

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Educação Básica

Andiara Leal Lourenço

Prof. Dr. Francisco Roberto Pinto Mattos

O PROCESSO CRIATIVO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS:
uma proposta de sequência didática a partir da cianotipia como
catalisadora de ideias e experimentações

Rio de Janeiro
2026



Andiara Leal Lourenço

O PROCESSO CRIATIVO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS:
uma proposta de sequência didática a partir da cianotipia como
catalisadora de ideias e experimentações

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Roberto Pinto Mattos

Rio de Janeiro
2026

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

L892 Lourenço, Andiara Leal

O processo criativo no ensino de artes visuais : uma proposta de sequência didática a partir da cianotipia como catalisadora de ideias e experimentações / Andiara Leal Lourenço. – Rio de Janeiro, 2026.

147 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Francisco Roberto Pinto Mattos.

1. Artes visuais - Estudo e ensino. 2. Educação básica. 3. Processo criativo. 4. Cianotipia. 5. Sequência didática. I. Mattos, Francisco Roberto Pinto. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 707

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Andiara Leal Lourenço

O PROCESSO CRIATIVO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS:
uma proposta de sequência didática a partir da cianotipia como
catalisadora de ideias e experimentações

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Prof. Francisco Roberto Pinto Mattos (Orientador)
MPPEB/CPII

Profa. Dra. Kátia Regina Xavier da Silva
MPPEB/CPII

Profa. Dra. Christiane de Faria Pereira Arcuri
PPGEB/CAp-UERJ

Rio de Janeiro
2026

À memória de Anna Atkins.

AGRADECIMENTOS

Àquele que nunca me deixou esquecer que tudo o que tenho, tudo o que sou e tudo o que vier a ser vem d'Ele. Agradeço pela presença que me sustenta, pelo sopro que orienta quando as palavras faltam e pela confiança renovada a cada recomeço.

Aos meus pais, que sempre incentivaram minha trajetória acadêmica, mostrando-me que o caminho da educação é, e sempre será, uma escolha possível e necessária. Aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos, agradeço pelo incentivo, pela compreensão e pela paciência nos momentos de ausência. Ao meu marido, deixo meu agradecimento mais afetuoso, pela presença atenta e pela escuta cuidadosa nos momentos em que elas se fizeram indispensáveis. Agradeço, ainda, aos meus “filhos felinos”, cujas presenças silenciosas habitaram comigo este tempo de escrita e me lembraram da importância do cuidado, da pausa e do afeto cotidiano.

Ao Lab Clube, nas pessoas de Fernanda Antoun e Alex Topini, agradeço por me apresentarem a Cianotipia e aos demais Processos Fotográficos Históricos como território de criação, e por fazerem da partilha um gesto político e poético.

Aos professores que estiveram comigo ao longo desta trajetória, expresse minha gratidão. Em especial, aos professores José Ricardo Dordron, Helen Jardim e Edgar Miranda, cujas palavras foram decisivas para que eu me reconectasse ao meu propósito e permanecesse firme no percurso do MPPEB. Agradeço também à professora Katia Xavier e à professora Christiane Arcuri, pela generosidade e disponibilidade, e ao meu orientador, Francisco Mattos.

À gestão diretiva do GET Almirante Newton Braga de Faria, agradeço pelo incentivo, pela compreensão e pelo apoio ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Aos meus colegas de trabalho, agradeço pelo companheirismo e pela partilha cotidiana. Aos alunos que prontamente participaram da pesquisa, deixo meu agradecimento sincero, pois foram fundamentais para que este trabalho se tornasse possível. À SME/RJ, agradeço por viabilizar meu ingresso no campo de pesquisa.

Por fim, agradeço aos meus colegas de turma, pessoas incríveis que tornaram a caminhada mais leve e significativa. Sem vocês o percurso teria sido, sem dúvida, menos prazeroso.

“Criar é um vivenciar-se no fazer”
(Fayga Ostrower, 2014)

RESUMO

LOURENÇO, Andiara Leal. **O Processo Criativo no Ensino de Artes Visuais:** uma proposta de sequência didática a partir da cianotipia como catalisadora de ideias e experimentações. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2026.

Esta pesquisa insere-se no campo do ensino das artes visuais na educação básica e investiga o seguinte problema: como estimular o processo criativo de alunos que não se adaptam às técnicas artísticas tradicionais? O estudo teve como objetivo elaborar e analisar uma Sequência Didática voltada ao desenvolvimento do processo criativo dos estudantes, objeto de estudo desta investigação, utilizando a cianotipia como recurso pedagógico. A pesquisa foi realizada no Ginásio Educacional Tecnológico Almirante Newton Braga de Faria, na rede pública municipal do Rio de Janeiro, com alunos do quinto ano do ensino fundamental. Adotou-se uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com características de pesquisa de tipo etnográfico. A coleta de dados ocorreu por meio de observação participante, diários reflexivos dos estudantes e registros fotográficos, sendo a análise conduzida a partir da triangulação dos dados. Como desdobramento da pesquisa, foi desenvolvido o Produto Educacional intitulado “O Lápis Azul da Natureza: a cianotipia como recurso fotográfico alternativo articulado à sequência didática no ensino de artes visuais”, um e-book que reúne fundamentação teórica, manual prático de cianotipia e duas Sequências Didáticas voltadas ao ensino de artes visuais.

Palavras-chave: processo criativo; artes visuais; educação básica; sequência didática; cianotipia

ABSTRACT

LOURENÇO, Andiará Leal. **O processo criativo no ensino de artes visuais:** uma proposta de sequência didática a partir da cianotipia como catalisadora de ideias e experimentações. 2026. Master's dissertation (Professional Master's Degree in Basic Education Practices) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2026.

This study is situated in the field of visual arts education within basic education and addresses the following question: how can the creative process be fostered among students who struggle with traditional artistic techniques? The aim of the research was to design and examine a Didactic Sequence focused on the development of students' creative processes, which constitutes the object of this investigation, using cyanotype as a pedagogical resource. The study was carried out at the Ginásio Educacional Tecnológico Almirante Newton Braga de Faria, a public municipal school in Rio de Janeiro, with fifth-grade elementary students. An applied qualitative approach was adopted, drawing on ethnographic-type research. Data were collected through participant observation, students' reflective journals, and photographic documentation, and were analyzed through data triangulation. As an outcome of the study, an Educational Product entitled "O Lápis Azul da Natureza: a cianotipia como recurso fotográfico alternativo articulado à sequência didática no ensino de artes visuais" was developed. This product consists of an e-book that brings together theoretical foundations, a practical cyanotype manual, and two Didactic Sequences designed for visual arts education.

Keywords: creative process; visual arts education; basic education; didactic sequence; cyanotype

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Plano de Aula da Sequência Didática.....	65
Figura 2 – Julia Margaret Cameron, <i>Sir John Herschel</i> , 1867.....	67
Figura 3 – Sir John Herschel, <i>Sra. Stanhope</i> , 1842. Cianótipo a partir da gravura de Charles Rolls <i>A Honorable Sra. Leicester Stanhope</i> , 1836.....	68
Figura 4 – O uso mais antigo conhecido do Azul da Prússia em uma pintura. Pieter van der Werff, <i>O Sepultamento de Cristo</i> , 1709.....	69
Figura 5 – Retrato de Anna Atkins aos 62 anos, 1861.....	70
Figura 6 – Anna Atkins, <i>Página de Título e Rhodomenia Sobolifera</i> , 1843.....	71
Figura 7 – Anna Atkins e Anne Dixon, <i>Página de título e Adiantum Cuneatum</i> , 1853.....	71
Figura 8 – Mediação pedagógica sobre identidade e autorrepresentação.....	83
Figura 9 – Relações entre identidade e cianotipia.....	84
Figura 10 – Elaboração de negativos digitais.....	85
Figura 11 – Sensibilização dos papéis.....	87
Figura 12 – Exposição, revelação e personalização das cianotipias produzida.....	88
Figura 13 – Produções visuais dos alunos ao final da Sequência Didática.....	89
Figura 14 – Capa do Produto Educacional.....	107

GRÁFICO

Gráfico 1 – Panorama das produções acadêmicas no ensino de artes visuais.....	17
--	----

QUADROS

Quadro 1 – Produções pertinentes a temática da pesquisa.....	18
Quadro 2 – Síntese das tendências pedagógicas e seus reflexos no ensino da arte no Brasil.....	28
Quadro 3 – Síntese das principais características das atuais abordagens pedagógicas voltadas ao ensino de arte e o uso da criatividade.....	36
Quadro 4 – Articulação entre categorias e eixos analíticos.....	93
Quadro 5 – Dimensões analisadas nos diários reflexivos.....	94
Quadro 6 – Articulação entre categorias e eixos analíticos.....	95
Quadro 7 – Dimensões, critérios e indicadores do eixo analítico.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- DBAE** – *Discipline-Based Art Education*
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- GET** – Ginásio Educacional Tecnológico
- IA** – Inteligência Artificial
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MAC-USP** – Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo
- MEA** – Movimento das Escolinhas de Arte
- PA** – Professora Articuladora
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PE** – Produto Educacional
- PHC** – Pedagogia Histórico-Crítica
- SD** – Sequência Didática
- SME/RJ** – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
- TALE** – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TEA** – Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Contexto do estudo.....	13
1.2 Justificativa.....	15
1.2.1 Panorama das pesquisas nacionais no campo da arte-educação.....	16
1.3 Problema de pesquisa.....	18
1.4 Objetivos.....	19
1.4.1 Objetivo Geral.....	19
1.4.2 Objetivos Específicos.....	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1 Mais do que uma disciplina: o ensino da arte no Brasil.....	20
2.2 O ensino da arte no Brasil: contexto histórico em notas introdutórias.....	21
2.2.1 As tendências pedagógicas e seus reflexos no ensino da arte no Brasil	22
2.2.2 Desdobramentos pedagógicos: influências e abordagens no ensino da arte no Brasil.....	30
2.2.3 O ensino da arte e as leis: educação artística, arte-educação, ensino/aprendizagem	38
2.3 A necessidade de sentido: a criatividade como expressão da subjetividade.....	40
2.4 Criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar.....	43
2.4.1 O professor de arte como fomentador da criatividade.....	45
2.4.2 Entre liberdade e desafios: a tensão criativa no cotidiano escolar.....	47
2.5 O processo criativo.....	50
2.6 Sequência didática e construção de percursos formativos no ensino das artes visuais.....	62
2.7 Cianotipia: o encontro entre ciência, arte e educação.....	66
3 METODOLOGIA.....	72
3.1 Tipo de pesquisa.....	73
3.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo.....	75
3.3 Participantes da pesquisa	75
3.4 Aspectos éticos, riscos e benefícios da pesquisa.....	76
3.5 Instrumentos de coleta de dados.....	77
3.5.1 Observação participante.....	78
3.5.2 Diário reflexivo.....	78
3.5.3 Fotografia.....	79

3.6 Metodologia de análise de dados.....	79
3.7 Descrição das etapas da pesquisa.....	81
3.7.1 Aplicação da Sequência Didática.....	82
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	93
4.1 Procedimentos e critérios de análise.....	93
4.2 Triangulação transversal dos dados a partir dos eixos analíticos.....	97
4.3 Síntese interpretativa do processo criativo	103
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	104
5.1 Apresentação e concepção.....	104
5.2 Fundamentação pedagógica.....	106
5.3 Desenvolvimento e estrutura.....	106
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE A – Termo de assentimento livre e esclarecido	115
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido - Responsável legal.....	118
APÊNDICE C – Termo de autorização de uso de imagens.....	121
APÊNDICE D – Ficha de observação participante – Pesquisadora.....	122
APÊNDICE E – Diário reflexivo – Participante.....	125
APÊNDICE F – Análise individual dos dados organizada por eixos analíticos.....	126

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contexto do estudo

A prática docente é um processo contínuo de aprendizagem e reflexão. Ao longo da minha trajetória como professora de artes visuais, atuando nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio, tanto em escolas particulares quanto públicas, enfrentei desafios que despertaram inquietações e reflexões sobre determinadas práticas adotadas nessa disciplina, principalmente por compreender o papel que a expressão criativa ocupa no ensino da arte e a necessidade de abordagens que respeitem e valorizem as singularidades de cada aluno.

Outro aspecto relevante dessa reflexão refere-se à compreensão da organização triangular que estrutura o ensino de artes visuais, sistematizada por Barbosa (2014), a partir da articulação entre três eixos indissociáveis: a construção das produções artísticas, vinculada ao fazer e ao processo criativo; a apreciação, relacionada à leitura, análise e fruição das produções visuais; e a reflexão, voltada à contextualização e ao desenvolvimento da criticidade. A fragilização de qualquer um desses eixos compromete o funcionamento dos demais, uma vez que o processo de criação sustenta tanto a análise quanto a reflexão crítica sobre a própria produção. Assim, quando o estudante não avança na construção de sentidos por meio do fazer artístico, tende a apresentar dificuldades para apreciar e refletir criticamente sobre suas produções, o que impede a efetivação de uma aprendizagem integral em artes visuais. É nesse entrelaçamento e nas tensões observadas em sua concretização no contexto escolar que se delinea o problema desta pesquisa.

