entre ver e criar, interpretar e inventar. A natureza dos acontecimentos que parecem acidentais proporciona, assim, um terreno fértil para possibilidades, experimentações e consolidação de convenções diretamente ligadas ao indivíduo.

Embora o acaso não possa ser planejado, manifesta-se dentro de um contexto no qual a expectativa inconsciente do criador exerce papel fundamental. Durante a experimentação, podem surgir formas inesperadas, descobertas técnicas, combinações inusitadas de cores, texturas acidentais ou elementos imprevistos que, ao serem incorporados, enriquecem o processo artístico.

A criação artística desvela em imagens — sonoras, visuais, cênicas — o nosso modo singular de captar e poetizar a realidade. Cada pessoa, combinando percepção, imaginação e repertório cultural e histórico, lê o mundo e o apresenta à sua maneira, por meio de formas, cores, sons, movimentos, ritmo, cenário. Conteúdo e forma, nesse sentido, são inseparáveis: o conteúdo se dá na forma, e a forma, por sua vez, constitui o conteúdo (Martins; Picosque; Guerra, 2010, p. 51).

Compreendo que, no processo criativo, a forma como percebemos e expressamos o mundo está profundamente ligada à nossa subjetividade, à nossa história e ao modo como sentimos. Valorizo, nas práticas artísticas e pedagógicas, não apenas o tema ou a ideia transmitida, mas o modo único

com que cada estudante escolhe expressá-la, pois é nesse gesto singular que se revelam seu potencial criativo e sua poética pessoal.

Essas direções criativas atribuem significados à descoberta e não são aleatórias: são atravessadas pela expectativa inconsciente e pela impossibilidade de planejamento, elementos que influenciam o surgimento de acasos significativos. Podemos considerar a criatividade como receptividade interior, uma sensibilidade que permite à intuição emergir como força criadora. Como observa Ostrower (1995, p. 218):

> A criatividade é portanto um potencial em aberto, abrangente, vindo a manifestar-se nas pessoas através de certas inclinações, interesses, aptidões. Poderíamos considerá-la também uma espécie de receptividade interior. As pessoas são sensíveis em certas áreas do seu ser, parecem ter uma pele mais fina, podem ser diretamente atingidas e, sobretudo, auscultar um saber que aflora da intuição, da mais íntima presença da personalidade. (Ostrower, 1995, p.218).

Partindo dessa compreensão, percebo que a leitura de imagens estimula o olhar crítico e desperta interpretações criativas, conectando o que vemos ao que sentimos e pensamos. Ao mesmo tempo, a reflexão sobre processos criativos e a interação com a história da arte — como lembra Buoro (2003) — permitem que artistas e estudantes situem suas produções num contexto mais amplo, integrando referências e inovando a partir delas.

A proposição de Bogdan e Biklen (1994) de que a experiência humana é medida pela interpretação reforça que o sentido atribuído ao vivido depende de sensações, emoções e vivências que se entrelaçam com crenças, valores, cultura e história pessoal. Merleau-Ponty (1999) complementa essa visão ao afirmar que “[...] a percepção exterior e a percepção do corpo próprio variam conjuntamente porque elas são as duas faces de um mesmo ato” (p. 276), indicando que a criação se ancora tanto no corpo que percebe quanto no mundo que se oferece à percepção.

Nessa direção, é necessário que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às diretrizes do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (2020), do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e da BNCC (Brasil, 2017), que asseguram os direitos de aprendizagem e estimulam a criatividade como prática social. A BNCC define a dimensão Criação como:

> [...] fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações. (Brasil, 2017, p. 194).

Além disso, no alinhamento entre a BNCC e o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (2020), destacam-se, para o 9º ano do Ensino Fundamental, cinco habilidades diretamente relacionadas ao desenvolvimento criativo:

> **(CG.EF69AR06.s)** Desenvolver processos de criação em Artes Visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.
> **(CG.EF69AR07.s)** Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e 102 processos de criação nas suas produções visuais.
> **(CG.EF69AR48.n)** Desenvolver o potencial criador, mantendo uma atitude de busca articulada à percepção, à imaginação, à emoção, à investigação, à sensibilidade e à reflexão, ao realizar e fruir as produções artísticas.
> **(CG.EF69AR49.n)** Observar, interpretar e refletir sobre seu processo de criação, assim como realizar leituras autorais das produções dos colegas e de alguns artistas.
> **(CG.EF69AR50.n)** Vivenciar momentos de comunicação, expressão e compartilhamento sobre a sua experimentação, desenvolvendo a escuta das individualidades e singularidades nos processos de criação.

Essa perspectiva reconhece que a criação artística é parte essencial do aprendizado em arte, valorizando tanto o produto final quanto o percurso de desenvolvimento e experimentação. Souza (2022, p. 196) reforça que as linguagens artísticas, “[...] considerando a aproximação humana necessária para que sejam formuladas e compreendidas, encontram na percepção de suas poéticas os aportes capazes de oferecer outras possibilidades de compreensão para a experiência humana na Arte.”:

> Os campos de conhecimento das linguagens artísticas e suas abordagens conceituais, cada qual no trato de sua especificidade, considerando a aproximação humana necessária para que sejam formulados e compreendidos, encontra na percepção de suas poéticas os aportes capazes de oferecer outras possibilidades de compreensão para a experiência humana na Arte.

> Consequentemente, para a formação no âmbito do ensino de arte (Souza, 2022, p.196).

Ainda que a BNCC e outros documentos normativos valorizem a criatividade, sua efetivação exige enfrentar desafios práticos: falta de orientações claras, escassez de metodologias criativas e limitado apoio institucional para práticas inovadoras. Em uma perspectiva fenomenológica, isso implica pensar a criatividade não apenas como competência prescrita, mas como experiência vivida, em que a intuição, o acaso e a sensibilidade se integram ao processo formativo. Ostrower (2001, p. 147) lembra que:

> A criação nunca é apenas uma questão individual, mas não deixa de ser uma questão do indivíduo. O contexto cultural representa o campo dentro do qual se dá o trabalho humano, abrangendo os recuso materiais, os conhecimentos, as propostas possíveis e ainda as valorações. São a um tempo os dados do trabalho e os referenciais dos dados. Com eles se defronta a criatividade de um homem. (Ostrower 2001, p.147).

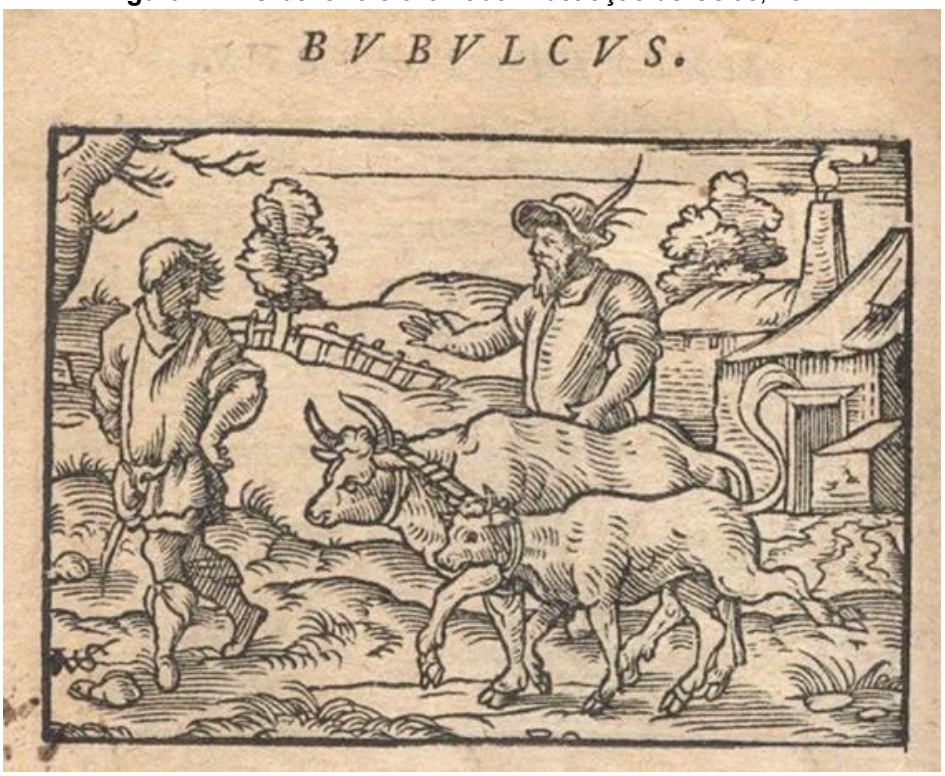
Assim, integrar técnica, subjetividade, intuição e contexto cultural é condição para que o ensino de arte cumpra seu papel formativo, abrindo espaço para experiências sensíveis que transformem prescrições curriculares em vivências significativas.

3 ENTRE A FÁBULA E O VIVIDO: itinerários da investigação

> O BEZERRO E O LAVRADOR - Esopo
> Um Lavrador tinha um Bezerro forte e gracioso e pô-lo a lavrar com outro boi manso. Como o Bezerro resistia ao jugo e ao trabalho, o Lavrador tentava amansá-lo com pancadas e pedradas. E disse ao boi manso:
> — Não te ponho com este para que lavres, que ele ainda não está pronto para isso, mas para o amansar de pequeno, porque depois de se tornar touro não haverá quem o amanse(Pinheiro, 2012, p. 52)

A narrativa concisa de Esopo, adaptada por Carlos Pinheiro (2012), apresenta uma concepção de educação marcada pela severidade e pelo castigo físico, em que a disciplina se impõe pela força. Ao trazê-la para este trabalho, não a tomamos como exemplo a ser seguido, mas como metáfora de **contradição** em relação ao paradigma da fenomenologia. Enquanto a fábula sugere que o bezerro precisa ser amansado à base de pancadas para se tornar manejável, a perspectiva fenomenológica reconhece que a formação não se constrói pela imposição, mas pela mediação atenta, pelo diálogo e pela escuta que permitem ao aprendiz elaborar sentidos próprios em sua relação com o mundo.

Figura 22 – O bezerro e o lavrador. Ilustração de Osius, 1574.



Fonte: Pinheiro, 2013, p. 52.

Assim, o bezerro que resiste ao jugo pode ser lido como imagem do estudante em processo de formação: não um ser a ser domado, mas alguém que necessita de situações formativas que acolham conflitos, incentivem a experimentação e deem espaço à experiência estética. A mediação docente, nesse horizonte, não se apoia na violência, mas na criação de condições para que o aluno se perceba, se expresse e se reinvente no encontro com a arte.

No contexto educativo, essa metáfora reposicionada indica que a formação artística se constrói em processos graduais, exigindo acompanhamento atento e vivências concretas. Se, na fábula, o lavrador insiste em subjugar o bezerro, na prática pedagógica defendida aqui cabe ao professor amparar, dialogar e criar experiências estéticas formativas.

A fenomenologia contribui justamente para esse entendimento ao reconhecer o sujeito como agente ativo: não se trata de moldar, mas de cultivar sensibilidade, percepção e pensamento imaginativo. Nesta pesquisa, a metodologia adotada buscou desempenhar esse papel — não para restringir, mas para abrir caminhos de expressão e autonomia criadora.

A abordagem orientou-se pelas diretrizes de Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), pela fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) e pelos aportes teóricos de Antonini de Souza e Lemos (2023), Souza (2022; 2021), Bicudo (2020), Martins e Bicudo (2005), Garnica (1997) e Rezende (1990). O foco recaiu sobre a relação entre interpretação da imagem e processo criativo no ensino de arte, a partir de uma intervenção pedagógica (Ribeiro; Teles; Montenegro; Moreira, 2016) realizada no segundo semestre de 2024 com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Campo Grande/MS.

O método fenomenológico mostrou-se adequado por priorizar a experiência vivida e a percepção sensível nos contextos socioculturais específicos. Inspirado em Merleau-Ponty (1999), esse referencial busca compreender os fenômenos a partir da forma como se manifestam à consciência, valorizando a subjetividade, o corpo como meio de experiência e a intuição como acesso ao mundo vivido. Com essa perspectiva, a investigação procurou captar os sentidos atribuídos pelos estudantes às imagens e às práticas artísticas desenvolvidas em sala.

A intervenção consistiu em seis encontros pedagógicos, totalizando doze aulas de 60 minutos cada (ver Quadro 1), com atividades voltadas à leitura, percepção e criação de imagens. Os dados foram registrados em notas de campo e complementados por registros fotográficos, possibilitando acompanhamento sistemático das ações, reflexões e interações dos alunos. Essa documentação favoreceu uma análise situada, revelando como o trabalho colaborativo promoveu trocas entre os estudantes e fortaleceu a construção coletiva de sentidos.

A turma era composta por 36 estudantes (19 meninos, 17 meninas e uma aluna com necessidades especiais), contando com o apoio da professora responsável pelo seu acompanhamento. As interpretações produzidas foram influenciadas por fatores simbólicos, históricos, culturais, sociais e pessoais, os quais, conforme Rezende (1990), interagem e geram um “conflito de interpretações” que enriquece a análise das experiências de aprendizagem. A abordagem fenomenológica permitiu, assim, compreender como os sujeitos se relacionam com a imagem e com a prática artística, revelando sentidos múltiplos e singulares atribuídos ao processo criativo no ambiente escolar.

Após análise detalhada das Unidades de Significado extraídas dos registros, estas foram organizadas em quatro categorias principais, emergindo de forma orgânica da vivência e da escuta atenta dos estudantes. Seguindo a lógica fenomenológica, as categorias não foram pré-definidas, mas surgiram a partir das recorrências temáticas e das nuances perceptivas observadas, permitindo sistematizar os dados de modo coerente com os princípios da pesquisa qualitativa e aprofundar a compreensão sobre os modos como os estudantes interpretam imagens e constroem sentidos no ensino de arte.

A análise revelou que o processo criativo foi vivido como fenômeno encarnado: as categorias apontam para a arte como ato de corpo (Merleau-Ponty), em que aquarela e papel se tornam extensões da intencionalidade criativa, confirmando a arte como diálogo intersubjetivo, enquanto a experimentação materializa a tensão produtiva entre o controle e o acaso.

3.1 Sequência didática: das fábulas à produção artística

A sequência didática desenvolvida articulou leitura de imagens, universo das fábulas e criação autoral, constituindo um espaço de mediação entre linguagens artísticas e processos educativos. Essa articulação favoreceu o diálogo entre percepção, interpretação e expressão, mostrando que a experiência estética se constrói na relação dinâmica entre sujeitos, objetos culturais e contextos compartilhados.

Ao conectar análise visual, narrativa simbólica e prática artística, a proposta ressaltou o caráter relacional do conhecimento em arte, em que os significados não se limitam à subjetividade individual, mas são produzidos nas interações que transformam a sala de aula em um espaço de negociação cultural. Essa perspectiva reafirma que a aprendizagem artística é um processo coletivo de construção de sentidos, no qual a experiência estética — como indica Merleau-Ponty (1999) — emerge da corporeidade e da intersubjetividade presentes nos atos de ver, sentir e criar.

> A interpretação não é um ato autónomo, nem é determinada por nenhuma força particular, humana ou não. Os indivíduos interpretam com o auxílio dos outros - pessoas do passado, escritores, família, figuras da televisão e pessoas que se encontram nos seus locais de trabalho e divertimento -, mas estes não o fazem deliberadamente. Os significados construídos através das interações. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 55).

Considerando que a percepção é atravessada por relações intersubjetivas, todos os procedimentos metodológicos envolvendo seres humanos foram conduzidos com rigor ético e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, conforme parecer nº 6.932.586 e CAAE 79014324.4.0000.0021 (Anexo 1). Foram garantidos o consentimento livre e esclarecido e a proteção da confidencialidade, mediante

termos assinados por responsáveis legais (Apêndice 1) e pelos estudantes (Apêndice 2)[3].

Com base nos princípios técnicos e metodológicos Souza (2014), a coleta e análise buscaram respeitar a experiência vivida dos participantes como elemento constitutivo do processo formativo e perceptivo. A categorização seguiu a trajetória do fenômeno situado (Martins; Bicudo, 2005), priorizando a corporeidade e a percepção, e organizando a descrição dos elementos emergentes da experiência de criação artística vivida pela turma.

Essa abordagem teve como objetivo investigar a construção do conhecimento por meio da experiência estética consciente e singular de cada estudante diante do ato criativo (Souza, 2021), alinhando-se à valorização das múltiplas formas de compreensão estética propostas por Luigi Pareyson:

> A estética, portanto, não pode pretender estabelecer o que deve ser a arte ou o belo, mas, pelo contrário, tem a incumbência de dar conta do significado, da estrutura, da possibilidade e do alcance metafísico dos fenômenos que se apresentam na experiência estética. (Pareyson, 1989, p.17).

Partindo dessa compreensão, a formação simbólica no contexto educacional deve ter início na vivência sensível do aluno com a obra e com o mundo, incentivando-o a perceber, sentir e refletir. Quando essa relação se estabelece, a arte transcende a técnica e expressa sua dimensão simbólica, criadora e existencial.

Ao explorar o caráter alegórico das fábulas como ponto de partida para a criação, oferece-se ao estudante a oportunidade de interpretar imagens, ressignificar símbolos e transformar experiências pessoais em expressão poética. Essa abordagem estimula não apenas a compreensão conceitual, mas também a imaginação e a percepção ampliada, promovendo envolvimento estético profundo e transformador.

Desse modo, procurando contemplar o objetivo geral da pesquisa deste Mestrado Profissional em Artes, delineou-se uma proposta integrada à prática docente e ao contexto escolar (Quadro 1). Essa abordagem busca articular a expressão individual dos estudantes à compreensão crítica das imagens,

[3] Antes do início da sequência didática, realizaram-se os procedimentos formais junto à Secretaria Municipal de Educação e à direção da unidade escolar, com comunicação prévia às famílias dos(as) participantes.

promovendo caminhos alternativos de criação visual e incentivando a experimentação como parte do processo formativo em arte.

Quadro 1 – Conteúdo programático da Intervenção Pedagógica

Etapas (2 aulas por encontro)	Conteúdo	Objetivos
Encontro 1 (Aulas 1 e 2) 120 min cada	Arte Contemporânea e Leitura de Imagem (Obras de Priscilla Pessoa)	Explorar a leitura de imagem como ferramenta criativa. Estimular um olhar sensível e analítico, promovendo rodas de conversa e percepção estética.
Encontro 2 (Aulas 3 e 4) 120 min cada	Esboço e Desenho Expressivo	Desenvolver uma compreensão crítica e subjetiva das imagens, incentivando o esboço como meio de expressão e início de construção do personagem.
Encontro 3 (Aulas 5 e 6) 120 min cada	Pintura com Aquarela: transparências e sobreposições	Explorar técnicas de aquarela baseadas nas obras analisadas. Enriquecer o repertório visual com ênfase em transparência e composição cromática.
Encontro 4 (Aulas 7 e 8) 120 min cada	Criação do Personagem e Desenvolvimento da Obra Final	Elaborar a personagem inspirada nas fábulas e nas referências visuais. Iniciar a construção da obra final com base em decisões autorais e técnicas.
Encontro 5 (Aulas 9 e 10) 120 min cada	Finalização da Obra e Moldura	Finalizar a produção com atenção aos detalhes expressivos. Refletir sobre o percurso criativo e compor uma moldura personalizada para a obra.
Encontro 6 (Aulas 11 e 12) 120 min cada	Apresentação, Roda de Conversa e Lanche Coletivo	Compartilhar o processo e a produção final. Estimular a escuta, a fala e a valorização da criatividade em um ambiente acolhedor e colaborativo.

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

3.1.1 Encontro 1 (aulas 1 e 2)

A proposta pedagógica iniciou-se com duas aulas introdutórias dedicadas à apresentação da artista Priscilla Pessoa e à leitura de imagem como ferramenta de sensibilização e análise crítica. Na primeira aula, os estudantes apreciaram suas produções por meio de impressões em tamanho A3 e projeções com datashow, favorecendo uma experiência estética imersiva. A atividade aproximou-os do universo visual e simbólico da artista, destacando aspectos de sua trajetória, inserção no cenário contemporâneo e elementos centrais de sua linguagem plástica.

Foram abordados a técnica da aquarela e o uso expressivo de máscaras como recursos recorrentes, contextualizados em relação às escolhas estéticas e às características visuais predominantes. Na sequência, analisaram-se elementos compositivos, paletas cromáticas e estruturas poéticas, integrando aspectos técnicos e conceituais e estimulando a formação de um olhar sensível e analítico.

Na segunda aula, a análise de oito obras selecionadas envolveu observação minuciosa da composição, uso de cores, técnicas e densidade simbólica. As rodas de discussão permitiram que os alunos compartilhassem interpretações e percepções, promovendo um ambiente colaborativo e enriquecedor.

O exercício coletivo favoreceu múltiplas interpretações, revelando a riqueza poética e a complexidade semântica dos trabalhos. Entre os objetivos alcançados, destacam-se a contextualização da artista no panorama contemporâneo, o desenvolvimento da análise crítica e o estímulo à colaboração, estabelecendo as bases conceituais e interpretativas para as atividades práticas subsequentes.

3.1.2 Encontro 2 (aulas 3 e 4)

As terceira e quarta aulas concentraram-se no desenvolvimento criativo e na consolidação da interpretação pessoal das imagens analisadas. As Fábulas Instantâneas de Priscilla Pessoa serviram como ponto de partida para a criação artística autoral, com ênfase na percepção sensível e na transposição simbólica por meio de esboços.

Na terceira aula, os estudantes elaboraram esboços e estudos preliminares inspirados nas obras, aplicando conhecimentos técnicos e simbólicos adquiridos, e explorando como a interpretação subjetiva poderia nutrir a criação individual. Esse processo estimulou a valorização das singularidades expressivas e o início da construção de um estilo artístico pessoal.

Na quarta aula, houve continuidade dos esboços, com orientações e feedbacks que favoreceram ajustes técnicos e conceituais. Momentos de diálogo e partilha permitiram discutir processos criativos, desafios e escolhas visuais, fortalecendo o senso crítico e a busca conjunta por soluções.

O suporte docente incentivou a experimentação e o aprofundamento expressivo. Ao final desse ciclo, observou-se um avanço significativo nas produções, com maior apropriação das linguagens visuais e o desenvolvimento de uma relação mais consciente e autoral com a imagem.

3.1.3 Encontro 3 (aulas 5 e 6)

Na quinta aula, os estudantes iniciaram a experimentação com a técnica da aquarela por meio de um exercício prático voltado à compreensão da transparência da tinta. A proposta consistiu na sobreposição de formas geométricas desenhadas a lápis, como círculos e retângulos, para observar os efeitos visuais gerados pela mistura e pela passagem de uma cor sobre a outra.

O objetivo foi explorar a fluidez do material e a construção de camadas translúcidas, aspectos fundamentais para o domínio técnico da aquarela. Antes da prática, retomaram-se as referências visuais das obras de Priscilla Pessoa, destacando-se o uso sutil da cor, das sobreposições e da expressividade das imagens, elementos que funcionaram como gatilhos perceptivos para orientar o olhar dos estudantes.

O exercício incentivou a liberdade de experimentação, valorizando o erro como parte do aprendizado e promovendo o desenvolvimento da percepção visual, do controle do material e da identificação de afinidades estéticas e intenções expressivas próprias. A sexta aula foi dedicada à transposição dos esboços desenvolvidos anteriormente para composições definitivas, utilizando a aquarela como meio expressivo principal.

Os estudantes se concentraram no refinamento dos detalhes e na finalização das obras, em um processo marcado pela atenção e entrega à construção da imagem. A mediação docente orientou tecnicamente e estimulou reflexões sobre as escolhas visuais realizadas, promovendo também diálogos sobre as narrativas implícitas em cada criação.

Ao verbalizar os significados atribuídos às suas imagens e relacioná-los às soluções formais adotadas, os alunos aprofundaram a compreensão do papel da arte como linguagem que articula pensamento, emoção e experiência. Ao final, observou-se um engajamento crescente e produções diversificadas,

revelando percursos criativos singulares dentro de um mesmo contexto pedagógico.

3.1.4 Encontro 4 (aulas 7 e 8)

Na sétima aula, os estudantes utilizaram as ideias e técnicas desenvolvidas nas etapas anteriores para criar o desenho final, inspirado no universo poético das obras de Priscilla Pessoa. O foco esteve na execução criativa da proposta, permitindo que aplicassem os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência didática na invenção de um personagem autoral — um ser simbólico, inédito e imaginado, capaz de habitar visualmente aquele mesmo universo estético.

Essa etapa possibilitou a consolidação técnica e expressiva dos aprendizados, à medida que as interpretações e os esboços preliminares foram transformados em composições finais que refletiam tanto a compreensão simbólica quanto a sensibilidade criativa de cada aluno. A mediação docente esteve presente durante todo o processo, oferecendo orientações e feedbacks que garantiram a exploração consciente e intencional das soluções visuais e expressivas.

A oitava aula foi dedicada ao início do processo de pintura das composições, com ênfase na aplicação de uma camada translúcida inicial para definir as cores predominantes e o fundo da obra. Esse procedimento estabeleceu a base cromática, orientando as etapas seguintes e garantindo unidade visual.

Os alunos aplicaram as técnicas de pintura aprendidas anteriormente, realizando ajustes e aprimoramentos a partir das orientações recebidas nas fases iniciais. Esse momento foi fundamental para refinar as intenções visuais e para desenvolver a atenção aos elementos técnicos e estéticos que conferem profundidade e efeito narrativo às obras.

A orientação contínua do professor ajudou a superar desafios, assegurando que cada estudante aplicasse de forma consciente as técnicas de pintura e acabamento. Ao final, observou-se um avanço significativo no processo criativo, com produções que uniam domínio técnico e singularidade poética.

3.1.5 Encontro 5 (aulas 9 e 10)

Na nona aula, os estudantes concentraram-se na finalização das pinturas, ajustando cores, texturas e detalhes que conferiram maior qualidade e expressividade às criações. Esse momento foi dedicado à aplicação dos toques finais, permitindo que cada obra refletisse de forma fiel o aprendizado e a criatividade desenvolvidos ao longo das etapas anteriores.

A mediação docente auxiliou na resolução de dúvidas técnicas e no refinamento das soluções visuais, assegurando que as produções estivessem preparadas para a próxima fase do projeto. Ao término dessa etapa, as pinturas estavam concluídas e prontas para apreciação e avaliação.

A décima aula foi dedicada ao acabamento final das obras e à preparação para a apresentação coletiva. Além dos retoques finais na pintura, os alunos confeccionaram molduras em papel cartão — quadrados de 20 cm por 20 cm com abertura interna de 18 cm por 18 cm —, dimensionadas para dialogar com as medidas predominantes das obras de Priscilla Pessoa, cuja produção inspirou a sequência didática.

Esse enquadramento, ao mesmo tempo em que valorizam esteticamente as criações, estabeleceu uma relação formal e simbólica entre a referência artística e a produção estudantil. O processo de montagem da moldura exigiu precisão, senso de proporção e atenção ao detalhe, fortalecendo a intencionalidade estética e a preparação expositiva das obras. Essa etapa consolidou o projeto, criando um elo entre a experiência estética vivida em sala e a partilha coletiva do fazer artístico.

3.1.6 Encontro 6 (aulas 11 e 12)

Na décima primeira aula, os estudantes finalizaram suas obras e organizaram a apresentação em sala, encerrando o processo criativo com uma roda de conversa interna. Nesse momento, cada participante apresentou sua produção, compartilhando as inspirações, as técnicas utilizadas e os desafios enfrentados ao longo da sequência didática.

A atividade promoveu um espaço de diálogo e reflexão, no qual comentários construtivos e diferentes perspectivas ampliaram a compreensão das próprias criações e das obras dos colegas. Essa troca consolidou um

ambiente colaborativo e de apoio mútuo, fortalecendo o crescimento artístico e pessoal do grupo.

A décima segunda aula foi dedicada à reflexão final, acompanhada de um lanche coletivo. Em um clima descontraído, os estudantes revisitaram conceitos, técnicas e experiências vivenciadas, avaliando o efeito desses aprendizados em suas produções e percepções artísticas.

A partilha de experiências permitiu destacar momentos significativos e insights alcançados durante o percurso, reforçando a importância do processo como espaço de transformação e desenvolvimento estético. O encontro encerrou-se em tom celebrativo, marcando de forma positiva o fim da intervenção e o fortalecimento dos vínculos estabelecidos no grupo.

3.2 Lições da fábula: análise de dados

Com o intuito de preservar o anonimato dos participantes, os nomes dos estudantes foram substituídos por nomes de animais previamente escolhidos por eles. Essa estratégia, além de garantir o sigilo ético, trouxe um aspecto simbólico e afetivo que favoreceu a identificação lúdica, respeitando a individualidade de cada participante e mantendo consonância com a abordagem fenomenológica adotada.

A intervenção pedagógica configurou-se como uma sequência didática orientada pela fenomenologia, em que as atividades estruturadas ultrapassaram a simples organização metodológica e se transformaram em experiências de revelação do mundo artístico. Longe de se limitar a etapas fixas, as doze aulas foram concebidas como campos de possibilidades abertas, nos quais os processos criativos emergiram das relações entre corpo, percepção e materialidade.

Sob essa perspectiva, a construção coletiva do conhecimento não se restringiu a objetivos operacionais, mas se afirmou como fenômeno intersubjetivo. A análise das Unidades de Significado revelou quatro categorias estruturantes da experiência educativa: **(A) importância da troca de ideias e da interação; (B) tom de brincadeira; (C) criação de um ambiente propício; e (D) experimentação no processo criativo**.

Essas categorias apresentam como a aprendizagem em arte se desenvolve na tensão entre intencionalidade e acaso, refletindo a natureza

ambígua da criação artística. O Quadro 2 apresenta a matriz nomotética da pesquisa, articulando as Unidades de Significado aos objetivos pedagógicos delineados.

Quadro 2 - Matriz Nomotética - quadro com a distribuição das unidades de significado

Discursos Categorias	**Notas de Campo 1**	**Notas de Campo 2**	**Notas de Campo 3**	**Notas de Campo 4**	**Notas de Campo 5**	**Notas de Campo 6**
A importância da troca de ideias e da interação	2; 4; 14; 16;19;22; 24;27;29; 32; 33;43; 48; 50;	3:5:7: 9;12;14; 19;22;25;31: 36: 38	2;4;5;8; 11;13;19;23; 25;27; 29;30;34; 36;38;40	3;5:13:14:16; 17;19;22;26;27;29;30;32;34;36:38:39;41; 42;45;47;49;50;52;58	1;5;7;9;10; 11;12;13;14; 22;25;27;30; 32;34;38;39; 40;41;42;43; 44;	1;4;9;11; 14;17;19; 21;29;30;31; 34;39;44;51; 54;58;60;63
Em tom de brincadeira	3; 5;6;7;8;10;11;13;15;20; 21;23; 25;26;28; 31;35;36; 38; 39;40;42; 45;47; 51	2:6:8:10;11; 15;16;18;20; 21;23;24;27; 28:34:37	6;7;9;10;12; 14;16;18:21; 24;26;28;33; 35;37;	2;6;8;10;12;21;23;25;28;35;37:40;44:46; 48;51;53;54:56	3;4;6;8;15;16;18;20;23;28; 31;33;37;39	3;7;8;10;12;13; 15;16;23;24;26;27;32;36;38;40:41;45;46;47; 48;50;52;53;55;56;59;61;65
Criando um ambiente propício	9; 17; 30; 53	1;13;29;33;35;39	1;3;15; 17;20;22; 32:39;41	1:4:15:18; 24;31;33; 55;59	2;17;19;21; 24;29;35;45;44; 46;47	2;6;18;20;25;33;35;37;43;49; 64;66
A experimentação no processo criativo	1;12; 18; 34; 37;41;44; 46; 49; 52	4;17;26:30;32	31;	7;9;11;20; 43:57	26;36;41	5;22;28; 42;57;62

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

Nele, a primeira coluna é dedicada às categorias temáticas, enquanto as sete colunas seguintes reúnem as Notas de Campo numeradas sequencialmente — cada uma correspondendo ao registro de encontros que englobam duas aulas consecutivas (Apêndice 3). No cruzamento entre as colunas de Categoria e de Notas de Campo, os números indicam as Unidades de Significado, ou seja, trechos específicos extraídos dos registros. Esses trechos capturam percepções individuais e coletivas, revelando como os processos de criação e aprendizagem se desenvolveram de forma compartilhada e dinâmica.

A organização dos dados permitiu perceber que, dentro de cada categoria, a sequência numérica expressava abordagens distintas, mas interligadas por um núcleo temático comum. Assim, um mesmo conteúdo ou atividade podia ser associado a mais de uma categoria, dependendo de sua manifestação e da forma como foi percebido pelos estudantes. Essa

característica reforça a visão fenomenológica de que a percepção e a experiência do mundo não são lineares ou unidimensionais, interconectadas, mas ricas em nuances, permitindo uma compreensão mais ampla e integrada dos processos criativo e educativo.

A) A importância da troca de ideias e da interação.

Esta categoria se organiza em torno dos processos de ensino-aprendizagem das fábulas e da exploração de técnicas artísticas a partir das obras de Priscilla Pessoa. Seu título deriva de um trecho que enfatiza a interação e a troca de ideias entre os alunos durante a aula (Notas de Campo 2, A.36, 38). As passagens analisam a vivência metodológica, a dinâmica professor-aluno e suas implicações no desenvolvimento técnico-criativo dos estudantes, abordando também a importância do entorno e de suas manifestações significativas nos processos educativos.

Ecoando a perspectiva freireana, a troca coletiva se revela essencial na construção de sentidos. Como afirma Freire (1988, p. 68), “Ninguém educa ninguém [...] os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” Essa dimensão dialógica manifesta-se nas interações registradas nesta categoria, nas quais o compartilhamento de ideias e experiências enriquece os processos formativos e amplia as possibilidades de aprendizagem.

Um elemento-chave para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem enriquecedor é a mediação que fomente a participação ativa dos estudantes, tornando o processo mais dinâmico e significativo. Estimulados pelo contato inicial com o professor e com o espaço, os alunos exploraram técnicas inspiradas em Priscilla Pessoa — contemplando tanto a artista quanto sua produção — em atividades que incluíram a exibição de vídeos sobre fábulas e uma explicação introdutória sobre a artista e sua técnica (Notas de Campo 1, A.4, 16).

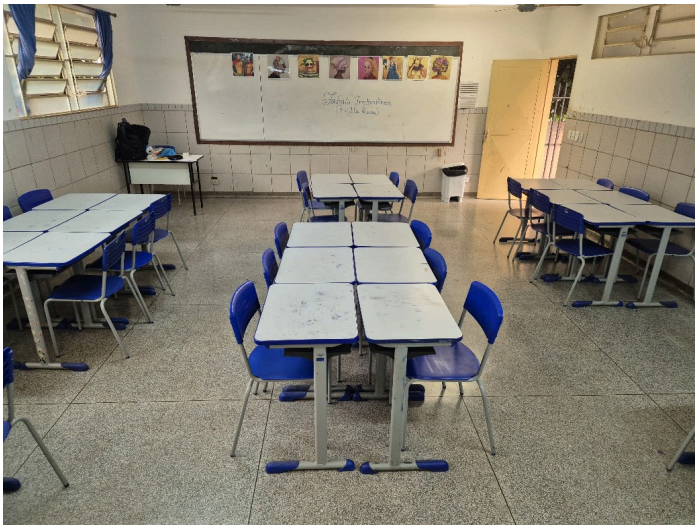
A identidade visual do mediador desempenhou papel relevante na interação com os alunos, pois a forma como se apresenta, incluindo a escolha das vestimentas, pode influenciar a percepção dos estudantes e a própria dinâmica da aula. Nesse sentido, a vestimenta ultrapassa a função utilitária, expressando postura profissional e pessoal, podendo afetar diretamente o ambiente de ensino e a forma como os alunos observam e se conectam com o

professor. Por exemplo: “Mantendo meu padrão usual, eu estava vestindo coturnos, uma camisa branca com estampas de flores e folhas em preto, e uma calça bege” (Notas de Campo 1, A.2; Notas de Campo 2, A.3; Notas de Campo 3, A.4). Essa escolha, constante ao longo das aulas (Notas de Campo 4, A.2; Notas de Campo 5, A.1; Notas de Campo 3, A.4), refletia o cuidado com a apresentação pessoal, reconhecido como importante para criar uma conexão com os alunos e favorecer um ambiente de aprendizado confortável e acolhedor (Notas de Campo 6, A.1).

As relações estabelecidas em sala também refletem vivências culturais e pessoais. Em um momento registrado nas notas, a exibição de um vídeo provocou reflexões e questionamentos, indicando como o contato com outras realidades pode gerar conexões com conteúdos anteriores e ampliar as perspectivas de análise (Notas de Campo 1, A.14).

Nesse episódio, a aluna identificada como Pantera retomou a questão dos nomes de animais, trabalhados na aula anterior, revelando uma atenção à continuidade do conteúdo e às relações entre as atividades. O diálogo estabelecido ilustra como a comunicação em sala extrapola o conteúdo formal, abarcando dimensões éticas e o cuidado com a percepção e a segurança emocional dos estudantes. Conforme destaca Merleau-Ponty (1999), a percepção é um processo ativo e criativo, no qual o sujeito molda e é moldado pelas experiências sensoriais que vivencia, o que se confirma nas interações analisadas nesta categoria.

Figura 23 – Disposição da sala de aula.Fonte: acervo do autor, 2024



Fonte: acervo do autor, 2024.

A análise crítica das obras de Priscilla Pessoa, no contexto da arte contemporânea, conecta suas criações a tradições narrativas e explora significados profundos e diversos, mostrando como a artista utiliza máscaras e elementos do cotidiano para abordar questões relacionadas à identidade, à autoafirmação e à construção de narrativas visuais. Destaca-se, ainda, o uso da palavra “fábula” como recurso simbólico que remete a lições subentendidas (Notas de Campo 6, A.21).