No contexto da prática pedagógica que fundamenta esta pesquisa, observa-se que muitos estudantes demonstram desmotivação ou resistência diante de propostas artísticas organizadas a partir de modelos técnicos padronizados e expectativas de resultado previamente definidas. Essa relutância costuma estar associada à percepção de “não serem bons em arte”, revelando uma compreensão restrita da experiência artística como domínio técnico, o que limita o engajamento criativo dos estudantes.

Essa ideia restrita sobre o que significa “fazer arte” impede que os alunos reconheçam a potência da prática artística como espaço de subjetividade, experimentação e construção de sentido. Afinal, a arte não se resume à técnica: ela mobiliza sentidos, estimula o pensamento criativo, amplia a percepção do mundo e favorece a expressão de sentimentos, ideias e vivências

que muitas vezes não cabem nas palavras. A arte, nesse sentido, conforme Barbosa (2014), torna-se um instrumento de humanização e de leitura crítica do mundo.

A partir dessas reflexões, torna-se evidente a necessidade de repensar o modo como as aulas de arte podem se constituir como espaços mais inclusivos, motivadores e sensíveis às experiências e aos interesses dos estudantes. Isso implica deslocar a compreensão da produção artística como mera aplicação de técnicas tradicionais ou como busca por um resultado final esteticamente satisfatório.

Diante disso, as propostas não convencionais se apresentam como uma possibilidade para que os alunos experimentem diferentes materiais e processos de forma livre, porém significativa, valorizando o percurso criativo em detrimento da centralidade do produto final. Ao priorizar o processo, essas propostas favorecem as descobertas, as experimentações e a expressão de ideias, contribuindo para a construção de um ambiente em que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades técnicas, sintam-se encorajados a se expressar, experimentar e desenvolver sua criatividade de maneira autêntica.

Nesse contexto, a cianotipia revelou-se uma possibilidade promissora. Desenvolvida no século XIX por John Herschel e amplamente difundida por Anna Atkins, esse processo fotográfico alternativo estrutura-se a partir da articulação entre ciência e arte, afastando-se de uma lógica de execução imediata ou de controle técnico estrito.

Desde 2019, atuo e pesquiso como artista visual no campo dos Processos Fotográficos Históricos, trajetória que fundamenta a escolha da cianotipia no âmbito desta pesquisa. A partir dessa vivência, reconheço na técnica características que orientam sua adoção no contexto educacional, como a viabilidade da experimentação e a abertura a diferentes percursos criativos. Além disso, sua utilização encontra respaldo no componente curricular Arte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que, na unidade temática de artes visuais para os anos iniciais, valoriza a experimentação de diferentes formas de expressão artística e o uso de técnicas não convencionais.

(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais. (Brasil, 2018, p. 201)

Assim como, nos anos finais, tendo o processo de criação como objeto de conhecimento: “(EF69AR06) 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”, Brasil (2018, p. 207).

Por fim, espera-se que a exploração de possibilidades alternativas para o desenvolvimento do processo criativo dos alunos, por meio de uma Sequência Didática que utiliza a cianotipia como técnica artística, favoreça uma relação significativa com a arte, na qual todos se sintam capazes de criar e expressar suas singularidades.

Para a compreensão do desenvolvimento desta pesquisa, o trabalho foi organizado em seis seções. Na Seção 1 – Introdução, após a contextualização do tema, são apresentados a justificativa da escolha do objeto de estudo, o problema de pesquisa e os objetivos propostos. A Seção 2 – Referenciais Teóricos reúne os aportes conceituais que fundamentam esta investigação, abordando a criatividade e o processo criativo no ensino da arte no contexto escolar, bem como a Sequência Didática e a cianotipia. Na Seção 3 – Metodologia, são descritos o tipo de pesquisa adotado, a caracterização do campo de estudo, os participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, além das etapas da pesquisa e da aplicação da Sequência Didática no campo investigado. A Seção 4 – Apresentação e análise dos dados explicita os procedimentos e critérios de análise, bem como a leitura dos dados coletados. Na Seção 5, apresenta-se o Produto Educacional, contemplando sua concepção, fundamentação pedagógica, desenvolvimento e estrutura. Por fim, na Seção 6, são apresentadas as considerações finais, nas quais se retomam os principais achados e contribuições desta pesquisa.

1.2 Justificativa

Conforme o componente curricular Arte da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, Brasil (2018, p. 193), o caminho criativo é fundamental para a expressão e formação dos estudantes, dado que, “[é] no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal.” Por essa razão, pesquisas sobre criatividade e processos criativos nas aulas de artes visuais na educação básica apresentam-se necessárias e relevantes nos âmbitos social, acadêmico e profissional.

Socialmente, a criatividade é reconhecida como uma competência essencial para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, e a prática criativa torna-se fundamental para desenvolvê-la, uma vez que oferece um espaço concreto para explorar, experimentar e transformar ideias em ações. De acordo com o componente curricular Arte da BNCC (Brasil, 2018, p. 193), “[os] processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos.” Ressalta-se, ainda, que o processo criativo promove uma prática investigativa que organiza conhecimentos e permite compreender como os assuntos se relacionam com a arte e a cultura em diferentes contextos sociais e históricos. Portanto, esta

pesquisa se justifica no campo social por valorizar e estimular o processo criativo dos alunos nas aulas de artes visuais, por meio de uma técnica artística alternativa. Assim, espera-se que ela contribua para a formação de indivíduos mais críticos, independentes e capazes de expressar suas ideias e perspectivas de maneira autêntica, atuando na sociedade de forma participativa e colaborativa.

No âmbito acadêmico, o estudo de práticas criativas em sala de aula responde à demanda por metodologias que ultrapassem os limites do ensino tradicional, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que enfatizam o desenvolvimento integral do estudante e a valorização de competências relacionadas à expressão artística e ao pensamento criativo. Um levantamento bibliográfico realizado em bases nacionais indicou que, embora a criatividade e o processo criativo sejam temas recorrentes nas pesquisas em artes visuais, ainda são escassas as investigações que se debruçam sobre práticas pedagógicas voltadas à valorização do processo criativo no ensino básico. Essa lacuna evidencia a necessidade de aprofundar a compreensão e a aplicação de propostas pedagógicas que reconheçam o percurso criativo como dimensão central da experiência artística no contexto escolar, contribuindo para o avanço das discussões teóricas e metodológicas no campo da arte-educação.

No contexto profissional, esta pesquisa se justifica de modo que atende à urgência de preparar educadores para implementar abordagens inovadoras que engajem os alunos, especialmente aqueles que não se identificam com técnicas artísticas tradicionais. Ao explorar o potencial de recursos e técnicas alternativas, como a cianotíпия, no processo criativo, busca-se oferecer aos professores mais recursos que favoreçam o aprendizado ativo, a experimentação e a interdisciplinaridade. Assim, esta pesquisa, bem como o produto educacional, intenta contribuir para fortalecer o papel das artes visuais como campo privilegiado para o desenvolvimento da criatividade e para renovar as práticas pedagógicas na educação básica.

1.2.1 Panorama das pesquisas nacionais no campo da arte-educação

Com o objetivo de mapear as produções acadêmicas sobre criatividade e processos criativos no ensino de artes visuais na educação básica, foi realizado um levantamento bibliográfico em duas bases nacionais, buscando identificar pesquisas que dialogassem com essa temática, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular.

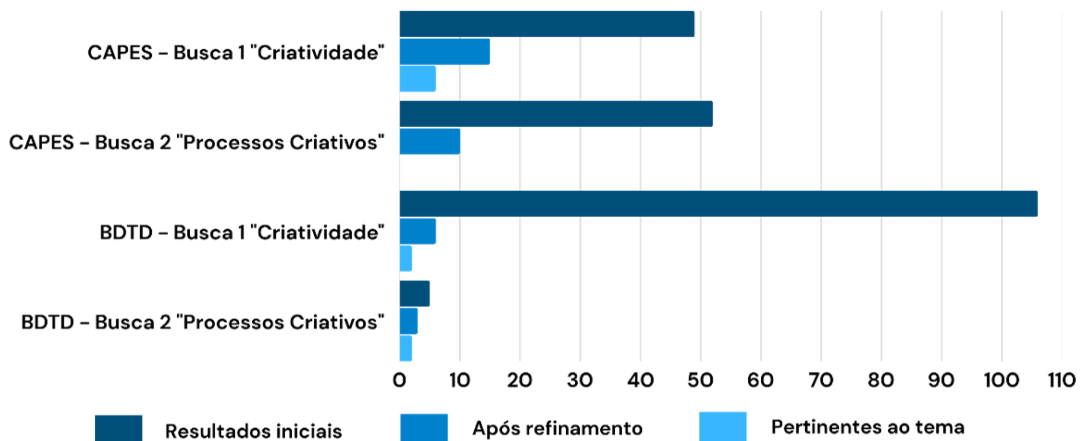
As buscas foram realizadas no Portal de Periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-se as palavras-chave “criatividade”,

“processo criativo”, “arte educação”, “ensino” e “artes visuais”, organizadas em diferentes combinações. Como critérios de inclusão, consideraram-se: a) a presença dessas combinações nos títulos ou nas palavras-chave das produções; e b) a leitura dos resumos, com o intuito de verificar a pertinência dos trabalhos em relação à temática da pesquisa. Também foram aplicados critérios de refinamento, como idioma (português), produção nacional, tipo de acesso (aberto) e recorte temporal entre 2018 e 2025, período definido em função da promulgação da BNCC, que passou a orientar oficialmente as práticas pedagógicas na educação básica a partir de 2018.

No Portal de Periódicos da CAPES, a primeira busca, com os descritores “criatividade”, “arte educação” e “artes visuais”, resultou em 49 produções. Após a aplicação dos refinamentos, esse número foi reduzido para 15 trabalhos, dos quais apenas 6 apresentaram relação direta com a temática da pesquisa. A segunda busca, utilizando os descritores “processos criativos”, “arte educação” e “artes visuais”, retornou 52 resultados iniciais, reduzidos para 10 após os refinamentos. Desses, 3 já haviam sido identificados na busca anterior e os demais não se adequaram ao foco da investigação, por tratarem do processo criativo no ensino superior, em contextos artísticos não escolares ou por não se configurarem como produções nacionais.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a busca inicial com as combinações “ensino”, “artes visuais”, “processo criativo” e “criatividade” resultou em 106 produções. Após a aplicação dos critérios de refinamento e a inclusão do campo “assuntos”, foram identificadas, na primeira busca, 6 produções relacionadas à criatividade, das quais apenas 2 se mostraram pertinentes à temática investigada. Na segunda busca, com o descritor “processo criativo”, foram encontradas 5 produções, sendo que 3 abordavam outras linguagens artísticas, restando apenas 2 trabalhos diretamente relacionados às artes visuais na educação básica.

Gráfico 1 – Panorama das produções acadêmicas no ensino de artes visuais



Fonte: Desenvolvido pela autora (2026).

Quadro 1 - Produções pertinentes a temática da pesquisa

ID	Título e Autor(es)	Ano	Tipo de Publicação	Base de Dados
P1	“A avaliação qualitativa do ensino de Arte no Ensino Médio”, por Cruvinel.	2019	Artigo	CAPES
P2	“Artes visuais, diversidade e inclusão: a poética expressiva de adultos com deficiência visual”, por Nunes e Okita.	2019	Artigo	CAPES
P3	“Cérebros criativos no mundo das produções audiovisuais de massa? Entretenimento, fãs de animações e possibilidades criativas em artes visuais”, por Pereira.	2019	Artigo	CAPES
P4	“O ensino de arte e o desenvolvimento do potencial criativo da criança na escola do ensino fundamental”, por De Souza.	2020	Artigo	CAPES
P5	“Arte Visual: um espaço de aprendizagem no ensino de geografia”, por Guimarães e Aguillar.	2020	Artigo	CAPES
P6	“A importância do ensino das artes visuais na educação infantil”, por Valenzuela e Lambrecht.	2021	Artigo	CAPES
P7	“A criatividade como processo pragmático na formação didática de professores de arte” por Lustosa.	2022	Dissertação	BDTD
P8	“Empreendedorismo no Ensino da Arte: procedimentos e técnicas”, por Nascimento.	2022	Dissertação	BDTD
P9	“Artes Visuais, Criatividade e Tecnologias Digitais: conexões possíveis na educação básica”, por Sampaio.	2022	Dissertação	BDTD
P10	“Artes Visuais no Ensino Fundamental: a obra de Athos Bulcão como processo criativo”, por Machado.	2023	Dissertação	BDTD

Fonte: Elaborada pela autora com base em pesquisas nas bases de dados informadas

A leitura do conjunto de produções identificadas mostra que a criatividade e o processo criativo constituem temas recorrentes no campo da arte, aparecendo, em grande parte, associados a discussões conceituais mais amplas, a contextos artísticos não escolares ou a outros níveis de ensino. Os estudos que se aproximam do cotidiano das aulas de artes visuais na educação básica e que tomam o processo criativo como eixo das práticas pedagógicas mostram-se menos frequentes. Esse panorama contribui para situar o campo investigado e compreender os limites e as aproximações das pesquisas existentes, ao mesmo tempo em que evidencia espaços ainda pouco explorados pelas investigações acadêmicas.

1.3 Problema de pesquisa

O problema desta pesquisa é sintetizado na seguinte pergunta: como estimular o processo criativo em alunos de artes visuais que não se adaptam às técnicas artísticas tradicionais?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Elaborar uma Sequência Didática (SD) com atividades que estimulem o processo criativo dos alunos de artes visuais utilizando uma técnica fotográfica alternativa, a cianotipia.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Explorar a relação entre investigação científica e prática artística no contexto escolar;
- Analisar o processo criativo dos estudantes a partir dos níveis de autonomia e engajamento manifestados nas etapas de experimentação, exploração e aplicação, desenvolvidas ao longo da Sequência Didática com a técnica da cianotipia.
- Documentar fotograficamente todas as etapas do processo, abrangendo desde a aplicação da Sequência Didática até a produção artística final elaborada pelos estudantes;
- Desenvolver um Produto Educacional no formato de um *e-book* que combine uma Sequência Didática com um manual prático sobre como fazer cianotipia.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta os referenciais teóricos e conceituais que fundamentam a pesquisa, organizados em eixos que articulam seus principais aspectos. São discutidas reflexões sobre o ensino da arte no Brasil — suas trajetórias históricas, disputas e reconfigurações — a partir de autores como Iavelberg (2009), Barbosa (2002; 2014), Mandolini (2023), Alvarenga (2024) e Rizzi (2003); concepções de criatividade compreendida como expressão da subjetividade e necessidade existencial, com base nas contribuições de Carreira (2023) e Herbert Read (2013), em diálogo com Martin Buber (1925); o papel do ensino da arte na promoção da criatividade no ambiente escolar, discutido a partir de Martínez (2006), Lowenfeld e Brittain (1977), Fernandes (2016), Pelaes (2010) e Ausubel, Novak e Hanesian (1980); e estudos sobre o processo criativo, fundamentados em Wallas (1926), Ostrower (2014) e Vigotski (2018), que

ênfatizam o valor do percurso criativo em suas dimensões cognitiva, emocional e social. Integram ainda esse conjunto as discussões sobre a Sequência Didática, compreendida como organização pedagógica que estrutura e confere intencionalidade ao percurso formativo, com base em Zabala (2014) e Giordan (2014), bem como sobre a cianotipia, abordada como técnica artística e recurso pedagógico mobilizado na pesquisa, a partir de Ware (2020) e Jesus (2011).

Por meio desses eixos, busca-se construir uma base conceitual que permita compreender o ensino da arte em suas dimensões histórica, pedagógica e processual, situando a criatividade como experiência relacional e formativa, para além da mera produção de resultados. Ao articular processo criativo, mediação docente e organização intencional da Sequência Didática, evidencia-se o papel do professor na criação de contextos que favoreçam a expressão dos estudantes, mesmo diante das tensões institucionais que atravessam o campo. Nesse âmbito, a cianotipia, enquanto recurso fotográfico alternativo, integra-se à proposta como estratégia metodológica que potencializa a experimentação e valoriza o percurso criativo, reafirmando a importância de reconhecer e legitimar múltiplas linguagens no espaço escolar.

É a partir desse entendimento que se torna necessário revisitar o percurso histórico do ensino da arte no Brasil. Mais do que uma disciplina curricular, a arte configura-se como um campo em constante transformação, atravessado por disputas, reconfigurações e reinvenções que seguem moldando os sentidos atribuídos à criatividade e à expressão subjetiva no contexto escolar.

2.1 Mais do que uma disciplina: o ensino da arte no Brasil

A arte, essa linguagem que atravessa fronteiras e fala diretamente à alma humana, ocupa um lugar essencial na formação integral dos indivíduos. É por meio dela que as pessoas se reconhecem como parte de uma coletividade capaz de sentir, criar, interpretar e transformar o mundo ao seu redor. Dentro do espaço educativo, como bem ressalta Iavelberg (2009), ainda que a arte colabore para o desenvolvimento de competências, habilidades e saberes que dialogam com diferentes áreas do conhecimento, não são essas “utilidades” que realmente sustentam sua presença no currículo escolar. O que lhe confere legitimidade é, antes de tudo, seu valor intrínseco. A arte vale por si. Ela é expressão legítima da condição humana, um bem cultural precioso que deve ser acessível a todos.

Mais do que uma disciplina entre outras, a arte se revela como um terreno fértil, um território simbólico onde germinam a autonomia, o pensamento crítico e a criatividade. É nesse solo promissor que o sujeito se reinventa a cada contato com as múltiplas linguagens artísticas.

Essa visão, no entanto, nem sempre foi (ou é) amplamente compartilhada. O ensino da arte, ao longo dos tempos, foi moldado por diferentes concepções, interesses e contextos socioculturais. Entender essa trajetória não é apenas uma curiosidade histórica — é um passo necessário para compreendermos o lugar que a arte ocupa (ou tenta ocupar) na educação atual.

A seguir, será apresentada uma breve incursão pela história do ensino da arte no Brasil. A intenção é lançar luz sobre os contextos que antecederam as principais tendências pedagógicas e os marcos legais que definiram os rumos da arte na escola. Para isso, dialogaremos com autores como Iavelberg (2009), Barbosa (2002; 2014), Mandolin (2023), Alvarenga (2024), entre outros, buscando tecer um panorama que uma passado e presente, teoria e prática, razão e sensibilidade.

2.2 O ensino da arte no Brasil: contexto histórico em notas introdutórias

Ao longo da história o ensino da arte no Brasil foi abordado de diferentes maneira, como pontua Mandolini (2023, p.34, colchete nosso):

desde o período Jesuítico até os dias atuais [a arte] foi considerada como elemento de diferenciação de camadas econômicas, colocada a serviço do reinado ou considerada adorno; como preparatória para o trabalho através da geometrização do ensino do desenho; como autoexpressão ou espontaneísmo; como ensino polivalente da Educação Artística, como arte-educação, como área de conhecimento ou como componente curricular.

O período Jesuítico, que foi de 1559 a 1759, deixou marcas profundas na educação brasileira, influenciando a hierarquização entre quem ensina e quem aprende, a dissociação entre saber e vida, e a subvalorização das artes. Havia uma distinção entre as artes liberais (como pintura, escultura, arquitetura e engenharia) e os ofícios mecânicos (atividades manuais realizadas por artesãos, denominadas Artes e Ofícios), sendo os primeiros destinados às elites e os segundos às camadas populares. A arte era considerada inferior em relação aos estudos linguísticos e filosóficos, sendo oferecida aos pobres como atividade profissional e aos nobres como meio de distinção ou lazer. O modelo educativo jesuíta estabelecia normas rígidas e condutas morais, com conteúdo adaptado à classe social. Essa diferenciação no ensino da arte consolidou sua subvalorização.

Em 1770, a Reforma de Pombal, buscou renovar o ensino com foco nas Ciências, Artes Manuais e Técnica, introduzindo o ensino do desenho e da geometria. No entanto, essas mudanças tiveram pouco impacto, pois o modelo educacional jesuítico ainda prevalecia. Mesmo com a criação de cursos técnicos, a valorização das atividades manuais era baixa.

A Missão Artística Francesa chega ao Brasil em 1816, como a função de organizar a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios — que mais tarde se tornaria a Academia Imperial de Belas Artes — buscando alinhar a produção artística às demandas econômicas e culturais do país. Contudo, a iniciativa acabou promovendo uma arte voltada à elite, desconectada da realidade popular.

A Academia Imperial de Belas Artes adotou um modelo de ensino baseado na cópia mecânica e na repetição de modelos, priorizando o controle técnico e a forma em detrimento da experimentação criativa e da observação crítica. Essa abordagem academicista, alinhada ao Neoclassicismo, valorizava a razão e o conteúdo intelectual, o que contribuiu para um ensino artístico formal e excludente.

O Neoclassicismo buscava inspiração nas artes greco-romanas e renascentistas, ele foi introduzido na Europa como reação ao Barroco e ao Rococó. Dois estilos que, aqui no Brasil, eram associados à arte popular — expressiva, artesanal e ligada às camadas mais pobres — enquanto o Neoclassicismo representava uma arte erudita, racional e elitista. Esse contraste gerou resistência entre a população, que via o novo estilo como estranho e distante de sua realidade. Assim, consolidou-se uma percepção da arte como privilégio da burguesia e reforçou-se um preconceito persistente: o de que a arte é supérflua, um acessório desvinculado das necessidades cotidianas.

2.2.1 As tendências pedagógicas e seus reflexos no ensino da arte no Brasil

Com a transição do Império para a República (1889), iniciou-se o ensino de arte sob a perspectiva da Tendência Pedagógica Tradicional. O avanço da industrialização e a influência do Positivismo (corrente filosófica que valoriza a ciência, a ordem e os dados objetivos) levaram o sistema educacional a adotar uma lógica mais técnica e pragmática.

Essa racionalidade técnica resultou em um ensino centrado na transmissão de conhecimentos considerados neutros, ou seja, tratados como universais e isentos de contexto social ou cultural, e na valorização prática da arte. Dentro dessa lógica, o ensino do desenho passou a ser vinculado ao progresso industrial, assumindo um papel utilitário e funcional. O desenho era visto como ferramenta essencial para preparar indivíduos para o trabalho em fábricas e serviços artesanais, alinhando-se aos ideais de formação técnica defendidos por pensadores como Rui Barbosa, André Rebouças e Abílio Borges. Essa concepção também dialogava com o contexto pós-abolição, no qual a educação era pensada como meio de inserção

dos ex-escravizados no mercado de trabalho, sobretudo em ocupações práticas como a construção civil.

Entre 1930 e 1970, o ensino nas escolas tradicionais priorizava a observação e a cópia de objetos, com foco no desenho figurativo, decorativo, geométrico e em ilustrações pedagógicas. Ainda era possível perceber a influência do estilo Neoclássico, a repetição era o principal método, visando ao desenvolvimento da destreza manual. A avaliação enfatizava obediência, precisão e a reprodução fiel de conteúdos, que eram tratados como verdades absolutas e universais. Esse modelo ignorava as diferenças individuais e promovia uma aprendizagem passiva e mecânica, baseada na memorização e no senso moral.

No final do século XIX, surge na Europa e nos Estados Unidos um movimento intitulado Escola Nova ou Escola Ativa e que tinha como primícia a valorização do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. No Brasil, a Tendência Pedagógica Escola Nova chega em 1930 e se dissemina entre as décadas de 1950 e 1960. De acordo com Iavelberg (2009, p. 114), “a palavra de ordem era a criatividade, compreendida como a criação do novo, com ênfase na originalidade, na flexibilidade, na fluência e na iniciativa do aluno”. A autora (2009, p. 111), destaca que nele “defende-se a livre expressão, a autoexpressão espontânea, livre da influência de cânones, padrões e modelos de arte”. Rizzi (2003, p.66) pontua que “[a] concepção de Livre Expressão vincula-se histórica e ideologicamente ao Modernismo, pois enfatiza a visão pessoal como interpretação da realidade, a emoção como o principal conteúdo da expressão e a busca do novo, do original como o ideal a ser alcançado”. O educador tcheco Franz Cizek (1865–1946) foi o pioneiro do método da “livre expressão” ao desenvolver experimentos artísticos com crianças e adolescentes na Escola de Artes e Ofícios de Viena, na Áustria, dando ênfase tanto à estética quanto à dimensão psicológica da liberdade criativa.

Com o fortalecimento do ensino de arte, tanto formal quanto informal — inicialmente nos Estados Unidos e, posteriormente, em outros países como o Brasil —, a ideia de “livre expressão” foi amplamente popularizada como uma prática libertadora nas salas de aula. Nesse cenário, destacam-se como principais referências que contribuíram para consolidar o ensino de arte dentro do Movimento da Escola Nova, John Dewey (a partir de 1900), Viktor Lowenfeld (a partir de 1939), ambos dos Estados Unidos, e Herbert Read (a partir de 1943), da Inglaterra.

No Brasil, a partir de 1948, a “livre expressão” ganhou força com a abordagem de Augusto Rodrigues, de Margaret Spencer, de Lúcia Valentim e de Noêmia Varela, responsáveis pelo Movimento das Escolinhas de Arte (MEA), um espaço extraescolar que fomentava o ensino de arte, uma vez que este ainda não fazia parte do currículo obrigatório.