A organização da sala, conforme ilustrado na Figura 23, foi planejada para priorizar a interação e a troca de informações entre os estudantes, agrupando-os estrategicamente a fim de favorecer o diálogo e a construção coletiva de sentidos. Essa configuração potencializa a análise crítica das obras, pois possibilita que diferentes interpretações — influenciadas por referências culturais e experiências pessoais — sejam compartilhadas e confrontadas.

Ao trabalhar em grupos, os alunos exploram, de forma colaborativa, as múltiplas camadas narrativas presentes nas criações da artista, aprofundando sua percepção crítica e criativa, ao mesmo tempo em que constroem novas leituras e significados. As referências culturais desempenham papel central na interpretação de imagens, contribuindo para a construção de significados a partir das cores, formas e elementos visuais.

Nesse sentido, a troca de ideias entre os estudantes é fundamental para o desenvolvimento da percepção crítica e criativa (Notas de Campo 1, A.22). A mediação, por sua vez, deve ampliar esse diálogo, garantindo um ambiente acolhedor e participativo, no qual a construção do conhecimento seja bilateral e enriquecedora (Notas de Campo 1, A.43, 48).

Essa abordagem, ao conectar a prática do desenho à leitura crítica da imagem, expressa como o processo pedagógico valoriza as referências culturais e simbólicas no ensino de artes visuais (Figura 24). A retomada do “black power” como elemento visual não apenas reforça a observação técnica, mas também provoca reflexões identitárias e sociais, ampliando o alcance formativo da atividade. Assim, a mediação docente transcende a técnica, articulando aspectos culturais, expressivos e conceituais, e favorecendo aprendizagens significativas (Notas de Campo 1, A.25, 31).

Figura 24 – Criação de aluna Borboleta valorizando o cabelo.

Fonte: acervo do autor, 2024.

O desenvolvimento da percepção e da interpretação visual dos alunos foi promovido por meio de análises conduzidas pelo mediador, que os convidava a refletir sobre o que observavam. Esse processo criou um ambiente de aprendizagem interativo e colaborativo, no qual a análise visual se articulou ao engajamento ativo dos estudantes no processo criativo (Notas de Campo 1, A.19). A discussão coletiva prévia preparou o grupo para uma apreciação mais aprofundada, enquanto a transição para novas obras manteve o ritmo da aula e ofereceu oportunidades para comparações entre diferentes aspectos visuais (Notas de Campo 1, A.24).

A troca de respostas e esclarecimentos contribuiu para o aprofundamento da percepção, indicando como a mediação pode reforçar e expandir a compreensão dos alunos sobre o que é visto e discutido (Notas de Campo 2, A.9). Ao validar respostas ou intervir na construção do conhecimento, o mediador promoveu um processo de elaboração conjunta,

estimulando a participação ativa, elemento essencial ao desenvolvimento crítico e criativo (Notas de Campo 2, A.25, 31).

A exploração de materiais e técnicas artísticas, com ênfase na aquarela, destacou-se como abordagem integradora de teoria e prática, contribuindo para a compreensão e aplicação de fundamentos técnicos (Notas de Campo 3, A.5). Durante as aulas, o mediador constituiu conexões conceituais entre as características da técnica e as práticas realizadas, como o controle da água para evitar deformações no papel e a criação de camadas translúcidas para gerar profundidade e delicadeza.

O aprendizado técnico foi potencializado por atividades que incentivaram a experimentação (Figura 25), como a diluição da tinta em diferentes proporções e a sobreposição de tons (Notas de Campo 3, A.8, 13). Essa dinâmica fortaleceu a interação entre estudantes e o mediador, consolidando a compreensão de aspectos fundamentais da aquarela e estimulando o desenvolvimento criativo por meio da manipulação dos materiais e da descoberta dos efeitos visuais proporcionados pela técnica.

Figura 25 – Registro da atividade de experimentação da aquarela. Aulas 3 e 4 – Intervenção pedagógica, 2024.

Fonte: acervo do autor, 2024.

É fundamental ressaltar que a orientação técnica envolve não apenas o acompanhamento individualizado, mas também a promoção de uma interação constante entre mediador e aluno (Notas de Campo 3, A.19). Essa interação reforça a importância de instruções claras e personalizadas, ajustadas às necessidades específicas de cada estudante. Contudo, é necessário equilibrar a atenção individual com o planejamento coletivo, garantindo que as atividades práticas sejam contextualizadas de forma significativa no ensino da técnica de aquarela.

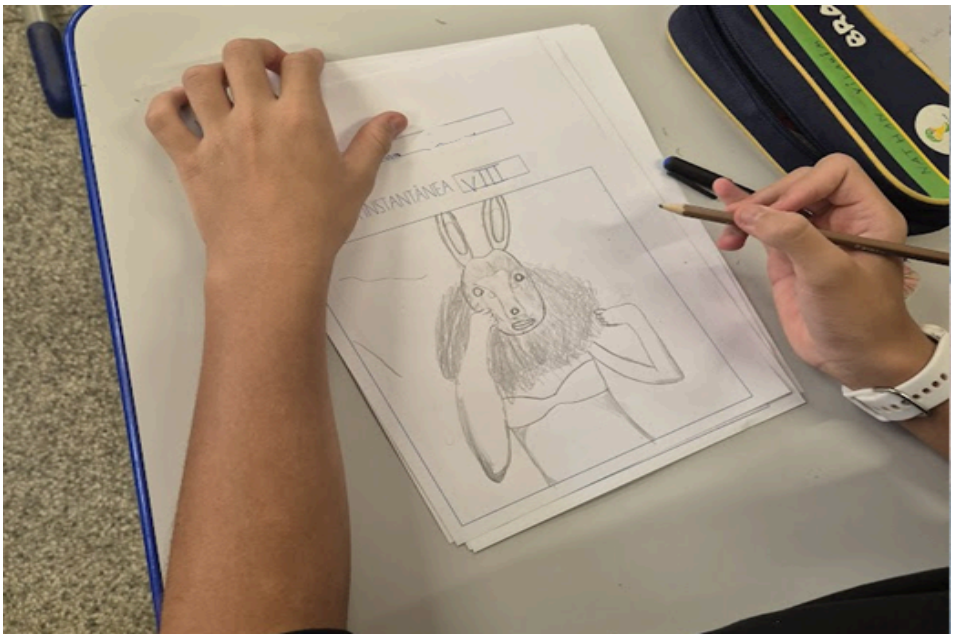
Nessa perspectiva, a abordagem proposta integrou o ensino técnico à experimentação, incentivando os alunos a adotarem uma postura cuidadosa e reflexiva, mesmo em condições desafiadoras. Isso se revelou quando, ao orientar a aluna “Borboleta” a adicionar mais uma cor ao exercício, o mediador ressaltou a importância da adaptação diante do uso de materiais diferentes.

De forma semelhante, ao direcionar os estudantes a continuarem seus esboços em papel sulfite de gramatura 180, foi enfatizado o cuidado com a dosagem de água e as diferenças de absorção entre papéis, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades técnicas e experimentais (Notas de Campo 3, A.23).

A atividade também ressaltou a relevância da organização e gestão de materiais nas práticas artísticas, estimulando o cuidado coletivo e a responsabilidade compartilhada. A identificação de pincéis e estojos com os nomes dos integrantes de cada grupo evitou confusões, enquanto a orientação para colar as atividades no caderno de desenho auxiliou na organização do trabalho dos estudantes (Notas de Campo 3, A.40).

A experiência com estudantes que trouxeram seus materiais para dar continuidade ao trabalho indicou a importância de incentivar a persistência e a adaptação no ensino de artes (Notas de Campo 6, A.19). Mesmo diante de limitações de recursos ou situações adversas, a postura flexível do docente transformou desafios em oportunidades de aprendizado. Longe de esperar condições ideais, essa abordagem favoreceu o desenvolvimento de habilidades como resiliência, responsabilidade e comprometimento, fortalecendo a compreensão do processo criativo e proporcionando experiências práticas valiosas para a formação artística dos discentes.

Figura 26 – Esboços com base nas obras de Priscilla Pessoa**.**



Fonte: acervo do autor, 2024

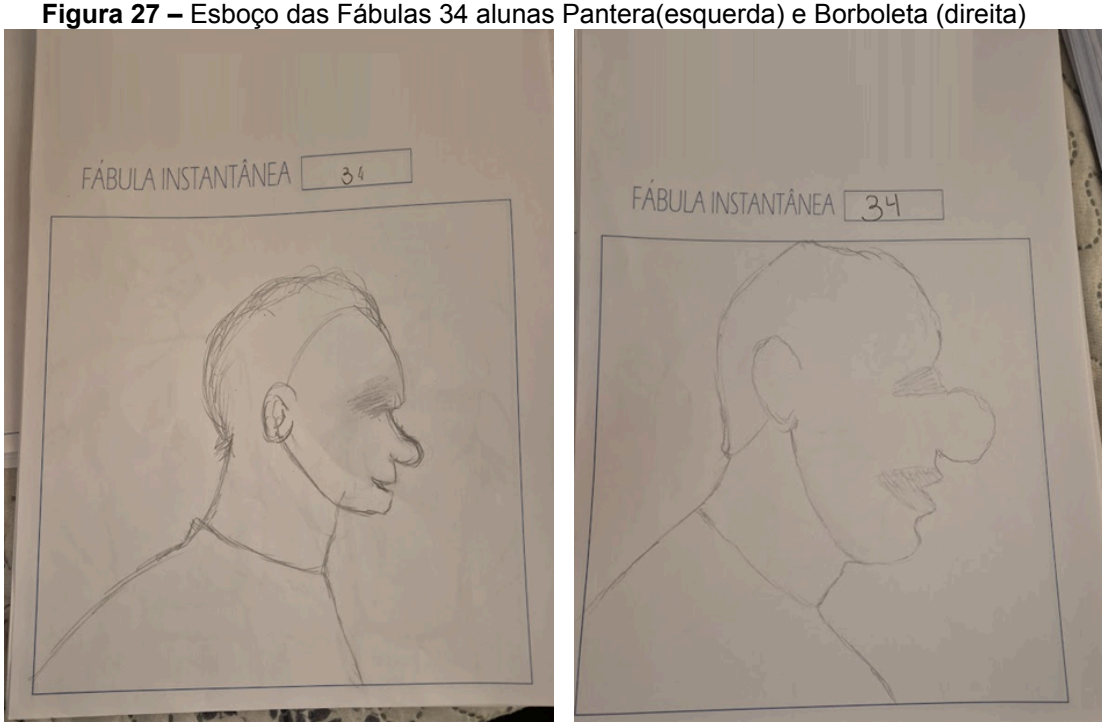
As orientações sobre o esboço enfatizaram a importância do fundo na observação e construção do desenho, reforçando seu papel no processo criativo (Figura 26). O mediador destacou a necessidade de considerar a composição geral, incluindo todos os elementos — especialmente o fundo — como parte integrante da narrativa visual.

Além disso, orientou quanto à gestão do tempo para a elaboração das formas da base, estabelecendo uma dinâmica temporal que favoreceu a produtividade e o foco dos estudantes (Notas de Campo 2, A.5, 7). Durante a atividade, registrou-se uma interação com o aluno “Teiú”, que solicitou auxílio devido à ausência de lápis; o mediador, de forma pronta e acolhedora, incentivou a busca pelo material, demonstrando flexibilidade e atenção às demandas práticas dos alunos.

Ao validar respostas e promover esclarecimentos para assegurar que os estudantes realizassem de forma adequada as instruções da atividade, o mediador favoreceu a troca de ideias, criando um ambiente de aprendizagem bilateral. Essa dinâmica mostrou-se fundamental para o desenvolvimento da percepção crítica e criativa. A interação e a mediação também contribuíram para garantir proporção e uniformidade nos trabalhos, oferecendo orientações claras para a elaboração dos esboços. Esse processo reforçou a organização

visual e o respeito às proporções, elementos essenciais para o bom andamento da atividade (Figura 27) (Notas de Campo 4, A.17).

Figura 27 – Esboço das Fábulas 34 alunas Pantera(esquerda) e Borboleta (direita)



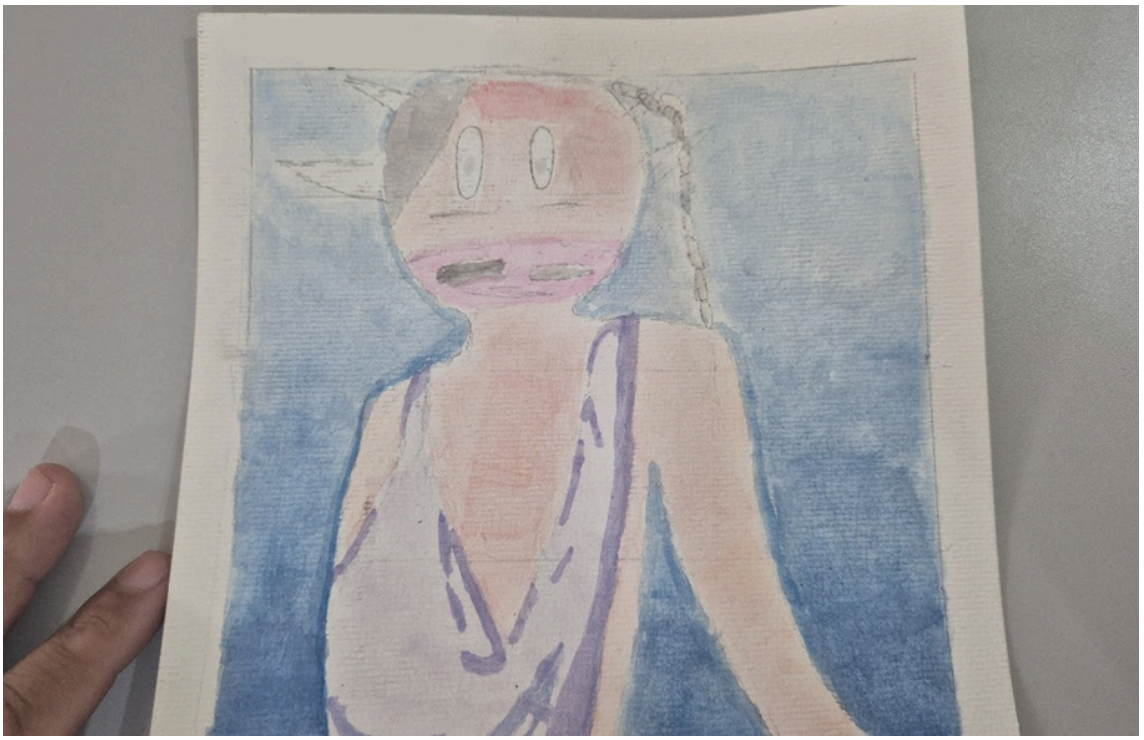
Fonte: acervo do autor, 2024

A observação atenta do processo de aprendizagem é determinante para assegurar o progresso dos alunos, como ilustra o caso da “Pantera”. Ao perceber que a estudante não desenvolveu adequadamente a transição em degradê, identificou-se a necessidade de uma intervenção pedagógica para corrigir a técnica (Figura 28). Esse episódio revela a relevância da observação contínua e do suporte individualizado como fatores indispensáveis ao desenvolvimento técnico e expressivo nas atividades práticas (Notas de Campo 3, A.11).

A interação em sala de aula exige que o mediador acompanhe o ritmo da turma, incentivando a participação (Notas de Campo 1, A.29) e intervindo em situações de comportamento inadequado, como no episódio do comentário da “Coruja” (Notas de Campo 1, A.32). Essas ações manifestam o compromisso com a manutenção de um ambiente respeitoso, no qual a mediação atua como instrumento educacional. Ao corrigir o desenho da “Águia” (Notas de Campo 4, A.27), o mediador adotou uma postura construtiva: questionou o equívoco, explicou a discrepância nas medidas e orientou o aluno

a refazer o traço, reforçando a importância de seguir atentamente as instruções. Essa conduta revela o papel fundamental do mediador ao circular pelos grupos, acompanhando o progresso dos estudantes e promovendo um espaço dinâmico de interação e aprendizado.

Figura 28 – Atividade de pintura da aluna Raposa



Fonte: acervo do autor, 2024

Para tornar a orientação mais clara, recorreu a uma estratégia prática, apresentando como referência visual o desenho do “Urso Negro”, produzido anteriormente pela turma, exemplificando como adaptar as instruções ao conhecimento prévio dos alunos e favorecendo a apropriação dos conteúdos. A interação professor-aluno na análise de obras promove uma troca essencial para o desenvolvimento técnico e criativo dos estudantes, estimulando observação, criação e deslocamento pelo espaço durante a apreciação (Notas de Campo 2, A.14, 19).

Essa abordagem reflexiva conecta a arte contemporânea à realidade discente, criando um ambiente propício à experimentação (Notas de Campo 2, A.22). A mediação no processo de criação artística se manifesta na resolução de dúvidas técnicas, no incentivo ao aprimoramento e na oferta de demonstrações práticas.

No episódio envolvendo “Pantera” e “Tigresa” (Notas de Campo 5, A.14), a orientação incluiu a escolha de cores, sugestões de materiais e exemplos visuais, fortalecendo a autonomia e a confiança dos alunos na execução de suas obras. Essa atenção individualizada permite ajustes e trocas de perspectivas conforme as necessidades de cada estudante, incentivando o aprimoramento técnico e estético, ao mesmo tempo que transforma eventuais incertezas ou descontentamentos em oportunidades de aprendizado.

> [...] No grupo do Golfinho, observei que ela estava desenhando o personagem Jason, de "Sexta-feira 13".[Sugeri que ela ajustasse o pescoço do personagem, pois estava desproporcional em relação ao restante do corpo. Essa orientação visava não apenas a técnica, mas também a importância da proporção no desenho. (Notas de Campo 4, A.29,30).

A autoeficácia é fortalecida ao promover a crença do aluno em sua capacidade de realizar uma tarefa com sucesso, aliada ao apoio que sustenta sua confiança e favorece a expressão artística, respeitando a individualidade de cada participante (Notas de Campo 4, A.32). A situação envolvendo a “Lontra” e a coordenadora exemplifica como a gestão de sala de aula pode lidar com imprevistos de forma prática e respeitosa, preservando o foco pedagógico.

As intervenções docentes buscam ampliar o desenvolvimento técnico e criativo, incentivando os estudantes a irem além de suas escolhas iniciais (Notas de Campo 3, A.36). No caso do “Leão”, a sugestão de explorar misturas de cores e experimentar novas abordagens ao pintar seu palhaço estimulou a ampliação do repertório técnico e expressivo.

Com a “Águia”, a orientação sobre o equilíbrio entre figura e fundo teve caráter construtivo, mas gerou desânimo, mostrando a importância de associar feedbacks críticos a incentivos que preservem a motivação (Notas de Campo 3, A.38). De forma complementar, ações mediadoras como o controle da água na aquarela, o uso de exemplos visuais para explicar volume ou a correção proporcional em desenhos específicos reforçam o papel da mediação sensível e técnica no ensino de artes.

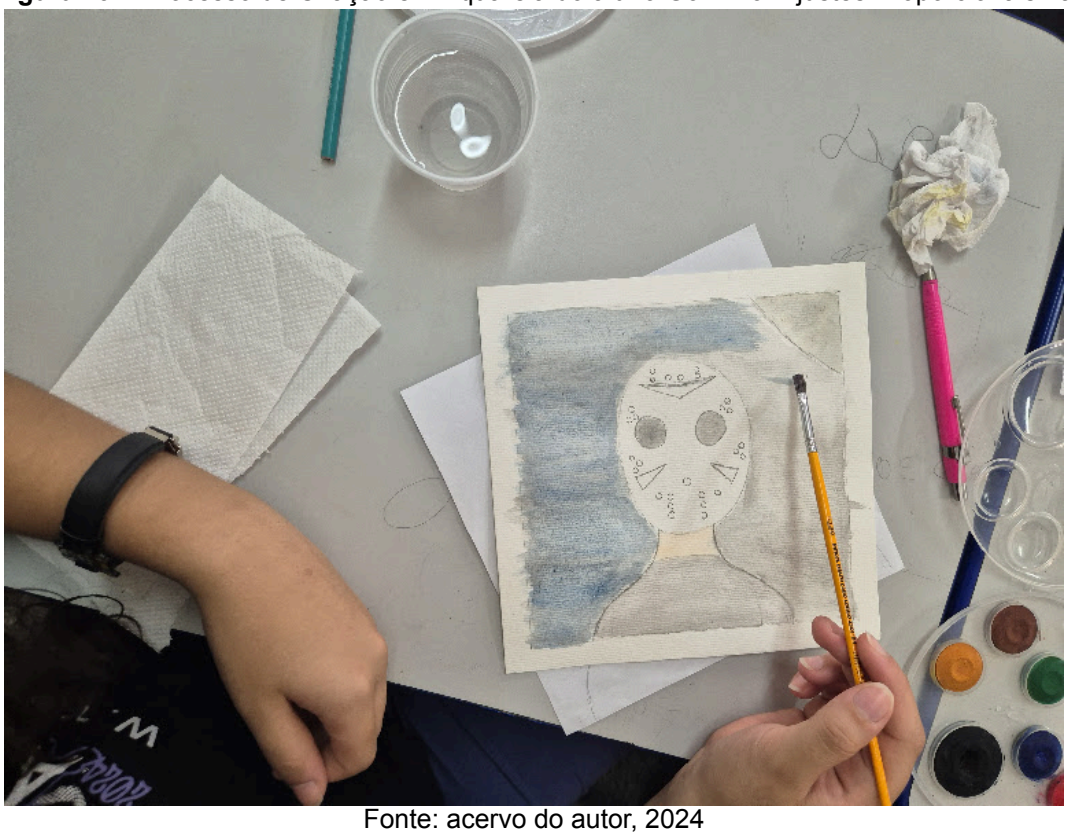
Essas intervenções, mesmo pontuais, demonstram atenção às necessidades individuais, promovendo domínio gradual de técnicas e

incentivando a autonomia criativa. Ao articular explicações práticas a referências visuais acessíveis, o(a) professor(a) constrói um ambiente de aprendizagem que valoriza o processo, a escuta e a experimentação como fundamentos da formação artística (Notas de Campo 4, A.34, 39, 41).

A valorização do percurso de aprendizagem e da reflexão individual enfatiza a importância de estimular os estudantes a analisarem suas próprias escolhas, priorizando o desenvolvimento contínuo em detrimento da busca pela perfeição (Notas de Campo 3, A.30, 34). Nessa perspectiva, o equilíbrio entre criatividade e aprimoramento técnico reconhece a imitação como etapa natural do desenvolvimento artístico, mas encoraja a superação dessa fase.

Ao solicitar alterações em elementos das obras, o professor favorece a experimentação, a personalização e a abertura a novas possibilidades criativas, sem a pressão de reproduzir algo fielmente (Notas de Campo 3, A.29).

Figura 29 – Processo de Criação em Aquarela do aluno Golfinho: Ajustes Proporcionais na



Fonte: acervo do autor, 2024

De maneira semelhante, a mediação técnica e sensível esteve presente no acompanhamento do grupo do “Golfinho”. Ao orientar a correção da

proporção do pescoço do personagem Jason (figura 29), de Sexta-feira 13, enfatizei a importância da observação atenta e do equilíbrio formal na construção da figura. Essa intervenção extrapolou o aspecto técnico do desenho, transformando-se em uma oportunidade de reflexão sobre o papel da proporção na representação visual, valorizando tanto a expressão pessoal quanto a qualidade compositiva do trabalho (Notas de Campo 4, A.29, 30).

Essa mediação revela que a função docente não se limita ao ensino de técnicas, mas também à manutenção de um clima positivo e respeitoso, promovendo a colaboração entre os estudantes, atendendo às necessidades individuais e oferecendo soluções práticas para desafios pontuais em sala. Ao favorecer a continuidade das atividades sem interrupções, cria-se um processo de aprendizagem mais fluido e produtivo, que possibilita ainda a observação de padrões criativos e a troca de ideias entre os grupos (Notas de Campo 3, A.25, 27).

No âmbito da gestão de comportamentos, a intervenção pedagógica incluiu o reforço do cumprimento das normas escolares, como o uso obrigatório do uniforme, assegurando o respeito às regras e a manutenção de um ambiente disciplinado. Essa postura foi acompanhada por ações para otimizar o tempo e a fluidez da aula, como a solicitação ao “Panda” para distribuir o papel de aquarela já cortado em quadrados de 21 cm, apontando para uma abordagem orientada à organização e à eficiência no processo pedagógico (Notas de Campo 4, A.5).

A atuação do mediador, nesse contexto, exigiu equilibrar disciplina e flexibilidade, mantendo a ordem sem perder de vista as necessidades individuais dos estudantes (Notas de Campo 4, A.13, 14, 16). Essa habilidade também se relaciona com a obra de Priscilla Pessoa, que aborda questões de identidade e comportamento em contextos contemporâneos, desvelando como as ações e interações são moldadas pelo ambiente em que ocorrem.

Durante o processo de criação dos desenhos, recursos digitais foram incorporados como ferramentas de pesquisa e inspiração, despertando o interesse dos alunos em explorar temas diversos, como a coruja e a máscara de gás (Notas de Campo 4, A.36). Nesse momento, a utilização de celulares para buscar referências visuais favoreceu a autonomia criativa, permitindo que

cada estudante explorasse elementos naturais e objetos simbólicos alinhados a seus interesses.

Essa busca pessoal não apenas ampliou o repertório visual, mas também estimulou a reflexão sobre como diferentes fontes podem ser reinterpretadas no processo artístico. As trocas rápidas de sugestões e descobertas entre colegas reforçaram o caráter colaborativo da atividade, potencializando a variedade de soluções visuais desenvolvidas (Figura 30).

Figura 30 - Registro das pinturas em andamento – alunos Pantera e Urubu, 2024.

Fonte: acervo do autor, 2024.

Cada situação envolve uma intervenção pedagógica focada no apoio individual aos estudantes, com o objetivo de compreender suas dificuldades e orientá-los na superação de obstáculos e no avanço das atividades. Isso pode incluir a gestão de materiais e o cumprimento de prazos (Notas de Campo 5, A.9), o suporte técnico para aprimorar a prática artística (Notas de Campo 5, A.10) ou a orientação para esclarecer dúvidas específicas, garantindo que o aluno compreenda as expectativas (Notas de Campo 5, A.11). O mediador deve assegurar que essas dificuldades sejam identificadas e que os alunos recebam o suporte necessário para progredir.

A intervenção pedagógica busca reforçar a compreensão sobre as etapas do processo criativo, com ênfase no controle das camadas de cor e na quantidade de água — aspectos fundamentais para o bom desenvolvimento da pintura em aquarela — como revelado no trabalho da Águia (Notas de Campo 5, A.39). Quando surgem dificuldades de entendimento, é importante recorrer a diferentes abordagens para garantir a compreensão e aplicação correta das técnicas (Notas de Campo 5, A.41). Nesse contexto, utiliza-se o exemplo do trabalho do Coiote e apresenta-se uma solução prática, como o uso do papel toalha, para orientar o Panda na correção do excesso de água no pincel.

As abordagens práticas no contexto educacional favorecem o aprimoramento das habilidades motoras finas dos alunos, proporcionando uma experiência concreta no processo de criação artística e no desenvolvimento de competências manuais. Elas garantem que eles avancem em seu próprio ritmo, considerando as diferentes etapas de progresso e assegurando que cada um receba o apoio necessário, conforme observado nas Notas de Campo 5, A.30. Para isso, é fundamental a gestão eficaz do tempo e dos recursos durante a atividade, além da atenção às necessidades individuais dos estudantes (Notas de Campo 5, A.34).

No caso do Louva-a-Deus, a dificuldade em avançar decorreu da falta de recursos, como o uso de uma única régua compartilhada entre os alunos, prontamente identificada e ajustada. A intervenção com o Teiú, que ainda não havia iniciado a moldura, exemplifica a flexibilidade pedagógica ao permitir que o aluno decida quando concluir determinada etapa, considerando suas ausências e o estágio de desenvolvimento. Essa prática visa assegurar que todos recebam o suporte necessário, especialmente aqueles que demandam assistência adicional, como a Joaninha (Notas de Campo 5, A.32).

Nesse contexto de acompanhamento atento e suporte individualizado, a intervenção com o Louva-a-Deus também manifesta a importância do olhar pedagógico voltado ao desenvolvimento técnico. Ao perceber que a cabeça da coruja desenhada estava desproporcional, sugeriu-se o aumento dos olhos, orientando a correção de forma objetiva e construtiva. Essa ação complementa o cuidado com os recursos e com o ritmo de cada aluno, demonstrando como pequenos ajustes técnicos, aliados a uma escuta sensível, podem impulsionar

o aprimoramento da produção visual e fortalecer a autonomia dos estudantes no processo criativo (Notas de Campo 4, A.45).

A dinâmica social entre os estudantes no uso de recursos compartilhados revela como as relações interpessoais e a comunicação influenciam a atividade (Notas de Campo 5, A.38). Nesse episódio, a Águia não compreendeu a necessidade de trazer sua própria régua, o que gerou uma interação com a Capivara, que possuía o material. A decisão da Capivara de esperar, em vez de tomar a régua, reflete comportamentos de resolução de problemas e tomada de decisão no grupo, tornando perceptível como as interações moldam a dinâmica da atividade.

A promoção do risco criativo e da autonomia envolve desafios pessoais e técnicos no processo de criação (Notas de Campo 5, A.40, 43, 44). No caso da Águia Chilena, a intervenção de encorajamento foi essencial para ampliar suas possibilidades expressivas, enquanto, para alunos mais ágeis como o Panda, expandir os limites da proposta trouxe desafios adicionais, enriquecendo o aprendizado e garantindo que todos se sintam motivados a explorar a criatividade de forma independente, com os recursos e o suporte necessários.

A intervenção pedagógica mantém-se centrada no apoio individualizado, visando ao desenvolvimento das habilidades artísticas dos estudantes de forma autônoma e criativa. A orientação continua sendo essencial, especialmente na condução do processo criativo, como na instrução inicial para a elaboração de um desenho inspirado nas obras de Priscilla Pessoa (Notas de Campo 5, A.5). Por meio dessa mediação, busca-se estimular a criatividade dentro do contexto proposto, ao mesmo tempo que se valoriza o aprimoramento técnico no uso da aquarela (Notas de Campo 5, A.7). Assim, o mediador favorece tanto a reflexão sobre o fazer artístico quanto a aplicação consciente das técnicas, incentivando o desenvolvimento contínuo.

O aprendizado personalizado, adaptado às necessidades específicas de cada estudante, contribui diretamente para o avanço de suas habilidades. O educador, ao observar o progresso individual, identifica aspectos a serem aprimorados e propõe orientações práticas. A intervenção pode incluir, por exemplo, o uso de uma *“fábula instantânea”* como apoio visual ou explicações sobre luz e sombra para reforçar aspectos técnicos da pintura (Notas de

Campo 4, A.42). Também pode envolver a correção de erros observados no desenho, como no caso em que foi necessário orientar um aluno sobre a posição dos olhos, que estavam muito próximos da testa, destacando a importância das proporções na representação (Notas de Campo 4, A.45; A.47).

Essas intervenções não se limitam à correção de falhas técnicas, como demonstram os casos do Panda e do Urubu, mas promovem a observação atenta e o desenvolvimento da autocrítica, essenciais para um aprendizado significativo em arte. Além disso, fortalecem a capacidade dos estudantes de refletir criticamente sobre suas produções e as dos colegas (Notas de Campo 4, A.49; A.50).

Esse cenário revela múltiplas formas de engajamento, nas quais eles assimilam e desenvolvem o processo criativo de maneira singular. A diversidade de ritmos e abordagens no aprendizado artístico aponta para a individualidade e a interação entre os pares. Compreender que a qualidade de uma produção não está vinculada ao tempo de execução, mas à autenticidade da expressão reforça a importância da liberdade criativa e da exploração pessoal. Trata-se de uma pedagogia que valoriza a singularidade de cada um, ao mesmo tempo em que promove o aprendizado coletivo (Notas de Campo 4, A.52).

Além de assegurar a ordem no espaço físico, as atividades de organização — como identificar os pincéis, recolher os materiais e manter a sala limpa — desenvolvem habilidades de cooperação e responsabilidade compartilhada. Essas ações são fundamentais para o ambiente escolar e para o aprendizado coletivo, estimulando os alunos a trabalharem em conjunto e a assumirem responsabilidades de forma colaborativa (Notas de Campo 4, A.58).

Durante a organização e a continuidade da atividade, o professor, por meio do diálogo, garante que todos compreendam claramente a proposta do dia. A ênfase na possibilidade de usar outros materiais demonstra a flexibilidade da abordagem, permitindo que os alunos decidam como finalizar seus trabalhos conforme suas preferências. Essa prática busca proporcionar liberdade criativa, respeitando as escolhas individuais (Notas de Campo 6, A.4).

Em síntese, a gestão da responsabilidade e do comprometimento dos discentes revela a diversidade de atitudes entre eles. É importante estimular a

participação ativa, promovendo uma comunicação que abranja não apenas o conteúdo acadêmico, mas também aspectos emocionais, éticos e culturais. Por exemplo, o Peru, que se comprometeu a finalizar sua obra, e a Águia Chilena e o Urubu, que estavam atrasados nas tarefas, ilustram diferentes ritmos e posturas, sinalizando a complexidade do processo de aprendizagem (Notas de Campo 6, A.9).

A promoção da autonomia no processo criativo exige um ambiente que equilibre orientação e liberdade, valorizando o trabalho autoral e oferecendo apoio técnico conforme as necessidades individuais. Interações informais e intervenções sutis fortalecem os vínculos interpessoais, criando um clima acolhedor e leve, onde disciplina e empatia se harmonizam, motivando os estudantes a explorar, aprimorar e confiar em suas habilidades criativas (Notas de Campo 6, A.14,17).

Nesse contexto, a escuta atenta às narrativas dos estudantes possibilita compreender as camadas simbólicas presentes em suas produções, revelando como suas escolhas visuais são atravessadas por experiências afetivas, referências midiáticas e construções socioculturais. A explicação de uma aluna exemplifica esse processo, ao revelar a influência do imaginário coletivo — alimentado por filmes, séries e elementos da cultura pop — na criação artística, fortalecendo o vínculo entre identidade, memória e expressão pessoal (Notas de Campo 6, A.29).

É fundamental criar um ambiente acolhedor e estimulante à criatividade, onde as relações interpessoais e o diálogo desempenham papel central no desenvolvimento artístico e educacional. A valorização das referências culturais e cinematográficas nas produções promove engajamento e permite a expressão de suas motivações e preferências pessoais. Durante a aula, essas dinâmicas ficaram perceptíveis na fala de uma aluna, que destacou a importância dos elementos culturais e cinematográficos nas escolhas artísticas, mostrando como as vivências individuais se refletem na arte produzida (Notas de Campo 6, A.30,31).

Por meio de interações diretas, o professor assume um papel ativo ao incentivar o gerenciamento do tempo e a conclusão das tarefas durante a aula, motivando os estudantes a manter o foco e cumprir os prazos estabelecidos,

promovendo disciplina e organização no contexto escolar (Notas de Campo 6, A.11).

Entre o estímulo ao cumprimento das tarefas e a análise simbólica das produções, destacam-se momentos em que os alunos expressam dúvidas, percepções e interpretações pessoais sobre suas obras, como no caso da Capivara e da Abelha. Essas interações revelam não só o envolvimento dos estudantes com o processo criativo, mas também a importância do professor como mediador atento, capaz de escutar, orientar e valorizar as intenções expressivas dos alunos. Assim, a prática pedagógica articula a gestão do tempo, a escuta sensível e a reflexão crítica, favorecendo um ambiente de aprendizagem que estimula tanto a autonomia quanto a elaboração de significados culturais e individuais (Notas de Campo 5, A.12,13).

O processo de criação artística dos alunos e a análise crítica dos símbolos, associações e percepções que emergem ao longo das aulas da intervenção pedagógica desvelam a relação entre símbolos lúdicos e suas conotações sociais, culturais ou históricas, fomentando a reflexão e o diálogo sobre os significados culturais e pessoais presentes nas obras (Notas de Campo 6, A.34,39). A interação com o aluno Leão revela o papel do professor como mediador, incentivando a expressão e a contextualização de temas complexos.

A iniciativa do professor busca criar um ambiente de apoio coletivo, promovendo segurança e protagonismo no momento de compartilhar as obras, incentivando a confiança dos estudantes ao apresentá-las e garantindo que os colegas possam visualizar e compreender o que está sendo exposto, valorizando a apresentação das produções artísticas (Notas de Campo 6, A.44).

Essa interação direta e descontraída entre docente e discente, por meio do diálogo que estimula a reflexão sobre escolhas criativas e técnicas, demonstra o papel do professor em criar um ambiente acolhedor, reforçando a confiança e valorizando sua expressão artística, mesmo ao compartilhar preferências pessoais, como o uso da aquarela (Notas de Campo 6, A.51, 54, 58).

A intervenção pedagógica voltada para a participação ativa e o comprometimento dos estudantes também busca compreender os motivos da

ausência de produção, mantendo uma abordagem que combina questionamentos diretos e possibilidades de recuperação, promovendo reflexão e responsabilidade. Isso fica manifestado na falta de envolvimento da Lontra na atividade e na tentativa do professor de incentivá-la a concluir suas tarefas (Notas de Campo 6, A.60).

Assim, a gestão da inclusão e organização da sala de aula passa por interações que conferem nova dinâmica ao ambiente pedagógico, como no caso da aluna Joaninha, que possui necessidades especiais, e a colaboração das colegas Pantera e Borboleta na organização do espaço. Além disso, a situação é interrompida por um imprevisto relacionado à chegada do sobrinho do professor e ao atraso da pessoa responsável pelo bolo, o que introduz uma pausa não planejada na aula (Notas de Campo 6, A.60,63).

A inclusão e a empatia no contexto escolar também se manifestam quando o professor envolve os alunos em uma ação coletiva de servir-se, incentivando a participação de todos. A situação destaca ainda a reflexão do professor sobre a importância de considerar as preferências individuais, como a necessidade de oferecer alternativas, como suco em vez de refrigerante, tornando perceptível a preocupação com o bem-estar e as escolhas dos estudantes (Notas de Campo 6, A.65).