Entretanto, ao longo do tempo, a livre expressão passou a ser alvo de críticas de arte-educadores, pois, em muitos contextos, foi interpretada de maneira equivocada como prática de espontaneísmo sem intencionalidade pedagógica. Nessa distorção, “livre expressão” passou a significar simplesmente “deixar o aluno fazer o que quiser”, sem intervenção, orientação crítica ou construção de repertório por parte do professor. Como consequência, surgiram preocupações de que o incentivo à expressão espontânea, isoladamente, não seria suficiente para desenvolver competências mais complexas, como o pensamento crítico, o refinamento técnico e a consciência cultural.

Outro fator foi a defasagem entre a arte produzida pelos artistas nesse período e a arte ensinada nas escolas, como pontua Rizzi (2003). Dado que, enquanto os movimentos artísticos inovavam e se reinventavam constantemente, a prática pedagógica, muitas vezes, limitava-se à promoção de expressões espontâneas e subjetivas, sem acompanhar as transformações estéticas e conceituais que caracterizavam a produção artística contemporânea. Dessa maneira, estabeleceu-se um distanciamento entre a prática artística escolar e a dinâmica efetiva do campo das artes visuais.

Contudo, é importante destacar que o problema não estava na teoria da livre expressão em si, mas na aplicação superficial ou equivocada dessa proposta nas práticas pedagógicas. Em muitos casos, confundiu-se “livre expressão” com permissividade total, o que jamais foi a intenção de teóricos como Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain. Ambos defendiam a livre expressão ou a “autoexpressão” como elemento fundamental, sempre associada ao respeito pelo desenvolvimento individual do aluno e a uma orientação pedagógica adequada, jamais compreendida como abandono ou estímulo ao espontaneísmo sem direção. Ou seja, uma orientação baseada na mediação consciente, que propõe situações desafiadoras, amplia repertórios, acompanha os percursos criativos e intervém quando necessário, sem impor modelos ou resultados previamente definidos.

O termo [“autoexpressão”] tem sido frequentemente mal interpretado. A [autoexpressão] está dando escape, em formas construtivas, aos sentimentos, às emoções e aos pensamentos do indivíduo em seu próprio nível de evolução. O que importa é o modo de exprimir-se não o conteúdo. É importante mencionar isto, visto que um dos grandes equívocos que se pode cometer no uso do termo [“autoexpressão”] é pensar nele como um conjunto de emoções não estruturadas ou incontroladas; ou, por outra parte, considerá-lo simples imitação. (Lowenfeld; Brittain, 1977, p.28, alterações nossas)

Essa perspectiva é reforçada por Iavelberg (2009), que aponta que as tentativas de renovação no ensino da arte no Brasil foram, muitas vezes, comprometidas por uma aplicação inadequada das propostas pedagógicas, devido à falta de formação continuada dos professores. A autora destaca que a psicologização excessiva, sem a base técnica necessária, prejudicou a

construção de uma expressão artística mais estruturada e crítica por parte dos alunos. Ela ressalta ainda que a interpretação psicológica dos comportamentos dos estudantes, realizada sem formação específica e fora de um contexto terapêutico, configura uma “prática autoritária e violadora da intimidade psíquica”.

No Brasil, houve muita deformação na simulação dessas propostas. Qualquer mudança que não for acompanhada por formação continuada de professores tende a ser deformada na prática educativa. Assistimos, nas escolas brasileiras, a um excesso de psicologização no ensino da arte, com práticas espontaneístas de sensibilização e experimentação técnica pobre e desorientada. (Iavelberg 2009, p. 114)

Embora houvesse uma valorização da expressão individual e da liberdade criativa no ensino da arte, durante a vigência da Pedagogia da Escola Nova, muitas práticas foram desvirtuadas, isso resultou em abordagens espontaneístas sem respaldo técnico ou metodológico consistente, comprometendo a qualidade do ensino artístico. Diante desse cenário de instabilidade pedagógica e da crescente demanda por resultados práticos e mensuráveis, especialmente em um novo contexto político, onde primava-se pela industrialização e racionalização do ensino, surge uma nova tendência pedagógica, a tecnicista.

A partir das décadas de 1960 e 1970, a Tendência Pedagógica Tecnicista ganhou força no Brasil, fortemente influenciada pela lógica da sociedade industrial e pela racionalidade técnica. Nesse modelo, a escola passa a adotar uma organização semelhante à de uma empresa, com foco na eficiência, na padronização dos conteúdos e na preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Conforme Iavelberg (2009), o behaviorismo, teoria psicológica elaborada por Skinner, serviu de base para propostas educacionais que orientavam a prática escolar e o uso do estudo dirigido, uma vez que essa teoria compreendia a aprendizagem como resultado da relação entre estímulos e respostas. Nesse sentido, o comportamento do aluno seria moldado por meio de reforços, positivos ou negativos, visando à repetição de respostas corretas e ao controle das ações no processo de ensino.

No ensino da arte, essa concepção provocou uma reconfiguração de seu papel pedagógico, priorizando o domínio técnico e a funcionalidade em detrimento da criatividade, da expressão subjetiva e do pensamento crítico. O saber artístico era entendido como um conjunto de habilidades práticas, voltadas para o “saber construir”. Isso significa que o aspecto técnico da produção é considerado mais importante do que a imaginação ou a sensibilidade estética. O ensino da arte, portanto, assume um caráter instrumental, preparando os alunos para desempenhar funções produtivas em áreas como o desenho técnico, a marcenaria, o artesanato ou outras atividades ligadas ao setor industrial.

A ideia de “aprender a fazer” resume bem essa perspectiva. A aprendizagem é vista como um treinamento operacional, centrado na execução correta de tarefas, na repetição de modelos e na aquisição de destrezas específicas. O tecnicismo, assim, reduz a arte, mais uma vez, a uma prática utilitária, reforçando sua função de formar mão de obra qualificada, em vez de promover a formação integral do sujeito.

Ainda na década de 1960, como resposta à educação bancária tradicional e ao modelo tecnicista que estava em sintonia com os interesses da sociedade industrial e do regime militar, surge no Brasil a Tendência Pedagógica Libertadora. Uma proposta de ensino voltada para a formação crítica e a transformação da realidade, inspirada principalmente nas ideias de Paulo Freire.

Do ponto de vista metodológico, essa proposta parte da vivência dos alunos, valorizando os saberes populares e o diálogo constante entre educador e educando. A aprendizagem ocorre a partir de problematizações, ou seja, da análise crítica de temas do cotidiano que são significativos para os estudantes. Esses temas geradores orientam o processo de ensino e permitem uma articulação com outras áreas do conhecimento de forma interdisciplinar. O professor tem um papel de mediador, assumindo uma postura dialógica e próxima dos alunos, o que contribui para a construção coletiva do saber.

A educação libertadora buscou a conscientização dos sujeitos, com o objetivo de formar cidadãos capazes de refletir sobre a própria realidade e atuar na transformação social. Defendia uma escola pública democrática, inclusiva e comprometida com as necessidades do povo, sendo, muitas vezes, aplicada em contextos de educação popular e espaços não formais.

No que se refere ao ensino da arte, essa tendência rompeu com a ideia de arte como mero ornamento ou atividade complementar. A arte passou a ser vista como instrumento de leitura e intervenção no mundo, aproximando-se das manifestações culturais populares e de temas ligados à realidade social. As práticas artísticas eram não diretivas, e privilegiavam o processo de criação, a expressão do sujeito e o conteúdo político das produções.

A Tendência Pedagógica Libertadora valorizava o fazer artístico aliado à reflexão crítica, e não apenas à técnica ou ao produto final. A partir de temas significativos, os alunos eram convidados a expressar suas vivências e interpretar o mundo, favorecendo o desenvolvimento de uma postura mais sensível, crítica e engajada.

Proposta por Dermeval Saviani na década de 1980, no Brasil, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), é uma vertente crítica que se contrapõe às pedagogias consideradas não críticas (como a Tradicional, a Nova e a Tecnicista). Fundamentada no materialismo histórico-dialético (base filosófica do pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels), essa abordagem entende a

educação como um processo de mediação entre o saber sistematizado e o saber cotidiano, entre a cultura popular e a cultura erudita. Seu objetivo central é garantir o acesso dos alunos aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (científicos, filosóficos e artísticos) em suas formas mais desenvolvidas. Ao socializar esses saberes, a PHC busca contribuir para a formação plena do ser humano, promovendo a humanização dos indivíduos e uma compreensão crítica da realidade.

A proposta pedagógica envolve a identificação e a transmissão dos elementos culturais considerados fundamentais, reconhecendo a importância daquilo que se firmou como essencial para a construção do pensamento humano — sem, no entanto, desvalorizar o conhecimento popular ou moderno. Dessa forma, os conteúdos escolares são priorizados não por seu apelo imediato ou utilitário, mas por sua relevância histórica e formativa.

No ensino de arte, por exemplo, isso se traduz em uma abordagem que valoriza os diferentes períodos, estilos e manifestações artísticas ao longo da história, sempre articulados com o contexto social e cultural em que surgiram. A arte não é tratada como expressão espontânea isolada, mas como linguagem carregada de significados históricos e sociais.

Na PHC, a metodologia está subordinada aos conteúdos: é a partir daquilo que se ensina que se definem as melhores formas de ensinar. Busca-se sempre articular teoria e prática, tendo como horizonte a formação de sujeitos críticos e conscientes. A avaliação, por sua vez, não se restringe à verificação de memorização, mas procura identificar se o aluno foi capaz de superar uma visão fragmentada da realidade e alcançar uma compreensão mais profunda e integrada.

Em síntese, a Pedagogia Histórico-Crítica reafirma o papel central da escola como espaço de mediação do conhecimento sistematizado, assumindo a tarefa de democratizar o acesso aos saberes fundamentais. Ao fazer isso, contribui para a formação de indivíduos capazes de compreender, criticar e transformar a realidade em que vivem.

Igualmente, na década de 1980, chega ao Brasil a Tendência Pedagógica Construtivista. Segundo Iavelberg (2009), essa tendência pedagógica se estrutura a partir de importantes teorias psicológicas e pedagógicas, como a teoria de Piaget, que vê o conhecimento como algo construído ativamente pelo sujeito, a abordagem sócio-histórica de Vigotski, que destaca o papel da cultura e da interação social na aprendizagem, e a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, que valoriza a ligação de novos conteúdos com conhecimentos prévios. Nessa perspectiva, o ensino deixa de ser mera transmissão de informações e passa a ser um processo dinâmico, centrado na atividade do aluno e no diálogo com o contexto social e cultural em que ele está inserido.

A metodologia nessa abordagem valoriza a resolução de problemas, a investigação, a interpretação e o convívio com as dúvidas. O erro é compreendido como parte do processo de aprendizagem e não como fracasso. O professor, além de ser uma autoridade em sua área, precisa ser sensível às diferenças individuais e capaz de organizar o ensino com base no contexto dos alunos, promovendo a inclusão e o pensamento crítico.

No ensino da arte, a Tendência Pedagógica Construtivista busca romper com práticas mecânicas ou dogmáticas. Ensinar arte com base nessa tendência é trabalhar com o que o aluno já sabe e pensa sobre o mundo, promovendo a construção de sentido e a resignificação da arte no contexto da sala de aula. A criatividade, nesse processo, não é entendida apenas como expressão espontânea, mas como uma capacidade humana ligada à construção do conhecimento – algo que pode e deve ser cultivado ativamente.

A prática pedagógica em arte se organiza em torno de três eixos interligados: o fazer artístico, a apreciação da arte e a reflexão sobre a arte. O “fazer artístico”, por exemplo, envolve oficinas de criação onde os alunos experimentam, expressam e constroem. Esse percurso criador é orientado pelo professor, que atua como mediador e incentivador da autonomia, guiando o aluno na descoberta de caminhos próprios dentro da linguagem artística. O processo criativo, assim como a aprendizagem, é visto como algo que se desenvolve na interação com o meio e com os outros.

Com o objetivo de facilitar a comparação entre as diferentes tendências pedagógicas discutidas, foi elaborado o Quadro 2. Nele, são apresentados de forma resumida e articulada com o ensino de arte aspectos como: os períodos históricos no Brasil, as principais tendências pedagógicas, seus respectivos teóricos ou referências, os objetivos propostos, as abordagens metodológicas e a relação com a criatividade no ensino das artes.

Quadro 2 – Síntese das tendências pedagógicas e seus reflexos no ensino da arte no Brasil

Períodos no Brasil	Tendências Pedagógicas	Teóricos/ Referências	Objetivos e o Ensino de Artes	Aspectos Metodológicos e a Criatividade
---------------------------	-------------------------------	------------------------------	--------------------------------------	--

<p>No final do século XIX, durante a transição do Império para a República e sob forte influência do Positivismo e do avanço da industrialização.</p>	<p>Tradicional</p>	<p>Rui Barbosa André Rebouças Abílio Borges</p>	<p>Ênfase na formação técnica e prática; Preparação para o trabalho industrial; Preparação para atividades artesanais</p>	<p>Ênfase em cópia e repetição de modelos; Valorização do desenho geométrico e decorativo; Foco na precisão e destreza manual dos alunos; Avaliação baseada na obediência e reprodução fiel das propostas; Baixa ênfase no estímulo à criatividade.</p>
<p>Entre 1930 e 1960, sob forte influência da Arte Moderna e da Semana de 1922, a abordagem passou a valorizar a livre expressão artística, culminando na criação das Escolinhas de Arte em 1948.</p>	<p>Escola Nova</p>	<p>John Dewey Viktor Lowenfeld Herbert Read Franz Cizek Augusto Rodrigues</p>	<p>Estímulo à criatividade; Valorização da autoexpressão; Promoção da originalidade; Reconhecimento do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem</p>	<p>Livre expressão; Oficinas livres; Valorização da produção espontânea; Risco de espontaneísmo sem intencionalidade; Professor como facilitador; Criatividade estimulada sem foco técnico consistente</p>
<p>Durante as décadas de 1960 e 1970, sob forte influência da sociedade industrial e do regime militar.</p>	<p>Tecnicista</p>	<p>Burrhus Skinner</p>	<p>Preparação de mão de obra qualificada; Ênfase em habilidades técnicas e funcionais</p>	<p>Treinamento técnico; Repetição de modelos; Ênfase em fazer correto; Criatividade desvalorizada; Arte como prática utilitária e funcional</p>
<p>No final da década de 1960 e início dos anos 1970 em resposta ao tecnicismo e ao tradicionalismo.</p>	<p>Libertadora</p>	<p>Paulo Freire</p>	<p>Formar sujeitos críticos e conscientes para a transformação social; Arte como instrumento de leitura e intervenção no mundo.</p>	<p>Aproximação com cultura popular; Temas geradores; Produção crítica e contextualizada; Expressão do sujeito; Foco no processo criativo com consciência política; Professor como mediador dialógico.</p>

Na década de 1980 propondo a superação da sociedade capitalista e crítica as pedagogias não-críticas e crítico-reprodutivistas	Histórico-Crítica	Dermeval Saviani Karl Marx Friedrich Engels	Garantir acesso aos conhecimentos artísticos historicamente produzidos; Formação plena do ser humano.	Conteúdos priorizados pela relevância histórica; Articulação teoria-prática; Ênfase na crítica social e histórica; Criatividade integrada à compreensão crítica da cultura e da história artística.
Na década de 1980 valorizando a construção ativa do conhecimento, a interação social e a aprendizagem significativa.	Construtivista	Jean Piaget Lev Vygotsky David Ausubel	Promover construção ativa do conhecimento; Valorizar o contexto e as vivências dos alunos; Desenvolver o pensamento crítico e criativo.	Resolução de problemas; Investigação; Valorização do erro; Professor como mediador; Fazer artístico, apreciação e reflexão integrados; Criatividade como construção de sentido.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Iavelberg (2009), Barbosa (2002; 2014), Mandolin (2023) e Alvarenga (2024)

2.2.2 Desdobramentos pedagógicos: influências e abordagens no ensino da arte no Brasil

Mediante a compreensão das principais tendências pedagógicas que historicamente influenciaram a educação brasileira, torna-se possível aprofundar o olhar sobre como essas correntes se desdobraram em propostas específicas para o ensino da arte. Ao serem aplicadas ao campo artístico, essas tendências geraram diferentes concepções sobre o papel da arte na formação do sujeito, os objetivos da prática docente e as metodologias de ensino. Com isso, o ensino da arte no Brasil passou a se configurar de forma diversa: ora centrado na reprodução de técnicas e estilos, ora voltado à expressão pessoal, à reflexão crítica ou à construção coletiva do conhecimento artístico. Essa diversidade abriu espaço para o desenvolvimento de propostas pedagógicas específicas voltadas à arte, que ganharam destaque nas últimas décadas, como a Abordagem Triangular, a Cultura Visual, a Estética do Cotidiano e a A/R/Tografia, que veremos a seguir:

A Abordagem Triangular, proposta e sistematizada por Ana Mae Barbosa entre as décadas de 1980 e 1990, consolidou-se como uma das principais referências no ensino de arte no Brasil. Sua formulação teve início em 1983, durante o Festival de Inverno de Campos do Jordão, e foi desenvolvida de maneira mais estruturada no Museu de Arte Contemporânea da

Universidade de São Paulo (MAC-USP), entre os anos de 1987 e 1993. Inspirada na abordagem norte-americana DBAE (*Discipline-Based Art Education*), traduzida como “Arte Educação entendida como disciplina”, segundo Rizzi (2003, p. 65), foi adaptada à realidade brasileira, integrando elementos do pensamento pós-moderno e dialogando com as especificidades socioculturais e educacionais do país.

A proposta da DBAE surgiu como uma resposta à necessidade de estruturar o ensino da arte de forma mais sistemática e reflexiva. De acordo com Rizzi (2003), a sistematização do DBAE teve início em 1982, desenvolvida por um grupo de pesquisadores patrocinados pelo *Getty Center for Education in the Arts*, nos Estados Unidos. Entre os principais nomes envolvidos nesse processo estavam Elliot Eisner, Brent Wilson, Ralph Smith e Marjorie Wilson. Esses estudiosos buscavam reformular o ensino de arte, defendendo que a criação artística deveria ser compreendida como um processo reflexivo, que privilegia o pensamento crítico em lugar de uma ênfase exclusiva na emoção. Além de oferecer aos alunos não apenas oportunidades de expressão pessoal, mas também o acesso ao patrimônio cultural global, ampliando o repertório artístico e intelectual dos educandos.

A visão mais contemporânea do ensino da Arte, na qual o DBAE se insere, valoriza por sua vez a construção e elaboração como procedimento artístico, enfatiza a cognição em relação à emoção e procura acrescentar à dimensão do fazer artístico a possibilidade de acesso e compreensão do patrimônio cultural da humanidade (Rizzi 2003, p. 66)

A Abordagem Triangular articula fundamentos do Construtivismo, do Interacionismo e do Multiculturalismo, buscando promover uma visão crítica das práticas sociais e culturais. Nesse sentido, propõe um ensino de arte que contempla tanto os aspectos técnicos e históricos quanto os contextos simbólicos e identitários. A proposta propõe integrar diferentes matrizes pedagógicas, como a Tradicional e a Nova, aproximando-se das características da pós-modernidade ao valorizar múltiplas perspectivas, a diversidade cultural e a produção de sentido.

A metodologia baseia-se em três eixos principais: contextualizar, interpretar e fazer, que não se configuram como etapas fixas ou hierárquicas, mas como dimensões interdependentes e articuladas do processo de ensino e aprendizagem. Conforme Rizzi (2003, p. 69), a Abordagem Triangular “aponta para o conceito de pertinência na escolha de determinada ação e conteúdos enfatizando, sempre, a coerência entre os objetivos e os métodos”. Portanto, contextualizar significa situar a obra de arte não apenas no tempo histórico, mas também em suas relações com fatores sociais, psicológicos, ecológicos, antropológicos e culturais. O objetivo é ampliar a compreensão da arte como produção inserida em múltiplos sistemas de significado.

O segundo eixo, interpretar, refere-se à leitura e análise crítica da obra. Envolve o desenvolvimento da percepção, da argumentação e da capacidade de refletir sobre os significados atribuídos às produções artísticas. Nessa perspectiva, a interpretação é compreendida como um processo de construção de sentidos, não havendo uma única leitura correta, mas interpretações mais ou menos consistentes, conforme os elementos observados.

Já o eixo do fazer artístico compreende a produção como uma atividade que estimula a experimentação, a criação e o desenvolvimento da expressão individual e coletiva. Envolve o uso de técnicas, materiais e procedimentos diversos, permitindo que o estudante elabore trabalhos autorais. A proposta enfatiza a diferença entre cópia — entendida como reprodução técnica sem transformação — e interpretação — compreendida como produção criativa com base em referências. Termos como “citação” e “apropriação” também são discutidos como estratégias de trabalho que possibilitam relações produtivas com a história da arte.

O papel do professor, nessa abordagem, é o de mediador do conhecimento, responsável por criar condições favoráveis para que os estudantes possam desenvolver suas potencialidades criativas e críticas. A avaliação, por sua vez, deve considerar não apenas os produtos finais, mas o processo de aprendizagem em suas múltiplas dimensões. Ferramentas como portfólios, registros de processo, análises visuais e produções textuais são utilizadas para acompanhar o percurso formativo dos alunos.

Desde sua formulação, a Abordagem Triangular tem influenciado diretamente os documentos curriculares nacionais e práticas pedagógicas em diferentes contextos escolares. Embora coexista com outras tendências, como a Cultura Visual e a Estética do Cotidiano, ela se mantém como uma referência importante para pensar o ensino de arte como campo de conhecimento estruturado, crítico e integrador.

Em meio à avalanche de imagens que nos atravessa diariamente — nas ruas, nas telas, nos objetos —, emerge uma proposta pedagógica que busca mais do que ensinar arte, deseja formar olhares. Trata-se da Cultura Visual, uma tendência que vem ganhando corpo e voz no ensino de arte, principalmente a partir do final dos anos 1980. Nascida no calor dos Estudos Culturais (campo interdisciplinar que investiga as práticas culturais em sua relação com o poder, a identidade e a sociedade) e alimentada pelos ventos pós-modernos e pós-estruturalistas, ela se firma como uma abordagem que coloca em xeque os limites tradicionais do que se convencionou chamar de “arte”.

A Cultura Visual propõe uma reconfiguração do próprio conceito de visualidade. Em vez de tratar imagens apenas como representações, ela as compreende como construções sociais, culturais, políticas e históricas, carregadas de sentidos múltiplos, contradições e afetos.

Essa perspectiva nos convida a perceber que olhar não é um ato neutro. Ver é também interpretar, posicionar-se, ser atravessado pelo mundo e pelas histórias que o habitam.

No campo do ensino da arte, o espanhol Fernando Hernández (2000) desponta como uma das principais referências dessa abordagem, defendendo a ideia de que o ensino de arte precisa dialogar com as visualidades contemporâneas — imagens de publicidade, filmes, vídeos, grafites, vitrines e tantos outros elementos que compõem o cenário visual vivido pelos alunos. Ao deslocar o foco da arte consagrada para os artefatos visuais do cotidiano, abre-se espaço para uma leitura mais crítica, mais situada e, sobretudo, mais conectada à vida real.

Seu objetivo é analisar criticamente o mundo visual que nos cerca, compreendendo os significados políticos, sociais e econômicos presentes em cada imagem. Isso inclui revisitar conceitos como Arte Erudita, Arte Popular e Artesanato, sempre levando em conta o contexto sociocultural dos estudantes, suas experiências locais e suas identidades.

Em vez de códigos a serem decifrados, as imagens são tratadas como modos de pensar, elas carregam pontos de vista, conflitos e afetos. O professor, nesse cenário, deixa de ser o transmissor de saberes estáticos para tornar-se mediador atento, articulador de experiências que favorecem a interpretação crítica e sensível das visualidades do mundo. O processo avaliativo acompanha essa lógica: busca perceber como o aluno articula significados, reflete e reconstrói sentidos a partir de sua relação com os artefatos visuais.

Assim, a Cultura Visual se apresenta como uma abordagem sensível, porém potente, às transformações da sociedade e atenta à pluralidade dos modos de ver. Ao integrar teoria, prática e contexto, ela propõe uma educação em arte que não apenas ensina a olhar, mas a enxergar com mais profundidade os muitos mundos contidos em cada imagem.

Nos anos 2000, a pesquisadora Ivone Richter, em sua tese de doutorado, lançou um novo olhar sobre o ensino de arte no Brasil. Um olhar que convida à escuta, à contemplação e ao encantamento com o que nos cerca. Sua proposta nasce de um cruzamento entre diferentes formas de pensar o mundo. De um lado, o pensamento ocidental, como nos escritos de Heidegger, Wittgenstein e, especialmente, John Dewey, cuja recusa em separar arte e experiência oferece base sólida para essa abordagem; de outro, as tradições orientais, com destaque para as filosofias japonesa, chinesa, taoísta e zen-budista, que nos ensinam a encontrar beleza nos gestos cotidianos, no silêncio e na impermanência.

Entrelaçando essas perspectivas (antigas e contemporâneas, racionais e sensíveis) a proposta de Richter (2000) vai se tecendo como quem borda com cuidado. Ponto a ponto, ela nos convida a reconhecer valor no simples, no ancestral, no que vibra nas dobras da vida comum. É uma arte que não se encerra em molduras ou palcos, mas respira nos quintais, nos

rituais, nas mãos que cozinham, costuram, plantam, acolhem. Uma arte que se deixa viver e, sobretudo, sentir.