Durante o acompanhamento das atividades, o olhar atento do professor permite orientar tecnicamente e oferecer suporte individualizado, como ao auxiliar a professora de apoio da aluna Joaninha ou ao identificar a defasagem da Águia Chilena devido à ausência na aula anterior. Esses momentos deixam emergir a importância da escuta sensível e do acompanhamento contínuo, favorecendo a inclusão, o progresso individual e a adaptação às diferentes realidades dos estudantes. Assim, o ambiente de aprendizagem se estrutura de forma colaborativa, acolhedora e responsiva às necessidades de cada aluno (Notas de Campo 5, A.32,42).

A interação descontraída com o aluno Peru, ao usar uma brincadeira sobre a exposição, serve para ilustrar a ideia de forma leve e envolvente, ao mesmo tempo em que mantém o ambiente de aprendizado informal e acessível (Notas de Campo 5, A.22). O foco central deste dado é a explicação sobre a arte naïf e sua característica de simplicidade e espontaneidade, destacando a ausência de regras e técnicas acadêmicas convencionais.

O processo de ensino-aprendizagem da arte naïf e a organização da aula para a realização de uma atividade prática com aquarela. A explicação sobre a arte naïf, dada de forma descontraída e acessível, visa aproximar os alunos das características dessa forma de arte, enquanto a interação com o aluno Peru acrescenta um tom humorístico e leve à aula. Além disso, a distribuição de papel cartão para a criação das molduras reflete a continuidade da atividade, com o professor estimulando a organização e a conclusão das obras, promovendo um ambiente que valoriza tanto a aprendizagem técnica quanto a criatividade (Notas de Campo 5, A.25).

Durante a pintura, o professor oferece orientações individualizadas, incentivando o aprimoramento dos detalhes nas obras de Ursa, Coiote, Panda e Lontra. As sugestões personalizadas favorecem o desenvolvimento das habilidades artísticas, mostrando a relevância do feedback constante e do acompanhamento próximo no processo de aprendizagem (Notas de Campo 5, A.27). Alguns desafios organizacionais também modificam a dinâmica da aula, como o atraso gerado pela confusão sobre a troca de sala, que deixa emergir a necessidade de comunicação prévia e organização para garantir o bom andamento das atividades (Notas de Campo 3, A.2).

Nas etapas seguintes, a introdução da "Fábula XII" é acompanhada por orientações sobre a relação entre figura e fundo, com ênfase na diferença de tamanho entre os personagens, elemento fundamental para a compreensão visual e interpretativa da narrativa (Notas de Campo 2, A.12). A discussão sobre a técnica da aquarela ganha destaque quando o professor, partindo de reflexões sobre a percepção visual, orienta os alunos sobre aspectos específicos dessa linguagem, incentivando o aprofundamento na execução técnica (Notas de Campo 1, A.27).

Em seguida, ao apresentar a imagem da "*Fábula Instantânea* VIII", propõe uma abordagem mais ousada, desafiando os alunos a explorarem novas interpretações, ampliando a análise crítica e sensível da obra (Notas de Campo 1, A.33). Por fim, ao organizar e apresentar oito obras no quadro, o professor conduz uma reflexão sobre as diferentes fases da produção artística, promovendo uma análise comparativa que estimula a percepção da evolução estética e conceitual ao longo do processo criativo (Notas de Campo 1, A.50).

B) Em tom de brincadeira

Nesta categoria, destacam-se excertos das notas de campo que registram as interações dos alunos entre si e com as obras de arte apresentadas, manifestando como essas interações contribuem para o aprendizado e o engajamento no contexto educativo. O título desta categoria é inspirado no momento em que o aluno apelidado de "Peru" brinca dizendo que não realizará a atividade “em tom de brincadeira” por não ter observado a obra (Notas de Campo 2, B.18).

Esclareci que a descontração pode atuar como um catalisador para a participação e o engajamento, reforçando que o projeto se configura como um convite à reflexão e à compreensão crítica. Ressaltei também que a construção coletiva requer participação ativa e dinâmica de grupo, o que demanda desafios e estratégias pedagógicas que, por sua vez, estabelecem relações de estímulo à criatividade.

O objetivo era fomentar o pensamento reflexivo e a formação de valores por meio da leitura e discussão de narrativas simbólicas, acompanhadas da interpretação crítica das fábulas. A interação entre professor e alunos refletiu um esforço pedagógico para estimular a análise dos significados e lições morais presentes nas narrativas (Notas de Campo 1, B.5). Nesse contexto, destacou-se a importância da participação ativa dos alunos, como no caso do Gavião, que apresentou uma interpretação crítica da fábula do escorpião. Além disso, a criação de um ambiente acolhedor foi essencial para incentivar a livre expressão de ideias e gestos, dando margem para comparações através de brincadeiras (Notas de Campo 1, B.6).

Ao comparar o colega Peru ao "escorpião" da fábula, o Coiote promoveu uma dinâmica social baseada no humor, criando associações lúdicas que contribuíram para um clima descontraído e interativo. Esse comportamento sugere o engajamento dos alunos e aponta que o conteúdo está sendo assimilado de forma significativa, integrando-se às relações interpessoais no ambiente de aprendizagem.

A análise desse contexto destaca a introdução da técnica de aquarela, combinada com o sentido do vídeo na dinâmica da aula (Notas de Campo 1, B.7). O vídeo foi utilizado como recurso pedagógico para ilustrar o uso da

aquarela no processo criativo, enquanto a música de fundo despertou uma associação cultural no aluno (Notas de Campo 1, B.8), apontando como nossas vivências podem influenciar a atenção e o engajamento no ambiente de aprendizagem.

Esse processo permitiu a assimilação significativa das informações, integrando-as às experiências culturais presentes no contexto da aula. Como aponta Souza (2022), a estética, em sua aproximação, vai além da base teórica, considerando e fomentando as relações do mundo vivido em sua constituição fenomênica, o que se reflete nas interações e interpretações dos alunos no ambiente de aprendizagem. Ao destacar como as experiências culturais e as vivências dos alunos influenciam sua percepção e engajamento no processo de aprendizagem, observa-se que, em uma situação específica, o vídeo não se limita a ser um conteúdo teórico sobre aquarela.

Ele se configura como uma experiência sensorial que conecta o aluno ao seu mundo vivido, permitindo-lhe um engajamento mais profundo e significativo no processo de aprendizagem. Esse momento destaca como o humor e as referências culturais podem influenciar a atmosfera da sala de aula, o engajamento dos alunos e os processos que protagonizam. Isso se manifesta na insatisfação da Joaninha com o barulho, refletindo sua preocupação com a concentração e o ambiente de aprendizagem, e na brincadeira do Peru, ao associar a pintura ao boneco *Chucky*, que promoveu interação entre os colegas ao introduzir um elemento humorístico e cultural, gerando risadas.

A ação de desligar o ventilador para melhorar a atenção e o aumento do interesse dos alunos ao verem as imagens das obras também indicam um esforço para criar um ambiente mais focado. Além disso, as respostas do Coiote e da Raposa sobre o motivo da criação da série Fábulas Instantâneas refletem o engajamento dos alunos e sua participação ativa na interpretação do trabalho da artista. Assim, a dinâmica de atenção, participação e interação entre os alunos durante a exibição do vídeo foi moldada por esses aspectos (Notas de Campo 1, B.10,11).

Esses comportamentos refletem a variação da atenção dos alunos em relação ao conteúdo apresentado. As reações dos estudantes e seus níveis de engajamento indicam diferentes formas de envolvimento — ou a falta dele — com a atividade, tornando perceptível a dinâmica de atenção e participação

durante a exibição da fábula. A comparação feita pelo Coiote com a obra do Urubu gerou risadas, mostrando uma interação descontraída entre os alunos, enquanto a distração da Abelha e o cansaço do Panda foram notados como sinais de desinteresse (Notas de Campo 1, B.13).

A necessidade de interação entre o professor e os alunos durante a aula pode indicar uma tentativa de descontração, desvio de atenção ou a criação de um momento mais leve (Notas de Campo 1, B.15), como quando o Urubu interrompeu a chamada para comentar sobre a camiseta justa do professor. Esse tipo de interação influencia a dinâmica da aula e a relação entre os participantes, estimulando a participação e quebrando a formalidade. Isso estreita os laços entre alunos e professores, criando um ambiente mais colaborativo e de confiança, o que pode aumentar a disposição dos alunos para se envolver com o conteúdo da aula.

Em uma situação específica, como na interpretação e análise das imagens das obras apresentadas aos alunos, com ênfase nas discussões sobre as características das figuras retratadas, as conversas revelam o engajamento dos alunos com o conteúdo visual. Essas discussões incentivam reflexões sobre aspectos como idade, identidade e transformações na aparência, como o uso de máscara ou cirurgia plástica, além de estimular a participação ativa de forma colaborativa. Os alunos fazem observações e trocam ideias, como quando tentaram identificar e descrever as representações, comparando uma mulher com uma Barbie ou gerando a associação de um palhaço com o personagem Coringa (Notas de Campo 1, B.20, 21).

A subjetividade é um fator que influencia a interpretação visual das obras, assim como a diversidade de percepções dos alunos sobre os elementos presentes nas imagens. Isso demonstra como os alunos trazem suas próprias perspectivas culturais e emocionais para a análise das obras, enriquecendo o debate e promovendo um ambiente de reflexão crítica e troca de ideias (Notas de Campo 1, B.23). O Panda fez uma descrição detalhada dos elementos visuais da obra (ver Figura 13), como as cores do fundo, da cortina e da camisa, além de sugerir uma leitura emocional sobre a expressão do personagem e a maquiagem. Em contraste, o Pato ofereceu uma interpretação alternativa, associando a imagem a um cosplay.

O processo de engajamento dos alunos, ao conectarem seus próprios conceitos e visões com os elementos visuais da obra, promove uma discussão enriquecedora e colaborativa. A interação e a socialização entre os discentes se fortalecem na observação subjetiva e na interação crítica dos alunos com a obra de arte (Notas de Campo 1, B.25, 26).

A Pantera, ao associar a imagem a um "serial killer", introduziu uma interpretação pessoal que direcionou a discussão para uma análise mais profunda da obra. A escolha da *Fábula Instantânea* 34, junto com a exploração das manchas criadas pela aquarela, visou estimular os alunos a refletirem sobre a subjetividade da arte e como suas próprias experiências e imaginações influenciam suas percepções (figura 31).

Figura 31 – Registro de experimentações com aquarela.

Fonte: acervo do autor, 2024

Neste aspecto, podemos compreender a participação ativa e colaborativa dos alunos, que, ao corrigirem e complementarem as percepções uns dos outros, contribuem para uma análise coletiva da obra. A interpretação e análise visual são abordadas de forma subjetiva. A observação detalhada do

fundo neutro, que destaca a máscara, e a análise das manchas na máscara do palhaço, guiadas pelas observações do Panda e da Raposa, demonstram o esforço dos alunos para identificar e entender as escolhas artísticas na composição (ver Figura 14). Além disso, as reações dos alunos à obra, como as observações da Cabra, do Urubu, da Coruja e do Urso Negro, sinalizam a diversidade de interpretações e a dinâmica de interação entre eles (Notas de Campo 1, B.28, 31).

Portanto, é significativo tentar direcionar a atenção e a reflexão dos alunos para a obra de arte, buscando estratégias de engajamento para promover uma reflexão crítica sobre a arte. Ao direcionar a pergunta para duas alunas dispersas, o objetivo foi envolvê-las na análise da escolha da máscara de coelho feita pela artista, incentivando-as a refletir sobre os significados e intenções por trás da obra (Notas de Campo 1, B.35). A pergunta também sugeriu uma conexão entre o simbolismo da máscara e a representação de algo “mais ousado”, o que poderia estimular a participação ativa e a discussão sobre como as escolhas artísticas podem transmitir diferentes mensagens e interpretações.

É fundamental aproveitar as contribuições dos alunos para engajar a turma em uma discussão mais consciente e educativa, estimulando um ambiente de troca e mantendo o foco na atividade de análise da obra de arte. A intervenção do professor, ao pedir que os alunos parassem de falar e explicassem a associação feita pela Pantera com a Playboy, visa direcionar a atenção para o contexto cultural da referência, esclarecendo o significado da “coelhinha” na revista. Dessa forma, busca-se uma análise mais profunda das imagens e suas conotações, promovendo uma reflexão crítica sobre as associações culturais feitas pelos alunos (Notas de Campo 1, B.36).

A interação dos alunos com a obra e a dinâmica de observação, fortalecidas pela socialização e pela integração de elementos humorísticos e culturais durante a análise, mostram como as interações entre alunos e professor, além das associações feitas pelos alunos, contribuem para manter o engajamento e a participação ativa no processo de análise das obras (Notas de Campo 1, B.38, 39, 40). A transição entre as obras, marcada pela observação atenta e comentários como o do Coiote, que fez uma associação com os personagens, e pela brincadeira do professor sobre os “lutadores do Mucha

Lucha", reflete uma tentativa de manter a classe engajada enquanto explora as conexões que os alunos fazem com o conteúdo apresentado. A resposta rápida da Raposa sobre a cor vermelha destaca a atenção visual dos alunos durante a análise da obra, sugerindo uma participação ativa e uma abordagem lúdica e cultural no processo interpretativo.

Sob essa perspectiva, podemos compreender a percepção e a interpretação dos alunos sobre os elementos visuais da obra, com ênfase nas associações culturais e estéticas feitas por eles (Notas de Campo 1, B.42). A observação do Coiote sobre o cabelo "black" e a complementação do Urso Negro, que associou o cabelo a flores, ilustram como os alunos conectam aspectos culturais e visuais ao interpretarem a obra. Além disso, a descrição do cabelo afro e sua relação com o fundo e a roupa, juntamente com a pergunta sobre as cores do fundo e da vestimenta, revelam um esforço para explorar as relações cromáticas e estimular uma análise estética mais profunda da obra.

Portanto, é significativo observar a interpretação dos alunos sobre os elementos simbólicos e visuais das obras, apontando para exercícios atentos e contínuos de análise que contribuem para a organização e o desenvolvimento das propostas didáticas. A associação feita pelo Panda entre a concha, o mar e a areia, e a percepção da Raposa, que relaciona a concha a um tecido colocado na cabeça, ilustrando o gesto, são exemplos de como os alunos exploram e conectam os elementos da obra.

Além disso, a disponibilização da rede social da artista amplia o acesso ao seu trabalho, incentivando os alunos a explorarem outras obras e a aprofundarem sua compreensão sobre a produção artística de Priscilla Pessoa (Notas de Campo 1, B.45, 47, 51). O fator tempo impõe um desafio para a realização das atividades planejadas, onde a gestão do tempo e a adaptação às restrições impostas no sistema escolar forçam a reorganização das práticas pedagógicas e a busca por estratégias mais eficientes para cumprir os objetivos educacionais dentro do período disponível (Notas de Campo 2, B.2).

Essa necessidade de adaptação reflete-se também na dinâmica do processo criativo, que buscou estimular a superação de desafios práticos durante a execução do desenho. Um dos problemas enfrentados foi o ambiente: o Panda reclamou do brilho da luz da sala, que refletia nas obras plastificadas, atrapalhando o trabalho. Além disso, o Panda e o Gavião

questionaram se deveriam desenhar todas as obras do quadro, recebendo a orientação de que o esboço servia principalmente para compreender a proporção do desenho (Notas de Campo 2, B.6).

Portanto, o foco central está na dinâmica de interação e nos desafios enfrentados pelos participantes durante a atividade. Isso inclui a desatenção do Leão e da Cachorra, que cochichavam e não prestavam atenção durante a explicação; a curiosidade e o questionamento do Panda, que demonstrou interesse ao perguntar sobre os elementos da obra, especificamente sobre os “azulejos”; e a insegurança do Teiú, que expressou dificuldades ao chamar seu desenho de “feio” e afirmar que era “muito ruim”, necessitando de incentivo e reforço positivo sobre o processo de esboço como parte essencial do aprendizado (Notas de Campo 2, B.8, 10, 11).

A interação entre professor e alunos ocorre por meio da mediação pedagógica e das relações interpessoais. Essa dinâmica se manifesta tanto nos momentos de aprendizado quanto nas interações cotidianas que compõem o ambiente escolar. Ao demonstrar dificuldade em compreender o desenho da Fábula XII, o Urubu solicitou ajuda ao professor, apontando para a adaptação do ensino às necessidades individuais. Esse tipo de interação fortalece os vínculos entre professor e estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem baseado na confiança e no apoio mútuo, onde tanto o desenvolvimento acadêmico quanto as relações sociais são valorizados (Notas de Campo 2, B.15, 16, 18).

A interação entre os alunos e o professor deixa emergir a relevância do apoio mútuo na construção da confiança artística, uma vez que o incentivo à experimentação e à superação do medo de errar são fundamentais no processo criativo. A socialização e a interação fortaleceram a ideia de que o aprendizado em arte envolve tentativa e erro, reforçando a importância de um ambiente acolhedor e colaborativo (Notas de Campo 5, B.28).

A dinâmica de interação e apoio entre professor e alunos aponta para a resolução de problemas práticos e a orientação individualizada para facilitar o aprendizado e a execução das tarefas. Destaca-se a importância da paciência, da comunicação clara e da adaptação às necessidades dos alunos, garantindo que todos avancem em suas atividades (Notas de Campo 5, B.31,33). Em situações como a falta de materiais ou a insegurança sobre como começar, o

professor intervém fornecendo soluções, orientações e suporte, promovendo um ambiente colaborativo e inclusivo.

Figura 32 – Aquarela do aluno Louva-a-Deus .

Fonte: acervo do autor, 2024

A importância do apoio do professor para a confiança e motivação dos alunos no processo de aprendizagem é fundamental. Esse suporte estimula a interação entre professor e aluno, acompanhando o desenvolvimento durante a execução das atividades (Notas de Campo 5, B.37,39). Isso se torna visível em situações em que o professor valida o trabalho dos estudantes, como no caso do Urso Negro, que perguntou se a margem de seu trabalho estava correta e recebeu confirmação. Além disso, observa-se o engajamento e a satisfação dos alunos com seus próprios resultados, exemplificado pelo Louva-a-Deus, que demonstrou entusiasmo ao finalizar sua pintura da coruja (Figura 32).

Dessa forma, podemos compreender a importância de adaptar o ambiente para a atividade planejada, promovendo a socialização espontânea dos estudantes e garantindo a organização dos materiais trazidos por eles. A gestão do espaço pelo professor favorece esse campo de interações, criando um ambiente propício para o desenvolvimento das atividades (Notas de Campo 6, B.3).

Além disso, destaca-se a responsabilidade individual na organização dos materiais, bem como a relevância do diálogo e do suporte entre colegas no processo de criação. A observação do professor sobre os diferentes níveis de envolvimento dos estudantes permite acompanhar suas dificuldades e incentivar a participação ativa na atividade (Notas de Campo 6, B.7,8).

A autonomia equilibrada com colaboração e descontração busca fomentar a interação entre os alunos no ambiente de aprendizagem (Notas de Campo 6, B.10,12,13). O apoio mútuo entre os estudantes no processo criativo e a importância de cada um focar em sua própria produção são aspectos essenciais. Além disso, a cena com o Panda sinaliza como o humor e a leveza contribuem para o clima da aula, promovendo um ambiente mais acolhedor e engajador.

A gestão do tempo e do engajamento dos alunos deve considerar os diferentes ritmos de trabalho, o comprometimento, o protagonismo e a liberdade de expressão. Esses aspectos devem ser incentivados durante a mediação das dificuldades, promovendo a autonomia dos estudantes e reforçando a importância da conclusão das atividades. Além disso, é preciso destacar desafios como a falta de foco de alguns alunos, a percepção de atenção desigual e as variações nas estratégias individuais para resolver as tarefas (Notas de Campo 6, B.15,16).

A mediação do professor no diálogo sobre o processo criativo, considerando os desafios de articulação e expressão entre todos os envolvidos nas aulas, ressalta a influência do humor na dinâmica da sala e a estratégia do professor para estimular a participação. Isso reforça a importância da escuta ativa e do incentivo ao diálogo no ambiente de aprendizagem (Notas de Campo 6, B.23,24). Além disso, destaca-se a complexidade do processo criativo, que deixa emergir as dificuldades dos estudantes em verbalizar suas experiências.

Cabe ao mediador gerenciar os desafios na fluidez da discussão sobre o processo criativo, considerando interrupções externas e as diferentes percepções dos alunos. Isso inclui, por exemplo, o sentido positivo do anúncio de uma atividade externa na motivação dos alunos (Notas de Campo 5, B.20) ou situações como a do Coiote, que demonstrou frustração ao perder sua linha de raciocínio. Além disso, destaca-se a diversidade de experiências dos alunos, como a reflexão da Coruja sobre as dificuldades enfrentadas no

desenho, reforçando a importância do espaço de fala para a construção coletiva do aprendizado (Notas de Campo 6, B.26,27).

Ao questionar sobre influências artísticas, o mediador levou o aluno a refletir sobre a relação entre sua obra e as máscaras da artista estudada. Ainda que a resposta do aluno tenha sido breve, o mediador reforçou a importância de incentivar a consciência crítica sobre inspirações e processos criativos, fortalecendo a relação entre criatividade e referência artística no processo criativo dos alunos (Notas de Campo 6, B.32). Além disso, aponta como a percepção de facilidade na criação pode estar associada à confiança na própria criatividade, como expresso pelo Urso Negro.

No processo de aprendizagem, a relação professor-aluno atua como um incentivo à expressão e à resposta do aluno ao ambiente de diálogo e interação. A forma como o aluno (o Coiote) e o professor interagem destaca o entusiasmo e a satisfação do estudante com a atividade artística, especialmente com o processo de mexer com as tintas e a escolha da máscara. Manifesta-se também na dinâmica de comunicação, em que o Coiote brinca sobre ser "silenciado" pelo professor, o que leva a uma mudança na disposição do aluno em continuar falando (Notas de Campo 6, B.36, 38).

A comunicação deve respeitar a individualidade e os diferentes estilos de expressão, revelando aspectos da relação professor-aluno, a dinâmica de interação e a diversidade de interpretações no ambiente da sala de aula (Notas de Campo 6, B.40,41). A conversa entre o Leão e o Pato reflete como os símbolos podem ser percebidos de maneiras distintas, com o Leão negando um significado mais profundo e o Pato defendendo a ideia de que há múltiplas interpretações possíveis. Esse momento revela a complexidade das percepções individuais sobre a arte. Além disso, a ação do professor ao direcionar a atenção para a Borboleta destaca a importância de incluir todas as vozes na discussão e criar um espaço onde cada aluno se sinta ouvido.

Essas interações ressaltam como o professor lida com a diversidade de atitudes dos alunos, desde a hesitação até a autocrítica, promovendo um espaço de troca, empatia e valorização das experiências individuais na arte. As diferentes atitudes e respostas dos estudantes ao serem convidados a compartilhar suas produções artísticas são notáveis (Notas de Campo 6, B.45,46,47,48). A atitude inicial da Lontra, que se esquiva de apresentar seu

trabalho, contrasta com a maneira como o professor a desafia a se envolver, estimulando sua participação.

A reação do Urubu, que expressa insegurança sobre suas habilidades de desenho, é um momento significativo, pois revela a vulnerabilidade do aluno diante da dificuldade e a necessidade de apoio do professor para garantir que todos se sintam à vontade para falar e participar. Além disso, a intervenção do professor ao interromper os risos dos colegas do Urubu demonstra um esforço para criar um ambiente de respeito e encorajamento.

No processo de construção de uma compreensão mais profunda da prática artística, a apreensão do aluno sobre a técnica, compartilhada em grupo, promove a troca de conhecimentos entre ele e os colegas, contribuindo para a compreensão da técnica da aquarela (Notas de Campo 6, B.50). Um exemplo disso é observado em um momento de reflexão prática sobre o equilíbrio necessário no uso da água, quando o Urubu expressa suas ideias. Sua frase destaca o processo de experimentação e aprendizado ativo, sugerindo que, ao manipular materiais artísticos, o aluno começa a perceber e internalizar como ajustes técnicos podem afetar o resultado final da obra (figura 33).

Figura 33 – Aquarela do aluno “Urubu”.

Fonte: acervo do autor, 2024

A dinâmica da turma, onde as contribuições são influenciadas pelas vivências e pela tentativa de validação mútua, ocorre enquanto o professor segue conduzindo a conversa para garantir que todos tenham espaço para se expressar (Notas de Campo 6, B.52,53). As reflexões do Peru sobre o seu trabalho artístico e sobre o processo de pintura com aquarela fazem notar sua conexão pessoal com a máscara do Jason, que remete a um filme que marcou sua infância.

O relato do Peru também traz à tona a importância da paciência e do equilíbrio na técnica da aquarela, similar ao que o Urubu havia mencionado, mas com uma ênfase maior no contexto emocional que acompanha a escolha do tema. Além disso, a interação do Peru com os colegas, que tentam interrompê-lo, e sua postura de insistir em falar, mesmo diante da euforia, demonstra um esforço por parte do aluno em afirmar sua voz e compartilhar sua experiência pessoal com o grupo.

O momento de comunicação e interação entre o mediador e os alunos revela como o professor busca estimular a reflexão e a participação dos estudantes em relação às suas produções artísticas, destacando tanto as estratégias do professor quanto às respostas e atitudes dos alunos (Notas de Campo 6, B.55,56). Um exemplo disso é a pergunta feita à Cachorra sobre a inspiração para a máscara, que sugere um esforço para promover a autocrítica e a consciência do processo criativo.

A reação da Cachorra, que inicialmente tenta encerrar a conversa com um “Não sei”, revela uma possível resistência ou dificuldade em articular suas escolhas artísticas. No entanto, o professor insiste, buscando estimular uma reflexão mais profunda. Esse trecho deixa perceptível a tentativa de criar um espaço de troca e diálogo, onde os alunos são encorajados a compartilhar seus processos criativos, mesmo que demonstrem hesitação inicial.

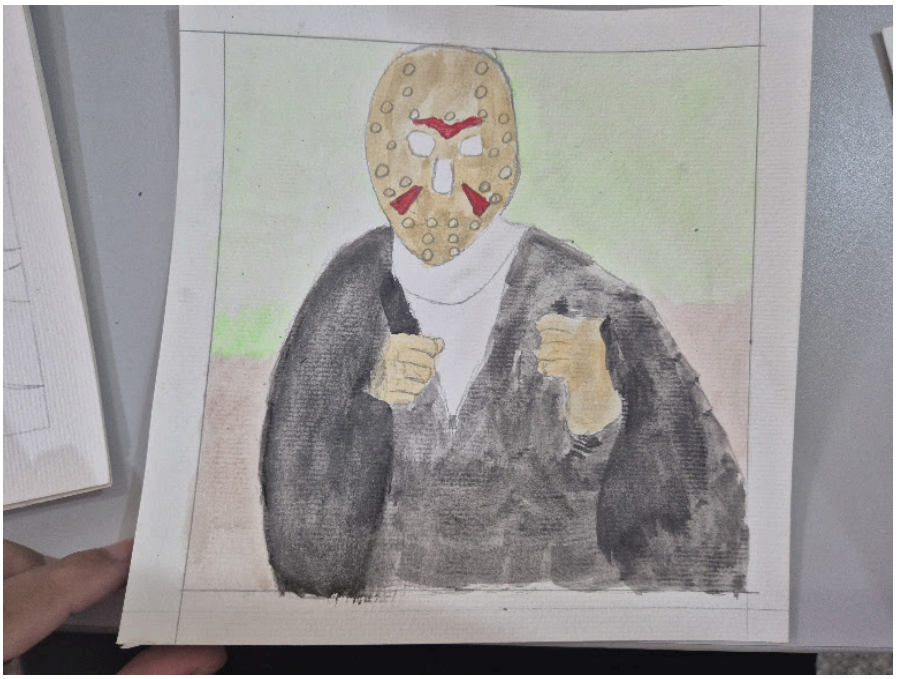
As estratégias de mediação do professor demonstram uma abordagem que visa incentivar os alunos a refletirem sobre suas próprias criações, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e reflexivo.

O processo artístico envolve tanto as estratégias do professor quanto às respostas e atitudes dos alunos em relação às suas obras e ao desenvolvimento artístico. As ações do professor são fundamentais para guiar os alunos, enquanto as reações dos estudantes, suas emoções e a interação

entre eles enriquecem o ambiente da sala de aula, criando uma dinâmica de aprendizado compartilhado e colaboração. Nesse aspecto, a interação professor-aluno contribui para a construção de um ambiente que promove a reflexão e a troca de ideias, criando um espaço onde as diversas expressões e experiências dos alunos são acolhidas e debatidas (Notas de Campo 6, B.59,61).

As respostas variam desde a frustração, insegurança e falta de confiança (como no caso do Louva-a-Deus e do Ganso) até o entusiasmo e a busca por reconhecimento (como o Panda, que se mostra orgulhoso de sua criação). A fala do Panda, por exemplo, sobre sua escolha inspirada na figura do Jason associa a obra à cultura pop e à proximidade do Halloween, demonstrando como fatores externos influenciam a produção artística (Figura 34).

Figura 34 – Aquarela do aluno Panda.



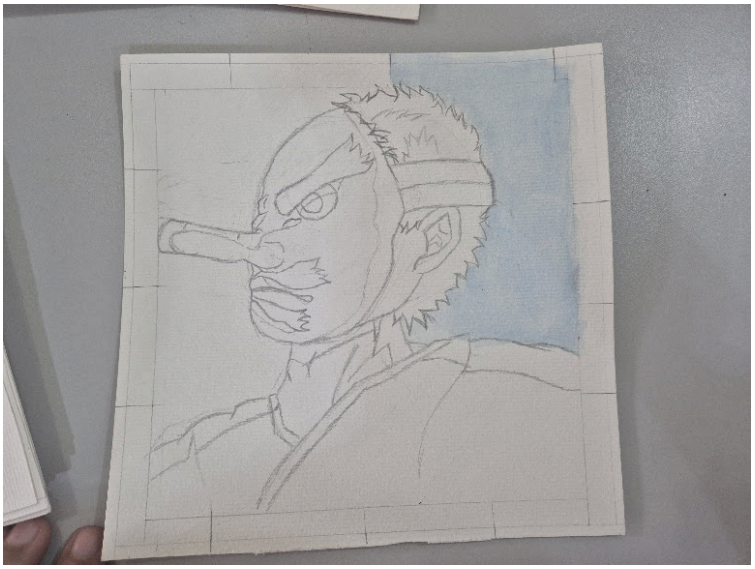
Fonte: acervo do autor, 2024

A maneira como o mediador lida com as inseguranças e as dificuldades dos alunos, oferecendo palavras de encorajamento e orientações construtivas, como ao comentar que o erro faz parte do processo e que a aquarela é uma técnica que exige prática. Além disso, o momento de interação entre os alunos, especialmente quando discutem as produções uns dos outros de forma descontraída — como a troca de brincadeiras sobre o trabalho do Ganso e as

observações sobre a máscara de Capivara — revela o ambiente de camaradagem e a colaboração entre eles.

O ato de organizar a sala, dispondo os materiais de forma acessível e estabelecendo um fluxo de trabalho claro, favorece diretamente a criação dos alunos no momento da aplicação da aquarela (Figura 35). Essa preparação prévia não apenas garante que cada estudante tenha à mão os recursos necessários, mas também estimula um clima de concentração e envolvimento com a atividade. Ao orientar a disposição das mesas e dos elementos de trabalho, o professor cria condições para que a experimentação com cores, transparências e sobreposições na aquarela ocorra de maneira fluida, permitindo que os alunos explorem suas ideias com maior liberdade e segurança.

Figura 35 – Desenho - Criação do aluno Pato para aplicação da aquarela.



Fonte: acervo do autor, 2024

O movimento de organizar e promover um clima de incentivo e valorização da dedicação no processo de aprendizagem é essencial. Ao estimular a reflexão conjunta sobre o trabalho de cada aluno, o professor reconhece o empenho individual enquanto mantém o foco na participação de todos.

Um exemplo disso é a relação entre o professor e o Panda, marcada por um momento de descontração e brincadeira. O comentário do professor — “Você não tá merecendo” — parece ser uma forma leve de destacar o esforço

contínuo e o comprometimento do Panda, utilizando o humor para reconhecer sua dedicação (Notas de Campo 6, B.65). Essa abordagem reforça a importância de criar um ambiente acolhedor, onde o esforço dos alunos é valorizado de maneira positiva e descontraída.

Em suma, as interações na sala de aula refletem um ambiente de aprendizado colaborativo, onde o professor, por meio de estratégias de mediação, cria um espaço acolhedor para que os alunos compartilhem suas produções e experiências (Figura 36). A dinâmica de troca de ideias, expressa em momentos de brincadeiras, inseguranças e até desafios pessoais, contribui para o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre o processo artístico.

Figura 36 – Colorindo e dando vida às criações**.**

Fonte: acervo do autor, 2024

A valorização do esforço individual, o incentivo à participação ativa e a promoção de um ambiente respeitoso e descontraído são fundamentais para fortalecer os vínculos entre os alunos, estimulando a expressão criativa e a construção coletiva de saberes. Assim, o papel do professor vai além da simples instrução técnica, tornando-se um facilitador que orienta, encoraja e reforça a importância de cada experiência no processo de aprendizagem.

C) Criando um ambiente propício.

Essa categoria emergiu das observações realizadas durante a intervenção pedagógica, organizadas com base nas percepções dos alunos sobre o espaço físico e as interações nas aulas de arte. O nome da categoria foi inspirado em um trecho em que observei que um ambiente emocionalmente confortável e agradável favorece o engajamento dos alunos, além de facilitar o processo criativo (Notas de Campo 4, C.24).

Ao criar um clima leve e divertido, é possível manter a atenção dos alunos de maneira mais eficaz. A organização dos materiais também demonstrou como o ambiente influencia a dinâmica das aulas e a criatividade dos estudantes (Figura 37), refletindo suas percepções sobre o entorno e os sentidos no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 37– Registro das salas utilizadas para a aula.

Fonte: acervo do autor, 2024

Adicionalmente, algumas atividades demandaram adaptações no ambiente para atender às necessidades da turma, como a mudança para espaços alternativos (biblioteca, salas emprestadas). Essas alterações foram essenciais para garantir que os alunos tivessem o espaço e os recursos necessários, como água, para realizar as atividades de forma adequada.

O conforto também se mostrou fundamental para o bom andamento da aula, especialmente durante a apreciação de obras de arte e nos momentos de socialização. Esses ajustes reforçaram como as mudanças no ambiente podem auxiliar diretamente na dinâmica criativa dos alunos. Quando os recursos estão ao alcance, o processo torna-se mais fluido, como ilustra o exemplo: “De repente, a Tigresa pediu para trocar a água, pois alguém do seu grupo havia

limpado o pincel na água que deveria ser mantida limpa. Eu concordei de imediato, já que havia um bebedouro em frente à sala.” (Notas de Campo 3, C.15).

Além disso, o espaço deve ser projetado para refletir sobre como a flexibilidade é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Além de sua função primordial de organização e funcionalidade, o ambiente pode se destacar por ser aconchegante e emocionalmente seguro, criando uma atmosfera estimulante. Ao apresentar estímulos visuais e sensoriais, um ambiente interativo e colaborativo facilita a troca de ideias entre os alunos. Sua adaptabilidade e flexibilidade otimizam o uso do espaço, facilitando o início das atividades e promovendo um fluxo contínuo no processo de aprendizagem (Notas de Campo 1, C.1).

Utilizar ferramentas para criar as condições ideais favorece o ambiente de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos discentes, facilitando assim o processo educacional. O elemento da visualidade pode ser importante nesse sentido, pois um ambiente visualmente estimulante e bem organizado contribui para a clareza, o foco e a eficácia no aprendizado (Notas de Campo 2, C.1).

Essa perspectiva sobre o ambiente de aprendizagem também se revela nas interações cotidianas e nas situações imprevistas que emergem no contexto escolar. O episódio envolvendo a monitora e o uso da caixa de som ilustra como as dinâmicas institucionais influenciam diretamente o andamento das atividades, exigindo do professor habilidades como adaptabilidade e escuta ativa.

Tais episódios não apenas interrompem, mas também revelam a complexidade do ambiente escolar como espaço compartilhado, onde a organização colaborativa vai além da disposição física, incluindo também a mediação de conflitos e o redirecionamento pedagógico (Notas de Campo 1, C.9). A retomada da aula com o vídeo de Priscilla Pessoa torna perceptível justamente esse exercício contínuo de mediação, onde a imagem e a narrativa artística são utilizadas como pontes para o engajamento crítico e sensível dos alunos, reforçando a ideia de que o ambiente de aprendizagem se constrói, também, nas entrelinhas das relações e dos desafios cotidianos.

Nesse contexto, observa-se que a organização colaborativa do ambiente escolar teve um efeito positivo na participação dos alunos, especialmente ao promover uma disposição que favoreceu a formação de parcerias com base na afinidade (Notas de Campo 1, C.3). Além disso, o ambiente de aprendizagem não se restringe apenas ao espaço físico, mas abrange uma atmosfera de apoio mútuo e liberdade criativa; essa integração ao processo social enriquece a reflexão, a troca de ideias e a produção artística.

A presença de imprevistos e interrupções na rotina escolar exige um ambiente flexível e um professor mediador, capaz de transformar essas situações em experiências formativas. O retorno ao conteúdo planejado, como a leitura da obra “Fábula Instantânea X”, demonstra o compromisso com uma pedagogia crítica e sensível à realidade dos alunos, promovendo um aprendizado estruturado, criativo e integrador (Notas de Campo 1, C.30, 53).

Nesse cenário, a entrada tardia da aluna “Borboleta”, acompanhada de autorização, não apenas ilustra uma situação comum na rotina escolar, mas também destaca a importância de uma postura docente sensível e atenta às realidades dos alunos. O acolhimento diante do atraso, sem gerar constrangimento, aliado a um clima de leveza e criatividade, mostra como o professor pode atuar como mediador entre as exigências institucionais e as necessidades individuais.