A Estética do Cotidiano surge na dança sutil entre a arte e a vida. Essa proposta pedagógica convida o olhar a pousar com mais atenção sobre o que, por hábito, passa despercebido. Desponta, nesse cenário, como uma das tendências mais sensíveis e contemporâneas no ensino de arte. Ela não chega fazendo alarde, mas vai, pouco a pouco, descosturando as velhas fronteiras entre o que é “arte” e o que é apenas “vida comum”, fazendo da rotina um campo fértil para experiências estéticas tão legítimas quanto aquelas que se encontram em museus.

O cerne dessa abordagem está em questionar a hierarquia entre Arte Erudita e Popular, propondo uma revisão profunda sobre o que é (ou não) digno do nome “arte”. Trata-se de reconhecer a intencionalidade estética nos gestos, objetos e práticas do cotidiano. O conteúdo, assim, é tão vasto quanto a própria vida: de artefatos populares e rituais a formas de pintar um muro ou organizar uma casa, tudo pode se tornar matéria-prima para a reflexão artística. Mais do que técnica ou prestígio institucional, importa o olhar atento, capaz de perceber intenção, cuidado e sensibilidade. Nesse contexto, o fazer torna-se uma chave conceitual que valoriza as manifestações culturais locais, as subjetividades e os múltiplos sentidos da experiência estética

Dentro dessa lógica, o ensino de arte deixa de ser um espaço exclusivo da contemplação do “belo oficial” para se tornar um campo de escuta, de investigação e de reconexão com os mundos que os alunos habitam. Cada cultura, cada bairro, cada grupo social carrega consigo um universo visual e simbólico que merece ser visto e revisto com a atenção de quem reconhece valor onde muitos ainda não enxergam.

No âmbito das práticas pedagógicas, a Estética do Cotidiano propõe ações que extrapolam os limites da sala de aula: entrevistar moradores, visitar feiras, identificar saberes locais (culinária, costura, marcenaria, jardinagem) e transformá-los em experiências formativas. Oficinas, projetos de pesquisa, rodas de conversa e produções coletivas são alguns dos caminhos possíveis para materializar esse ensino que parte, literalmente, do chão onde os alunos pisam.

Nesse processo, o professor assume um papel fundamental: mais do que ensinar técnicas ou apresentar modelos, ele se torna aquele que desperta sensibilidades, provoca deslocamentos de olhar e instiga os estudantes a perceberem o extraordinário escondido no ordinário. Avaliar, portanto, passa a ser também um ato de escuta da trajetória de cada aluno, de sua forma singular de perceber e expressar o mundo. Portfólios, registros e reflexões ganham espaço como formas de acolher essa diversidade.

Em tempos de fluxos acelerados e dispersões visuais, a Estética do Cotidiano propõe uma espécie de “contramovimento”: desacelerar o olhar, prestar atenção ao entorno, valorizar os pequenos rituais da vida como fontes legítimas de sentido. Ao fazer isso, essa abordagem não apenas amplia o conceito de arte, mas também nos lembra, com delicadeza e firmeza, que a sensibilidade estética não mora só nas galerias — ela vive nas ruas, no quintal, na feira, na varanda, nos gestos que a gente repete sem notar e que, ainda assim, carregam a beleza de sermos quem somos.

Em meio aos muitos caminhos que o ensino de arte tem traçado neste século XXI, um em especial chama a atenção por seu caráter sensível, poético e profundamente investigativo: a A/R/Tografia. Mais do que uma abordagem, ela se revela como um jeito de habitar o mundo — um modo de viver a arte, a docência e a pesquisa como partes de um mesmo gesto, de uma mesma respiração. Criada por Rita Irwin em 2004, no Canadá, essa proposta nasce como quem escuta o tempo presente: um tempo que pede menos fórmulas prontas e mais presença, mais escuta, mais sentido no ato de ensinar e aprender com a arte.

A própria palavra A/R/Tografia já diz muito. Ela carrega, em cada traço, a metáfora de um encontro entre três identidades que se entrelaçam: *Artist* (artista), *Researcher* (pesquisador) e *Teacher* (professor). Não é questão de escolher um papel ou de alternar entre eles, mas de habitá-los todos ao mesmo tempo, como quem transita entre funções que se nutrem umas das outras. Essa perspectiva se apoia nas ideias visionárias de Elliot Eisner, que, já nas décadas de 1970 e 1980, defendia que a arte também é um jeito legítimo de produzir conhecimento. Aqui, pesquisa e criação andam de mãos dadas — e o ensino, longe de se restringir à transmissão de saberes, torna-se espaço de descoberta mútua.

A A/R/Tografia repousa sobre três pilares do pensamento aristotélico: *theoria* (o saber contemplativo), *praxis* (a ação refletida) e *poiesis* (a criação). E é nesse cruzamento entre olhar, fazer e imaginar que o conhecimento vai ganhando corpo. Seus fundamentos dialogam ainda com a fenomenologia, o estruturalismo e o pós-estruturalismo — sendo este último fortemente representado nas ideias rizomáticas de Gilles Deleuze, onde não há raízes fixas, mas sim conexões em constante expansão. Um campo onde o saber cresce, brotando em cada fresta da experiência.

A grande sacada da A/R/Tografia está em valorizar o percurso mais do que o destino. Em vez de seguir mapas prontos, ela propõe cartografar o que se vive — sentimentos, memórias, encontros, dúvidas, desejos. Não há temas fixos nem conteúdos predeterminados. Cada pesquisa nasce da escuta do momento, do corpo, do território que se habita. O artista/pesquisador/professor cria suas próprias trilhas, sem amarras, guiado por aquilo que

pulsa. O fazer artístico, aqui, não é enfeite: é o fio condutor de um saber que se constrói na relação entre estética e experiência.

Longe de ser mero transmissor de técnicas ou portador de respostas, o professor se torna um provocador de perguntas, um observador atento do que emerge no coletivo. O A/R/Tógrafo atua como quem planta e cuida, respeitando o tempo das coisas, das pessoas, das ideias. Ele reconhece que cada aluno carrega um mundo e que esse mundo merece ser olhado com afeto e curiosidade.

Na prática, a A/R/Tografia se manifesta em ações que fogem do *script* convencional. Trabalha com oficinas, experimentações, registros visuais, diários, ensaios — formas de avaliação que capturam a inteireza da experiência vivida. É uma “pesquisa viva”, em constante metamorfose, feita de inquietações reais e respostas provisórias. Mais do que gerar conclusões, ela busca compreender as transformações que ocorrem ao longo do processo.

Num tempo em que tudo corre depressa, a A/R/Tografia nos convida a desacelerar, a prestar atenção no que sentimos ao criar, ao ensinar, ao aprender. É uma abordagem que caminha junto com as demais tendências contemporâneas, mas traz consigo um quê de subversão: ela não ensina “sobre” arte — ela é arte. E por isso mesmo, seu maior valor está em abrir espaço para a escuta do que ainda não tem nome, mas já pulsa no corpo e na alma de quem se permite atravessar pela experiência estética.

Para facilitar a compreensão das abordagens pedagógicas voltadas ao ensino de arte, foi elaborado o Quadro 3, que sintetiza suas principais características nos seguintes aspectos: tendências pedagógicas gerais, abordagens pedagógicas específicas, origem e principais teóricos, objetivos no ensino da arte, aspectos metodológicos e relação com a criatividade.

Quadro 3 – Síntese das principais características das atuais abordagens pedagógicas voltadas ao ensino de arte e o uso da criatividade.

Tendências Pedagógicas Gerais Relacionadas	Abordagens Pedagógicas	Origem e Teóricos	Objetivos no Ensino da Arte	Aspectos Metodológicos e a Criatividade
Construtivista (Piaget, Vygotsky, Ausubel): aprendizagem ativa, valorização do contexto do aluno, construção de sentido.	Abordagem Triangular	Brasil (1980-1990) Ana Mae Barbosa; influências do DBAE (EUA).	Desenvolver visão crítica e criativa a partir de três eixos: contextualização, apreciação e produção.	Integra contextualização, interpretação crítica e produção autoral; Professor mediador; Avaliação processual; Incentivo à experimentação e apropriação criativa.

<p>Libertadora (Paulo Freire): consciência crítica, leitura de mundo, cultura popular como fonte de sentido.</p>	<p>Cultura Visual</p>	<p>Anos 1980-1990 Fernando Hernandez; influências dos Estudos Culturais, Pós-modernismo, Pós-estruturalismo.</p>	<p>Desenvolver olhar crítico e consciente sobre as imagens do cotidiano, ampliando o conceito de arte.</p>	<p>Análise crítica de visualidades cotidianas; Foco em interpretação e ressignificação criativa; Diálogo com a cultura local e global.</p>
<p>Histórico-Crítica (Saviani): valorização do conhecimento cultural-histórico</p> <p>Construtivista: integração teoria-prática e vivência do aluno.</p>	<p>Estética do Cotidiano</p>	<p>Anos 2000 Ivone Richter; influências ocidentais e orientais (Dewey, Heidegger, Zen).</p>	<p>Valorizar a experiência estética do cotidiano e a arte nas práticas culturais locais e pessoais.</p>	<p>Estímulo a criatividade por meio da observação do cotidiano e da valorização de saberes locais, promovendo a ressignificação de práticas culturais em projetos interdisciplinares conectados à arte e à história</p>
<p>Construtivista: construção ativa do conhecimento</p> <p>Libertadora: diálogo e construção coletiva; influência de perspectivas fenomenológicas e pós-estruturais.</p>	<p>A/R/Tografia</p>	<p>2004, Canadá Rita Irwin; influências de Elliot Eisner, Deleuze, filosofia aristotélica (<i>theoria, praxis, poiesis</i>).</p>	<p>Integrar arte, pesquisa e docência como experiência estética e investigativa.</p>	<p>Oficinas, diários, experimentações; Processo valorizado acima do produto final; Pesquisa viva, aberta ao inesperado; Professor provocador de perguntas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Richter (2000), Iavelberg (2009), Barbosa (2002; 2014), Mandolin (2023) e Alvarenga (2024)

O ensino da arte no Brasil percorreu um caminho cheio de mudanças e desafios, marcado por diferentes formas de entender o que é criar e aprender. Começamos com um ensino focado na técnica, no desenho funcional e na preparação para o trabalho, seguindo a lógica da industrialização. Depois, vieram momentos em que a criatividade e a livre expressão ganharam espaço — ainda que por vezes mal interpretada. Passamos ainda por fases que privilegiaram o aspecto técnico e utilitário, e por outras que buscaram despertar o olhar crítico e a consciência social dos estudantes. As abordagens mais recentes vieram para mostrar que aprender arte não é só copiar ou decorar, mas sim construir sentidos, refletir sobre o mundo e criar a partir da experiência pessoal e coletiva.

Hoje, o ensino da arte é um espaço plural, que acolhe a criatividade como algo em constante transformação. Não se trata mais de transmitir apenas técnicas, mas de conduzir o aluno a desenvolver um olhar sensível e crítico, capaz de dialogar com as muitas faces da vida. A arte deixa de ser um objeto fixo para se tornar um terreno de descobertas, onde o fazer artístico é tanto uma forma de expressão pessoal quanto um convite à reflexão com o mundo à sua volta.

Nesse processo, o professor não é mais aquele que só passa informações, mas sim, aquele que abre portas, provoca, acompanha e incentiva cada aluno a encontrar seu próprio caminho criativo. É nessa troca, respeitando as histórias e os saberes de cada um, que nasce a aprendizagem. Ensinar arte é um exercício contínuo de criação e transformação, que fortalece não apenas o estudante em formação, mas o ser humano em sua capacidade de perceber, sentir e agir no mundo.

2.2.3 O ensino da arte e as leis: educação artística, arte-educação, ensino/aprendizagem

Com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, durante o regime militar, instituiu-se a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística no 1º e 2º graus (equivalentes ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, pós-LDBEN nº 9.394/96). A arte era vista como atividade educativa e não como disciplina autônoma. De orientação tecnicista, essa lei estava alinhada aos interesses do regime ditatorial (1964–1985) e previa a formação profissional dos jovens da então chamada escola média (termo que se refere ao atual Ensino Médio).

Nesse modelo de ensino, foi implementada a ideia de polivalência docente, em que um único professor deveria ensinar as quatro linguagens artísticas (artes visuais, música, dança e teatro). Para isso, foram criadas, em 1973, as licenciaturas curtas de dois anos. Tal formação diluía os conteúdos específicos de cada linguagem e comprometia a qualidade do ensino da arte nas escolas.

Além disso, a arte não compunha o núcleo comum obrigatório, conforme definido pelo Parecer nº 853/71 e Resolução nº 08/71 do Conselho Federal de Educação, sendo tratada como matéria complementar. Em 1986, esse Conselho publicou a Resolução nº 03/86, que estabelecia um currículo mínimo de núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus, incluindo disciplinas como língua portuguesa, matemática, ciências e estudos sociais — mas novamente excluía a arte como componente essencial.