Essa mediação contribui para manter a continuidade da experiência artística e favorece o sentimento de pertencimento dos estudantes, reforçando o papel do ambiente de aprendizagem como um espaço de escuta, empatia e construção coletiva do saber (Notas de Campo 4, C.4, 15, 24). O professor demonstrou mediação sensível ao guiar a transição entre esboço e pintura, distribuindo materiais de aquarela e oferecendo orientações técnicas claras (como começar com camadas translúcidas).

Ao informar que haveria mais duas aulas dedicadas à pintura, acolheu o ritmo individual dos alunos, prevenindo ansiedades. O encerramento organizado – com recolhimento dos materiais e condução para o lanche – mostrou como liberdade criativa e responsabilidade podem coexistir. Essa gestão pedagógica equilibrou sensibilidade, planejamento e intencionalidade, criando um ambiente de aprendizagem estético e colaborativo (Notas de Campo 4, C.4, 15, 24).

Ainda no contexto da afinidade envolvendo o ambiente de aprendizagem (Notas de Campo 4, C.18), aproveitando a ideia de que os alunos buscam formar grupos com os quais se identificam, podemos entender que o ambiente escolar, quando cuidadosamente organizado e adaptado, pode funcionar como um espaço de interação social e construção coletiva de conhecimento. Nesse sentido, como aponta Souza:

> Repensar nossa existência ao mundo, principalmente no sentido de que nesta existência caminham conosco outros homens e mulheres que também desejam existir como humanos, implica no reconhecimento e respeito às culturas, às comunidades, aos grupos e às práticas sociais. Nesse sentido, um olhar mais sensível às experiências da cultura popular, desvelam elementos que têm a potencialidade constitutiva de poéticas e processos educativos [...]. (SOUZA, 2010, p. 59).

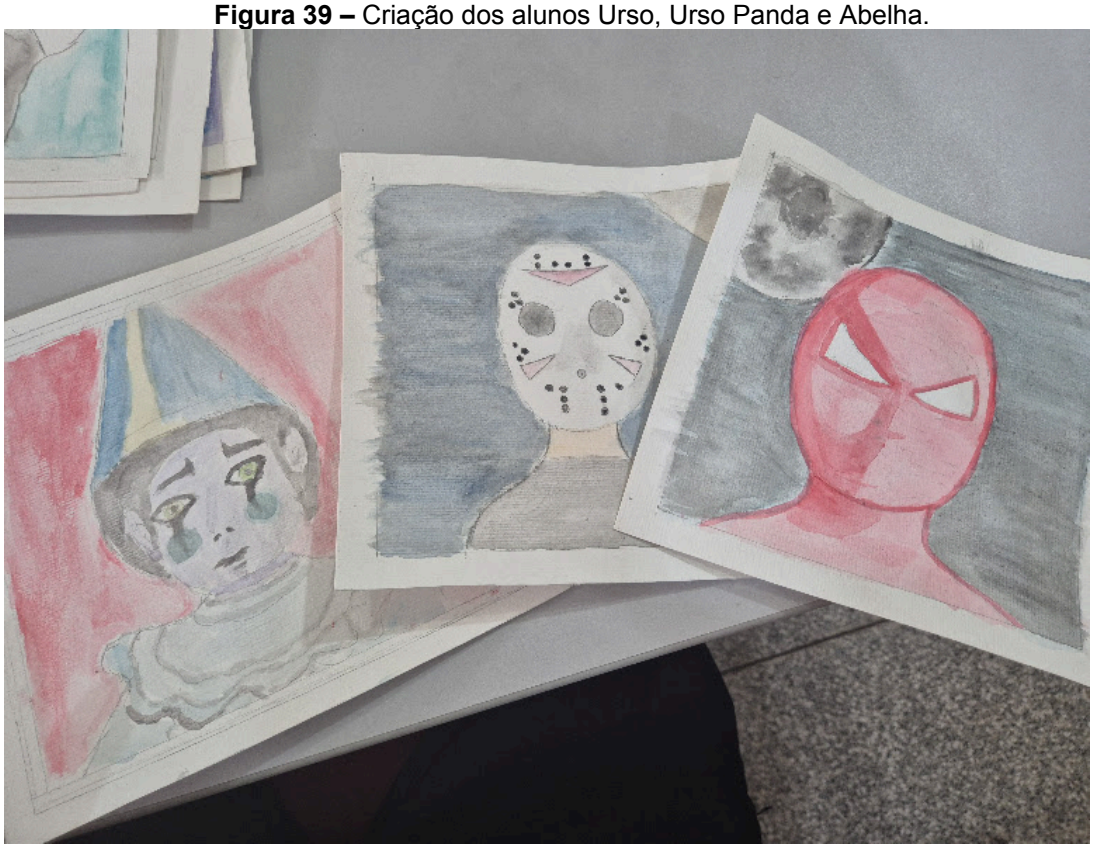
Figura 38 – Registro das salas utilizadas para a aula.

Fonte**:** Autor, 2024.

Neste ponto, o reconhecimento e o respeito às culturas, como foi observado quando o Urubu preferiu sentar-se com seus amigos ou quando o Pato procurou seu grupo habitual, possibilitam perceber a importância de um ambiente emocionalmente confortável e seguro, que valorize as relações sociais e proporcione aos estudantes autonomia em suas escolhas no processo de criação. Nesse sentido, Souza (2010) defende o respeito às experiências culturais e sociais, ressaltando que elas são fundamentais para processos educativos e poéticos.

No contexto da intervenção pedagógica, a criação de um ambiente colaborativo contribui para valorizar as relações sociais e culturais que os alunos trazem de suas vivências (Figura 38). Essa sensibilidade, ao permitir que se sintam pertencentes e possam expressar suas experiências e percepções, favoreceu não apenas a interação, mas também a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento artístico (figura 39).

Figura 39 – Criação dos alunos Urso, Urso Panda e Abelha.



Fonte: Autor, 2024.

Nesse contexto, o respeito pelas diferentes vivências culturais e sociais de cada aluno enriquece o processo educativo. “[…] Ao passar pelo grupo em que a Cachorra estava, percebi que seu desenho ainda apresentava um aspecto muito translúcido (Figura 40). Assim como orientei o uso do 'pink' para a Pantera, também a incentivei a utilizar essa cor.

No entanto, a Cachorra respondeu que preferia um resultado mais clarinho mesmo” (Notas de Campo 5, C.24). Essa interação traduz como as preferências e percepções individuais dos alunos refletem tanto suas vivências internas quanto suas interpretações do mundo externo (Figura 40).

Figura 40 – Aquarela da aluna “Cachorra”.

Fonte: acervo do autor, 2024

Nesse sentido, como afirma Ostrower (2001, p. 57): "A percepção envolve um tipo de conhecer, que é um apreender o mundo externo junto com o mundo interno, e ainda envolve, concomitantemente, um interpretar aquilo que está sendo apreendido. Tudo se passa ao mesmo tempo." O episódio ilustra essa dinâmica perceptiva, em que as escolhas da aluna se alinham aos estímulos oferecidos no ambiente educativo, promovendo um aprendizado significativo.

Um ambiente que integra tanto o mundo exterior quanto às experiências interiores do sujeito contribui para a construção de um aprendizado que vai além da simples apreensão de informações, promovendo uma verdadeira transformação no processo cognitivo e experiencial. Nesse sentido, é essencial criar um espaço educativo que acolha as vivências e experiências dos alunos, permitindo que o aprendizado floresça de forma significativa e transformadora, como sinalizado nas práticas pedagógicas: “Ao observar as interações do grupo, ficou claro como cada aluno trouxe elementos de suas vivências para compor sua produção artística, demonstrando que o conhecimento emerge de um diálogo entre o vivido e o estimulado” (Notas de Campo 4, C.24).

Na continuidade deste diálogo, o ambiente contribui significativamente para o desenvolvimento pessoal e coletivo dos alunos, promovendo a confiança mútua, o respeito e a liberdade criativa (figura 41). Em algumas situações, os alunos colaboram entre si para solucionar problemas durante as atividades, como quando Coiote ajuda a limpar a mesa após o acidente com o copo de água (Notas de Campo 5, C.29). Além disso, há momentos em que os alunos discutem suas dificuldades em concluir as tarefas, como o Gavião, que compartilha suas dificuldades para finalizar sua pintura. Esses momentos podem ser interpretados como uma troca de aprendizados e estratégias dentro do grupo, onde todos compartilham as mesmas angústias e ansiedades, fortalecendo a colaboração e o apoio mútuo (Notas de Campo 5, C.34).

"As relações estabelecidas no ambiente de aprendizagem podem estar relacionadas às experiências pessoais e culturais do indivíduo" (Merleau-Ponty, 1999). Ele propõe que a percepção não é um processo passivo, mas sim uma experiência ativa, na qual o sujeito se envolve com o mundo por meio do corpo e do ambiente. A interação física com os materiais e o espaço estimula a criatividade e a expressão, sendo a percepção uma ação contínua entre o corpo e o ambiente, fundamental para o desenvolvimento da experiência sensorial no aprendizado, especialmente nas artes.

Embora um ambiente bem estruturado favoreça o processo de aprendizagem, ele também pode apresentar desafios durante o progresso dos alunos. “Durante a execução, o Panda decidiu levantar-se para observar a obra de perto, pois o brilho na imagem, devido à sua posição na sala, dificultava a visualização” (Notas de Campo 2, C.13). O ato de levantar-se e reposicionar-se para observar a obra de perto, em razão do brilho da luz sobre a imagem, reflete a interação ativa entre o corpo e o ambiente mencionada por Merleau-Ponty. Em algumas situações, a disposição inadequada dos recursos ou a falta de organização podem gerar dificuldades para captar melhor os detalhes; a ação demonstra como o ambiente influencia diretamente a percepção sensorial e a experiência estética.

Apesar de um ambiente estruturado favorecer a aprendizagem, ele também pode apresentar desafios, como dificuldades na visualização de imagens devido à iluminação inadequada, o que exige reposicionamentos por parte dos alunos, conforme discutido por Merleau-Ponty (1999). A escolha das

obras de Priscilla Pessoa e sua disposição no quadro durante as aulas permitiram um contato direto com a estética da artista, estimulando a percepção, a observação e a criatividade dos alunos por meio da leitura de imagens e das intervenções pedagógicas (Notas de Campo 2, C.29, 33, 35).

Figura 41 – Disposição das obras em sala.

Fonte**:** Autor, 2024.

Com destaque para a análise das "Fábulas Instantâneas", impressas em tamanho A3, plastificadas e fixadas no quadro durante todas as aulas, proporcionou-se uma base sólida para explorar como a leitura de imagens pode inspirar criações artísticas (Figura 42). As imagens foram organizadas no quadro, permitindo que os alunos estabelecessem um diálogo direto com a estética da artista. Além disso, o ambiente de aprendizagem favoreceu novas intervenções, como a orientação técnica de pintura e o incentivo à observação cuidadosa das obras, que se mostraram estratégias eficazes para estimular a criatividade dos alunos por meio da leitura de imagens.

A percepção não é um processo isolado ou passivo; ela está em constante interação com o ambiente que nos cerca. Nesse contexto, a adaptação do ambiente, a atenção dada pelo professor às necessidades dos

alunos e a gestão das interrupções externas durante o processo de ensino-aprendizagem são fundamentais. Essas ações contribuem para a criação de um espaço seguro e acolhedor. Em vários momentos, destaca-se como a organização e o gerenciamento da aula possibilitam a criação desse ambiente, permitindo que os alunos permaneçam concentrados nas atividades criativas e participem do processo de aprendizado de forma tranquila e produtiva, (Notas de Campo 4, C.1).

A percepção não é um processo isolado ou passivo; ela está em constante interação com o ambiente que nos cerca. Nesse contexto, a adaptação do ambiente, a atenção dada pelo professor às necessidades dos alunos e a gestão das interrupções externas durante o processo de ensino-aprendizagem são fundamentais. Essas ações contribuem para a criação de um espaço seguro e acolhedor. Em vários momentos, destaca-se como a organização e o gerenciamento da aula possibilitam a criação desse ambiente, permitindo que os alunos permaneçam concentrados nas atividades criativas e participem do processo de aprendizado de forma tranquila e produtiva (Notas de Campo 4, C.1).

A percepção está intimamente ligada ao ambiente escolar, sendo influenciada pela organização do espaço e pela mediação sensível do professor. A gestão das interrupções e a adaptação dos espaços contribuem para um ambiente acolhedor, favorecendo a concentração e a criatividade dos alunos. A análise do ambiente de aprendizagem mostra que a organização física, a escolha de obras significativas e o uso flexível dos espaços movem diretamente o desenvolvimento criativo e a participação ativa dos estudantes (Notas de Campo 3, C.1, 3).

A análise do ambiente de aprendizagem revela como um espaço adequado promove segurança e favorece a criação de associações e percepções ao longo das propostas de intervenção pedagógica. Fatores como a organização do espaço, a escolha de obras de artistas locais e as estratégias pedagógicas aplicadas têm um sentido direto na criatividade dos alunos. A flexibilidade no uso do ambiente, incluindo a adaptação de espaços alternativos, reforça as possibilidades educativas, promovendo uma troca ativa de ideias e o desenvolvimento criativo dos estudantes.

A experiência pedagógica é profundamente influenciada não apenas pelo ambiente físico, mas sobretudo pelas dinâmicas interativas e pelos imprevistos do cotidiano escolar. As frequentes interrupções, embora desafiadoras para a concentração e a fluidez criativa, quando geridas por meio de escuta ativa, delegação de tarefas e retomada estratégica do foco, revelam uma prática docente resiliente. Essa capacidade de equilibrar a adaptação aos imprevistos com a manutenção dos objetivos educativos promove um ambiente de aprendizagem participativo, que fortalece a autonomia e o protagonismo estudantil (Notas de Campo 3, C.17, 20, 22).

A experiência pedagógica revela-se profundamente marcada por essas dinâmicas e imprevistos, como demonstram situações recorrentes em sala de aula. Quando o Ganso derrubou acidentalmente um copo d'água, molhando sua carteira e a atividade do Louva-a-Deus, a resposta imediata foi orientá-lo a resolver o problema — buscando um pano para a limpeza —, transformando o incidente em oportunidade de responsabilização. Da mesma forma, ao final da aula numa sala emprestada, a necessidade de reorganizar o espaço antes do intervalo exigiu a interrupção coletiva das atividades, seguida de uma ação coordenada: os alunos arrumaram as carteiras enquanto o professor reforçava informações sobre o próximo encontro (Notas de Campo 3, C.32, 39, 41).

Esses episódios tornam perceptível como interrupções, quando geridas com escuta ativa e delegação de responsabilidades, fortalecem a autonomia discente. A resiliência docente nessas situações — equilibrando adaptação às contingências e manutenção dos objetivos — não apenas resolve problemas imediatos, mas constrói um ecossistema de aprendizagem onde imprevistos se tornam exercícios de protagonismo estudantil.

Nesse contexto, o episódio protagonizado pelo aluno apelidado de Peru, ao interromper o silêncio com uma referência bem-humorada ao lanche coletivo, revela a potência afetiva dos pequenos gestos cotidianos na construção de um ambiente de aprendizagem significativo. A resposta do professor, igualmente bem-humorada, não apenas evitou a dispersão, mas fortaleceu os laços entre o grupo, transformando a interrupção em um momento de descontração que reforçou o sentimento de pertencimento.

A leveza do diálogo, seguida por risadas espontâneas, demonstrou que a sala de aula pode ser, ao mesmo tempo, um espaço de concentração e de

acolhimento emocional, onde vínculos afetivos favorecem a liberdade expressiva e a autenticidade dos processos criativos (Notas de Campo 5, C.17, 19). Tais momentos, embora breves, manifestam uma escuta docente atenta aos aspectos subjetivos da experiência escolar, em consonância com uma pedagogia que reconhece o valor formativo das interações interpessoais e das memórias afetivas compartilhadas. Nesse sentido, o ambiente de aprendizagem ultrapassa a função técnica ou instrucional, tornando-se um espaço relacional que sustenta o processo criativo em sua dimensão sensível e coletiva.

De modo semelhante, a visita inesperada do coordenador durante a atividade revelou como interrupções podem gerar engajamento criativo. Enquanto o Louva-a-Deus buscava ajuda individual, o professor equilibrou as demandas da turma com a atenção institucional, mantendo o foco sem ignorar o aluno. O interesse dos estudantes pela presença do coordenador transformou-se em motivação para a exposição artística planejada, mostrando que seu trabalho ganhava reconhecimento. Esse episódio ilustra como a mediação docente pode converter situações cotidianas em oportunidades de protagonismo estudantil, integrando a presença institucional ao processo pedagógico de forma sensível (Notas de Campo 5, C.21).

Nesse mesmo fluxo de construção coletiva e sensível do ambiente escolar, o encerramento da aula, com a organização dos materiais e a distribuição de tarefas entre os alunos, destacou uma dimensão formativa muitas vezes invisibilizada: o cuidado com o processo como um todo. A condução do professor — ao orientar o recolhimento dos trabalhos, o cuidado com os pincéis e a organização dos estojos com fitas identificadoras — traduziu uma pedagogia que valoriza não apenas o produto final, mas também os gestos cotidianos que sustentam a criação.

A co-responsabilidade partilhada entre os estudantes, somada à transição tranquila para o lanche, reforçou práticas de autonomia e pertencimento. Esses rituais, ainda que simples, contribuíram para sedimentar uma cultura de respeito pelo tempo, pelos materiais e pelo espaço coletivo, tornando a aula um território formativo em que disciplina, cooperação e sensibilidade convivem em equilíbrio (Notas de Campo 5, C.44, 46).

A preparação cuidadosa do espaço pelo professor — com disposição circular das carteiras, obras de arte organizadas e elementos simbólicos como o TNT roxo — revela uma pedagogia que transforma o ambiente físico em ferramenta educativa. Essa organização intencional, que acolheu inclusive os alunos atrasados, criou um clima de pertencimento e horizontalidade, onde a estética serviu como linguagem de afeto e acolhimento. Mais que decorativo, cada elemento demonstrava uma escuta antecipada das necessidades do grupo, convertendo o espaço em parceiro ativo do processo educativo e fortalecendo os vínculos entre arte, convivência e aprendizagem (Notas de Campo 6, C.2, 6).

A interrupção bem-humorada do aluno apelidado de Peru, ao perguntar "E o salgado?", reacendeu a atenção coletiva e antecipou, com leveza, o caráter celebrativo do encontro. A resposta do professor, firme e afetuosa, situando o lanche para às 8h30, demonstrou uma escuta atenta às expectativas dos alunos, sem perder o foco pedagógico. Em paralelo à organização espacial — com a reorientação das cadeiras para formação de um círculo e a preparação do centro da sala para acolher os quitutes —, o docente articulou múltiplas tarefas com fluidez, inclusive confirmando a entrega dos salgados por mensagens rápidas (Notas de Campo 6, C.18, 20, 25).

A atuação do professor, ao conciliar organização espacial, escuta ativa e condução pedagógica, demonstrou uma mediação que integra afeto e conteúdo artístico. Ao retomar a análise das "Fábulas Instantâneas" já dispostas no quadro, realinhar o foco da turma sem rupturas, usando o ambiente preparado e a gestão dos tempos (como um breve silêncio estratégico) para favorecer o engajamento. O resultado foi uma retomada orgânica da atividade, com os alunos reagrupando-se de forma espontânea e participativa.

A interrupção causada pelo coordenador foi transformada em oportunidade pedagógica quando o professor, ao delegar tarefas e reorganizar a turma, manteve o foco na aula. O breve silêncio após o anúncio criou espaço para um aluno compartilhar suas dificuldades e conquistas criativas (Notas de Campo 6, C.33, 35), enquanto o professor garantiu a inclusão da Ursa (aluna estrangeira) por meio de gestos não verbais. Ao mesmo tempo, mediou com firmeza a participação espontânea do Urubu, equilibrando acolhimento e

regulação das falas. Essas ações demonstraram uma gestão sensível das interações, que valorizou tanto as expressões verbais quanto os silêncios significativos (Notas de Campo 6, C.37, 49).

A confraternização, mais do que uma pausa nas atividades, mostrou-se um momento pedagógico significativo, marcado por afeto, escuta e convivência. O humor e os cuidados compartilhados fortaleceram o vínculo entre professor e alunos, criando um ambiente de confiança. A condução leve, mas intencional, do professor destacou uma pedagogia centrada na dimensão humana da aprendizagem. Mesmo os elementos do cotidiano, como o cheiro da tinta da reforma, integraram-se ao processo educativo, revelando a riqueza da sala de aula como espaço vivo e criativo (Notas de Campo 6, C.64, 66).

Assim, ao integrar interações significativas, participação ativa e engajamento emocional em um ambiente cuidadosamente organizado, a prática pedagógica não apenas favorece a aprendizagem, mas também transforma o espaço escolar em um território de construção coletiva, afeto e criação.

D) A experimentação no processo criativo

O título dessa categoria surgiu a partir do desenvolvimento de novas formas de pensar, explorar e aplicar as cores de maneira mais eficaz nas criações dos alunos (Notas de Campo 4, D.57). Essa formação teve origem nas reflexões e diálogos promovidos durante o processo criativo, destacando o papel essencial da interação com a obra de arte como estímulo à criatividade e ao pensamento crítico. O processo foi marcado pelo “Diálogo com a Arte”, mediado pela “Leitura de Imagens”, que incentivou a experimentação, a criatividade e a reflexão crítica sobre os processos artísticos.

Nesse contexto, as abordagens não só desenvolveram competências artísticas e culturais, mas também ampliaram a capacidade dos estudantes de interpretar, experimentar e criar a partir de suas vivências. A análise dessa categoria aponta para a conexão dos alunos com o trabalho artístico local, permitindo uma reflexão mais profunda sobre seus próprios processos criativos.

No início das aulas, a ambientação da sala com as imagens ampliadas das obras da série Fábulas Instantâneas, de Priscilla Pessoa, contribuiu para

criar um espaço sensível à apreciação artística e à análise crítica (Notas de Campo 1, D.1; Notas de Campo 4, D.7, 20). A fixação das obras nas paredes, em tamanho A3, possibilitou que os alunos se familiarizassem visualmente com as composições ao longo das atividades, promovendo uma imersão gradual. Antes de iniciar os desenhos, foi realizada uma breve recapitulação, destacando que as criações da artista são baseadas em imagens de redes sociais e fazem uso de máscaras como recurso de anonimato (Notas de Campo 4, D.9).

Esse momento mediado incentivou reflexões sobre identidade, visibilidade e representação, permitindo que os estudantes reconhecessem paralelos entre as obras e suas próprias vivências digitais. A compreensão do uso simbólico das máscaras se desdobrou em suas produções autorais, ampliando o repertório interpretativo dos alunos e sinalizando, conforme Bogdan e Biklen (1994), a importância do contexto e da escuta ativa na mediação pedagógica (Notas de Campo 4, D.20).

A partir da análise desses momentos, ficou claro que, ao proporcionar aos alunos ferramentas para pensar criticamente sobre as imagens com as quais interagiam, desenvolve-se uma compreensão crítica do entorno, estabelecendo conexões com sua identidade cultural e exercitando a análise reflexiva. Nesse processo, a interação e o envolvimento com as propostas artísticas estimulam o pensamento crítico, ajudando os estudantes a integrar esses conceitos, observando, interpretando e aplicando-os em suas próprias criações.

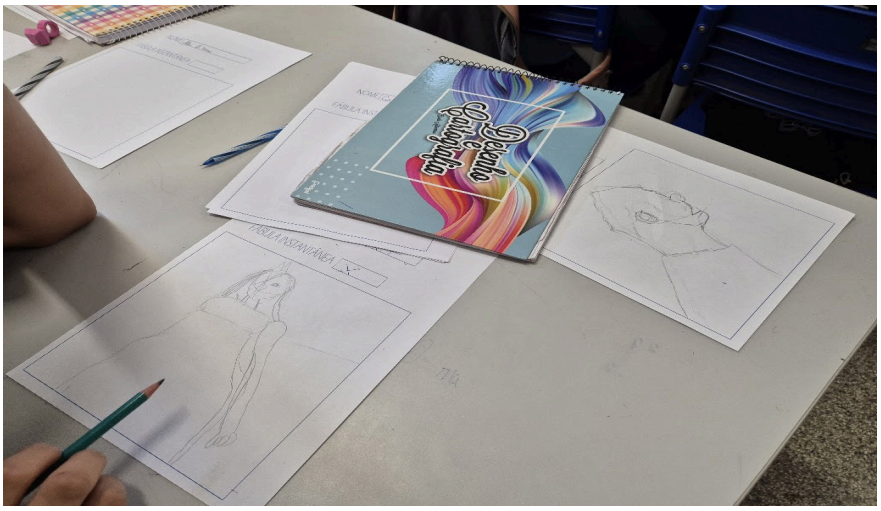
> Embora seja o indivíduo quem age, escolhe e define as propostas e ainda as elabora e as configura de um modo determinado, trata-se também, talvez antes de tudo, de uma questão cultural. Não só a ação do indivíduo é condicionada pelo meio social, com também as possíveis formas a serem criadas têm que vir ao entro de conhecimentos existentes, de possíveis técnicas ou tecnologias, respondendo a necessidades sociais e aspirações culturais. (OSTROWER, 2001, p. 40).

Tais ferramentas, influenciadas por fatores culturais e sociais, demonstram que o processo criativo e a interpretação das obras de arte não são apenas atos individuais. Essa dinâmica revela como os estudantes, ao refletirem sobre sua identidade cultural e o contexto social ao interagir com as

obras de Priscilla Pessoa, internalizam e interpretam as propostas artísticas. Esse movimento oferece dados valiosos para compreender o processo criativo e as dinâmicas de ensino-aprendizagem, em consonância com a perspectiva de que a criação artística é tanto uma expressão individual quanto um reflexo do entorno cultural e social.

Durante a atividade de criação de esboços e representação de figuras mascaradas, os alunos demonstraram uma reflexão sobre o processo de construção da identidade visual (Figura 42). A partir das observações anteriores, foi possível perceber que eles começaram a considerar as máscaras não apenas como elementos estéticos, mas também como recursos capazes de explorar as relações entre o eu e o outro, o visível e o oculto. Essa abordagem parece ter favorecido a conexão das criações dos estudantes com aspectos mais amplos, como questões relacionadas à identidade e ao contexto social, manifestando uma aproximação do processo criativo com temas existenciais e culturais.

Figura 42 – Registro da atividade de desenho (esboço): análise das composições nas obras da artista Priscilla Pessoa.



Fonte: Autor, 2024.

A utilização das máscaras de animais, por exemplo, como na "Fábula 29", foi uma maneira de expressar não apenas o ocultamento da identidade, mas também a personificação de características e arquétipos culturais (Notas de Campo 2, D.26). Esse exercício deixa emergir a capacidade dos alunos de se engajarem com a simbologia das imagens, trazendo à tona questões

relacionadas ao comportamento humano, aos valores culturais e à forma como nos projetamos a nós mesmos nas redes sociais.

Figura 43 – Experimentando papéis e aquarela.

Fonte: acervo do autor, 2024

O processo de experimentação demonstrado pelos alunos durante a o primeiro contato com o material permitiu que as ideias simbólicas ganhassem forma concreta, evidenciando a articulação entre habilidade manual e reflexão conceitual. ampliando a capacidade dos estudantes de experimentar, ajustar e aperfeiçoar suas criações, tornando o processo artístico um espaço de exploração consciente (Figura 43).

Essas interações facilitaram a compreensão do processo de construção visual e simbólica, deslocando os estudantes da experiência cotidiana para um espaço de maior reflexão. Ao relacionar arte, redes sociais e identidade, esse movimento os incentiva a explorar elementos associados ao gosto pessoal, promovendo diálogos que enriquecem sua compreensão das imagens e das narrativas visuais por meio de suas criações (Figura 44).

Figura 44 – Criação da Aluna Pantera - Explorando narrativas visuais.

Fonte: Autor, 2024.

Durante a análise de uma imagem com máscara de coelho tirando uma selfie, o aluno Urubu destacou a relação dessa imagem com outras anteriormente analisadas, demonstrando sua capacidade de associar elementos visuais às práticas contemporâneas de autorrepresentação (Notas de Campo 1, D.37). Essas trocas revelaram o sentido do diálogo coletivo na ampliação do entendimento sobre os significados das imagens e os elementos técnicos, como o uso de cores frias e quentes na composição (Notas de Campo 1, D.41, D.44).

As interações ocorridas durante a aula revelaram a potência das máscaras como elementos simbólicos nas obras de Priscilla Pessoa, aproximando os alunos das camadas de interpretação presentes nas fábulas visuais. As máscaras de animais, ao mesmo tempo em que intensificaram a atmosfera surreal, possibilitaram uma abordagem mais acessível e mediada de temas sensíveis, como os religiosos, sem gerar desconfortos.

A identificação imediata dos alunos com as imagens, especialmente ao reconhecerem comportamentos comuns nas redes sociais, como o ato de tirar selfies usando filtros ou máscaras, demonstrou a relevância do repertório visual

da artista no cotidiano juvenil. Conforme a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), esses dados, registrados em ambiente natural e a partir das falas dos próprios alunos, são essenciais para compreender como a arte se conecta à identidade, à cultura e às práticas sociais contemporâneas dos estudantes, oferecendo subsídios para uma reflexão crítica e situada (Notas de Campo 1, D.12, D.18, D.34).

A apresentação inicial do trabalho de Priscilla Pessoa destacou a possibilidade de os alunos utilizarem imagens retiradas das redes sociais ou fotografias do celular como referência para seus esboços, incentivando o uso de máscaras para preservar o anonimato das personagens representadas (Notas de Campo 4, D.11). Essa proposta foi consolidada nas atividades práticas, permitindo que os estudantes aplicassem os conceitos previamente discutidos. A relação cuidadosa entre os elementos desempenhou um papel central como recurso estético e narrativo. Essa característica reflete os conhecimentos, reflexões e vivências derivadas da interação com as obras, sendo que algumas das ideias para a criação das obras da artista têm origem nas redes sociais (Notas de Campo 3, D.31).

No contexto dessa intervenção, a orientação direta do professor foi fundamental nesse processo. Paulo Freire (1996) reforça a importância da reflexão crítica sobre a prática no contexto da formação docente, destacando que é necessário possibilitar que, ao se voltar sobre si mesma, a curiosidade ingênua dos alunos se transforme em uma reflexão crítica. Essa transformação é essencial para que os alunos desenvolvam uma análise mais aprofundada sobre a arte e, especificamente, sobre as obras de Priscilla Pessoa.

Essa abordagem revela um processo didático dinâmico e interativo, que considerou uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a arte, diante das dificuldades individuais, visando incentivar a experimentação (Notas de Campo 1, D.41). Reforçou conceitos teóricos, facilitando a conexão entre os conteúdos abordados nas aulas (Notas de Campo 1, D.44) e criando uma ponte entre os conteúdos trabalhados e os próximos passos pedagógicos (Notas de Campo 1, D.52).

Ao priorizar o educador como mediador, a intervenção pedagógica favoreceu uma reflexão crítica sobre as obras de Priscilla Pessoa, organizando o ensino e promovendo um aprendizado mais significativo. Perguntei aos

alunos o que a artista poderia estar tentando comunicar representação, incentivando-os a desenvolver uma análise mais profunda (Notas de Campo 1, D.46). Em seguida, passei a obra para que pudessem observá-la de perto, permitindo uma apreciação mais detalhada e pessoal da composição (Notas de Campo 1, D.49). Para enriquecer o processo artístico, foi essencial respeitar as escolhas criativas dos alunos, como as máscaras e as cores das molduras, promovendo a autonomia e a expressão individual.

No decorrer da aula, fiz uma recapitulação sobre as obras de Priscilla Pessoa, com ênfase na série Fábulas Instantâneas, para relembrar os principais elementos e temas abordados, oferecendo uma base sólida para a atividade subsequente (Notas de Campo 2, D.4). Durante a retomada da atividade, ressaltamos elementos discutidos anteriormente nas fábulas, reforçando os conhecimentos adquiridos e possibilitando um aprofundamento na leitura visual.

Ao propor o esboço da última obra, a Fábula XXVII, mesmo após a saída de um dos alunos, mantivemos o fluxo da atividade, adaptando o ritmo da turma. Nesse processo, o acompanhamento atento das produções permitiu intervenções pontuais, como no caso do aluno apelidado de Peru, que ainda trabalhava na Fábula 29 e apresentava dificuldades com a proporção da cabeça em seu desenho.

Para auxiliá-lo, utilizei gestos repetitivos sobre sua folha, ajudando-o a visualizar o tamanho correto, além de orientar na definição dos olhos e do nariz do personagem. Essas interações, observadas em seu contexto natural e valorizadas segundo Bogdan e Biklen (1994), revelam como a escuta ativa e a mediação visual são fundamentais na construção do aprendizado em artes visuais (Notas de Campo 2, D.17; D.26; D.30; D.32).

Esse processo de retomada e aprofundamento das obras de Priscilla Pessoa proporcionou uma oportunidade para os alunos refletirem sobre a evolução de suas próprias criações, permitindo a interação com o mediador e conectando técnicas e conceitos discutidos com suas produções individuais (Notas de Campo 4, D.43). A continuidade do processo criativo, portanto, não só aprofundou a compreensão das obras analisadas, mas também promoveu o desenvolvimento da autonomia criativa dos estudantes, sinalizando a

importância da experimentação e da reflexão crítica durante o processo artístico (Notas de Campo 4, D.57).

A análise das ações de Abelha e da Raposa também se conecta com a ideia de dar aos alunos a autonomia para explorar e ajustar suas criações, conforme orientado pelo professor, reforçando que o processo criativo não é apenas técnico ou reflexivo, mas envolve também a importância da escolha individual (Notas de Campo 5, D.26). A interação constante entre teoria e prática favoreceu a construção de um aprendizado significativo, que permitiu aos estudantes expandir suas habilidades técnicas e, simultaneamente, explorar novas formas de expressão artística.

> A arte, por sua vez, proporcionou uma reflexão mais profunda sobre a identidade, evidenciando sua natureza simbólica e fluida, transcendendo o literal e aproximando-se de uma linguagem alegórica e poética. De acordo com Ostrower, "as associações nos levam para o mundo da fantasia [...], geram nosso mundo de imaginação. Geram um mundo experimental, de um pensar e agir em hipóteses, do que seria possível" (OSTROWER, 2001, p. 20).

As atividades pedagógicas estimulam a autonomia criativa dos alunos e favorecem a expressão simbólica, mesmo diante das interferências naturais do ambiente escolar. Um exemplo disso ocorreu durante o processo de finalização das molduras (Figura 45), quando a aluna Borboleta demonstrou iniciativa ao concluir com agilidade o recorte, a dobra e a montagem de seu trabalho (Notas de Campo 5, D.36).

Simultaneamente, ao interagir com a Onça e confundi-lo com outro estudante, chamado Urso Negro, houve um momento de descontração e leve tensão, rapidamente amenizado por um pedido de desculpas e pela explicação do engano — fruto da semelhança física entre os colegas.

A resposta respeitosa dos estudantes e a retomada tranquila da atividade revelam um ambiente relacional seguro e aberto ao diálogo. Logo em seguida, o elogio à pintura do Urso Negro, destacando seu esforço e a qualidade estética da obra, reforçou positivamente seu engajamento (Notas de Campo 5, D.41). Tais situações ilustram, conforme os princípios de Bogdan e Biklen (1994), como o cotidiano da sala de aula é tecido por relações humanas que, mesmo quando atravessadas por pequenas tensões, podem fortalecer o processo educativo por meio do reconhecimento e da escuta atenta.

Figura 45 – confecção da moldura .

Fonte: acervo do autor, 2024

O exemplo ilustra não apenas um momento de erro e resolução, mas também reflete a dinâmica das relações interpessoais e o sentido que pequenos equívocos podem ter no ambiente de aprendizagem, influenciando a gestão das necessidades dos alunos dentro do ambiente escolar e revelando a postura do professor em manter as normas da aula enquanto demonstra preocupação com o bem-estar dos estudantes (Notas de Campo 6, D.28).

O episódio em que o aluno Panda solicita permissão para comprar um refrigerante exemplifica como a escuta atenta e a mediação empática do professor, ao conciliar normas com acolhimento, contribuem para um ambiente mais humano. Essa atitude revela como pequenas ações docentes influenciam o clima da sala e o desenvolvimento integral dos alunos (Notas de Campo 6, D.5).

Deste modo, os reflexos desse processo vão além da criação artística, envolvendo também a forma como a interação e a mediação do professor podem apoiar ou interferir no desenvolvimento individual dos estudantes em

uma atividade artística. Ao respeitar a autonomia do educando e promover o desenvolvimento integral do ser humano (Notas de Campo 6, D.22), manifestando a importância de compreender o contexto pessoal e cultural dos alunos para valorizar suas escolhas artísticas, incentivar o diálogo e explorar a riqueza simbólica que emerge de suas histórias e referências.

As falas das alunas durante a partilha revelaram como as referências pessoais e a cultura popular influenciam a criação artística. A Borboleta, por exemplo, ao associar uma figura famosa à imagem de uma borboleta colorida, expressa simbolicamente a criatividade humana (Notas de Campo 6, D.42). Já a resposta breve — “A da coelha lá” — indicou familiaridade com o repertório visual, mesmo que de forma apressada (Notas de Campo 6, D.57).

Tais manifestações apontam como os significados emergem nas interações e como a escuta atenta do professor contribui para compreender o sentido simbólico das imagens no contexto escolar. Essas referências deixam emergir como a identidade cultural e as experiências individuais são integradas na produção artística, demonstrando a riqueza do diálogo entre arte e vivência pessoal (Notas de Campo 6, D.62).

Compreende-se que o compartilhamento das produções no ambiente escolar fortalece o aprendizado social e educacional, estimulando o pensamento crítico, a auto expressão e a valorização das diferentes visões e contextos culturais. Para isso, é necessário promover um diálogo entre perspectivas pessoais e coletivas, confiando que o processo é enriquecido por referências externas e pela cultura popular, que moldam as escolhas estéticas e temáticas dos alunos.

O simbolismo escolhido pelos estudantes reflete a conexão entre a expressão artística individual, as influências culturais e o desenvolvimento de ideias criativas e subjetivas, destacando como a arte serve como um veículo para explorar e compartilhar experiências (Figura 46).

Nesse sentido, alinhado às reflexões de Paulo Freire (1996), podemos perceber que o papel do educador vai além de simplesmente transmitir o conteúdo; ele deve proporcionar uma compreensão crítica do objeto de ensino, instigando os alunos a irem além da simples aceitação de propostas ou atividades. Assim, é fundamental buscar relações de sintonia para que os estudantes se sintam confiantes e à vontade para explorar suas expressões.

Isso envolve uma ênfase contínua no processo criativo e na organização das propostas didáticas, promovendo o desenvolvimento de um olhar crítico sobre as dinâmicas culturais e sociais que influenciam a arte e a vida cotidiana.

Figura 46 – Término da pintura do aluno Águia

Fonte: acervo do autor, 2024

CONSIDERAÇÕES

Neste percurso investigativo, compreende-se que as reflexões são influenciadas pela diversidade de experiências e eventos que atravessam a vida humana, conectando-se a questões identitárias, culturais e sociais. Essa dinâmica permite a construção de saberes coletivos, alimentados pelas múltiplas perspectivas que emergem da visualidade das obras de arte. A arte, nesse sentido, não apenas reflete o mundo ao redor, mas também se torna um veículo para expressão individual e coletiva, diálogo, questionamento e transformação.

Nas representações de Priscilla Pessoa — como as Fábulas Instantâneas e as alegorias aplicadas em máscaras —, retratos encontrados em plataformas digitais ganham novas camadas interpretativas, refletindo a performatividade da identidade nas mídias sociais. A apropriação dessas imagens estimula uma reflexão crítica sobre a construção e apresentação de identidades no mundo digital, destacando a tensão entre identidade real e projetada. O uso da aquarela reforça a efemeridade e a fluidez dessas identidades, voláteis e reformuladas constantemente, convidando a um olhar crítico sobre a necessidade contemporânea de reconhecimento e de imagens elaboradas.

No ensino de arte, essas obras oferecem um ponto de partida para refletir sobre a teatralidade das alegorias e a autenticidade na era da visibilidade digital, articulando cultura visual e identidade. Na Intervenção Pedagógica, serviram como eixo estruturante das atividades, inspirando aproximações com a técnica da aquarela e incentivando a reflexão crítica sobre performatividade. Como defende Freire (1996), a construção do conhecimento requer curiosidade e capacidade crítica para observar, delimitar e interpretar o objeto.

A investigação, conduzida em seis encontros (doze aulas), revela a manifestação da criatividade por meio de interações, trocas e produções concretas. O objetivo foi investigar o fenômeno da criação no ambiente escolar, reconhecendo que o conhecimento é dinâmico e se constrói no diálogo e na descoberta. Ao serem valorizados como elementos significativos, os trabalhos artísticos tornam-se ferramentas para fomentar reflexões críticas sobre a

cultura, integrando identidade, autonomia criativa, colaboração e humor ao processo educativo.

Durante as atividades, as produções visuais dos estudantes se conectaram a narrativas fabulares, mesclando elementos da cultura local, personagens e tradições com reflexões sobre identidade e representação. A diversidade de pontos de vista e a liberdade de expressão revelaram-se essenciais para o conhecimento coletivo, como no exemplo do aluno que associou sua criação ao Halloween, mostrando atenção ao entorno e ressignificação de experiências.

Esse movimento reflexivo contribuiu para a construção da identidade cultural, levando os alunos a redescobrir elementos cotidianos antes despercebidos e fortalecendo a relação entre arte, identidade e contexto cultural. Como afirma Merleau-Ponty (1999), a percepção envolve sempre um horizonte de sentido, e o campo perceptivo é composto tanto por coisas quanto pelos vazios entre elas. Valorizar essas contribuições é essencial, pois são as experiências e percepções dos estudantes que sustentam a formação do conhecimento coletivo.

Fomentar o interesse pelo trabalho artístico local e integrar essas obras ao processo educativo estimula a criatividade, o pertencimento e a valorização da memória coletiva. Ao final da investigação, reafirma-se que a mediação pedagógica sensível, aliada à experimentação artística e à valorização das vivências, promove um processo educativo que ultrapassa a técnica, favorecendo o crescimento pessoal e coletivo.

Na fenomenologia e no protagonismo do aluno, a educação se torna um caminho fértil para a autonomia. Como lembra Freire (1996, p. 63), “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”. A criatividade no ensino de arte, portanto, não é um método fixo, mas encontro — espaço em que planos de aula e interpretações dos alunos coexistem, em constante diálogo.

Essa abertura criativa confirma a complexidade do fenômeno artístico no espaço escolar. Ostrower (1995) destaca que, até a conclusão da obra, todos os detalhes permanecem indefinidos e podem desempenhar simultaneamente funções de componente e de contexto. Essa perspectiva, alinhada à

abordagem fenomenológica, reconhece a fluidez dos sentidos e das relações entre sujeito, obra e mundo.

A leitura de imagens, quando orientada por uma abordagem sensível e crítica, amplia a capacidade expressiva dos estudantes e incentiva a percepção de que as imagens carregam significados, valores e afetos que precisam ser percebidos, analisados e ressignificados. Estudar os fenômenos perceptivos e simbólicos que envolvem a produção e recepção de imagens é compreender seu potencial na educação artística.

Para futuras investigações, seria pertinente explorar a extensão dessa abordagem a outras linguagens visuais e a diferentes faixas etárias, bem como investigar o papel das tecnologias digitais na mediação da leitura de imagens, ampliando as perspectivas para o ensino da arte.

Assim, reafirma-se que o ensino de arte configura-se como um espaço fértil para o crescimento pessoal e coletivo, para o diálogo cultural e para a valorização da diversidade perceptiva, consolidando a arte como instrumento de reflexão, expressão e transformação no ambiente escolar. Em síntese, esta investigação confirma que o ensino de arte, quando orientado por uma abordagem fenomenológica, vai além da transmissão de técnicas, tornando-se um espaço de encontro entre percepção, criação e significados compartilhados.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANTONINI-DE-SOUZA, Paulo C.; MIZUNO-LEMOS, Fábio R.. Por uma ética popular na formação de professores. **Estudos Pedagógicos** , [S. l.] , v. 49, não. Especial, pág. 391–403, 2023. DOI: 10.4067/S0718-07052023000300391. Disponível em: http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/7429. Acesso em: 12 jul. 2024.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Pioneira, 2005

BENNET, William J. **O livro das virtudes**: uma antologia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

BICUDO, Maria Ap. V.. Pesquisa fenomenológica em educação: possibilidades e desafios. **Paradigma**, p. 30–56, 2020. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p30-56.id928. Disponível em: https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/928. Acesso em: 10 mai. 2024.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 9 ago. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/. Acesso em: 10 mai. 2024.

BRITTES, Murillo Tavares de. **O universo de Sandman**: a ludicidade no ensino de Artes Visuais. 2024. 89 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em

Artes Visuais – Licenciatura) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/10696. Acesso em: 10 mai. 2024.

BUORO, Anamelia B. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte, São Paulo: EDUC/FAPESP/CORTEZ, 2003.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino: Linguagens e Arte. Campo Grande: SEMED, 2020.

CHÂTEAU DE CANISY. O Leão e o Rato, de Frans Snyders et Pierre Paul Rubens. [S. l.], [20--]. Disponível em: https://www.chateaudecanisy.com/fr/le-lion-et-la-souris-de-frans-snyders-et-pierre-paul-rubens/. Acesso em: 10 ago. 2025.

CRANE, Walter. The Bundle of Sticks. 1887. Gravura colorida impressa por Edmund Evans, 17,3 × 23,5 cm. Publicada em Baby's Own Aesop (G. Routledge and Sons, Londres). Disponível em: https://www.waltercrane.com/. Acesso em: 12 jun. 2025.

DONDIS, Donis. A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1981.

D'URSO, Julio; PACE, Ugo; MARINELLA, Muscara. The psychoeducational role of fables: a qualitative analysis for good teaching. **Progress in Education**. Volume 63. Hauppauge: Nova Science Publishers, Inc., 2020. p. 135-152. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344206853_The_psychoeducational_role_of_fables_a_qualitative_analysis_for_good_teaching. Acesso em: 03 jun. 2025.

FARENCENA, Gessélda Somavilla. Fábulas de Esopo e Millôr Fernandes: uma análise contextual. Linguagens & Cidadania, Santa Maria, v. 13, jan./dez. 2011. DOI: 10.5902/1516849228038. Acesso em: 03 jun. 2025.

FALEIROS, Monica de O. As fábulas fabulosas de Millôr Fernandes: da tradição esópica à nova fábula. 2023. DOI: 10.5281/zenodo.10430917. Acesso em: 03 jun. 2025.

FERNANDES, Millôr. **Fábulas fabulosas**. Edição ilustrada. São Paulo: Círculo do Livro, 1973.

FERRETTI JUNIOR, Arlindo; WESTPHAL, Euler Renato; BARROS MEIRA, Roberta. Acima da América está o sangue: a eugenia nos escritos de Monteiro Lobato. **Revista Maracanan**, [S. l.], n. 27, p. 68–93, 2021. DOI: 10.12957/revmar.2021.54221. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/maracanan/article/view/54221. Acesso em: 10 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia do oprimido*.** São Paulo: Paz e Terra, 1988. (Coleção Leitura).

FREITAS, Valéria Simões; DIKSON, Dennys. Retextualizando das fábulas aos quadrinhos: Um estudo sobre os aspectos da retextualização escrita em sala de aula. **Entretextos**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 145–174, 2020. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/40699. Acesso em: 03 jun. 2025.

GARNICA, Antonio V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 1, p. 109-122, 1997. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200008. Acesso em: 15 jul. 2024.

HABIB, Paula A. B. B. **Eis o mundo encantado que Monteiro Lobato criou**: raça, eugenia e nação. 2003. 175 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciencias Humanas, Campinas, SP. Disponível em: DOI: 20.500.12733/1593464. Acesso em: 13 mai. 2025.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens** [recurso eletrônico]: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HUSSERL, Edmund. **A Ideia da Fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 2018.

LA FONTAINE, Jean. Fábulas: antologia. São Paulo: Martin Claret, 2005.

LIMA, Jadd S. **O uso didático da fábula**. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2023. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/244618. Acesso em: 9 ago. 2025.

LOBATO, Monteiro. Fábulas. Edição digital. Coordenação de Cecília Bassarani; edição de arte de Adriana Bertolla Silveira; ilustrações de Alcy Linares. São Paulo: Editora Globo, 2008.

MALDONADO, Rafael. **Na dimensão da sutileza.** Situação Crítica, 2012. Disponível em: https://situacaocriticams.blogspot.com/2012/09/na-dimensao-da-sutileza.html. Acesso em: 05 jun. 2024.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Ap. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia:** fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Centauro, 2005

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha T. **Teoria e Prática do Ensino de Arte**. São Paulo: FTD, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 2. ed. Tradução de Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

METROPOLITAN MUSEUM OF ART. The council held by the rats. Gravura em madeira por Jean Delduc, segundo desenho de Gustave Doré, c.1868. Nova York: The Met. Disponível em: https://www.metmuseum.org/art/collection/search/396643. Acesso em: 8 ago. 2025.

MUSEO DO PRADO. A Fábula. El Greco, c. 1580. Disponível em: https://www.museodelprado.es/en/the-collection/art-work/fable/2c69097b-fa49-4fe9-8cf5-8b5bda2baf61. Acesso em: 25 jun. 2025.

NATIONAL GALLERY OF ART (Washington, D.C.). The Fox and the Grapes. Antonio Frasconi, 1950. Rosenwald Collection. Disponível em:

https://www.nga.gov/artworks/42990-fox-and-grapes?. Acesso em: 15 mai. 2025.

NY VISIBLES. Aesop's Fables by Arlene Graston. Disponível em: https://nyvisibles.com/aesop/. Acesso em: 8 ago. 2025.

OLIVEIRA, Darwin A. L. Priscilla Pessoa. *In*: PELLEGRINI, Fábio; REINO, Daniel (Orgs.). **Vozes das artes plásticas**.Campo Grande: FCMS, 2013. p. 294-299.

OSTROWER, Fayga. **Acasos da criação artística**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1995.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

PAREYSON, Luigi. **Os Problemas da Estética**. Tradução de Maria Helena Nery Garcesz. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PEREIRA, Nilce M. As fábulas de Lobato e o universo fabular de seu primeiro ilustrador. p. 61-82. *In:* SANTANA-DEZMANN, Vanete; MILTON, John; D'ONOFRIO, Silvio Tamaso (org.). **Para compreender Monteiro Lobato**: II Jornada Monteiro Lobato. Lünen: Oxalá Editora, 2021. ISBN 978-3-946277-58-3. Disponível em: https://www.academia.edu/download/118266362/SANTANA_DEZMANN_V.et.al._Para.Compreender.Monteiro.Lobato_Lunen_Oxala_2021.pdf. Acesso em: 11 maio 2025.

PESSOA, Priscilla de Paula; GHIZZI, Eluíza Bortolotto. Crítica Genética e documentos obtidos no Instagram: estudo de caso a partir do perfil da artista Ana Elisa Egreja. Texto Digital, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 178-201, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1807-9288.2021.e77417. Acesso em: 03 jun. 2025.

PESSOA, Priscilla. Não sou seu mestre: processos criativos em pintura na graduação em Artes. Motricidades: Revista SPQMH, v. 7, n. 3, p. 251-259, set./dez. 2023. DOI: 10.29181/2594-6463-2023-v7-n3-p251-259. Acesso em: 11 maio 2025.

PESSOA, Priscilla de Paula. Fotografia como referência visual em processos criativos na pintura: buscando uma tradição. Encontro de História da Arte, v. 14, p. 1006-1013, 2019. DOI: 10.20396/eha.vi14.3404. Acesso em: 15 jul. 2024.

PESSOA, Priscilla. [**Site oficial**]. 2024a. Disponível em: https://www.priscillapessoa.com/. Acesso em: 15 jul. 2024.

PESSOA, Priscilla. [Perfil no Instagram]. **Instagram**, 2024b. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CxbT70rv80V/. Acesso em: 15 jul. 2024.

PINHEIRO, Carlos (trad. e adapt.). **Fábulas de Esopo**. 1. ed. Lisboa: Publicações Chão da Feira, 2012.

REZENDE, Antonio M. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

RIBEIRO, Jefferson B. P.; TELES, Stela M.; MONTENEGRO, Martha A. P.; MOREIRA, Jonathan R.. Intervenção pedagógica e metodologia ativa: o uso da instrução por colegas na educação profissional. **Outras palavras,** [S. l.], v. 12, n. 2, 2016. Disponível em: https://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/view/715. Acesso em: 12 mai. 2024.

SANTANA-DEZMANN, Vanete; MILTON, John; D'ONOFRIO, Silvio Tamaso (org.). **Para compreender Monteiro Lobato**: II Jornada Monteiro Lobato. Lünen: Oxalá Editora, 2021. ISBN 978-3-946277-58-3. Disponível em: https://www.academia.edu/download/118266362/SANTANA_DEZMANN_V.et.al._Para.Compreender.Monteiro.Lobato_Lunen_Oxala_2021.pdf. Acesso em: 11 mai. 2025.

SANTIAGO, Delzeni R. R. Confabulando Saberes por Meio de Narrativas Moralizantes na Educação Básica. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 3, n. 9, p. 12–22, 2023. Disponível em: https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/314. Acesso em: 12 jun. 2024.

SILVA, Jean B.; CHAGURI, Jonathas P. O estudo de fábulas com um grupo de alunos do 3º ano do Ensino Médio. **Revista Semiárido De Visu**, Petrolina, v.

13, n. 1, p. 409–426, abr. 2025. Disponível em: https://revistas.ifsertaope.edu.br/index.php/rsdv/article/view/1218/682. Acesso em: 8 ago. 2025.

SOUZA, Paulo C. A. **O mundano e o promíscuo na arte latinoamericana**: a prática social de pintores populares. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/items/4d9878a9-5fd5-4c22-a13b-66d5275e8ef6. Acesso em: 13 jul. 2025.

SOUZA, Paulo C. A. Por quem somos e seremos: fenomenologia, saberes populares, arte e docência. *In:* SOUZA, P. C. A.; ABREU, S. R.; FERNANDES, V. L. P. **Percursos na formação em arte**: abordagens e reflexões epistemológicas. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022, p. 194-241. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5115. Acesso em: 13 jul. 2025.

SUASSUNA, Ariano. ***Iniciação à estética*.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

VASCONCELOS, Danilson O. **Memória negra e representação africana em Porto Alegre**: mediações culturais possíveis. 2023. 143 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

ANEXO 1 - PARECER CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL - UFMS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FÁBULAS IMEDIATISTAS:EXPLORANDO O PROCESSO CRIATIVO E A PERCEPÇÃO DA IMAGEM NO ENSINO DE ARTE

Pesquisador: ELISEU DE ARAUJO PEREIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 79014324.4.0000.0021

Instituição Proponente: FAALC - Falculdade de Letras, Artes e Comunicação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.932.586

Apresentação do Projeto:

"A presente pesquisa surge com o propósito de explorar o processo criativo a partir da leitura de imagens para compreender o entendimento dos alunos, incentivando-os a produzir trabalhos artísticos originais. De natureza qualitativa este estudo compreende a revisão de literatura em teóricos de referência, a saber: Ostrower (2009), Salles (2021), Souza(2021), Pareyson (2001), Freire (1996) dentre outros devidamente referenciados ao longo do texto e trabalho de campo que consiste em aplicação de sequência didática que aborde o conteúdo Arte Contemporânea, pois este objeto promove a conexão entre percepção e linguagem como meio de acesso a informações relevantes a construção do estado de elevação estética da arte, conceito norteador que procede das vivências e experiências para explorar ao máximo a criatividade e organizar o conhecimento. Neste intuito esta pesquisa objetiva-se também a explorar como a imagem pode ser utilizada como uma ferramenta no processo do ensino de arte. Os resultados da pesquisa serão esboçados de acordo com as observações da proposta pedagógica empreendida em campo e considerações que possibilitarão a tessitura final de conclusões desta investigação que tem foco em seus sujeitos, compostos por estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Prof. Wilson Taveira Rosalino no estado de Mato Grosso do Sul." Texto do próprio pesquisador.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ¿ Prédio das Pró-Reitorias ¿Hércules Maymone¿ ¿ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL - UFMS

Continuação do Parecer: 6.932.586

Ausência	TCLE.pdf	21/03/2024 10:20:46	ELISEU DE ARAUJO PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Eliseu_assinado_assinado.pdf	21/03/2024 10:19:35	ELISEU DE ARAUJO PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CAMPO GRANDE, 04 de Julho de 2024

Assinado por:
Fernando César de Carvalho Moraes
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ¿ Prédio das Pró-Reitorias ¿Hércules Maymone¿ ¿ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br

APÊNDICE 1 - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A CRIANÇA PELA QUAL VOCÊ É RESPONSÁVEL _____
ESTÁ SENDO CONVIDADO (A) A PARTICIPAR DA PESQUISA INTITULADA "FÁBULAS IMEDIATISTAS: EXPLORANDO O PROCESSO CRIATIVO E A PERCEPÇÃO DA IMAGEM NO ENSINO DE ARTE" [título provisório], DESENVOLVIDA PELO PROFESSOR ELISEU DE ARAUJO PEREIRA.

– OBJETIVO:

O objetivo dessa pesquisa é examinar o uso da imagem e sua interconexão entre percepção e linguagem, analisando a criação como mediadora no processo criativo.

– PARTICIPAÇÃO:

Sua contribuição é crucial, pois auxilia na elaboração de propostas pedagógicas que englobam a criação de obras de arte contemporânea.

– CONSENTIR:

O seu consentimento livre e esclarecido é fundamental, o que significa que a sua concordância para participar da pesquisa deve ser completamente voluntária, sem qualquer tipo de influência ou coerção. Você terá a oportunidade de tomar sua decisão após receber informações detalhadas sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos utilizados, benefícios previstos, bem como os possíveis riscos e desconfortos que a sua participação possa acarretar. Estou à disposição para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir durante este processo de informação. Sua participação é valiosa e sua segurança e bem-estar são prioridades neste estudo.

– DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:

Os riscos de cansaço e/ou desconforto são muito pequenos, que serão reduzidos pela pesquisa ser realizada em ambiente conhecido das crianças (escola). Os riscos potenciais "comprovados os danos serão indenizados" identificados de cunho material, como quebra do trabalho ou situações adversas no espaço escolar (como queda, por exemplo). Os alunos estarão sendo monitorados para a realização das intervenções artísticas no espaço escolar.

Será prestada toda assistência ao participante da pesquisa, sobretudo em caso de complicações e intercorrências de pesquisa. Destaca-se a necessidade de: explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, além dos benefícios esperados dessa participação e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano, considerando características e contexto do participante da pesquisa.

Os participantes desta pesquisa não terão custos decorrentes de sua participação. O pesquisador se compromete a fornecer todos os materiais necessários para a prática da atividade, caso a escola não os disponibilize. Dessa forma, os participantes não serão responsáveis por quaisquer despesas relacionadas à pesquisa, sem preocupações financeiras, para que o desenvolvimento do estudo seja acessível e igualitário.

– METODOLOGIA:

A aula de arte será construída mediante a leitura de obras de arte, sua contextualização e elaboração de fazer artístico, durante seis encontros planejados com os alunos da Escola Municipal Prof. Wilson Taveira Rosalino, turma do 9º ano do Ensino Fundamental II. Haverá registro de áudio. Para cumprir os preceitos éticos e legais, será solicitada a autorização prévia dos participantes para a realização das gravações. Esses registros ocorrerão exclusivamente nas dependências da escola, ao longo das doze horas/aulas estipuladas para a condução da intervenção, sempre respeitando a privacidade e o consentimento dos participantes.

– SIGILO:

O seu nome ficará em segredo em todas as fases de realização da pesquisa.

– RETIRADA DO CONSENTIMENTO:

Sua participação é voluntária e a desistência garantida. Você pode dizer se não quiser participar de alguma atividade, ou se retirar da pesquisa a qualquer momento. Caso você não tenha entendido alguma explicação ou não queira mais participar dessa pesquisa, por favor, fale com os pesquisadores.

Pesquisador responsável: Eliseu de Araujo Pereira — Telefone: (67) 99231-5627 — E-mail: eliseu.araujo@ufms.br — Endereço profissional: Rua Tokuei Nakao, s/nº.

Pesquisador colaborador: Paulo César Antonini de Souza — Telefone: (67) 9954-7061 — E-mail: paulo.antonini@ufms.br — Endereço profissional: Cidade Universitária, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Av. Costa e Silva, s/nº – Bairro Universitário – CEP: 79070-900 – Campo Grande – MS – Bloco 8.

Em caso de dúvida ou necessidade de mais informações:
O participante pode entrar em contato com o CEP (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos), Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, localizado na Avenida Costa e Silva, s/nº – Prédio das Pró-Reitorias, 1º andar – Sala do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), Campo Grande – MS, pelo telefone (67) 3345-7187 ou pelo e-mail: cepconep.propp@ufms.br.
A coleta de dados será por meio de roteiro de entrevistas, bem como escrita e gravação audiovisual.
Roteiro de perguntas:
Qual é a sua relação entre arte e escola?

Em sua opinião, vivenciar a produção artística é importante? Por quê?

Na escola, o uso da imagem ajuda a aprender e a vivenciar a arte?

O uso de imagem de obras no ensino de arte é importante?

A utilização da imagem presente nas aulas de arte pode contribuir para uma nova forma de ver, sentir e experienciar a arte?

Assinale sua manifestação sobre coleta de dados por meio de observação ou gravação em áudio e/ou vídeo:
[ ] Marque esta opção se você concorda que durante a participação nesta pesquisa da pessoa pela qual você é responsável seja realizada "**".**
[ ] Marque esta opção se você não concorda que durante a participação nesta pesquisa da pessoa pela qual você é responsável seja realizada "".
Caso a criança (aluno) optar por não participar da pesquisa ou venha a desistir de sua participação ao longo do processo, a garantia de atividade referente ao conteúdo programático da disciplina será ministrada integralmente, sem prejuízo na aprendizagem.
Ao final da pesquisa, comprometo-me a manter os dados, tanto físicos quanto digitais, sob minha guarda e responsabilidade pelo período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, conforme estipulado na Resolução CNS/MS nº 466/2012, item XI.2, alínea f). Seguirei rigorosamente esta disposição, garantindo a segurança e integridade dos dados durante todo o período determinado.
Segundo item II.4, os resultados serão divulgados aos participantes por meio de um artigo científico. Assim, todo material da pesquisa será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável. O artigo científico permanecerá também em formato físico na unidade escolar onde se realizará a pesquisa.

_____
Assinatura do responsável

_____
Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Campo Grande, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE 2 - TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

"FÁBULAS IMEDIATISTAS: EXPLORANDO O PROCESSO CRIATIVO E A PERCEPÇÃO DA IMAGEM NO ENSINO DE ARTE"

– OBJETIVO:

O objetivo dessa pesquisa é examinar o uso da imagem e sua interconexão entre percepção e linguagem, analisando a criação como mediadora no processo criativo.

– PARTICIPAÇÃO:

Sua participação é muito importante, uma vez que ajuda na construção de propostas de vivências pedagógicas que envolvam produções de arte contemporânea.

– DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:

Os riscos de cansaço e/ou desconforto são muito pequenos, que serão reduzidos pela pesquisa ser realizada em ambiente conhecido das crianças (escola).

– METODOLOGIA:

A aula de arte será construída mediante a leitura de obras de arte, sua contextualização e elaboração de fazer artístico, durante seis encontros planejados com os alunos da Escola Municipal Prof. Wilson Taveira Rosalino, turma do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Haverá registro de áudio, para cumprir os preceitos éticos e legais, mediante sua autorização. Esses registros ocorrerão exclusivamente nas dependências da escola, ao longo das doze horas/aulas estipuladas para a condução da intervenção, sempre respeitando sua privacidade.

– SIGILO:

O seu nome ficará em segredo em todas as fases de realização da pesquisa.

– RETIRADA DO CONSENTIMENTO:

Sua participação é voluntária e a desistência garantida. Você pode dizer se não quiser participar de alguma atividade, ou se retirar da pesquisa a qualquer momento.

Caso você não tenha entendido alguma explicação ou não queira mais participar dessa pesquisa, por favor, fale com os pesquisadores.

Pesquisador responsável: Eliseu de Araujo Pereira — Telefone: (67) 99231-5627 — E-mail: eliseu.araujo@ufms.br — Endereço profissional: Rua Tokuei Nakao, s/nº.

Pesquisador colaborador: Paulo César Antonini de Souza — Telefone: (67) 9954-7061 — E-mail: paulo.antonini@ufms.br — Endereço profissional: Cidade Universitária, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Av. Costa e Silva, s/nº – Bairro Universitário – CEP: 79070-900 – Campo Grande – MS – Bloco 8.

Em caso de dúvida ou necessidade de mais informações:

O participante pode entrar em contato com o CEP (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos), Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, localizado na Avenida Costa e Silva, s/nº – Prédio das Pró-Reitorias, 1º andar – Sala do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), Campo Grande – MS, pelo telefone (67) 3345-7187 ou pelo e-mail: cepconep.propp@ufms.br.

Campo Grande, ____ de _____ de _____

_____

Assinatura da criança

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

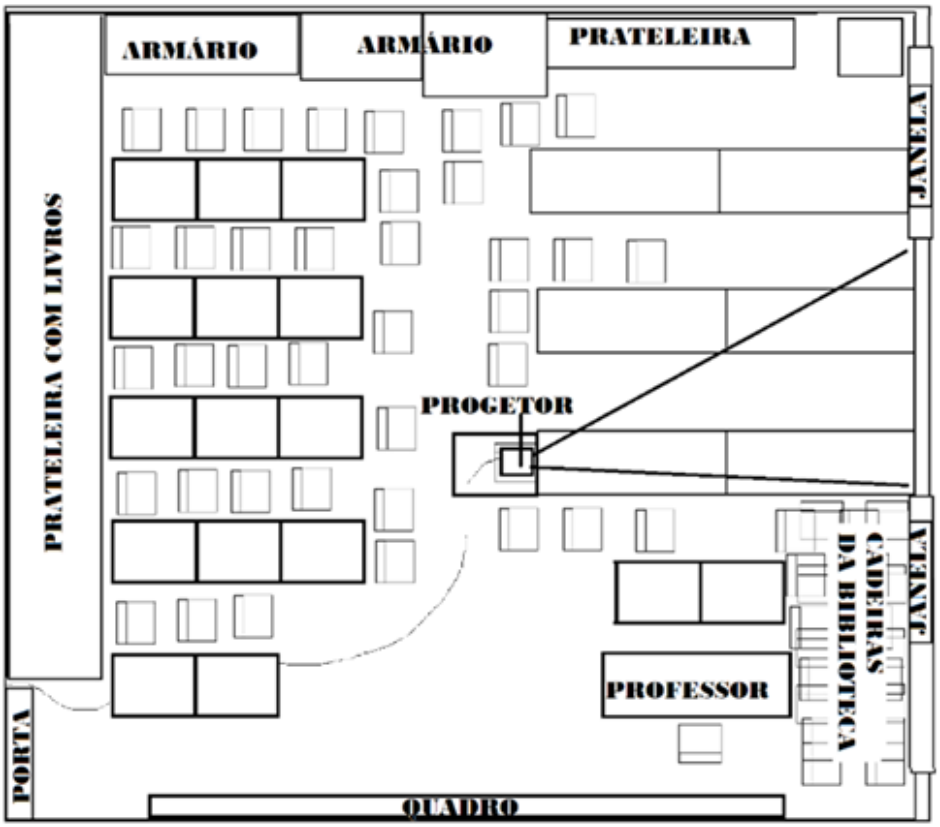
APÊNDICE 3 - NOTAS DE CAMPO

Notas de Campo 1 - Aula de Arte – 9º Ano "A"

Data: 18/09/2024
Horário: 7:00 às 9:00
Turma: 9º Ano "A" – Escola Municipal Prof. Wilson Taveira Rosalino
Professor: Eliseu de Araújo Pereira
Número de alunos presentes: 33 (dos 36 matriculados)

1. Descrição do contexto

Ambiente: A aula foi realizada no espaço temporário da biblioteca da escola, que está em reforma.



Descrição do contexto

Cheguei à sala de aula do 9º Ano “A” às 6h40. Instalei o projetor e organizei as carteiras, virando-as para a parede onde ocorreria a projeção. Como a escola está passando por reformas, essa turma está temporariamente acomodada na biblioteca, que é um espaço pequeno. Por isso, precisei reorganizar as cadeiras para otimizar o espaço e permitir que todos os alunos pudessem visualizar a projeção.

A sala foi aberta exatamente no momento em que o sinal de entrada tocou e, aos poucos, os alunos começaram a chegar. Como muitos costumam entrar atrasados, concedi um acréscimo de seis minutos para o início da aula, pedindo a cada aluno que fosse chegando para se sentar em qualquer cadeira disponível, a fim de facilitar o começo da atividade.

Como de costume, eu vestia uma combinação de cores monocromáticas, pendendo para o azul-índigo: calça azul, camisa azul e sapato mocassim azul. No pescoço, usava um colar com um pen drive prateado, que utilizo para passar os vídeos.

O primeiro tempo da aula iniciou-se com uma breve explicação sobre o tema, que, nesse caso, foi “Fábulas e sua origem”. Após essa introdução, apresentei um vídeo explicativo sobre Esopo e a origem das fábulas no Ocidente.

> C.O – Primeiro, produzi um vídeo sobre a origem da fábula, utilizando imagens e vídeos extraídos do YouTube, abordando seu contexto e desenvolvimento ao longo do tempo. Em seguida, compilei um segundo vídeo com imagens e trechos de duas entrevistas da artista, selecionando e organizando as cenas de forma a destacar informações que considerei essenciais para o conteúdo da aula.

Em seguida, iniciei a exibição de um vídeo, com duração de seis minutos, que apresentava uma breve introdução às fábulas e a seus principais representantes, como Esopo e Jean de La Fontaine.

Durante a exibição, a maioria dos alunos manteve-se atenta; no entanto, alguns demonstraram sinais de inquietação, especialmente o Leão e o Pato, que apresentam maior dificuldade em manter a concentração em conteúdos audiovisuais.

Logo no início, dois alunos — a Cachorra e o Urubu — chegaram atrasados. A Cachorra dirigiu-se diretamente ao seu lugar habitual, que estava vago. Já o Urubu entrou um pouco confuso; pedi que se sentasse perto da entrada, mas ele preferiu levar sua carteira até onde estavam seus amigos.

Após a exibição, reafirmei os pontos centrais sobre as fábulas, destacando o uso de personagens antropomórficos — animais que assumem características humanas — nas narrativas. Para exemplificar, citei duas fábulas: *A Formiga e a Pomba* e *O Escorpião e o Sapo*, ambas com duração

aproximada de um minuto e quinze segundos. Durante a explicação, enfatizei os possíveis significados das histórias e propus perguntas para que os alunos refletissem sobre o conteúdo.

Alguns mencionaram já conhecer a fábula do escorpião. Quando perguntei o que haviam entendido, o Gavião respondeu que compreendeu que "não devemos ser ingênuos". Em tom de brincadeira, o Coiote apontou para o Peru e o chamou de "escorpião", provocando risadas entre os colegas.

Em seguida, iniciei a apresentação sobre a técnica da aquarela que seria utilizada no processo de criação, exibindo um vídeo curto de cinco minutos. Durante a discussão, o Coiote reconheceu a música de fundo do vídeo e comentou que era do filme *Shrek*, o que gerou uma leve distração na turma.

> C.O. – Enquanto o vídeo era exibido, notei que o Leão e o Pato estavam frequentemente distraídos. O Pato, conhecido por suas faltas frequentes, e o Leão, que costuma ter dificuldade em manter o foco nas atividades propostas, apresentaram sinais de desatenção em diversos momentos. Essa falta de atenção e o comportamento de ambos têm sido uma preocupação constante, pois afetam a dinâmica e o engajamento dos colegas ao redor. Tais distrações podem levar a uma compreensão superficial do material apresentado e a uma menor retenção do conteúdo.

De repente, a monitora da escola bateu à porta, acreditando que o som utilizado na aula pertencia à escola, e veio em busca do carrinho com a caixa de som. Após esclarecermos o mal-entendido, passei o vídeo sobre a artista Priscilla Pessoa e suas produções, pedindo que os alunos prestassem especial atenção à série intitulada *Fábulas Instantâneas*.

Durante a exibição, a Joaninha expressou sua insatisfação com o barulho dos colegas que não estavam prestando atenção. Nesse momento, o Peru, em tom de brincadeira, comentou que a pintura de uma boneca da obra intitulada *I Used to Love Her*, da série *Pertences*, se parecia com o boneco Chucky, fazendo uma associação com o filme *O Boneco Assassino*, o que gerou risadas na turma.

Devido ao baixo volume do vídeo, desliguei o ventilador para aumentar a atenção no momento em que a artista Priscilla Pessoa explicava seu processo criativo na série *Fábulas Instantâneas*. Foi perceptível que a turma começou a demonstrar mais interesse ao ver as imagens das obras.

Após o vídeo, perguntei se algum aluno havia percebido o motivo que levou a artista Priscilla Pessoa a pintar a série. O Coiote comentou que era porque ela gostava de máscaras, enquanto a Raposa disse que foi “quando ela conheceu uma mulher e estava num chá”.

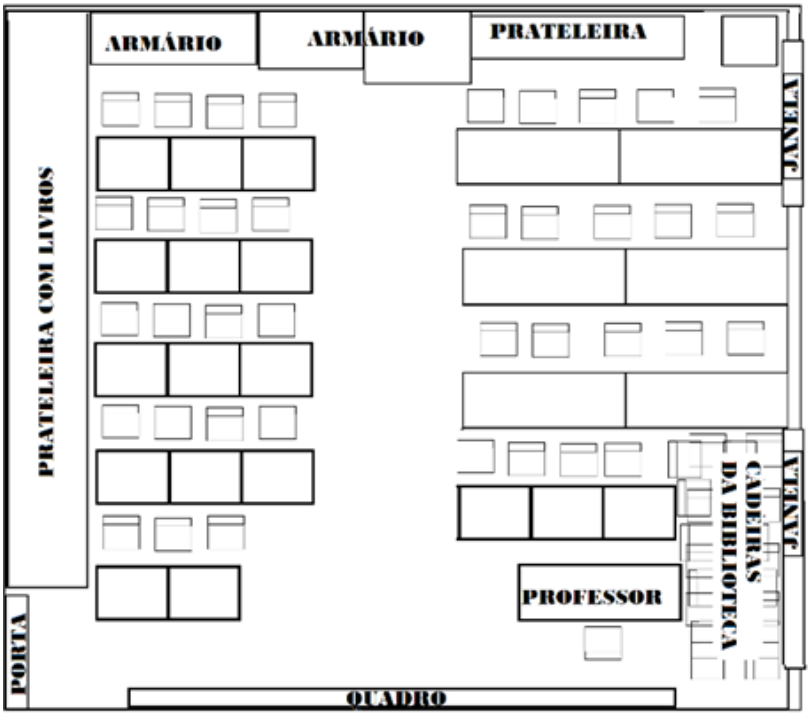
Aproveitando as falas dos alunos, reiterei as explicações da artista, enfatizando o uso de imagens nas redes sociais e o anonimato que as máscaras ou alegorias proporcionam em suas pinturas. A exibição da fábula *X* gerou certo alvoroço, especialmente quando o Urubu comparou o Coiote à obra representada, causando risadas. Enquanto isso, a Abelha continuava conversando com colegas, distraída, e o Panda, visivelmente cansado, deitou-se sobre a carteira, aparentando sono.

Em seguida, fiz uma breve explicação sobre a artista, sua intenção e poética, e a técnica utilizada em suas pinturas. Nesse momento, a Pantera perguntou se os nomes de animais que tinham sido colocados em uma lista na aula anterior tinham relação com o conteúdo explicado. Esclareci que esses nomes eram utilizados para substituir os nomes reais dos alunos, caso fosse necessário, garantindo o anonimato e preservando a identidade dos participantes.