No contexto da redemocratização, professores passaram a se organizar em associações, congressos e cursos de pós-graduação, com o objetivo de refletir sobre suas práticas e propor

novas metodologias de ensino da arte. O movimento passou a entender a arte como campo de conhecimento, que articula produção, leitura e contextualização artística, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade estética, crítica e cultural. O fortalecimento do movimento Arte-Educação, a partir da década de 1980, foi essencial nesse processo.

Como defende Barbosa (2014), o termo “Arte-Educação” expressa uma ruptura com o modelo tecnicista e oficialista das décadas anteriores. No entanto, para reafirmar a arte como área de conhecimento, propõe-se a utilização dos termos ensino e aprendizagem da arte, reconhecendo sua complexidade, diversidade de linguagens e potencial formativo.

Com a Constituição Federal de 1988, intensificaram-se as discussões sobre a reformulação da educação nacional. Esse movimento culminou na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que reconheceu a arte como componente curricular obrigatório da educação básica, entendendo as Artes Visuais, a Dança, o Teatro e a Música como linguagens que compõem oficialmente esse componente e que tem como objetivo promover a formação cultural dos estudantes. Essa mudança representou um avanço importante ao delimitar e dar visibilidade às diferentes expressões artísticas dentro da escola.

Associados à nova LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram publicados em 1998 como diretrizes curriculares para todo o país. Os PCNs reafirmaram a obrigatoriedade da arte e propuseram que cada linguagem artística fosse ensinada com sua especificidade, indicando como foco pedagógico a aprendizagem significativa por meio do fazer artístico, da fruição estética e da contextualização histórica e social das obras. No entanto, mesmo com essa diretriz, muitos concursos públicos continuam exigindo professores polivalentes, revelando uma contradição entre a legislação e a prática educacional

A LDB nº 9.394/96 é a principal norma que orienta a Educação Básica no Brasil. Ela define as diretrizes curriculares, o papel do Plano Nacional de Educação e o compromisso de garantir um ensino de qualidade, o que é respaldado também pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990).

No campo das orientações curriculares, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) detalham os princípios para a construção dos currículos escolares. Elas organizam uma base comum curricular, entendida como um conjunto de conhecimentos, saberes e valores culturalmente produzidos, e também preveem uma parte diversificada, que considera as características regionais, locais e da comunidade escolar. Dentro desse conjunto, a arte é reconhecida como um componente curricular obrigatório, presente no inciso IV do artigo 26, que garante seu ensino nas suas diferentes formas de expressão.

Entretanto, um ponto de tensão surgiu com a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). Apesar de ser um documento normativo importante, que busca garantir aprendizagens essenciais para todos os estudantes da Educação Básica, a BNCC apresenta um retrocesso ao tratar o ensino da arte. Nela, a arte aparece integrada à Área de Linguagens, junto com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física, o que enfraquece o reconhecimento da arte como uma área de conhecimento com identidade própria.

Outro ponto problemático trazido pela BNCC é a retomada da polivalência, ou seja, a expectativa de que um único professor ensine todas as linguagens artísticas, mesmo que não tenha formação específica para isso. Essa abordagem já foi muito criticada no passado por comprometer a qualidade do ensino da arte, e agora, com a flexibilidade deixada às escolas para decidir se irão ou não ofertar o componente arte, ou qual linguagem trabalhar, o risco é de que a arte seja novamente negligenciada.

Ao não assegurar de forma clara e objetiva a presença das quatro linguagens artísticas no currículo escolar (artes visuais, música, dança e teatro), a BNCC compromete e fragiliza todo o percurso histórico de lutas e conquistas dos arte-educadores. Essa omissão contraria o princípio de uma educação verdadeiramente humanizadora, que valorize dimensões fundamentais do ser humano, como a imaginação, a criatividade, a sensibilidade, a percepção e a cultura. Além disso, tal ausência reforça a contínua desvalorização do ensino da arte no ambiente escolar, reduzindo seu papel formativo e negando sua potência transformadora. Como afirma Barbosa (2014, p. 4).

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, a arte representa o melhor trabalho do ser humano.

Portanto, mesmo com avanços legais significativos, ainda é necessário seguir lutando pela garantia da arte como componente essencial na formação integral do indivíduo. Se o objetivo da escola é formar cidadãos mais sensíveis, críticos e conscientes de seu papel no mundo, o ensino da arte precisa ocupar o lugar de direito que já conquistou, mas que ainda encontra desafios para se consolidar plenamente no cotidiano escolar.

2.3 A necessidade de sentido: a criatividade como expressão da subjetividade

A natureza criativa humana é como um fio sutil que entrelaça nossas experiências mais diversas, conectando emoções, pensamentos e percepções do mundo. Desde os primórdios da civilização, o ato de criar tem sido uma resposta intuitiva à curiosidade e à necessidade de dar

forma ao que se sente e ao que se pensa. As pinturas rupestres, os rituais ancestrais e as primeiras invenções utilitárias são evidências de uma inquietação interior que buscava expressão.

Essa capacidade de imaginar o que ainda não existe reflete um impulso essencialmente humano: o desejo de compreender e transformar a realidade. A criatividade se manifesta tanto em situações corriqueiras — como nas brincadeiras infantis — quanto em grandes realizações que alteram profundamente os rumos da história. Ao longo do tempo, ela revelou-se não apenas como uma ferramenta de sobrevivência, mas como um dos principais motores do progresso humano.

A diversidade de experiências, as trocas culturais e a habilidade de observar o mundo sob múltiplas perspectivas alimentam esse potencial criativo. Por essa razão, a criatividade se manifesta em diferentes campos do conhecimento, da ciência às artes, sempre impulsionado pela curiosidade, pela necessidade de resolver problemas e pela vontade constante de criar algo novo e significativo.

À medida que nos aprofundamos na compreensão da criatividade, percebemos que ela se desenvolve em contextos de abertura e receptividade. É um processo que envolve a combinação de referências, vivências e intuições, permitindo conexões inesperadas e soluções inovadoras. Muitas vezes, esse movimento nos conduz a um mergulho interior, um diálogo silencioso que busca expressar sentimentos e dar voz ao que ainda não foi plenamente dito. Dessa forma, a criatividade se configura como uma busca contínua por significado.

A incompletude humana — esse sentimento persistente de que algo nos falta — é, paradoxalmente, uma das principais forças propulsoras da criação. É justamente no desejo de preencher lacunas, de conferir sentido ao que não compreendemos inteiramente, que reside a inspiração criativa. Como observa Carreira (2023, p. 40), “para todos os outros seres a existência está completa e plenamente significada. Para o ser humano, não. A incompletude do ser humano, essa necessidade de sentido, é a origem da nossa, digamos, natureza criativa.” Assim, criar torna-se uma forma de dar contorno ao que nos escapa, de transformar ausência em presença e de estabelecer conexões com o outro.

A realidade, embora seja o ponto de partida, não é suficiente por si só. É na percepção de suas lacunas e na inquietação diante do inacabado que surge o impulso de imaginar, reinventar e ressignificar. A criatividade emerge como resposta ao que ainda falta, ao desconforto provocado pelo que não está completo. O gesto criativo é uma tentativa de dar forma ao caos. Nesse espaço de incerteza, exploramos possibilidades, experimentamos caminhos e ampliamos nossa compreensão do mundo.

Mais do que uma habilidade técnica, a criatividade é uma necessidade existencial. Ela atravessa todos os aspectos da experiência humana e atua como instrumento de construção de sentido. Criar é, antes de tudo, um ato de afirmação. É declarar que somos mais do que aquilo que nos é dado, que a ausência pode se tornar potência e que o vazio pode conter possibilidades.

Ao pensarmos na criatividade como uma necessidade humana de conferir sentido à vida, podemos ir além e compreendê-la como uma forma de expressão da nossa subjetividade — esse território interior onde sentimentos, afetos, memórias e vivências se entrelaçam e buscam formas de se manifestar. Por isso, ser criativo não é apenas produzir algo novo; é revelar um jeito único de ver, sentir e estar no mundo.

Cada gesto criativo, seja uma ideia, uma obra de arte, uma solução para um problema ou uma forma diferente de viver, carrega as marcas da nossa história, das nossas emoções e das referências que nos constituem. A criatividade não se realiza por completo quando entendida apenas como ação ou como domínio de habilidades técnicas. Criar também é um ato de conexão, um convite à escuta e ao reconhecimento do outro.

Essa concepção tem como base as ideias do filósofo, escritor e pedagogo austríaco Martin Buber, desenvolvidas em 1925 e apresentadas por Herbert Read na obra “Educação pela Arte.” Segundo o autor, embora o fazer criativo proporcione um aprendizado objetivo — ou seja, a aquisição de conhecimentos e habilidades por meio da prática —, esse tipo de aprendizado não é suficiente para desenvolver a dimensão mais essencial da vida: o aprendizado subjetivo, que só pode emergir na relação mútua.

A criança pode adquirir um senso objetivo do mundo a partir de sua própria atividade criativa, mas o que ela não consegue adquirir dessa forma é um senso subjetivo. Que só surge de uma relação mútua, estabelecida por aquilo que Buber chama de instinto de comunhão (*Verbundenheit*) — um instinto que, mais uma vez, nada deve à libido ou à vontade de poder, que não é o desejo de usufruir outra pessoa ou dominá-la, mas que está, ao mesmo tempo, no dar e no receber. (Read, 2013, p. 318)

Ainda que a reflexão de Read se volte à infância, ela atravessa os limites da idade e se mostra essencial em todas as fases do processo educativo. O desejo de ser reconhecido e acolhido, não como um criador isolado, mas como sujeito sensível em relação com o mundo, é uma necessidade humana que perpassa toda experiência de aprendizagem.

A partir dessa compreensão, o ensino da arte revela-se como um território fértil para o diálogo, a escuta e o acolhimento. É nesse espaço que a criatividade deixa de ser apenas uma técnica para tornar-se linguagem, meio de expressão e descoberta. Quando o ambiente escolar oferece liberdade de criação, abre-se a possibilidade para que os alunos desenvolvam confiança em suas ideias e encontrem sentido nas experiências que vivem e compartilham.

Esse olhar torna-se ainda mais necessário quando se observa que muitos estudantes não se reconhecem, por exemplo, nas linguagens artísticas tradicionais, como o desenho acadêmico ou a pintura figurativa. Essa distância revela um limite nas abordagens convencionais do ensino de arte e aponta para a importância de se ampliar o repertório pedagógico. Nesse contexto, a inclusão de técnicas alternativas ou não convencionais não apenas diversifica os meios expressivos, mas também legitima outras formas de criação, permitindo que diferentes subjetividades encontrem espaço para se manifestar. Nesse movimento, abre-se a possibilidade de que todos os alunos se reconheçam como sujeitos criativos.

Mais do que aplicar métodos ou conduzir atividades, o papel do professor de artes passa a ser o de acompanhar percursos criativos singulares, construindo pontes entre o fazer artístico e o sentir de cada estudante. Criar, nesse sentido, é mais do que produzir algo novo: é uma forma de se expor, de partilhar um olhar e de buscar conexão. Quando esse gesto é acolhido, reconhecido e legitimado no contexto escolar, o aluno sente-se pertencente, visto e valorizado, fortalecendo sua relação com o processo criativo. Nesse movimento, a criatividade revela-se como gesto de relação, e a obra criada torna-se meio de comunicação, ponte entre o eu e o outro.

2.4 Criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar

Ao longo da história do ensino da arte no Brasil, a criatividade foi vestindo diferentes roupagens: em alguns momentos, foi domesticada por métodos rígidos e técnicos; em outros, celebrada como livre expressão; e, por vezes, reconectada à cultura e à crítica social. Cada Tendência Pedagógica, a seu modo, buscou despertar a capacidade criativa presente em todo ser humano — ainda que nem sempre tenha conseguido sustentá-la plenamente em sua prática.

Hoje, propostas contemporâneas como a Abordagem Triangular, a Cultura Visual, a Estética do Cotidiano e a A/R/Tografia reafirmam o compromisso com a criação entendida como experiência formativa: um gesto de autoria, uma forma de estar no mundo. Essas abordagens propõem um ensino de arte que não se limita à transmissão de conteúdos: elas cultivam olhares, escutam singularidades, acolhem processos. Enxergam a criação como algo vivo, pulsante, em constante transformação.

O ensino da arte é constantemente convidado a romper com divisões artificiais que, por muito tempo, fragmentaram sua trajetória — como a separação entre razão e emoção, corpo e pensamento, técnica e liberdade. No processo educativo, essas dimensões precisam caminhar juntas, contribuindo para a formação de sujeitos mais inteiros, sensíveis e conscientes do seu lugar no mundo.

Esse entendimento nos aproxima das ideias de Martínez (2006), que compreende a criação como um processo atravessado pelas vivências, pela cultura e pelas relações sociais que constituem e influenciam o sujeito.