Logo após, fiz a chamada, mas fui interrompido pelo Urubu, que, de forma irreverente, comentou que eu estava com “faróis acesos” devido à camiseta justa que estava vestindo.

> C.O. – Esse comentário provocou risos, inclusive em mim. A observação do aluno Urubu, embora irreverente, foi recebida de forma descontraída, gerando uma breve ruptura no formalismo típico da chamada e criando um momento de proximidade entre professor e alunos. Esse episódio indica como o ambiente de ensino pode se tornar mais acolhedor e menos hierárquico quando o professor responde positivamente a manifestações informais dos alunos, promovendo um espaço em que todos se sentem mais confortáveis para se expressarem livremente.

No entanto, logo retomei a chamada e registrei os alunos ausentes. Em seguida, pedi que retornassem aos seus lugares. Enquanto ajustavam as cadeiras, desliguei e guardei o projetor.



Às 8h, fiz uma breve explicação sobre a artista, sua intenção e poética e, por meio da obra *Fábula Instantânea XIX*, realizei uma leitura da imagem. Em seguida, apresentei as oito fábulas que seriam utilizadas como exemplo no processo de criação nas próximas aulas.

Iniciei descrevendo a personagem central, que usa uma máscara de ovelha e apoia a cabeça sobre um dos braços na mesa. No canto superior esquerdo da composição, uma personagem usa uma máscara de gato branco com detalhes alaranjados. No canto inferior direito, há uma personagem vestida de vermelho, com uma máscara de cachorro rosa, e seus longos cabelos castanhos caem sobre os braços. Entre essa personagem e a de máscara de leão, há uma figura feminina vista de costas, com o cabelo amarrado, inclinada sobre a mesa. O fundo amarelo do cômodo contrasta com as cores frias da mesa, onde estão dispostos pratos e tigelas, sugerindo o que o grupo está consumindo. A atmosfera surreal é intensificada pelas máscaras de animais, proporcionando uma abordagem mais simbólica e acessível, evitando possíveis conflitos ao tratar de temas religiosos.

Às 8h08, peguei as oito obras que seriam trabalhadas nas próximas aulas como referência para o processo criativo, focando na observação coletiva e análise visual. Começamos com a obra *Fábula Instantânea 29* e pedi aos alunos que descrevessem o que viam.

O Urubu foi o primeiro a comentar: “Essa Barbie tá me causando uma coisa ruim, sei lá, os olhos dela me incomodam.” Perguntei então: “Vocês acham que é uma Barbie? Será que ela tem essa boca?” A Raposa rapidamente respondeu que não, e, em seguida, ela e o Urso Negro começaram a descrever, dizendo que o fundo era rosa e que se tratava de uma mulher.

Perguntei: “É uma mulher nova ou velha?” Alguns alunos responderam em coro “nova”, mas a Borboleta acrescentou: “Velha, com uma máscara de nova, porque o pescoço é muito enrugado.” O Panda percebeu que a pessoa retratada estava usando uma máscara, e a Raposa reforçou: “É uma pessoa velha com uma máscara.” O Coiote comentou que a mulher poderia ter feito plástica.

Para estimular ainda mais a discussão, perguntei se a cor do fundo e da roupa combinavam. Alguns alunos disseram que não, mas a maioria respondeu que sim. O Urso Negro observou que os olhos da personagem eram azuis, enquanto o Macaco afirmou que ela era loira. Questionei: “Como você sabe que ela é loira se está de máscara?” A Pantera comentou: “Notando o pescoço velho, talvez ela queira seguir os padrões de beleza.”

Às 8h15, a segunda fábula apresentada para interação, leitura e descrição dos alunos foi a *Fábula Instantânea XV* (ver Figura 13). Ao mostrar a obra, a Joaninha imediatamente identificou o personagem como um palhaço. Iniciei uma discussão perguntando se se tratava de uma máscara ou de pintura facial. Rapidamente, o Urubu gritou: “É o Coringa”, e alguns alunos concordaram, repetindo “Coringa”. A Raposa observou que, embora seja uma pintura facial, pode ser considerada uma forma de máscara, pois esconde a identidade da pessoa. O Urso Negro complementou: “Esconde o traço, esconde o rosto.”

Ao perguntar o que mais chamava atenção, todos destacaram a boca vermelha. O Coiote reforçou o que o Urubu já havia mencionado, apontando que o rosto lembrava o Coringa. Acrescentei que a semelhança se deve às cores verde do cabelo e vermelho da boca, remetendo ao Coringa interpretado por Heath Ledger.

O Panda descreveu a obra, observando que o fundo era amarelo, a cortina vermelha e a camisa azul ciano. Segundo ele, a expressão do

personagem parecia depressiva, e a maquiagem seria uma tentativa de escondê-la. Por outro lado, o Pato achou que a imagem se parecia mais com um cosplay. Em seguida, passei a obra para que os alunos pudessem observar de perto os detalhes discutidos coletivamente e, em seguida, parti para a análise da próxima obra.

Às 8h22, partindo da ideia do palhaço que lembrava o Coringa, utilizei a *Fábula Instantânea 34* (ver Figura 14) para explorar a subjetividade das manchas criadas pela aquarela, chamando a atenção dos alunos para a observação da obra. Antes de iniciar a análise dos elementos que a constituíam, a Pantera comentou que via um serial killer.

> C.O. - A observação da Pantera sobre ver um “serial killer” na obra destaca a subjetividade da interpretação artística, influenciada pelas experiências e vivências de cada indivíduo. Para mim, a máscara evocou a cena do filme *A Fortaleza* (1986), na qual bandidos utilizam máscaras, incluindo a de Papai Noel. Esse paralelo ilustra como elementos visuais podem despertar memórias e interpretações distintas, enriquecendo a análise artística.

Comentei sobre essa percepção e segui com a discussão focada na aquarela. O Panda observou que o fundo neutro serve para destacar mais a máscara, enquanto a Raposa complementou que a camiseta preta e o fundo neutro foram feitos para realçar a máscara. Em seguida, passei a obra para que os alunos pudessem observar de perto as manchas na máscara do palhaço.

Como essa imagem demandava mais tempo de observação individual, aproveitei para reforçar a importância da presença dos alunos na próxima aula. Destaquei que a aula seria breve, indo apenas até o intervalo devido ao conselho de classe, e incentivei os alunos a não faltarem, já que muitos costumam optar por não comparecer nesses dias. De repente, uma professora de outra disciplina interrompeu a aula para pedir que eu entregasse as provas para que os alunos as corrigissem ao final da minha aula. Coloquei as provas sobre minha mesa e, em seguida, passei para a leitura de outra imagem, a *Fábula Instantânea X*.

Quando questionados sobre o que viam na obra, a Cabra mencionou que via uma galinha com um vestido rosa. Alguns alunos questionaram a cor,

forçando-a a corrigir, já que o vestido era azul. O Urubu a corrigiu, dizendo que o vestido era azul-marinho. A Coruja comentou que a personagem estava tirando uma selfie. O Urubu acrescentou que o fundo parecia um banheiro, e o Urso Negro observou que a foto parecia ter sido tirada de baixo para cima. A Coruja fez um comentário inadequado, referindo-se à personagem como uma "vagabunda", o qual repreendi, chamando-o de desrespeitoso.

Às 8h34, propus avançar para uma análise mais ousada, apresentando a imagem da *Fábula Instantânea VIII* (ver Figura 10). Nesta obra, uma mulher tira uma selfie vestindo apenas peças íntimas e uma máscara de coelho. Comecei perguntando à turma se esse tipo de foto é comum nas redes sociais, e a maioria respondeu em coro que sim. Direcionei a descrição para duas alunas que estavam dispersas com outros assuntos; como elas não responderam, acrescentei: "Por que vocês acham que a artista escolheu a máscara de coelho para representar algo aparentemente mais ousado?"

O Urubu comentou: "Uma safada", e a Pantera fez uma associação com a Playboy. Com vários alunos ficando agitados e conversando ao mesmo tempo, pedi que todos parassem e expliquei a associação feita pela Pantera, referindo-se às coelhinhas fotografadas para a revista masculina. Em seguida, voltei a atenção para o nariz rosa e a delicadeza da máscara de coelho. O Urubu comentou: "Ela é ruiva", ao que respondi que a cor do cabelo puxava mais para um castanho avermelhado.

Quando perguntei se havia algo em comum além da máscara e da técnica de aquarela entre as imagens analisadas, o Urubu observou que, assim como a personagem da obra anterior (que parecia estar tirando uma selfie), a figura da mulher com a máscara de coelho também estava tirando uma selfie. Ele fez essa conexão entre as duas imagens, destacando que ambas retratam personagens em poses com foco na ação de se fotografarem.

Às 8h40, entreguei a obra para que os alunos pudessem observá-la de perto e passei para a análise da *Fábula Instantânea XII* (ver Figura 11).

Durante a transição, o Coiote comentou que os personagens retratados na obra pareciam o Urubu e o Peru, ao que brinquei dizendo que lembravam os lutadores do *Mucha Lucha*, famosos pela luta livre mexicana. Perguntei à turma qual cor mais chamava atenção na obra, e a Raposa rapidamente respondeu: "Vermelho". Expliquei que, como o fundo era de um tom frio e ocupava grande

parte da composição, o olhar dos espectadores é naturalmente atraído para as cores quentes. Em seguida, destaquei a importância de observar as manchas deixadas pela aquarela em determinados pontos da obra antes de prosseguirmos para a próxima imagem.

> C.O. – Ao apresentar a *Fábula Instantânea 27*, mencionei que era minha favorita, principalmente por retratar uma mulher negra e pela combinação de cores e flores na obra. Esse comentário teve o objetivo de chamar a atenção dos alunos para a minha preferência, ao mesmo tempo em que enriqueceu a experiência de aprendizagem, destacando aspectos da arte que podem fomentar uma discussão mais inclusiva e engajada.

Perguntei ao Urubu o que ele notava de imediato na *Fábula 27* (ver Figura 15), mas, antes que ele pudesse responder, o Coiote comentou que o que chamava atenção era o cabelo black. O Urso Negro complementou: “É um cabelo afro, mas em forma de flores”. Em seguida, perguntei sobre a cor do fundo e da roupa, e se os tons combinavam. A Raposa respondeu que sim e observou que algumas flores também apresentavam essas cores. Aproveitando o comentário da Raposa, fiz uma recapitulação sobre o círculo cromático, explicando como as cores contrastantes se destacam na obra, e reforcei novamente o uso da aquarela na criação da peça, para que os alunos pudessem estabelecer conexões entre os conteúdos.

Às 8h49, a última obra apresentada foi a *Fábula 29*. Imediatamente, o aluno Natan observou que a concha presente na obra estava associada ao mar e à areia. Perguntei o que a artista poderia estar tentando transmitir com essa representação. A Raposa, ao olhar para a imagem, disse que a concha lembrava um tecido que se coloca na cabeça, fazendo um gesto para ilustrar. Completei a explicação dizendo que se tratava de um turbante, ao que a Raposa confirmou: “Isso, um turbante.” Em seguida, passei a obra para que os alunos pudessem observá-la de perto.

Após todos observarem as obras, fixei as oito no quadro, explicando quais pertenciam à primeira fase e quais eram mais recentes. Também forneci a rede social da artista para que pudessem apreciar outras obras dela. Concluí a aula comentando sobre a obra da artista, ressaltando a técnica e as dimensões que serão trabalhadas na próxima aula. Às 9h55, pedi aos alunos

que guardassem seus materiais e os conduzi em fila para pegar o lanche, encerrando a aula.

Reflexão Final:

A aula de hoje revelou desafios e oportunidades para melhorar o engajamento dos alunos por meio de técnicas práticas e dinâmicas. As comparações feitas pelos alunos, como associar imagens à cultura pop (por exemplo, “Coringa” ou “Barbie”) e interpretar conceitos pessoais (como “serial killer”), demonstraram como suas percepções individuais e referências culturais influenciam a análise das obras de arte. Essas associações não apenas enriqueceram a discussão, mas também criaram desafios, especialmente quando alguns alunos demonstraram desinteresse.

Para melhorar o foco e o envolvimento, é significativo ajustar a metodologia de ensino, incorporando atividades práticas, momentos de pausa e dinâmicas que conectem o conteúdo aos interesses dos alunos. Essa abordagem pode ajudar a manter a atenção e transformar o desinteresse em participação ativa. A experiência destacou a importância de alinhar a metodologia com as necessidades e contextos dos alunos, aproveitando suas referências culturais para promover um aprendizado mais significativo e envolvente.

Notas de Campo 2 - Aula de Arte – 9º Ano "A"

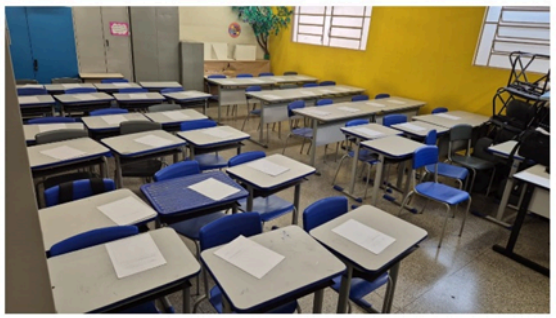
Data: 25/09/2024
Horário: 7:00 às 9:00
Turma: 9º Ano "A" – Escola Municipal Prof. Wilson Taveira Rosalino
Professor: Eliseu de Araújo Pereira
Número de alunos presentes: 30 (dos 36 matriculados)

1. Descrição do contexto

Ambiente: A aula foi realizada no espaço temporário da biblioteca da escola, que está em reforma.

Descrição do contexto:

Cheguei à sala de aula e organizei oito folhas sulfite, delimitadas em quadrados de 18 x 18 cm, sobre as carteiras. Essas folhas foram preparadas para que os alunos trabalhassem o esboço utilizando as medidas presentes nas fábulas da artista Priscilla Pessoa. Também fixei oito obras selecionadas na sala, criando um ambiente inspirador para observação e desenho.



O dia apresentava um desafio, pois a aula teria duração reduzida, encerrando-se às 9h, devido ao conselho de classe

> C.O.- Essa limitação me deixou apreensivo, pois temia que muitos alunos não comparecessem à aula, mesmo após enfatizar várias vezes a importância de sua presença. Sabia que a ausência poderia afetar diretamente o andamento das atividades, tanto no aspecto prático quanto no processo de aprendizado colaborativo. A falta de uma parcela significativa dos estudantes poderia não apenas reduzir o ritmo da aula, mas também comprometer a sequência planejada, já que algumas atividades dependiam da interação em grupo e da troca de ideias para atingir os objetivos pedagógicos.

Início da Aula

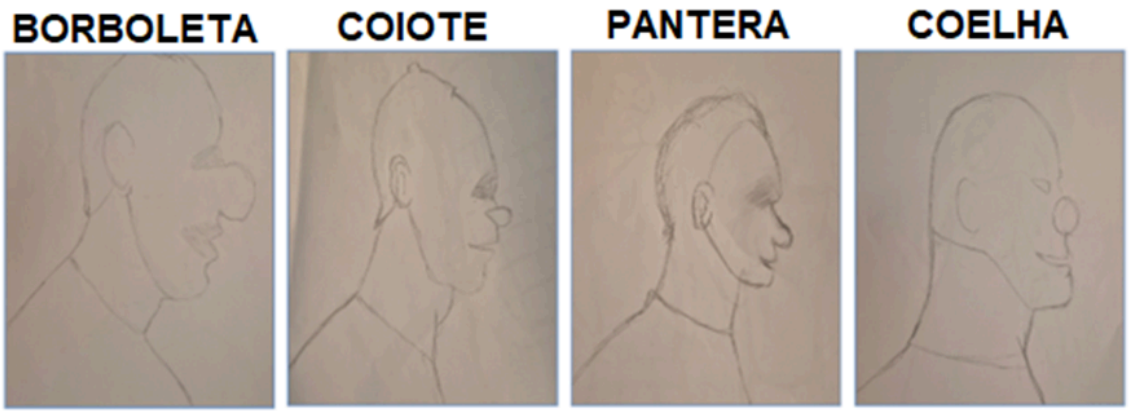
O sinal tocou e os alunos começaram a chegar lentamente. Para otimizar o tempo, decidi conceder cinco minutos a mais para o início da aula, incentivando a participação. Pedi que os alunos que chegassem identificassem suas folhas com o primeiro nome, o que ajudaria na organização da atividade.

Vestimenta: Optei por uma combinação de cores neutras: calça cinza, camisa preta, cinto e sapato mocassim marrom escuro. No pescoço, usei uma corrente prateada da série *Peaky Blinders* e duas pulseiras de couro, que me proporcionaram conforto e confiança.

Desenvolvimento da Aula

Comecei a aula com uma recapitulação sobre as obras de Priscilla Pessoa, intituladas *Fábulas e Instantâneas*. Fiz uma breve explicação sobre o esboço e como ele auxilia na organização de ideias e na correção de proporções, facilitando a experimentação de diferentes estilos. Enfatizei que o esboço é uma forma de explorar sem a pressão de criar algo perfeito desde o início, comentando sobre a importância das proporções, e dei o comando para que começassem a desenhar.

Informei que teriam dez minutos para realizar o primeiro esboço. Durante a atividade, o Teiú acenou, informando que não tinha lápis. Pedi que ele fosse buscar um. O Panda e o Gavião perguntaram se deveriam desenhar todas as obras do quadro, e frisei que o esboço tinha como objetivo principal trabalhar a proporção do desenho. O Panda ainda reclamou do brilho da luz da sala, que refletia nas obras plastificadas.



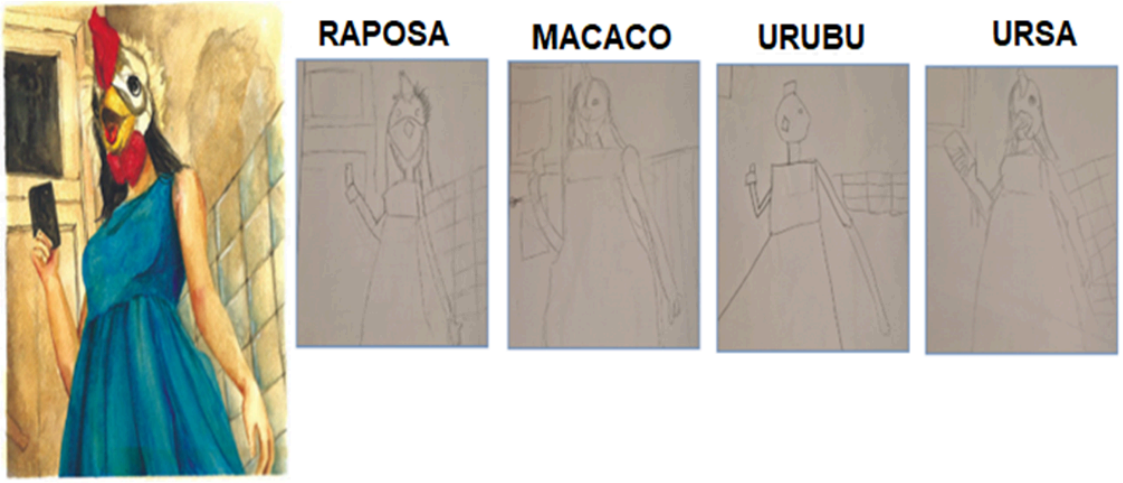
Às 7h30, comecei a falar sobre a *Fábula X*, ressaltando a importância do fundo na observação do esboço e informando que os alunos teriam apenas oito

minutos para criar as formas da base. Durante a explicação, percebi que o Leão e a Cachorra estavam frequentemente cochichando e sem prestar atenção.

> C.O. - Essa falta de foco me preocupou, pois poderia comprometer o envolvimento deles nas atividades e a qualidade do aprendizado. Tenho a impressão de que não estão totalmente engajados, o que pode levar à perda de informações essenciais para o processo de observação e desenvolvimento. Essa desatenção persistente dificulta o acompanhamento das instruções e a compreensão dos conceitos, podendo, a longo prazo, limitar o avanço no entendimento artístico e na interpretação visual — objetivos fundamentais da prática que estamos desenvolvendo.

O Panda pediu ajuda para desenhar as mãos da *Fábula X*. Expliquei que ele deveria geometrizar algumas formas, sem se preocupar tanto com os detalhes neste primeiro esboço. Curioso, o Panda perguntou sobre os elementos da obra, questionando se os “azulejos” estavam organizados em fileiras.

Priscilla Pessoa (Campo Grande, MS, 1978). Fábula instantânea X, 2012. Aquarela, 18 x 18 cm



Fonte:

> C.O. – Essa interação foi positiva, pois demonstrou interesse e possibilitou aprofundar a discussão sobre a obra. Esses detalhes influenciam a percepção dos colegas e frequentemente os levam a fazer observações semelhantes, enriquecendo o esboço e abrindo espaço para novas ideias e interpretações.

Enquanto isso, o Teiú, que costuma ter dificuldades em manter o foco, referia-se ao seu desenho como “feio” e afirmava repetidamente: “Eu sou muito ruim”. Para incentivá-lo, enfatizei que o esboço é um processo que permite erros e que a intenção da atividade era justamente prepará-lo para um desenho mais elaborado e refinado.

> C.O. - Essa abordagem busca reforçar a confiança dos alunos, essencial para o desenvolvimento de suas habilidades, podendo levá-lo a descobertas inesperadas e a valorizar o que ele considera até então “feio” e “ruim". Fomentar esse tipo de diálogo é primordial para desenvolver a autoestima através de aprendizado dinâmico e reflexivo.

Transição para a "Fábula XII"

Iniciamos a "Fábula XII" e passei informações essenciais sobre a figura e o fundo, pedindo que prestassem atenção especial na diferença de tamanho das duas personagens.

> C.O.– Essa abordagem busca reforçar a confiança dos alunos, essencial para o desenvolvimento de suas habilidades, podendo levá-los a descobertas inesperadas e a valorizar aquilo que, até então, consideravam “feio” ou “ruim”. Fomentar esse tipo de diálogo é primordial para desenvolver a autoestima por meio de um aprendizado dinâmico e reflexivo.

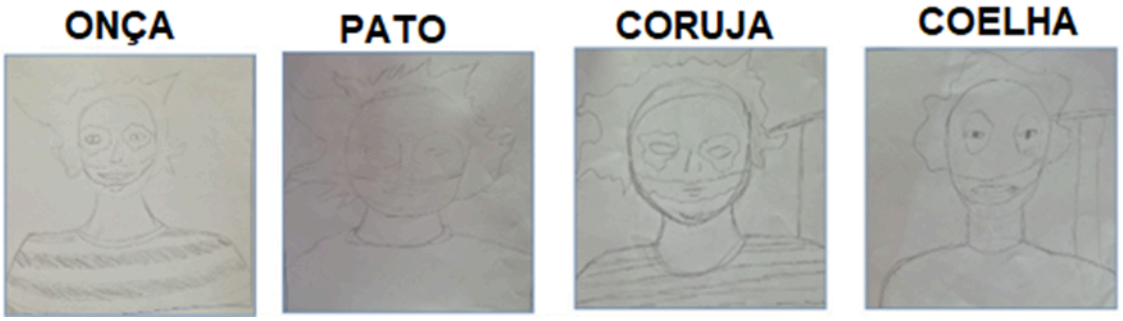
Durante a execução, o Panda decidiu levantar-se para observar a obra de perto, pois o brilho na imagem, devido à sua posição na sala, dificultava a visualização. Percebendo essa iniciativa, incentivei todos os alunos a se movimentarem quando necessário para melhorar a compreensão das obras. Ressaltei que a artista frequentemente se inspira em imagens retiradas de redes sociais, o que pode contribuir para a observação e a criação de detalhes nas próprias produções dos alunos.Às 7h39, o Urubu pediu que eu explicasse novamente, pois achava o desenho difícil. Para auxiliá-lo, fiz um esboço da *Fábula XII* no quadro.

> C.O. -Essa abordagem visual pareceu facilitar a compreensão dos alunos e esclarecer dúvidas que surgiram durante a execução da atividade. A conexão entre teoria e prática é fundamental para desenvolver habilidades analíticas, incentivando a observação crítica dos alunos, para que não apenas absorvam informações, mas também formem suas próprias opiniões e insights.

Transição para a "Fábula XV

O Urubu pediu que eu comprasse um salgado para ele no intervalo e, ao responder que não tinha dinheiro, os alunos sugeriram fazermos um lanche coletivo. Pedi que voltássemos à atividade e iniciamos a *Fábula XV*, relembrando os elementos presentes na obra, com ênfase na figura e na cortina, já identificadas na leitura realizada na aula anterior.

O Peru, em tom de brincadeira, disse: “Eu não li e não falei nada, então não vou fazer o fundo.”



C.O. - Essa afirmação, embora um pouco desmotivadora, ajudou a quebrar o silêncio: todos riram, e a turma começou a demonstrar mais interesse ao observar as obras. A descontração pode agir como um catalisador para a participação e o engajamento. “Quebrar o silêncio” é um ponto essencial; muitas vezes, o silêncio em uma sala pode refletir tanto a falta de interesse quanto a incerteza sobre como contribuir na atividade proposta.

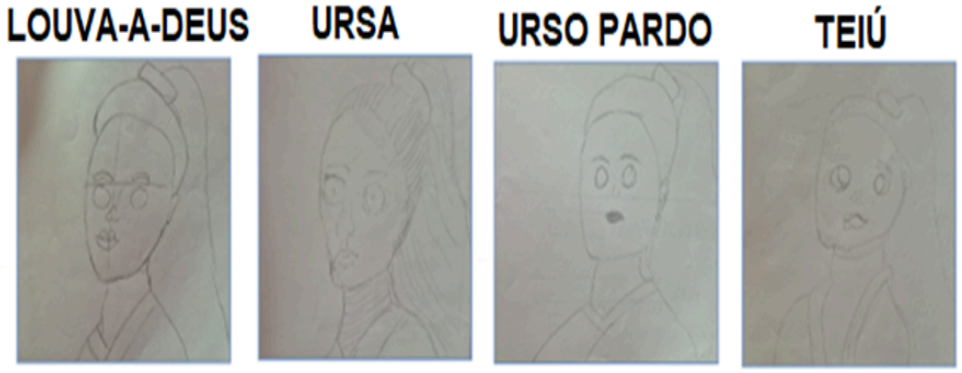
O Panda fez uma pergunta interessante sobre o palhaço: “Ele está sorrindo ou triste?” Em seguida, afirmou: “Este é meu melhor esboço.” Incentivei-o a levantar-se novamente para observar a obra de perto. Enquanto isso, a Cabra cantava a música *“Foi Traíra”*, da cantora Ana Castella, trazendo um pouco de leveza ao ambiente. O Urubu deitou-se para dormir, e o Peru brincou: “O Urubu está com sono.”

> C.O. – Quando tentei repreendê-lo, acreditando que ele estava zombando, ele explicou que o “animal” era a opção escolhida por ele na lista que eu havia fornecido para substituir seu nome. Essa situação ilustra a forma descontraída como os alunos lidam com as regras. A resposta, longe de ser uma afronta, revela um aspecto criativo e leve da interação, mostrando que os estudantes se sentem à vontade para se expressar e brincar dentro do ambiente escolar.

Ao passar para a *Fábula 29*, notei que a Cachorra não estava desenvolvendo seu desenho. Perguntei sobre sua amiga que faltou novamente, e ela respondeu que tentou chamá-la, mas que a colega estava dormindo.

Quando o silêncio começou a retornar à sala, o Peru, empolgado com seu esboço, gritou: “Capitão Linguiça!” e começou a brincar com seu desenho. Fui até a carteira dele e observei seu trabalho, comentando que a cabeça estava muito pequena, brincando, e pedi que ajustasse a proporção.

Enquanto isso, o Teiú continuava dizendo a cada traço: “Está muito feio.” O Louva-a-Deus, que estava ao lado do Teiú, olhava para o desenho dele e dizia: “Está ótimo.”



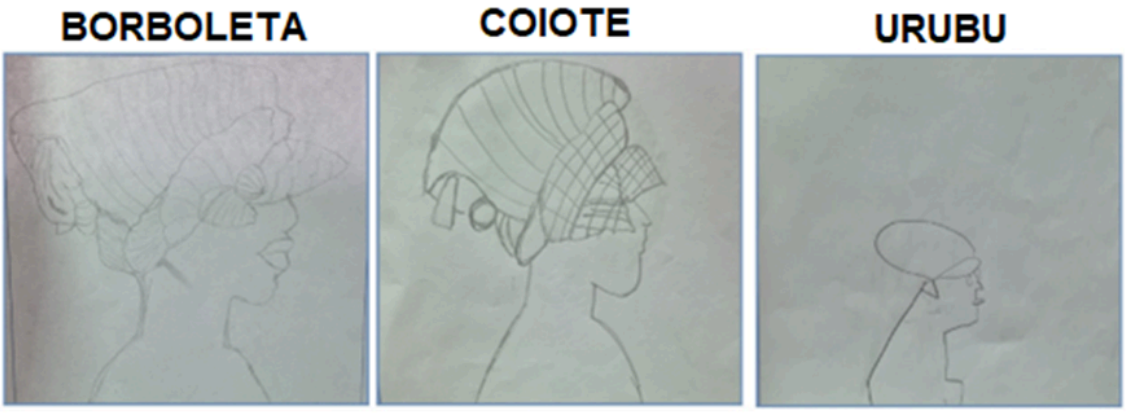
Em seguida, após uma breve explicação sobre a *Fábula VIII*, destaquei como a figura ocupa quase todo o espaço da obra, favorecendo a percepção e o enquadramento. Chamei a atenção do Panda para que ajustasse o tamanho da cabeça em seu desenho. Em seguida, expliquei a proporção à Pantera, que precisava corrigir o peito da personagem, que estava muito alto em relação à obra original.

Durante esse momento, percebi que o Peru, que ainda trabalhava na *Fábula 29*, enfrentava dificuldades com a proporção da cabeça. Fiz movimentos sobre sua folha, repetindo quatro vezes, para ajudá-lo a visualizar o tamanho correto. Também o auxiliei a definir os olhos e o nariz da boneca que estava desenhando.

De repente, bateram na porta, mas, ao olhar, não havia ninguém. Pedi, então, ao Urubu que fosse lavar o rosto e retornasse às atividades. O Peru, que estava ao lado, mostrou sua *Fábula XIX* para o Coiote, que riu do desenho do amigo. Rapidamente, o Peru pegou o desenho do Macaco para compará-lo ao seu, e ambos riram.

C.O. - Quando eu ia repreendê-lo mais uma vez, bateram na porta novamente.
Em seguida, expliquei a *Fábula X*, fazendo um paralelo com o primeiro desenho, que estava em perfil. Relembrei a fala da aluna Amanda, que, na leitura de imagem, associou a concha a um turbante.

Em seguida, a monitora entrou na sala acompanhada de um rapaz da manutenção, que veio informar sobre as lâmpadas queimadas e os ventiladores estragados.



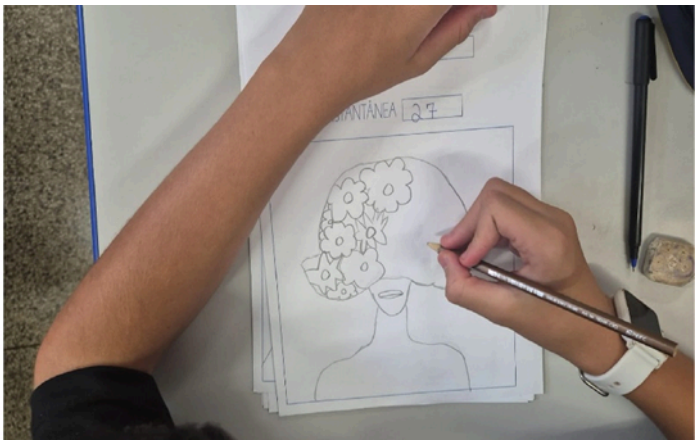
C.O. - Como mencionei anteriormente, estamos alojados na biblioteca devido às reformas escolares. O espaço é pequeno e, dos quatro

> ventiladores, apenas dois funcionam — sendo que um deles é barulhento. Das seis lâmpadas da sala, apenas três acendem.

Após a saída do rapaz, partimos para o desenho da última fábula, a *Fábula XXVII*. Expliquei que o esboço deveria analisar a divisão da obra para compor a cabeça, retomando a ideia de “black power” mencionada na leitura de imagem, e pedi que os alunos iniciassem o esboço.

Ao me levantar para pegar água, percebi que a Pantera estava sem o uniforme, vestindo apenas uma blusinha sem mangas. Repreendi-a e pedi que voltasse para sua carteira e colocasse a camiseta.

Quando disse que iria recolher o material, o Urso Pardo comentou: “Vou tirar uma foto, ficou tão da hora!”, referindo-se ao seu desenho da *Fábula VIII*.



> C.O. - Esse entusiasmo demonstrou que, apesar das dificuldades, os alunos estavam se envolvendo e se divertindo com a atividade. Quando os alunos estão animados, tendem a se esforçar mais, explorando as tarefas com curiosidade e criatividade. Essa conexão emocional pode facilitar a retenção do conteúdo, pois eles não estão apenas realizando mecanicamente a atividade; estão investindo parte de si na experiência de aprender.

Às 8h40, fomos interrompidos pela antecipação do lanche, devido ao conselho de classe, e os alunos seriam liberados às 9h. Eles deveriam pegar o lanche e retornar à sala, mas alguns se dispersaram entre o bebedouro, a cantina e o lanche escolar, o que nos fez perder cerca de 10 minutos.

Ao buscar um trio de alunas que estava demorando no bebedouro, a Coelha me explicou que estavam enchendo o galão para tomar tereré no parque.

Como nossa escola fica a apenas duas quadras do Parque Ayrton Senna, é comum que, em dias sem aulas, eles procurem lazer e diversão por lá.

Fechamento da Aula

Às 8h52, finalizei a aula destacando a importância da troca de ideias e da interação entre os alunos. Essa colaboração foi fundamental, pois não só exploramos as obras de Priscila Pessoa, como também cada esboço e pergunta contribuíram para um ambiente de aprendizado enriquecedor. Enfatizei que os erros são, na verdade, oportunidades valiosas para aprender e crescer. Assim, fiz um breve fechamento do conteúdo que trabalhamos. Às 8h57, a monitora liberou os alunos para irem embora.

Reflexão Final

A aula foi rica em interações e aprendizagens, refletindo um forte envolvimento dos alunos, que se mostraram engajados e criativos, superando as dificuldades do ambiente e o tempo reduzido. A atmosfera de apoio e a troca de experiências foram fundamentais no processo, permitindo que os alunos experimentassem seus traços com confiança.

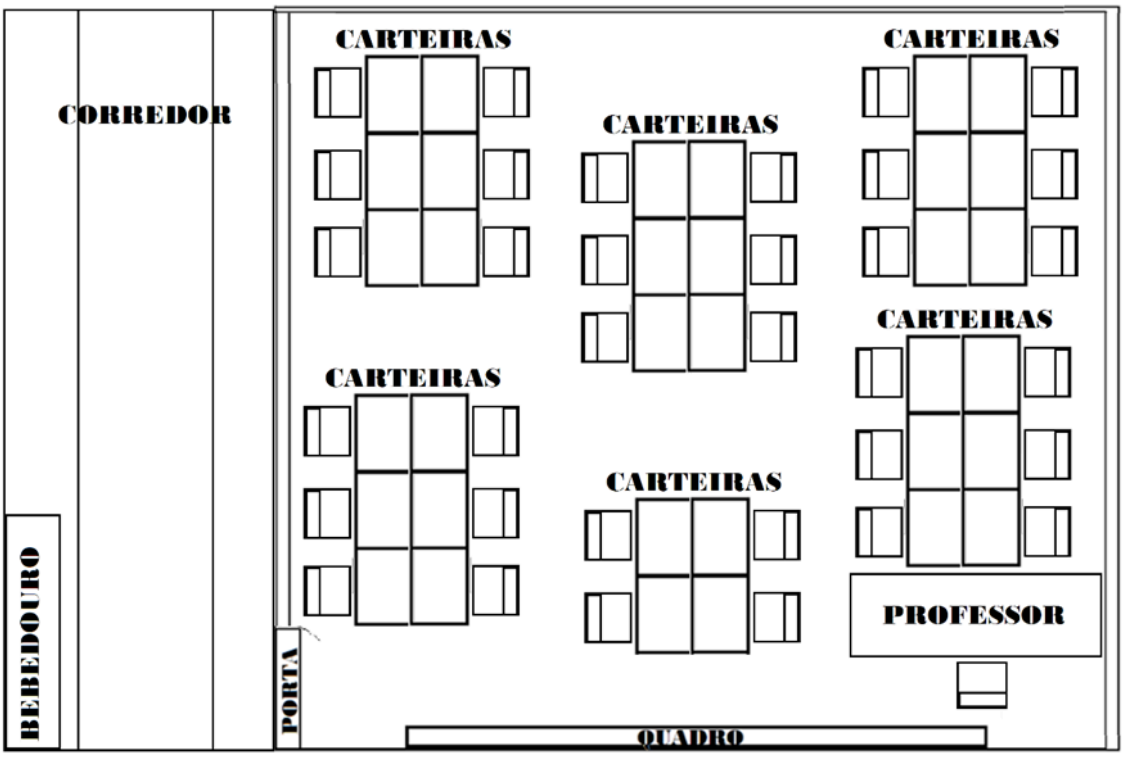
Momentos de descontração e humor também desempenharam papel importante, funcionando como catalisadores para a participação ativa na sala de aula. Essa experiência demonstra que um espaço educativo positivo pode transformar obstáculos em oportunidades de crescimento.

Notas de Campo 3 - Aula de Arte – 9º Ano "A"

Data: 02/10/2024
Horário: 7:00 às 9:00
Turma: 9º Ano "A" – Escola Municipal Prof. Wilson Taveira Rosalino
Professor: Eliseu de Araújo Pereira
Número de alunos presentes: 32 (dos 36 matriculados)

1. Descrição do contexto

Ambiente: A aula foi realizada no espaço de uma sala de aula.



Descrição do contexto

Cheguei à sala de aula do 9º Ano "A" às 6h50 e organizei as carteiras de modo que os grupos ficassem dispostos de forma a facilitar meu deslocamento pela sala. Como a escola está passando por reformas, essa turma está temporariamente acomodada na biblioteca. Para contornar essa situação, troquei os dois tempos de aula com a turma do 8º Ano "C", de modo a utilizar uma sala próxima ao bebedouro, uma vez que a atividade exigiria o uso constante de água.

Início da Aula

Quando o sinal de entrada tocou, os alunos começaram a chegar. Como a sala era a última do corredor e muitos haviam esquecido que trocamos de sala, esperei cerca de quatro minutos antes de iniciar a aula. Durante esse intervalo, coloquei em cada carteira duas folhas A4: uma folha de papel sulfite de 180g e outra de Canson de 300g/m², próprio para aquarela, para facilitar o início da atividade.

Vestimenta: Mantendo meu padrão usual, estava usando coturnos, uma camisa branca com estampas de flores e folhas em preto e uma calça bege.

Desenvolvimento da Aula

O primeiro tempo de aula começou com uma recapitulação da aula anterior, na qual os alunos fizeram esboços das obras intituladas *Fábulas Instantâneas* de Priscilla Pessoa. Em seguida, expliquei que a atividade de hoje seria uma exploração dos materiais e experimentação com aquarela. Pedi aos alunos que desenhassem margens de 18x18 cm em ambas as folhas, medida utilizada pela artista em suas representações.

Enquanto desenhavam as margens, distribuí dois kits de aquarela, pincéis e dois copos para cada grupo, explicando que um seria utilizado para limpar os pincéis e o outro para manter a água limpa. Ao entregar o papel-toalha, dois alunos, Lontra e Andorinha, chegaram atrasados. A Andorinha se dirigiu ao seu grupo habitual, enquanto a Lontra, ao tentar arrastar uma carteira para se juntar a um grupo já formado, foi orientada a não alterar a disposição das carteiras e a se sentar em um grupo com lugar vago, aceitando prontamente.

Após reafirmar os pontos cruciais sobre a aquarela, enfatizei a importância de expressar ideias visuais de forma rápida e espontânea, destacando o uso fluido da técnica. Ressaltei a necessidade de dosar corretamente a água na preparação do papel, observando como a alta gramatura e o controle da aplicação podem evitar deformações. Enquanto os alunos desenhavam os círculos para pintar e observar essas variações, entreguei a cada um duas folhas de papel-toalha para limpar os pincéis e controlar o excesso de água.

Expliquei que quanto mais água fosse adicionada, mais translúcida a camada de tinta se tornaria. Iniciamos a primeira atividade com o exercício de

diluir a tinta em diferentes proporções de água, variando a intensidade da cor. Em seguida, apresentei a atividade de sobreposição de tons em camadas finas, aproveitando a transparência característica da aquarela. Ressaltei que essa transição poderia criar profundidade e volume sem perder a delicadeza da pintura.

Nesse momento, notei que o Panda ainda não havia retirado a aquarela da embalagem. Ao questioná-lo sobre o motivo, ele respondeu que estava com receio de abrir o estojo, pois era novo. Ao circular pelos grupos, observei o Urso Negro ajudando a Águia na criação das margens e no esboço das formas geométricas.

> C.O. - A ausência de Águia nas quatro aulas anteriores comprometeu seu entendimento sobre o tema abordado, assim como o domínio da técnica de aquarela. Isso gerou um distanciamento em relação ao conteúdo e à proposta da aula atual, impedindo que ela compreendesse plenamente as atividades propostas. Esse desencontro revela um desafio comum no trabalho com sequências didáticas, que exigem uma construção gradual de conhecimentos e habilidades. A falta das aulas anteriores afetou diretamente seu entendimento e desempenho nas atividades em sala.

Enquanto alguns estudantes ainda não haviam iniciado a atividade, a Coelha trouxe seu papel já pintado conforme a proposta e perguntou: “É assim, professor?” Confirmei que estava excelente. Continuei circulando pela sala para acompanhar o desenvolvimento dos grupos.

Ao passar pela Pantera, percebi que ela não estava executando corretamente a transição em degradê, então me aproximei para corrigir. Imediatamente, ela respondeu de forma descontraída: “Não sufoque o artista”. Eu e alguns alunos rimos, e segui com a explicação da nova sequência.

A atividade seguinte consistia em pintar três retângulos do mesmo tamanho, nos quais os alunos deveriam praticar a transição de cores: no primeiro retângulo, utilizando duas cores; no segundo, três cores; e no terceiro, quatro cores. Durante a explicação, a Águia comentou que não havia entendido. Nesse momento, o Urso Negro, com paciência, explicou: “É pra fazer um degradê, depois mudar de cor e fazer outro”.

Enquanto isso, a monitora bateu na porta pedindo uma tesoura emprestada, o que me distraiu por um breve momento, mas permiti que a explicação do Urso Negro continuasse sem interrupções.

> C.O. - Eu não interferi diretamente no processo, pois observei que o grupo ao qual a Águia pertence demonstrava ser bastante participativo, o que provavelmente facilitaria seu envolvimento e aprendizado. Ao acompanhar o trabalho dos colegas, ela pôde assimilar tanto a explicação quanto a intervenção do Urso Negro, aproveitando a troca de experiências e aprendizados sem a necessidade de uma mediação direta.

De repente, a Tigresa pediu para trocar a água, pois alguém do seu grupo havia limpado o pincel na água que deveria ser mantida limpa. Concordei de imediato, já que havia um bebedouro em frente à sala. Nesse momento, o Peru, de maneira irreverente, falou bem alto, quebrando a concentração da turma: “Meu papel virou obra de arte, tá parecendo a Noite Estrelada do Van Gogh!”, referindo-se ao papel-toalha onde limpava o pincel.

Em seguida, a professora de outra disciplina apareceu à porta para entregar uma atividade, explicando que na próxima segunda-feira não haveria aula devido à limpeza da sala, em razão das eleições municipais no domingo. Recolhi as atividades e informei que as entregaria no final da aula. Enquanto isso, o Coiote brincava em seu grupo, repetindo de forma divertida o refrão de uma música: “Deolane, quem vai ser preso com você vai ser... Gusttavo Lima e você... Tchê tcherere tchê tchê”. Sorri e pedi que ele voltasse à atividade.

Nesse momento, a Borboleta terminou o exercício de duas cores e perguntou se os outros retângulos deveriam ser feitos da mesma forma. Expliquei que sim, mas que ela deveria acrescentar mais uma cor. Em seguida, fiz a chamada da turma e orientei a próxima atividade: experimentar o uso da aquarela, tendo como referência as obras expostas no quadro em tamanho A3, intituladas "Fábulas Instantâneas".

Pouco depois, outra professora bateu à porta para entregar atividades aos alunos, reiterando a informação sobre a ausência de aula na segunda-feira. Recolhi as atividades de inglês e português, deixando-as com a Pantera para que entregasse ao final da aula.

Como o Peru ainda estava concentrado na primeira atividade, incentivei-o a avançar para não se atrasar. Ele respondeu, de forma irreverente: “Não sufoque o artista”.

> C.O. - Achei interessante a fala do Peru, mas percebi que a Pantera havia feito comentário semelhante anteriormente. Ao final da aula, pesquisei em um aplicativo de vídeos curtos bastante popular entre os alunos e descobri que se tratava de um meme. Os jovens têm compartilhado vídeos com frases que ouviram de terceiros e que não desejam responder ou justificar. Observei uma tendência em que vários influenciadores e famosos realizam dublagens dessa fala, “não sufoque o artista”, que pode ser interpretada como “não interfere” ou “não pressione”.

Logo em seguida, a monitora da escola bateu à porta para devolver a tesoura. Pedi, então, aos alunos que não haviam concluído a atividade que partissem para o esboço utilizando a folha sulfite de gramatura 180, destacando que não se tratava de um papel adequado para aquarela e que eles deveriam dosar a quantidade de água, pois esse era o objetivo da atividade. Ressaltei a importância de perceber a diferença de absorção entre as folhas, lembrando que, na atividade anterior, haviam utilizado papel específico para aquarela.

Durante a explicação, a Águia perguntou como deveria fazer o esboço, e novamente o Urso Negro prestou ajuda, explicando o tamanho da margem. Confirmei a fala dele e acrescentei: “pare de faltar que aí você acompanha”, aproximando-me de sua carteira para verificar se havia entendido corretamente a margem.

Em outro grupo, o Pato estava sem régua para fazer a margem, então solicitei rapidamente o papel de uma aluna de outro grupo para que ele pudesse contornar, já que o da colega estava correto.

Neste momento, o Peru, em tom de brincadeira, comentou: “eu pintei a cor de bosta”, referindo-se à cor de fundo da obra *Fábulas Instantâneas XV*. Ao observar os grupos, percebi que três deles haviam escolhido reproduzir a mesma obra. Perguntei ao Panda se haviam notado essa coincidência, e ele respondeu: “claro, é mais fácil”.

> C.O.– Esse comentário provocou risos, inclusive em mim, e mostrou que os alunos frequentemente buscam soluções mais fáceis na execução das atividades. Ao observarem técnicas ou estratégias

> utilizadas por outros, tendem a reproduzi-las, o que reflete um processo de aprendizagem social. Copiar, nesse contexto, não é apenas imitação, mas uma forma de explorar ideias, construir conhecimento e fomentar um aprendizado colaborativo mais profundo.

No entanto, mesmo sabendo que a imitação é uma parte natural do desenvolvimento, pedi, então, para que eles mudassem alguns elementos, sem se preocupar em ser fiéis à obra, pois o exercício era para testar o material e aprimorar a técnica.

> C.O. – Essa situação revela a sensibilidade da Raposa em relação ao próprio trabalho e o cuidado com a percepção dos colegas. Ao tranquilizá-la e reforçar que a proposta era a experimentação, busquei valorizar o processo criativo, mostrando que erros ou excessos podem ser oportunidades de aprendizado. Incentivar essa postura contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e para a liberdade de explorar a expressão artística sem medo de julgamentos.

Expliquei que esse processo faz parte da aprendizagem e que o importante era refletir sobre as escolhas feitas, sem se cobrar por um resultado perfeito. Em seguida, reforcei que algumas ideias para a criação das obras da artista Priscilla Pessoa são retiradas das redes sociais e que, nas próximas aulas, os alunos poderiam trazer imagens ou pesquisá-las como exemplos no processo de criação.

Foi quando o Ganso, sem querer, derrubou o copo de água, molhando sua carteira e a atividade do Louva-a-Deus. Pedi que ele buscasse um pano para limpar a bagunça. Ao passar pelo grupo do Coiote, ele estava tentando criar um marrom escuro e ressaltou que era o tom de pele do Urubu. Eu disse que não dava para ele comparar, pois havia faltado.

Então, fui ao grupo do Leão, da Cachorra e do Pato, e os elogiei por estarem realizando a atividade. O Leão perguntou como deveria pintar seu palhaço. Fui até a obra “Fábula Instantânea XV” e expliquei que as cores se misturavam em manchas, orientando-o a jogar várias cores e testar o papel. Elogiei o domínio e a atenção da Cachorra ao pintar tanto no sulfite quanto no Canson, reforçando que ela deveria se dedicar assim sempre.

A Águia me mostrou sua pintura, perguntando se estava terminada. Expliquei que havia pedido para pintar figura e fundo, e que ele havia pintado apenas a figura, o que o fez voltar para sua carteira desanimado.

Às 8h49, pedi que os alunos interrompessem as atividades, pois, como estávamos em uma sala emprestada, precisaríamos organizar as carteiras e limpar as mesas, já que retornariam à biblioteca após o intervalo. Entreguei um pedaço de fita crepe para cada grupo, pedindo que prendessem seus pincéis e estojos de aquarela, identificando-os com o nome de alguém do grupo. Em seguida, expliquei como colar as atividades no caderno de desenho. Arrumamos as carteiras e destaquei que nossa próxima aula seria nesta sala. Às 8h55, fomos pegar o lanche.

Reflexão Final:

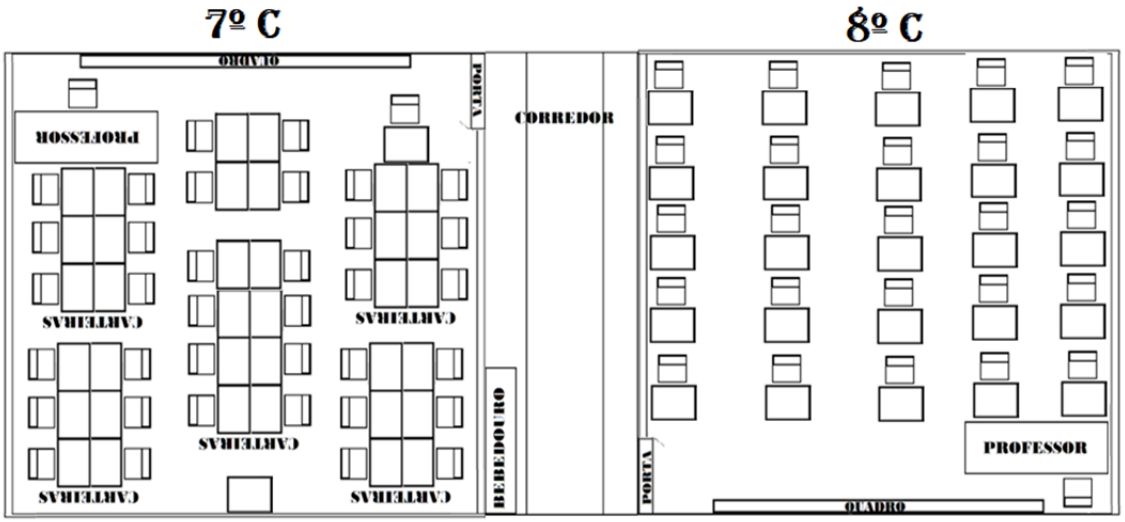
A aula foi marcada pela exploração de materiais e técnicas, permitindo que os alunos enfrentassem desafios e desenvolvessem suas habilidades artísticas por meio da experimentação e da expressão visual espontânea. As interações entre os alunos, aliadas à inserção de elementos culturais contemporâneos em suas falas, contribuíram para um ambiente de aprendizado colaborativo, no qual a participação social ativa e o auxílio mútuo foram fundamentais para o progresso das atividades. Essa dinâmica destacou a importância da interação social, ao mesmo tempo em que enfatizou a individualidade na criação artística, incentivando os alunos a explorarem suas próprias ideias, em vez de simplesmente imitar os colegas.

Notas de Campo 4 - Aula de Arte – 9º Ano "A"

Data: 09/10/2024
Horário: 7:00 às 9:00
Turma: 9º Ano "A" – Escola Municipal Prof. Wilson Taveira Rosalino
Professor: Eliseu de Araújo Pereira
Número de alunos presentes: 33 (dos 36 matriculados)

1. Descrição do contexto

Ambiente: A aula foi realizada no espaço de uma sala de aula.



Descrição do contexto

Ao chegar à sala de aula do 7º Ano "C", às 6h40, comecei a organizar as carteiras, alinhando-as em grupos. É importante ressaltar que a escola está passando por reformas, e a turma do 9º Ano "A" foi temporariamente acomodada na biblioteca, um espaço pequeno para comportar atividades de pintura. Essa situação exigiu que eu realocasse a turma para a sala do 7º C, um ajuste necessário para garantir a continuidade das atividades. A sala utilizada anteriormente, pertencente ao 8º C, estava ocupada devido a um simulado, impossibilitando seu uso.

Hoje, adotei uma combinação de cores contrastantes em meu vestuário: calça social azul clara, camiseta amarela, sapato mocassim e cinto marrom. No pescoço, usei um colar com um pen drive prateado, que utilizo para passar vídeos, e, no pulso, duas pulseiras de couro – uma com um medalhão de São

Jorge e outra trançada – que representam minhas crenças e meu estilo pessoal, estabelecendo uma conexão com os alunos, que talvez notem esses detalhes.

> C.O. - A disposição das carteiras em sala de aula desempenha um papel fundamental na dinâmica de trabalho em equipe e na interação entre os alunos, facilitando a comunicação e tornando o ambiente mais propício à colaboração e ao compartilhamento de ideias. Acredito que essa organização pode transformar a maneira como os alunos se relacionam, promovendo um senso de comunidade e de apoio mútuo, o que enriquece o processo educativo.

Assim que o sinal tocou, às 7h, os alunos começaram a chegar e rapidamente se organizaram nos grupos previamente formados. Durante a chegada, notei que o Teiú foi o único a entrar sem o uniforme. Para garantir o cumprimento das regras da escola, pedi que ele se dirigisse à orientação para solicitar autorização para participar da aula, uma vez que o uso do uniforme é obrigatório.

> C.O. - Essa situação não apenas ressaltou a importância da disciplina, mas também demonstrou o cuidado em manter um ambiente de respeito às normas.

Para otimizar o tempo e manter a fluidez da atividade, solicitei ao Panda que distribuísse o papel apropriado para aquarela, já cortado em quadrados de 21 cm. Ao mesmo tempo, a Raposa ficou encarregada de distribuir folhas de sulfite, permitindo que os alunos fizessem rascunhos e iniciassem a criação de suas ideias.

Enquanto esses preparativos estavam em andamento, fixei nas paredes da sala as imagens impressas em tamanho A3 das obras da artista Priscilla Pessoa, intituladas "Fábulas Instantâneas". A presença dessas obras não apenas serviu como referência visual inspiradora, mas também ajudou a contextualizar a atividade e a estimular a criatividade dos alunos.

Antes de iniciarmos a atividade de desenho, fiz uma breve recapitulação sobre as obras de Priscilla Pessoa, destacando que suas criações são inspiradas em imagens de redes sociais e que a artista utiliza máscaras para conceder anonimato às figuras retratadas. Durante essa introdução, enquanto

eu fazia um exemplo no quadro, o aluno Urubu chegou atrasado e, de forma descontraída, comentou: "Você está de Minions hoje", provocando risadas entre alguns colegas.

Ressaltei que, assim como Priscilla Pessoa, os alunos poderiam usar imagens das redes sociais ou fotos do celular como referência para seus esboços, incentivando-os a aplicar máscaras às figuras para garantir o anonimato. Essa proposta de utilização de referências contemporâneas busca conectá-los com o cotidiano e estimular sua criatividade na criação de suas próprias interpretações.

Nesse momento, o Teiú retornou e informou que precisava ir até sua casa buscar a camiseta do uniforme. Essa situação reforçou a importância do cumprimento das normas, mas também mostrou a necessidade de flexibilidade em um ambiente escolar. Além disso, a aluna Juliana chegou com a autorização para entrar na aula, embora já tivesse ultrapassado os 15 minutos de tolerância para atrasos. Essa interação destacou a dinâmica de gerenciamento da sala e a importância de equilibrar disciplina e acolhimento, considerando as circunstâncias individuais dos alunos.

> C.O. - Acredito que regras, como o uso do uniforme, são essenciais para cultivar valores de igualdade e disciplina entre os alunos. Essa prática promove um ambiente mais organizado e minimiza diferenças sociais, permitindo que os estudantes se concentrem em suas individualidades. Além disso, o respeito a essas normas contribui para o desenvolvimento da disciplina, fundamental para o crescimento pessoal e social. Dessa forma, o uso do uniforme e o cumprimento das regras fortalecem a comunidade escolar, tornando-a mais unida e respeitosa.

Enquanto os alunos começavam a trabalhar em seus esboços, reforcei a importância de utilizarmos o espaço de 18 cm por 18 cm, conforme mencionado no vídeo da artista Priscilla Pessoa. Para garantir que todos entendessem as dimensões corretas, marquei no quadro a medida da margem que delimitaria o espaço do desenho, especificando que deveria ser de 1,5 cm em todos os lados.

Nesse momento, o Pato chegou atrasado e se dirigiu diretamente ao seu grupo habitual. Como a Borboleta estava no mesmo grupo, fiz um resumo do que havia sido explicado até então, aproveitando para tirar as dúvidas do Leão, que ainda não havia começado seu esboço. Reforcei um dos pontos centrais

sobre as obras de Priscilla Pessoa, destacando o uso de máscaras de animais e alegorias que garantem o anonimato das representações. Esse esclarecimento era essencial para que todos os alunos pudessem contextualizar melhor suas criações.

Alguns alunos decidiram usar as folhas de sulfite para fazer rascunhos antes de transferir suas ideias para o papel principal. Enquanto eu circulava pelos grupos, o Urubu, com seu jeito descontraído, comentou: "Tô baseado na minha inteligência", gerando risadas. O Peru, sempre pronto para uma piada, disparou: "Só se for 'baseado' mesmo", fazendo uma referência irônica a drogas, e completou, em tom de brincadeira, que o desenho do Urubu parecia um "boneco de neve". A interação entre os alunos continuou, com o Peru fazendo alusão à mascote de uma pizzaria do bairro, chamando o desenho de "Dom Gigio".

Aproveitei esse momento de descontração para orientar o Urubu sobre a ocupação do espaço no papel, enfatizando a importância de atentar-se à proporção e à distribuição do desenho. Em resposta, o Coiote fez outra piada, referindo-se ao esboço do Urubu como "Bolacha Traquinas", provocando mais risadas entre os colegas. Esse clima leve e divertido ajudou a manter a atenção dos alunos, criando um ambiente propício para a criatividade enquanto eles trabalhavam em suas produções artísticas.

A Abelha perguntou se poderia desenhar o Homem-Aranha. Respondi que a criação era livre e que ela tinha total autonomia para escolher o tema de seu desenho. Esse incentivo à escolha pessoal é importante para que os alunos se sintam mais conectados e motivados em suas produções artísticas.

Após essa interação, comecei a circular pelos grupos para fotografar o processo de criação dos esboços. Durante essa observação, percebi que a Águia não havia respeitado as medidas que estavam expostas no quadro. Ao questioná-lo, percebi que ele não notara que sua margem estava menor do que a dos colegas do grupo. Expliquei que ele deveria refazer o desenho, enfatizando a necessidade de deixar o espaço de 1,5 cm, conforme indicado. Apontei para o desenho do Urso Negro, que sempre o ajuda, criando uma referência visual que facilitasse a compreensão.

Em seguida, visitei o grupo da Pantera e pedi que ela fizesse traços mais leves, lembrando que o esboço deveria ser quase imperceptível. Ela

comentou que tinha dificuldade em realizar traços mais suaves. Aproveitei esse momento para reforçar a importância dessa técnica, já que traços leves podem contribuir para um resultado final mais refinado.

No grupo do Golfinho, observei que ela estava desenhando o personagem Jason, de "Sexta-feira 13". Sugeri que ela ajustasse o pescoço do personagem, pois estava desproporcional em relação ao restante do corpo. Essa orientação visava não apenas a técnica, mas também a importância da proporção no desenho.

Enquanto isso, percebi que a Joaninha estava visivelmente aflita. Ela havia feito seu desenho no papel sulfite e não conseguia replicá-lo, o que a deixou bastante frustrada. Ao sugerir que ela fizesse outro desenho, ela resistiu, desejando refazer exatamente o mesmo. Diante de sua condição como aluna com necessidades especiais, tentei auxiliá-la de uma forma que respeitasse sua expressão artística. Fiz um esboço geométrico que respeitava a estrutura do desenho original criado por ela e disse que agora seria mais fácil para ela refazê-lo. Essa intervenção teve um efeito positivo, e a Joaninha ficou mais tranquila, começando a trabalhar no novo esboço com mais confiança.

> C.O. - Acredito que o acompanhamento individualizado é essencial para criar um ambiente de aprendizado inclusivo, especialmente para alunos com necessidades especiais. Essa atenção não apenas promove a criatividade, mas também fortalece a autoeficácia, favorecendo o desenvolvimento da confiança e do potencial artístico de cada estudante. Apoiar essas individualidades é fundamental para que todos se sintam valorizados e capazes de se expressar artisticamente.

Nesse momento, a coordenadora bateu na porta e trouxe a Lontra para assistir à aula no segundo tempo. Ela explicou que não havia autorizado a entrada dele porque, mesmo morando ao lado da escola, ele sempre chega com mais de 20 minutos de atraso. Como a diretora não estava presente naquele dia, a coordenadora decidiu trazê-lo para a sala e deixar a situação para ser resolvida posteriormente.

Enquanto os alunos finalizavam os esboços, eu distribuía os materiais necessários para o trabalho com aquarela e dei novas orientações, explicando que a pintura inicial deveria ser bem translúcida, apenas para marcar as cores que seriam utilizadas. Também destaquei a importância de controlar a

quantidade de água no pincel, utilizando o papel-toalha para regular a transparência da aquarela.

Ao passar pelo grupo da Pantera, observei seu desenho e imaginei que sua máscara representava uma hiena. Perguntei: "É uma hiena?", mas, antes que ela pudesse responder, o Urubu comentou de forma brincalhona: "Parece mais o diabo!" Flávia então completou dizendo que ainda não sabia exatamente o que a máscara representava.

Em outro grupo, o Louva-a-Deus me pediu para pesquisar uma imagem de coruja, pois ele não havia feito isso previamente. Ele fotografou a imagem no celular para usar como referência em seu desenho, demonstrando a prática de buscar inspirações visuais em meios digitais. Logo depois, a Capivara, ao notar a pesquisa, também pediu: "Eu também quero que você pesquise para mim, quero uma máscara de gás." Isso revela o interesse dos alunos em explorar temas variados e relevantes, estimulando a troca de ideias entre eles.

Enquanto isso, o Urso Negro perguntou se sua pintura estava correta, mostrando seu trabalho. Observei que a Águia estava utilizando cores muito fortes em seu desenho e perguntei se ele não havia entendido que a primeira camada deveria ser mais clara, conforme instruído anteriormente. Essa intervenção é fundamental para reforçar o entendimento das técnicas de pintura e das etapas do processo criativo.

O Urso Negro, ouvindo a conversa, mostrou novamente sua pintura e perguntou: "É assim que você queria?" Eu confirmei e fui ao grupo ao lado, percebendo que Panda estava encharcando o pincel de água. Com paciência, expliquei novamente a importância de controlar a quantidade de água e como o excesso pode afetar negativamente a qualidade da pintura. Para facilitar a compreensão, apontei para o trabalho do Coiote, que estava ao lado, e pedi ao Panda que retirasse o excesso de água do pincel, mostrando o uso do papel-toalha como solução prática.

No decorrer da observação, notei que a Abelha já havia concluído a primeira camada translúcida de sua pintura, demonstrando avanço em comparação aos colegas. No canto superior de seu desenho, identifiquei uma área ainda sem cor. Ao perguntar sobre suas intenções para aquela parte, Camila prontamente respondeu: "É uma lua." Recomendei, sem prolongar a

conversa, a possibilidade de preencher mais aquela região, sinalizando que esse ajuste poderia enriquecer sua composição.

Ao lado da Abelha, a Ursa trabalhava em um desenho de um palhaço estilo arlequim, adornado com babados e outros detalhes do gênero, resultando em uma peça visualmente muito atraente. Em seguida, incentivei que ela começasse a aplicar um tom mais forte, delimitando as sombras do pescoço de seu personagem. Para apoiar sua compreensão, mostrei a fábula 27, que estava exposta no quadro, e, utilizando um canetão, fiz uma breve explicação sobre como a luz e a sombra são empregadas para dar volume, marcando as áreas escuras e reforçando a técnica de pintura.

De forma semelhante, dirigi-me à Luiza, oferecendo uma orientação visual por meio de um exemplo no celular, ajudando-a a entender como trabalhar o volume na máscara que estava criando.

Retornando ao grupo do Louva-a-Deus, notei que a cabeça da coruja que ele estava desenhando estava muito desproporcional. Ressaltei que os olhos deveriam ser maiores para melhorar a representação. Nesse momento, a Capivara, animada com sua máscara de gás, me mostrou seu trabalho. Ao observar a construção do desenho, expliquei que ele deveria ajustar a área dos olhos, comentando que pareciam estar muito próximos da testa, ajudando-o a perceber a importância das proporções em sua criação.

Enquanto isso, o Ganso, empolgado, apresentou seu desenho e perguntou: "Está bom, professor?" Ao notar que ele havia feito um macaco, indaguei se era isso mesmo. Ele corrigiu: "É um coelho." Sugeri que adicionasse as orelhas ao desenho para facilitar a identificação do animal, reforçando a necessidade de detalhes que contribuem para a clareza da obra.

Essas interações e intervenções são fundamentais para promover um aprendizado significativo, permitindo que os alunos não apenas desenvolvam habilidades técnicas, mas também aprimorem sua capacidade de observação e crítica em relação aos próprios trabalhos e aos dos colegas.

Ao me aproximar do grupo ao lado, observei que o Panda estava utilizando cores muito intensas em sua pintura. Aproveitei o momento para reforçar a necessidade de que a primeira camada fosse translúcida e clara, lembrando também o Urubu dessa instrução. Em tom descontraído, o Urubu brincou: "Ele é Walking Dead," ao que o Peru, rindo, acrescentou: "Só se for o

diabo dead." Esse ambiente leve contribuiu para manter a aula agradável, embora eu continuasse enfatizando a importância de seguir corretamente as orientações sobre as camadas de pintura.

Em seguida, passei pelo grupo onde estavam o Leão, a Cachorra e o Pato. Percebi que o Leão ainda não havia terminado o desenho e parecia estar em dúvida sobre como prosseguir. A Cachorra já havia finalizado seu desenho e avançava na pintura. O Pato, sendo o mais perfeccionista do grupo, levava mais tempo para garantir que tudo estivesse perfeito. A Borboleta, por sua vez, também estava quase finalizando sua atividade, apresentando um desenho muito bem elaborado, conforme as orientações.

Durante a aula, observei a interação entre os alunos e como as dinâmicas de grupo influenciavam a qualidade do trabalho artístico. Incentivei o Leão a se inspirar nos desenhos da Cachorra e da Borboleta, ressaltando que cada um tem seu próprio ritmo, mas que o essencial é a qualidade da expressão artística. Essas alunas criaram obras sobre o mesmo tema, mas com proporções e estilos diferentes, sinalizando a singularidade de cada um. Por outro lado, a Coruja e a Cabra também se destacaram ao criar composições originais.

Ao passar pelo grupo do Louva-a-Deus, que desenhava a máscara da coruja, elogiei seu trabalho, o que o fez responder com confiança: "Claro, é o meu!" Esse tipo de feedback positivo é essencial para o desenvolvimento da autoestima e da segurança nas habilidades artísticas dos alunos. Em contrapartida, o Ganso parecia apressado em seu desenho, ignorando alguns detalhes e pintando de forma intensa e rápida. O Coiote concluiu sua atividade de forma clara e correta, enquanto a Águia continuava contando com a ajuda do Urso Negro, demonstrando a necessidade de reforço em sua compreensão das instruções.

Notando que alguns alunos ainda não haviam começado a pintar e com o tempo se esgotando, lembrei a todos que teríamos mais duas aulas dedicadas à pintura. Essa abordagem buscou encorajá-los a trabalhar em seu próprio ritmo, minimizando a pressão e promovendo um ambiente de aprendizado mais relaxado. No entanto, a Lontra, que chegou às 8h, permaneceu com a cabeça baixa, sem participar da atividade, indicando possível desconexão ou desmotivação, a ser abordada em futuras interações.

A Raposa, por outro lado, demonstrou avanço notável ao seguir todas as instruções dadas e, ao contrário da aula anterior, decidiu deixar seu desenho exposto durante a atividade de pintura. Essa decisão permitiu que explorasse melhor as cores e se preparasse para a próxima aula, onde poderia focar nas transições e tonalidades, manifestando a importância da prática contínua e da experimentação no processo criativo.

Às 8h45, iniciei a chamada e colei um pedaço de fita crepe sobre a carteira de cada grupo. Solicitei que um integrante de cada grupo lavasse os pincéis e os prendesse com a fita para identificá-los. Também pedi que dois alunos recolhessem os estojos de aquarela e os desenhos, enquanto os demais organizavam as filas e deixavam a sala limpa. Essas atividades de organização contribuíram para a manutenção do espaço físico e fomentaram a responsabilidade compartilhada entre os alunos.

Por fim, às 9h55, pedi aos alunos que guardassem seus materiais e os conduzi em fila para o lanche, encerrando a aula. Esse encerramento estruturado não apenas promoveu um ambiente ordenado, mas também sinalizou o final de uma sessão produtiva de aprendizado e criação.

Reflexão Final:

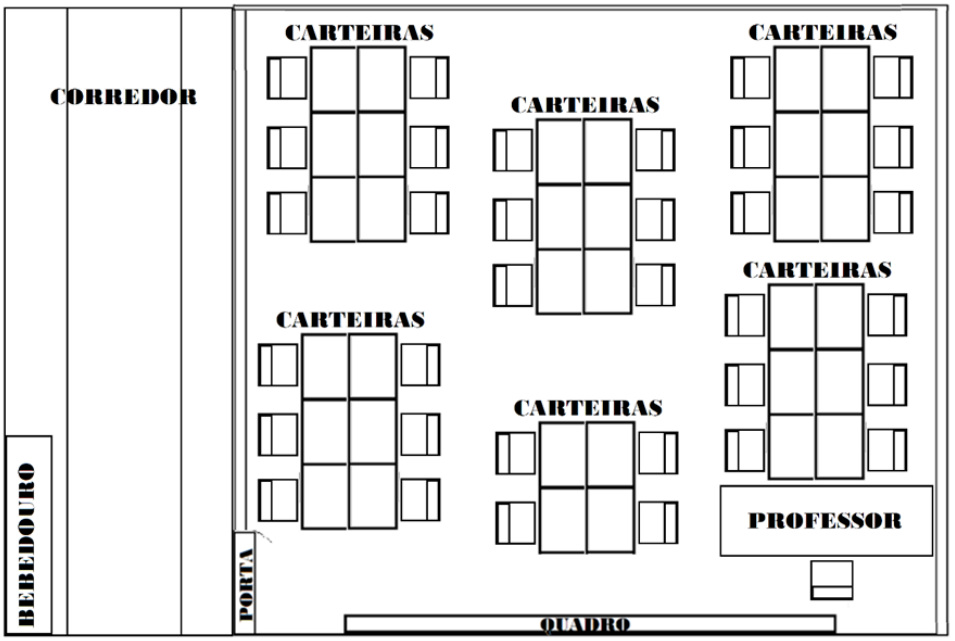
Durante a aula, observou-se intensa colaboração criativa e produtiva entre os alunos, que participaram com entusiasmo, mesmo diante das condições desafiadoras do ambiente. A troca de ideias e o acompanhamento contínuo possibilitaram que os estudantes superassem dificuldades, experimentando suas criações com segurança. O ambiente descontraído e bem-humorado também foi essencial para garantir um clima positivo e incentivar a participação. Essa experiência ressalta a importância de um espaço de aprendizagem colaborativo, permitindo que cada aluno explore e expresse suas ideias de maneira

Notas de Campo 5 - Aula de Arte – 9º Ano "A"

Data: 09/10/2024
Horário: 7:00 às 9:00
Turma: 9º Ano "A" – Escola Municipal Prof. Wilson Taveira Rosalino
Professor: Eliseu de Araújo Pereira
Número de alunos presentes: 35 (dos 36 matriculados)

1. Descrição do contexto

Ambiente: A aula foi realizada no espaço de uma sala de aula.



Descrição do contexto

Hoje, ao me preparar para o início das atividades, vesti-me em tons terrosos: calça marrom clara, camiseta branca com detalhes em marrom, coturno marrom e cinto preto. Nos pulsos, usei duas pulseiras de couro, uma com um medalhão de São Jorge e a outra trançada. Essas escolhas refletem meu cuidado com os detalhes, que expressam minha identidade visual.

Cheguei à sala de aula do 8º Ano "C" às 6h40 e iniciei a organização do ambiente. Agrupei as carteiras para facilitar o trabalho colaborativo dos estudantes e fixei novamente as imagens da artista Priscilla Pessoa no quadro branco, como referência visual no processo criativo. Contudo, o andamento das reformas na escola trouxe desafios.

A logística das atividades se transformou a partir das experiências vividas, exigindo de mim um novo remanejamento da turma. A situação dos estudantes do 9º Ano "A" é particularmente complexa, pois estão temporariamente alocados no espaço da antiga biblioteca. O local, embora abrigue prateleiras com livros, não oferece as condições necessárias para a realização de atividades práticas, como pintura, devido à dificuldade de acesso à água e às limitações de espaço.

> C.O. - Pessoalmente, considero esse ambiente totalmente inadequado para atividades artísticas mais elaboradas, o que me leva a refletir sobre como os fatores físicos interferem diretamente no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Percebo que a adaptação do espaço e das atividades às condições materiais é fundamental, pois fica claro o quanto a estrutura pode tanto facilitar quanto limitar o processo de ensino, mostrando o papel essencial que o ambiente exerce na dinâmica da aprendizagem.

Assim que o sinal tocou às 7h, observei que os alunos chegavam e, de maneira espontânea, se organizaram em grupos conforme suas afinidades, alterando parcialmente a configuração de sala que eu havia preparado previamente.[3] Para otimizar a organização da aula, pedi ao Panda que entregasse os desenhos iniciados na aula anterior, que estavam comigo. Enquanto isso, solicitei à Raposa que distribuísse os copos para que os grupos pudessem enchê-los com água, enquanto eu me encarregava de distribuir os pincéis e os estojos de aquarela.

> C.O. - Essa situação demonstra a tendência dos alunos em se agruparem de acordo com suas relações sociais, mas também promovendo uma maior participação e engajamento no processo de produção ao se auxiliarem mutuamente.

Em seguida, distribui papel toalha para que os alunos pudessem controlar o excesso de água durante o uso da aquarela, garantindo maior cuidado na execução dos trabalhos. Nesse momento, o Panda retornou com um desenho sem nome. Reconheci de imediato que era da Borboleta e, ao mencioná-lo, ela chegou atrasada à aula. Aproveitei para perguntar sobre a ausência da Pantera, que raramente falta às minhas aulas, e os alunos informaram que ela estava ausente durante toda a semana.

Ao retornar à minha mesa, a Águia Chilena pediu ajuda, explicando que havia faltado à aula anterior. Entreguei-lhe o papel e orientei que fizesse um quadrado de 21 cm com margem de 1,5 cm, deixando o espaço interno de 18 cm para o desenho. Pedi que criasse um desenho inspirado nas obras da artista Priscilla Pessoa, especificamente na série "Fábulas Instantâneas", que estava exposta nas paredes da sala.

Quando fui observar os grupos em ação, notei que a Pantera já estava em seu lugar. Comentei, surpreso: "Nem vi você entrar, Pantera", ao que ela respondeu que havia pedido licença, mas eu estava concentrado em ajudar a Águia Chilena.

Com o andamento da aula, orientei que os alunos reforçassem o trabalho com as aquarelas, dedicando-se à pintura até as 8h, momento em que terminaria o primeiro tempo. Nesse instante, a Coelha entrou na sala. Como também havia faltado à aula anterior, repeti as instruções e entreguei a folha para que pudesse iniciar seu trabalho. O mesmo ocorreu com a Gata e o Colibri, que também estavam ausentes na aula anterior.

> C.O. - Essa situação revelou a importância de estar presente em todas as etapas, demonstrando o quanto a regularidade nas aulas faz diferença. Os alunos que acompanham o ritmo contínuo das instruções demandam menos atenção, enquanto aqueles que estiveram ausentes precisam de reforços e reorientações. Os que seguem o processo regularmente já dominam as etapas e necessitam de menos explicações, o que facilita significativamente o andamento da aula.

Enquanto circulava pela sala, percebi que o Leão estava de cabeça baixa, sem realizar nenhuma atividade. Perguntei o motivo, e ele respondeu que não havia recebido o material. Imediatamente senti um certo desconforto, temendo ter perdido o desenho dele, já que eu havia recolhido os trabalhos na aula anterior. Dirigi-me aos meus materiais para conferir se, por acaso, havia alguma folha extra. Nesse momento, o Leão esclareceu que, na aula anterior, não percebeu que deveria deixar o desenho comigo e acabou guardando-o em seu material, esquecendo de trazê-lo naquele dia.

Entreguei-lhe uma nova folha e orientei que começasse novamente, lembrando que teríamos apenas mais uma aula para finalizar o trabalho e que, caso não concluísse, não teria nada para apresentar no bimestre. No grupo do

Leão, o Pato estava concentrado na pintura de seu desenho. Ao observar sua técnica, sugeri uma orientação prática: peguei o pincel e expliquei como marcar as linhas com tons mais escuros e depois diluir para tons mais claros, destacando o planejamento do seu desenho.

Durante a aula, a Lontra, de repente, perguntou se era necessário fazer a margem no papel. Expliquei que, na aula anterior, ele entrou apenas no segundo tempo e permaneceu de cabeça baixa, sem realizar nenhuma atividade, frisando que precisaria entregar o trabalho na próxima aula.

Enquanto circulava pela sala, fui abordado pela Capivara, que, insatisfeita com sua pintura, comentou: "Professor, está feio", buscando minha orientação. Ao observar seu trabalho, sugeri que ele pintasse a pele de uma forma que, para mim, parecia ser uma mão segurando um microfone. A Capivara rapidamente me corrigiu, explicando que não se tratava de uma mão, mas do cabo que segurava o microfone.

> C.O. – Essa situação me fez perceber o quanto é importante ouvir as interpretações dos alunos sobre suas próprias produções. Confesso que, inicialmente, minha vontade foi sugerir que ele refizesse a pintura para torná-la mais clara. No entanto, percebi que ele já estava inseguro e, por isso, decidi apenas reforçar a importância de continuar pintando, procurando apoiá-lo em suas escolhas criativas.

No outro grupo, a Abelha, que já estava adiantada na aula anterior, me chamou para perguntar o que deveria fazer. Como seu trabalho estava em andamento, orientei que ela desse mais vida aos tons vermelhos, utilizando aquarela em bisnagas, pedindo que deixasse de lado as de paleta e experimentasse outras marcas.

Nesse momento, a Pantera, no grupo ao lado, me chamou pedindo dicas sobre como pintar as pétalas de flores em sua criação. Peguei um pincel sem tinta e fiz um movimento começando pela lateral dos círculos pintados em sua obra, demonstrando o movimento das pétalas. Foi então que ela pediu um estojo com a cor rosa. Comentei que, na aquarela em bisnaga, havia o pink, o que a fez rir. Ao pegar a bisnaga, ela comentou: "Até que o pink é bonito".

Ao passar pelo grupo da Raposa, pedi que ela reforçasse os tons utilizados na aula anterior. Foi quando a Tigresa disse que não conseguia fazer o bege, apontando para a pele de sua pintura. Perguntei se ela queria bege ou

salmão, e ela respondeu: salmão. Entreguei, então, um estojo com as cores que ela buscava.

Nesse momento, no outro grupo, a Capivara perguntou: "Professor, que cor eu pinto no cabelo?" Respondi que poderia ser a cor que quisesse. Ela mudou a estratégia e perguntou: "Fala uma cor que você gosta." Sabendo que ele usaria essa cor no cabelo, mesmo tendo dito que poderia escolher, sugeri: "Roxo". Depois de alguns minutos, percebi que o cabelo de sua pintura estava sendo pintado dessa cor.

Essas interações demonstram como é gratificante ver os alunos engajando-se em suas criações e buscando aprimorar suas técnicas. A troca de ideias e a disposição para experimentar novas possibilidades são fundamentais no processo criativo e contribuem para a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo.

Enquanto os alunos estavam concentrados em suas pinturas, o Peru quebrou o silêncio e perguntou: "E o salgado?", referindo-se ao lanche coletivo da última aula. Brinquei: "Você só está fazendo isso pelo salgadinho, né, Peru?" Ele respondeu: "É lógico...", provocando risadas em todo o seu grupo.
No mesmo grupo, a Cabra comentou: "Professor, acho que a tinta tá estragada, porque peguei o salmão e ficou laranja." Expliquei que ela deveria ter diluído mais a água. Em seguida, a Pantera a ajudou a consertar o erro, repintando o braço da personagem.

Essas interações não apenas criaram um ambiente leve e divertido, mas também demonstraram a colaboração entre os alunos ao enfrentarem desafios em suas obras. O apoio mútuo e o humor fortaleceram o senso de comunidade na sala de aula, enquanto cada um buscava aprimorar suas habilidades artísticas.

Quando o primeiro tempo estava se aproximando do fim, a aula foi interrompida pelo coordenador, que pediu cinco minutos para conversar com a turma. Ele anunciou que os alunos iriam a uma exposição no Centro Cultural José Octávio Guizzo sobre arte naïf, acrescentando: "Vou deixar a autorização com o professor, e amanhã ou sexta vocês me entregarão." Essa notícia gerou uma onda de animação entre os alunos, que ficaram ansiosos para participar da nova experiência. Nesse momento, o Louva-a-Deus pediu ajuda, mas solicitei que aguardasse até que o coordenador saísse. Essa interrupção,

embora inesperada, trouxe entusiasmo e curiosidade, oferecendo uma nova perspectiva aos estudantes.

> C.O. – É fascinante perceber como atividades externas podem influenciar a motivação dos alunos. Como eles foram a única turma do Ensino Fundamental II que não realizou nenhum passeio neste ano, devido ao ônibus quebrado no dia programado, a novidade da exposição gerou uma euforia contagiante. Essa oportunidade de explorar a arte fora do ambiente escolar não apenas desperta o interesse dos estudantes, mas também enriquece sua compreensão sobre as diversas formas de expressão artística, ampliando seus horizontes e proporcionando experiências significativas para o aprendizado.

Após a saída do coordenador, senti a necessidade de ressaltar uma das características fundamentais da arte naïf: sua simplicidade e espontaneidade. Expliquei que essa forma de arte é marcada pela ausência de regras e técnicas convencionais, refletindo o fato de que muitos artistas não possuem formação acadêmica em artes. Para ilustrar a ideia de maneira descontraída, brinquei com o Peru, dizendo que na exposição não haveria salgados, ao que ele respondeu rapidamente: “Eu quero meu salgado!”

Em seguida, dirigi-me ao grupo do Louva-a-Deus, que estava com dúvidas, e expliquei sobre a diluição da tinta para criar um degradê. Durante essa interação, a Capivara fez uma observação divertida sobre a pintura do Ganso, comentando que, embora a intenção fosse representar um gato, parecia mais um camelo. A provocação gerou risadas entre os alunos, e o Louva-a-Deus completou a brincadeira, sugerindo que houve um "equívoco" entre os dois.

Ao passar pelo grupo da Cachorra, percebi que seu desenho ainda apresentava um aspecto muito translúcido. Assim como orientei o uso do pink para a Pantera, incentivei a Cachorra a experimentar essa cor. No entanto, ela respondeu que preferia manter um resultado mais clarinho.

Após a breve interrupção do coordenador, que explicou sobre o passeio, informei aos alunos que teriam mais dez minutos para utilizar as aquarelas antes de iniciarmos a próxima atividade. Durante esse tempo, distribui papel cartão para cada integrante, que seria utilizado posteriormente para a criação de molduras para as obras.

Os alunos puderam escolher entre diversas cores de papel cartão, permitindo que cada um expressasse suas preferências estéticas. Observei que essa simples decisão estimulou a criatividade e a individualidade de cada estudante, demonstrando como a escolha da cor pode enriquecer o significado de suas criações, tornando cada moldura única e representativa do estilo pessoal de cada aluno.

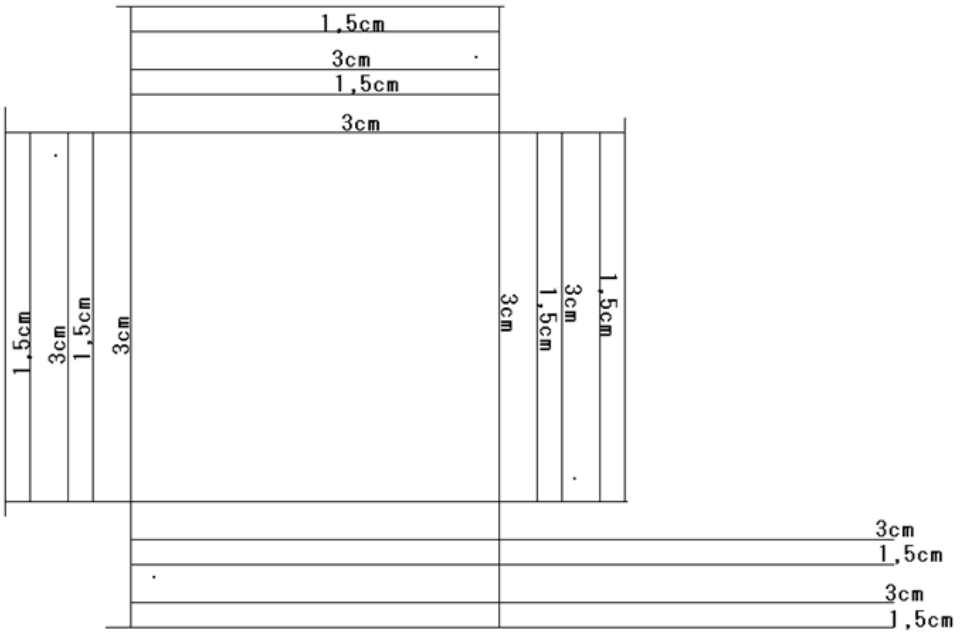
Enquanto distribuía os papéis cartão, transitei pelos grupos oferecendo orientações sobre as pinturas. Sugeri à Ursa reforçar o vermelho para destacar seu palhaço; ao Coiote, que deixasse a camiseta de seu jogador mais amarela; e incentivei o Panda a pintar os buracos de sua máscara de preto, criando profundidade. Também pedi à Lontra que delimitasse corretamente a margem do seu desenho.

Quando pedi à Abelha que intensificasse o degradê de sua obra, ela mencionou que havia sido o Golfinho quem fez o fundo e que estava com medo de errar. Aproveitei para encorajá-la, afirmando que a experimentação e os erros fazem parte do processo de aprendizagem artística.

Nesse momento, o Coiote pediu um pano, pois o Urubu havia derrubado um copo de água sobre a mesa. Ao repreendê-lo, o Urubu explicou que não percebeu o desnível entre as carteiras. Aproveitei a situação para orientá-lo sobre sua pintura, pedindo que pintasse o fundo. Após a limpeza da mesa, reuni a turma para passar as instruções da próxima atividade: a criação de molduras para suas pinturas.

Expliquei que trabalharíamos com um quadrado de 21 cm como base da moldura. Pedi que marcassem o espaço interno, criando margens proporcionais de 3 cm e 1,5 cm ao redor do quadrado. Em seguida, orientei-os a traçar o quadrado maior no papel cartão, medindo e marcando as linhas de dobra com régua, essenciais para a montagem da moldura.

Após finalizar o traçado, os alunos deveriam recortar cuidadosamente a moldura e dobrar as margens previamente desenhadas. Essa técnica não apenas auxiliaria na criação de molduras proporcionais e harmoniosas, mas também desenvolveria habilidades práticas, como recorte preciso e dobradura, ampliando a compreensão do planejamento visual e do cuidado estético nas produções artísticas.



Neste momento, o Leão comentou que não tinha régua disponível. Sugeri que fosse até a coordenação buscar uma, e pedi que trouxessem mais réguas para outros alunos que, possivelmente, também não teriam. Assim que terminei a explicação sobre a moldura, percebi que o Urso Negro e a Borboleta já haviam começado a traçar suas margens. Aproveitei para auxiliar a professora acompanhante da Joaninha.

A Abelha estava confusa sobre como iniciar o trabalho. Ao me dirigir ao seu grupo, acabei confundindo seu nome com o do Golfinho, o que ela prontamente corrigiu. Agradeci a correção e expliquei novamente o processo, permitindo que ela começasse seu trabalho. No mesmo grupo, o Pato expressou que não sabia como proceder, então o ajudei a medir a primeira margem. Logo, o Panda, o Coiote e a Pantera também iniciaram suas margens.

No grupo do Louva-a-Deus, percebi que a Águia, o Urso Pardo e a Capivara estavam avançando lentamente, pois compartilhavam apenas uma régua. Após essa intervenção, comecei a circular pelos grupos para fotografar o processo de criação das aquarelas. Durante essa observação, notei que o Teiú ainda não havia começado a moldura e permanecia concentrado na pintura. Considerando que alguns alunos estavam em diferentes estágios devido a faltas, decidi deixá-lo à vontade para optar se queria fazer a moldura

naquele momento ou na próxima aula, lembrando que, na aula seguinte, haveria tempo suficiente para concluir todas as etapas.

Em um grupo, quatro meninas decidiram não utilizar o papel cartão e concentraram-se apenas na pintura. No final, abaixaram a cabeça, aparentando cansaço ou desânimo. O Gavião comentou que estava tendo dificuldades para finalizar seu trabalho, então sugeri que retocasse as cores e pintasse o fundo, auxiliando na conclusão da obra.

No grupo da Raposa, observei que a Lontra, além de não se envolver na atividade, retomou um assunto antigo de dois anos atrás, relacionado a uma rixa em que havia trazido um facão. Conhecendo a situação, o repreendi, reforçando a necessidade de manter o foco na atividade e de não retomar conversas que pudessem desviar a atenção, garantindo a segurança e a concentração de todos.

> C.O - Há dois anos, a Lontra trouxe um facão na mochila para ameaçar o Urso Negro, irritada com brincadeiras de mau gosto que ele fazia. A situação revelou como as provocações podem afetar negativamente as relações entre os alunos. Atualmente, a Lontra ainda apresenta dificuldades para se concentrar nas atividades, dedicando boa parte do tempo a conversas paralelas. Ao relembrar esse episódio, minha intervenção buscou prevenir interações negativas, garantindo que o momento de criação permanecesse seguro e focado.

Enquanto isso, a Borboleta já havia desenhado, recortado e dobrado o papel cartão, finalizando sua moldura. Ao me aproximar do trabalho da Onça para avisá-lo sobre o atraso, acabei chamando-o de Urso Negro. Imediatamente, o Urso Negro se comparou a outro professor em tom de retaliação. Percebi a confusão e pedi desculpas, explicando que havia confundido os nomes devido ao porte físico. Após a explicação, ambos retomaram suas atividades normalmente.

> C.O - É interessante notar como a percepção dos alunos pode gerar confusões. Meu colega e eu compartilhamos características físicas semelhantes, como cor da pele e tipo de cabelo, o que faz com que os alunos frequentemente nos confundam e até acreditem que somos irmãos, já que nunca desmentimos esse boato. Embora a brincadeira tenha um tom leve, ela também mostra como semelhanças físicas podem criar vínculos imaginários nas relações interpessoais.

Enquanto isso, o Urso Negro me perguntou se a margem do seu trabalho estava correta. Ao observar, confirmei que sim. Notei que a Águia ainda estava utilizando a régua comunitária, então perguntei se ele não havia entendido que era necessário trazer a própria régua. A Capivara, que estava ouvindo a conversa, afirmou que a régua era sua. Sugeri: "Então tome a régua dele e faça a sua, para que ele não te atrase." A Capivara respondeu que preferia esperar.

Durante minha observação, percebi que o Louva-a-Deus estava bastante focado em finalizar sua pintura, que representava a cabeça de uma coruja. Ele expressou entusiasmo ao afirmar: "O meu ficou bonito." Essa dedicação e autoavaliação positiva indicam seu envolvimento no processo criativo. Elogiei sua pintura, destacando seu empenho e a beleza da obra.

Em contrapartida, a Águia Chilena, que não havia participado da aula anterior, estava apenas no desenho da figura. Quando sugeri que ele pintasse o fundo, respondeu que o fundo era branco. Incentivei-o a se arriscar e aplicar cor. O Panda, por sua vez, já havia concluído sua atividade, enquanto a Águia permanecia debruçado na carteira, aguardando uma régua que ainda não havia sido trazida.

Às 8h50, iniciei a chamada, retirei as obras do quadro e recolhi os materiais. Solicitei que um integrante de cada grupo pedisse a dois alunos que recolhessem os estojos de aquarela e os desenhos, lavassem os pincéis e os prendessem com fita para identificação. Essas atividades não apenas contribuíram para a organização do espaço físico, como também fomentaram a responsabilidade compartilhada entre os alunos.

Por fim, informei que a pintura ficaria com eles, sendo de sua responsabilidade apresentá-las na próxima aula. Às 9h55, pedi que guardassem seus materiais e, em fila, trocássemos de sala em direção ao lanche, encerrando a aula.

Reflexão Final:

A aula de hoje foi marcada por um envolvimento genuíno dos alunos, que demonstraram interesse e entusiasmo no desenvolvimento de suas produções artísticas. A colaboração espontânea não apenas aprimorou a

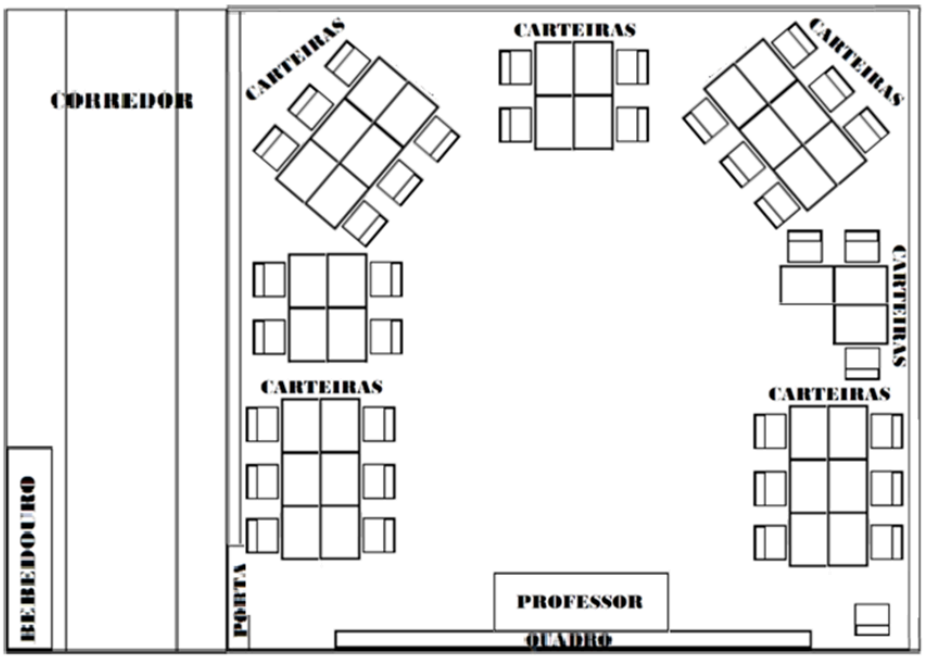
qualidade das obras, mas também fortaleceu os vínculos entre os estudantes, criando um ambiente acolhedor e produtivo. Além de experimentarem novas técnicas de aquarela, os alunos reforçaram o senso de comunidade ao se apoiarem em momentos de dúvida. A notícia sobre a visita à exposição de arte naïf renovou o ânimo da turma, manifestando como experiências externas ampliam a compreensão e o interesse pela arte. Este contexto ressalta a importância de integrar atividades práticas com oportunidades de aprendizado fora da sala de aula, valorizando a arte como ferramenta transformadora e integradora.

Notas de Campo 6 - Aula de Arte – 9º Ano "A"

Data: 30/10/2024
Horário: 7:00 às 9:00
Turma: 9º Ano "A" – Escola Municipal Prof. Wilson Taveira Rosalino
Professor: Eliseu de Araújo Pereira
Número de alunos presentes: 34 (dos 36 matriculados)

1. Descrição do contexto

Ambiente: A aula foi realizada no espaço de uma sala de aula.



Descrição do contexto

Hoje, ao me preparar para mais um dia de atividades, optei por uma vestimenta que transmitisse profissionalismo e acolhimento: mocassim marrom, calça cinza clara e camisa de manga curta preta com listras verticais brancas, complementada por uma pulseira de bolinhas marrons no pulso. Essa escolha refletia meu cuidado com a apresentação pessoal, elemento importante para estabelecer conexão com os alunos e favorecer um ambiente de aprendizado confortável e receptivo.

Descrição do Contexto

Cheguei à sala de aula do 9º Ano "A" às 6h40 e iniciei a organização do espaço. Fixei no quadro as oito obras da artista Priscilla Pessoa, juntamente com os títulos de cada uma, e arrumei as carteiras de modo a formar um meio-círculo para a roda de conversa. Centralizei a mesa do professor, cobrindo-a com um TNT roxo, sobre o qual coloquei a espátula para cortar o bolo, copos descartáveis, garfos de plástico e dois rolos de papel-toalha. Devido às reformas, a turma estava temporariamente alocada na biblioteca, o que exigiu uma troca prévia de espaço com o 8º Ano "C" para acomodar melhor as atividades.

Quando o sinal tocou às 7h, os alunos começaram a chegar. Notei que alguns traziam refrigerantes, então organizei a identificação com fita crepe, anotando meu nome em cada garrafa e orientando-os a guardá-las na geladeira da sala dos professores. Os demais, que não trouxeram contribuições, acomodaram-se espontaneamente em seus grupos de afinidade. Solicitei que não alterassem a disposição das carteiras, preservando a configuração planejada para a roda de conversa.

Enquanto alguns alunos se dirigiam à sala dos professores para guardar os refrigerantes, revisei as medidas da moldura que seria finalizada com papel cartão e relembrei que as aquarelas estavam disponíveis sobre a mesa do professor para quem ainda precisasse utilizá-las. Expliquei que o objetivo da atividade era dar acabamento aos trabalhos, permitindo a adição de outros materiais, como lápis de cor, giz de cera ou canetinhas, ressaltando que o uso destes não era obrigatório. Quando os alunos que foram guardar os refrigerantes retornaram, repeti as instruções para garantir que todos compreendessem a proposta do dia.

> C.O - Como uma professora havia agendado a turma para um passeio a uma exposição sobre arte naïf em um horário em que eu não tinha aula, decidi me oferecer para acompanhá-los. Durante o trajeto de volta para a escola, aproveitei o momento para conversar com os alunos sobre a ideia de realizar um lanche coletivo, esclarecendo que, caso alguém quisesse trazer sua própria bebida, estaria mais do que liberado.

Logo no início da aula, o Panda aproximou-se para pedir autorização para sair e comprar um refrigerante, explicando que, devido ao treino de futebol até tarde na noite anterior, havia esquecido de trazer a bebida. Informei que

não tinha permissão para liberar alunos durante o horário de aula e tranquilizei-o, explicando que já havia orientado o responsável pelo lanche a incluir refrigerantes, caso necessário.

Pouco depois, a Pantera, a Gata e a Cachorra chegaram atrasadas, seguidas pelo Coiote, que trazia a pasta de chamada em mãos. Pedi que todos se acomodassem rapidamente em seus lugares e retomei as explicações sobre o objetivo da atividade do dia, garantindo que todos estivessem cientes do que seria feito e alinhados com o planejamento.

Após a explicação, o Leão se levantou para pedir um lápis emprestado. Expliquei que era sua responsabilidade ter o material necessário e sugeri que pedisse a um colega de grupo, retornando em seguida ao seu lugar. Caminhando pela sala, a Abelha me perguntou o que deveria fazer em sua obra. Lembrei que, se ela havia escolhido criar uma máscara do Homem-Aranha, deveria incluir as teias, reforçando a autonomia e a interpretação pessoal. Ainda assim, ela buscou ajuda do Golfinho, demonstrando a importância do apoio mútuo durante o processo criativo.

Observei que o Louva-a-Deus inicialmente havia pego um estojo de aquarela, mas desistiu e optou pelos lápis de cor. Percebi também que o Teiú não estava participando, pois havia deixado sua pintura em casa. Outros estudantes, como o Golfinho e a Lontra, também não trouxeram suas pinturas. Aproveitei a situação para reforçar a importância do compromisso com o trabalho escolar e cuidar do próprio material.

Enquanto retornava à minha mesa, o Peru pediu uma tesoura, explicando que queria cortar e montar sua obra. O Pato, frustrado por não conseguir realizar a atividade, recebeu orientação individual com a régua para marcar corretamente. Notei que a Águia Chilena e o Urubu também estavam atrasados em suas tarefas, enquanto o Tucano se recusava a pintar o fundo de sua obra.

O Golfinho, que havia esquecido sua pintura, ajudou a Abelha a finalizar a obra dela. Comentei, de forma leve, que ele estava contribuindo mais para o trabalho dela do que para o seu próprio, ressaltando a importância da colaboração, mas também a necessidade de foco em suas criações.

Com o avanço da aula, o Passarinho e o Tucano trabalhavam em suas pinturas. Aproximando-me, incentivei-os a finalizar até às 8h, quando

encerraria o primeiro tempo. Nesse instante, o Panda entrou na sala e comentou que não usaria os lápis de cor. Brinquei que isso era típico dele, e ele, com humor, respondeu que trouxe dipirona para "passar na comida", arrancando risos e aliviando a tensão. Essa interação, embora lembrasse um episódio de disciplina, criou um laço de cumplicidade e trouxe leveza ao ambiente escolar.

> C.O. - Lembro-me bem de uma situação curiosa, que se tornou uma brincadeira recorrente entre mim e o Panda. Tudo começou quando ele estava no 7º ano. Naquela ocasião, o Panda, sempre cheio de ideias inusitadas, trouxe dipirona com a intenção de “passá-la na boca” dos colegas quando abrissem a boca para conversar. Ao perceber a travessura, precisei repreendê-lo e encaminhá-lo à coordenação. Desde então, sempre que ele tenta fazer alguma graça, relembro esse episódio como uma forma leve de repreensão, criando ao mesmo tempo um vínculo divertido e de aprendizado.

Enquanto circulava pela sala, percebi que a Cachorra estava visivelmente sonolenta. Para incentivá-la a se manter alerta, disse: “Vamos lá, Cachorra, o tempo está acabando!” Ela, então, pegou o lápis e começou a contornar sua pintura. Como essa era uma atividade opcional, decidi não interferir. Em seguida, entreguei-lhe uma nova folha, orientando-a a começar novamente e lembrando que teríamos apenas mais uma aula para finalizar o trabalho, ressaltando que, caso não conseguisse concluir, não teria nada para apresentar no bimestre.

Durante a aula, a Lontra levantou-se abruptamente e começou a transitar pela sala. Repreendi-o, lembrando que ele frequentemente vinha sem material e apenas brincava, reforçando que este era o bimestre final e que todas as atividades eram cruciais nesse momento decisivo.

Enquanto circulava, observei que o Pato havia desistido de sua pintura, alegando que me chamara, mas que eu só prestava atenção aos outros grupos. Neguei a afirmação, explicando que não havia ouvido seu chamado, e reiterei que, se quisesse ajuda, eu retornaria à sua carteira, mas que a decisão final era dele. Rapidamente, ele pegou sua atividade e, com paciência, repetiu as instruções, fazendo as marcações iniciais para prosseguir.

Ao observar seu trabalho, notei que ele ainda não havia pintado o cabelo, então sugeri que o fizesse. A Capivara, por sua vez, afirmou que só pintaria o cabelo depois de terminar a moldura, que considerava mais difícil.

Essa troca demonstra como cada aluno possui seu próprio ritmo e prioridades, refletindo a diversidade de abordagens na sala de aula.

> C.O. – Essa situação me fez perceber que a comunicação se mostrou vital na interação com o Pato, que se sentiu desconsiderado, revelando a importância de empoderar os alunos em suas escolhas. Além disso, as trocas entre os estudantes tornaram perceptível a diversidade de ritmos e abordagens, reforçando a necessidade de cultivar um ambiente inclusivo e respeitoso, onde todos possam explorar sua criatividade e avançar em seu próprio tempo.

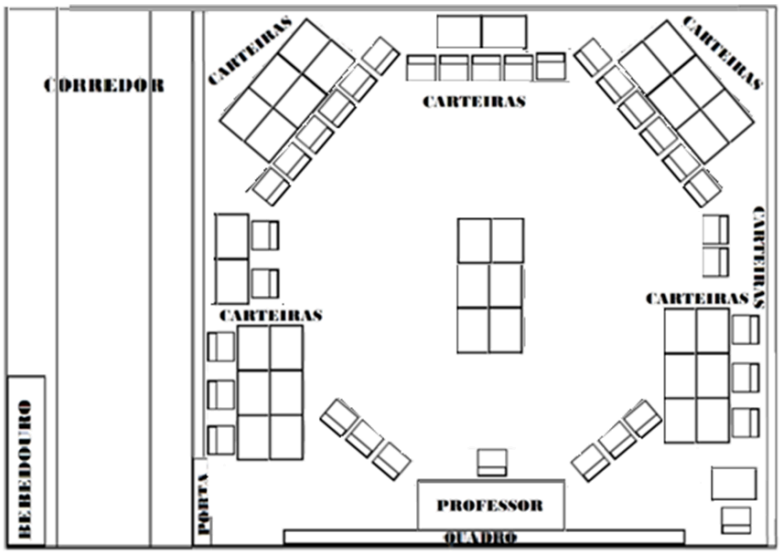
Em um dos grupos, observei que o Urso Negro havia se dedicado apenas à moldura, pois sua pintura permanecia em casa. Apesar dessa limitação, ele estava concentrado em concluir seu projeto. Orientei que levasse o trabalho para casa e desse mais vivacidade aos tons vermelhos, sugerindo o uso de aquarela em bisnagas e a experimentação de outras marcas em vez das palhetas comuns. Nesse momento, liguei a cola quente para auxiliar os alunos que encontravam dificuldade em colar com cola branca.

A Borboleta, no mesmo grupo, pediu permissão para deixar sua obra apenas em aquarela. Respondi que a obra era dela e que ela deveria decidir conforme achasse melhor. Enquanto isso, a Ursa permanecia atenta, concentrada em suas pinturas.

O silêncio foi interrompido pelo Peru, que perguntou sobre o lanche coletivo: “E o salgado?” Informei que o lanche estava programado para começar às 8h30. Em seguida, peguei a pasta sobre a mesa, fiz a chamada e solicitei que os alunos que estavam de costas para o quadro se organizassem em círculo, integrando-se à disposição das carteiras. Enquanto a turma se organizava, aproveitei para enviar mensagens rápidas para a boleira e para meu sobrinho, confirmando a entrega dos salgados e assegurando que refrigerantes não seriam necessários, pois havia quantidade suficiente trazida pelos alunos.

A experiência com os estudantes que trouxeram o material para dar continuidade ao trabalho revela a importância de incentivar a persistência, mesmo quando nem todos os recursos estão disponíveis. Essa situação reflete a constante necessidade de adaptação para conduzir uma aula de artes de forma eficiente e dinâmica. Embora a vontade inicial pudesse ser solicitar que o aluno aguardasse apenas com o material completo, essa abordagem contribui

para desenvolver a resiliência e a responsabilidade dos estudantes, fortalecendo sua compreensão e proporcionando experiências valiosas para o aprendizado.



Após organizar a disposição das cadeiras, posicionei algumas no centro da sala, criando espaço para os salgados e bolos que estavam prestes a chegar. Coloquei-me em frente ao círculo de alunos e retomei a aula, focando na análise das obras da série *Fábulas Instantâneas*, de Priscilla Pessoa, fixadas no quadro. Fiz uma introdução ao conceito de arte contemporânea, destacando que ela vai além da estética superficial e revela significados profundos e múltiplos.

Expliquei que Priscilla Pessoa utiliza máscaras em suas pinturas para manter o anonimato das figuras extraídas das redes sociais, manifestando a busca por autoafirmação e a construção de identidades voltadas para o público. Ressaltei como a artista transforma elementos cotidianos em alegorias visuais e como o uso da palavra “fábula” nos títulos sugere lições subentendidas, semelhantes às narrativas tradicionais.

Durante a explicação, a Raposa comentou: “Escolhi porque é fácil.” A Coruja, por sua vez, expressou hesitação: “Difícil, hein.” Perguntei por que e ela respondeu: “Ah, é difícil... até você achar... sei lá, esqueci,” concluindo com um gesto de resignação. Essa interação revelou a complexidade do processo criativo dos alunos e as dificuldades em articular suas experiências.

O Peru interrompeu com seu humor característico: “Eu quero comer, ou eu não vou falar nada,” provocando risos. Respondi de forma leve: “Que feio,

Carlos. Vou ter que anotar isso.” Acrescentei: “Estou ouvindo vocês. Fala quem quiser.” Em seguida, provoquei: “Como foi o processo de vocês? Por que escolheram e qual máscara escolheram? Como foi a pintura?”

Após um breve silêncio, a sala se animou. O Coiote iniciou: “Foi um processo da horinha, até a máscara que eu coloquei foi de um desenho que eu assistia...” Sua fala foi interrompida, mas retomou depois. A Coruja desenvolveu seu comentário: “Foi difícil para alguns, o desenho não ficou legal.” Uma aluna que havia esquecido seu trabalho em casa compartilhou sua escolha: “Escolhi a máscara do Jason porque marcou minha infância.” Comentei: “Olha aí, a Abelha explicou bem,” gerando risos, pois quem falara fora o Golfinho — mostrando como proximidade e colaboração entre alunos podem gerar confusões leves e construtivas.

A Abelha respondeu brevemente: “Como a Raposa, fiz por achar mais fácil.” O Urso Negro, que também não trouxera o trabalho, disse: “Pra mim foi fácil porque usei minha criatividade.” Perguntei se a obra se inspirava em alguma das máscaras da artista, e ele respondeu apenas “é.”

O coordenador entrou para entregar um bilhete sobre a suspensão das aulas no dia seguinte. Aproveitei para retomar o foco da discussão: “Nesse processo de criação, como foi chegar até o desenho que vocês fizeram? Quem quiser pode começar a falar.” Alguns alunos compartilharam suas dificuldades e descobertas. O Coiote comentou: “Gostei de mexer com as tintas. A máscara que escolhi veio de um desenho que assistia.”

Observei as interações individuais: a Ursa, estudante venezuelana, falou pouco; o Leão não atribuiu significado profundo à sua máscara de palhaço, enquanto o Pato acrescentou interpretações alternativas, reforçando a diversidade de percepções. A Borboleta explicou: “Pintei uma borboleta colorida para representar uma mente criativa, junto a uma pessoa famosa.” Esse momento indica como referências externas e cultura popular influenciam as escolhas artísticas.

Solicitei que cada aluno segurasse sua obra para apresentar, garantindo mais segurança durante as falas. A Lontra, que raramente participa, tentou falar antes de produzir algo; orientei que os alunos que concluíram seus trabalhos tivessem prioridade. O Urubu demonstrou insegurança, mas compartilhou detalhes sobre a técnica da aquarela, destacando a importância

do controle da água. O Peru falou sobre a máscara do Jason, reforçando memórias culturais e técnicas adquiridas.

Contribui com a Cachorra, incentivando-a a explicar sua máscara, e com outros alunos como o Louva-a-Deus, que demonstrou frustração com a aquarela, e o Panda, que explicou suas escolhas ligadas ao Halloween e à cultura digital. Dialoguei com o Ganso, Capivara, Pantera e outros, observando diferentes níveis de participação e engajamento.

Durante a distribuição do lanche, mantive orientações de educação e organização, equilibrando momentos de descontração e controle, reforçando a participação coletiva. Brincadeiras e interações leves, como as do Coiote e do Panda, contribuíram para um clima acolhedor, enquanto a reorganização do espaço foi realizada de forma colaborativa.

Reflexão Final:

A aula revelou uma dinâmica de colaboração e criatividade intensamente produtiva. A troca de ideias e o apoio individualizado permitiram que os alunos superassem desafios técnicos e desenvolvessem suas criações com confiança. A descontração do ambiente contribuiu para um clima positivo, favorecendo participação, iniciativa e senso de pertencimento. Apesar das limitações do espaço devido à reforma, os estudantes se engajaram profundamente nas propostas artísticas, mostrando que um ambiente acolhedor, que valoriza a expressão individual e coletiva, é fundamental para o desenvolvimento técnico, crítico e criativo.