A criatividade é um processo complexo da subjetividade humana na sua simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social que se expressa na produção de “algo” que é considerado ao mesmo tempo “novo” e “valioso” em um determinado campo da ação humana. (Martínez 2001, *apud* Martínez 2006 p.70).

A criatividade, no contexto da aprendizagem, não deve ser vista como um adorno ou um elemento secundário, ela é parte essencial do próprio ato de aprender. Quando incentivada e valorizada no ambiente escolar, ela contribui não apenas para que o aluno compreenda os conteúdos apresentados, mas também para que ele se desenvolva como sujeito em sua totalidade, como também pontua Martínez (2006, p. 90): “[a] criatividade no processo de aprendizagem deve ser incentivada e estimulada no contexto escolar pela significação que tem para o próprio processo de aprendizagem e para o desenvolvimento do aluno em um sentido geral”.

Em outras palavras, estimular a criatividade é permitir que o estudante pense de forma autônoma, explore caminhos próprios, arrisque ideias e construa sentidos a partir de suas vivências. Isso amplia o envolvimento com o que se aprende e fortalece a autoestima, a curiosidade e a capacidade de resolver problemas.

E para que o estímulo da criatividade no processo de aprendizagem aconteça, sugere-se assegurar uma aprendizagem significativa. Nas palavras de Ausubel, Novak e Hanesian (1980), a aprendizagem significativa é um processo no qual o aluno atribui um sentido, um significado, pessoal ao novo conteúdo, integrando-o aos conhecimentos que já possui.

A essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal). Uma relação não arbitrária e substantiva significa que as ideias são relacionadas a algum *aspecto relevante existente* na estrutura cognitiva do aluno como, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição. A aprendizagem significativa pressupõe que o aluno manifeste uma disposição para a aprendizagem significativa — ou seja, uma disposição para relacionar, de forma não arbitrária e substantiva e o novo material à sua estrutura cognitiva — e que o material aprendido seja potencialmente significativo — principalmente incorporável à sua estrutura de conhecimento através de uma relação não arbitrária e não literal. (Ausubel; Novak; Hanesihn, 1980, p.34)

Quando se aprende de forma significativa, o conhecimento deixa de ser algo externo, imposto, e passa a fazer parte do repertório interno do aluno. Ele compreende, dá sentido, integra e reconstrói e, a partir disso, é capaz de usar esse saber em diferentes contextos da vida. Nesse processo, o professor assume uma função essencial: ele é o mediador que apresenta o novo de forma acessível, criando pontes entre o conteúdo escolar e o mundo do aluno.

Dessa forma, é possível afirmar que o ensino da arte, além de sua capacidade de lidar com o inesperado e o improviso, deve ser entendido como um processo de construção de sentido. Mais do que aplicação de técnicas ou a execução de atividades previamente definidas, o ensino da arte envolve a criação de um ambiente que favoreça o desenvolvimento do pensamento criativo. Nesse contexto, o ato de criar ajuda o aluno a compreender melhor o que aprende; ao experimentar, ele revisita e ressignifica saberes; ao inventar, amplia sua autonomia e se aproxima da própria identidade. Assim, o ensino da arte contribui para uma aprendizagem mais integrada, conectada à vida e à formação de sujeitos sensíveis, críticos e comprometidos com o mundo ao seu redor.

2.4.1 O professor de arte como fomentador da criatividade

No ensino da arte, o fazer não deve ser entendido apenas como um meio para se alcançar um produto final. Valorizar o processo é reconhecer que é no gesto de criar, e não apenas na obra pronta, que moram as aprendizagens mais profundas. É entre rascunhos e descobertas, que o aluno experimenta, escolhe, enfrenta desafios, elabora soluções e constrói sentidos. É ali que se revelam sua sensibilidade, seu pensamento e sua autonomia.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1977, p.80), “[u]ma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação das experiências que temos com essa coisa”. Sob essa perspectiva, compreendemos que criar é uma forma de se conectar com o mundo e de atribuir sentidos à própria experiência. Assim, o processo criativo se torna uma ação contínua de conhecimento, expressão, transformação e pertencimento.

Quando o olhar se fixa apenas no resultado, corre-se o risco de reduzir a criação a uma tarefa técnica, esvaziando sua potência educativa. Por outro lado, quando o processo criativo é reconhecido como valioso, cada tentativa, cada desvio, cada “erro” se transforma em possibilidades para o conhecimento. O erro deixa de ser um tropeço e passa a ser um passo legítimo e, muitas vezes, necessário, da caminhada criativa.

Nesse cenário, a função do professor de arte se torna fundamental. É ele quem precisa sustentar espaços de escuta e liberdade, nos quais o estudante se sinta seguro para criar sem o peso da perfeição ou da expectativa de acertos imediatos. Acompanhar cada percurso com atenção às dúvidas, às descobertas, aos entusiasmos e às resistências é um exercício de presença e sensibilidade. Mais do que orientar, o professor constrói junto ambientes que acolhem a liberdade de explorar, de errar, de experimentar, de dar sentido, como pontuam Lima e Silva (2015,p.92).

A função do ensino de Artes é explorar e desenvolver as habilidades e capacidades do aluno. O educador que possibilita uma educação significativa, além de levá-los às suas descobertas e a uma mudança de postura frente à arte, torna o educando mais sensível, espontâneo e criativo.

Lowenfeld e Brittain (1977, p. 78), compartilham dessa mesma perspectiva ao afirmarem que entre diversos fatos que contribuem para uma experiência artística realmente significativa, “o fato de maior importância, é o próprio professor”. Para eles, a expressão artística parte do aluno, mas cabe ao professor oferecer um ambiente que favoreça a criatividade, a liberdade de experimentação e a expressão pessoal. Quando esse ambiente é acolhedor e a postura do professor é afetuosa e aberta ao diálogo, a participação dos estudantes tende a ser mais autêntica e produtiva. Em contrapartida, abordagens autoritárias ou excessivamente controladoras podem limitar o potencial expressivo dos alunos.

Juntamente ao ambiente favorável e à postura acolhedora do professor, a motivação surge como um aspecto que contribui diretamente para o envolvimento dos estudantes com a atividade artística criativa. Segundo Lowenfeld e Brittain (1977), ela pode se manifestar de forma espontânea, mas também depende da escuta atenta do professor e de sua capacidade de perceber os interesses, necessidades e modos de expressão de cada aluno. A relação que o aluno estabelece com o mundo ao seu redor, que varia conforme sua idade e experiências, também influencia suas produções. Por isso, o professor precisa conhecer seus alunos com atenção, ajustando sua abordagem conforme os contextos individuais e coletivos da turma.

Os autores chamam atenção, ainda, para o cuidado com os alunos que demonstram insegurança ou relutância ao se expressar artisticamente. Nessas situações, simples incentivos verbais geralmente não bastam. O professor precisa encontrar formas de aproximar esses alunos de suas próprias vivências, resgatando experiências cotidianas que possam servir de base para a criação. Quando isso acontece, o aluno tende a se envolver de modo mais autêntico com a atividade, reconhecendo-se no processo e atribuindo sentido ao que produz.

A importância de o professor conhecer os materiais artísticos com os quais trabalha é outro ponto destacado por Lowenfeld e Brittain (1977). Esse conhecimento não deve se restringir ao uso técnico, mas deve envolver a experiência direta com os processos criativos. Ainda que o professor não precise ser um artista profissional, sua familiaridade com a prática artística contribui para uma mediação mais sensível e efetiva.

Essas compreensões nos levam a refletir sobre o que Martínez (2006), fala sobre o papel do professor — não só de artes — e a criatividade no trabalho pedagógico. Conforme a autora, as práticas pedagógicas não se constroem de maneira neutra ou isolada. Ao contrário, elas também, são resultados da história, das experiências pessoais, da formação e das escolhas que

o professor faz diante da realidade concreta onde atua. Além disso, está diretamente relacionada à subjetividade social presente no espaço escolar.

A subjetividade social da escola está integrada por significados e sentidos diversos; entre eles, o clima emocional, as formas de relação, o sistema de crenças e valores em relação ao ensinar, ao aprender, ao aluno e ao trabalho pedagógico, o sistema de regras (explícitas e implícitas) que regem o trabalho institucional, o significado dado a criatividade e muitos outros aspectos (Martínez, 2006, p.78)

Assim, a prática docente é atravessada por uma interação constante entre a subjetividade individual do professor e a cultura coletiva da escola. Reconhecer essa dinâmica é necessário para pensar a atuação do professor que leve em conta não apenas conteúdos técnicos, mas também os sentidos, os afetos e os desafios concretos que fazem parte do cotidiano escolar. É nesse diálogo entre o pessoal e o coletivo, entre o contexto e o sujeito, que o trabalho pedagógico criativo se constrói com mais consciência, intencionalidade e compromisso.

Portanto, é importante enfatizar que o estímulo da criatividade no ambiente escolar não deve ser responsabilidade exclusiva do professor de arte. Conforme Pelaes (2010, p.11), “[t]odos os componentes curriculares devem ter esta preocupação. Em outras palavras, a criatividade deve ser preocupação geral da escola”.

2.4.2 Entre liberdade e desafios: a tensão criativa no cotidiano escolar

Esta seção propõe uma reflexão sobre as interações que sustentam a criatividade no ensino de artes visuais no contexto escolar, com base nas contribuições de Vera Lucia Penzo Fernandes, apresentadas em sua obra “A Criatividade no Ensino de Artes Visuais: da reprodução à inclusão”.

Segundo Fernandes (2016), a criatividade no ambiente pedagógico não nasce de forma distante, mas emerge de relações complexas entre professor, aluno e escola. Para ela, fatores como a organização do trabalho docente, a concepção de currículo, o tempo destinado às aulas e a configuração dos espaços escolares exercem um papel ambíguo no cotidiano educacional. De um lado, tais elementos são fundamentais para garantir condições estruturadas de ensino e aprendizagem, oferecendo suporte ao planejamento e ao percurso formativo dos estudantes. De outro, essas mesmas estruturas podem atuar como mecanismos de controle, impondo padrões idealizados de desempenho e qualidade que, ao invés de favorecer, acabam limitando a autonomia e a ação criativa do professor, conduzindo-o a uma prática pedagógica excessivamente técnica e funcional.

A organização do trabalho pedagógico desempenha um papel central na relação entre o professor e a escola. De modo geral, ela se desdobra em dois eixos principais: de um lado, o

trabalho docente em si, que se concretiza nas práticas desenvolvidas em sala de aula; de outro, a proposta pedagógica da instituição, que estabelece diretrizes, normas e expectativas que norteiam a ação educativa.

No caso específico do professor de artes visuais, embora exista certa margem de autonomia no planejamento das aulas, esse processo está longe de ser isolado. Ao elaborar suas propostas, o docente precisa considerar não apenas os objetivos institucionais e as demandas dos alunos, mas também sua própria visão de ensino e de arte. Planejar, nesse contexto, é equilibrar interesses diversos — e, por vezes, conflitantes — em busca de coerência entre liberdade criativa e compromisso com o projeto educativo da escola.

Sob a perspectiva institucional, o planejamento é compreendido como uma ferramenta para assegurar a qualidade do ensino, ainda que exista alguma flexibilidade nas orientações. No entanto, mecanismos de controle continuam presentes e atuantes. Normas institucionais, documentos oficiais, reuniões pedagógicas e rotinas administrativas moldam a atuação docente de forma constante. Aspectos aparentemente periféricos, como o calendário escolar, a organização dos espaços e a dinâmica das reuniões, exercem forte influência sobre o modo como o professor desenvolve seu trabalho.

Essa lógica de funcionamento impõe uma racionalização do tempo e do espaço escolar, o que pode restringir a liberdade do professor para experimentar novas formas de ensinar. Metas, prazos e formatos pré-definidos acabam limitando a espontaneidade e a escuta do momento presente. A criatividade, nesses moldes, é frequentemente compreendida como um recurso funcional — útil para resolver imprevistos ou driblar adversidades — mas raramente reconhecida como parte integrante e legítima da prática pedagógica.

Diante desse cenário, surgem questionamentos inevitáveis: como manter uma prática criativa, crítica e sensível frente a tantas exigências operacionais? Como sustentar um ensino que valorize a autoria e o pensamento inventivo quando os espaços de autonomia são constantemente tensionados?

O currículo escolar, em sua essência, deveria ser um território de encontros, um espaço onde saberes se cruzam, vozes se escutam e experiências ganham corpo na construção do conhecimento. No entanto, o que se observa com frequência é um distanciamento entre a intenção pedagógica e a prática concreta. O que deveria promover autonomia e criação acaba, muitas vezes, servindo como instrumento de normatização e controle.

Embora os documentos oficiais apontem para princípios formativos mais amplos, como o desenvolvimento da sensibilidade, do pensamento crítico e da expressão individual, esses valores nem sempre se traduzem na prática cotidiana da escola. O professor de artes visuais,

por exemplo, mesmo envolto em um campo naturalmente propício à experimentação, encontra-se, muitas vezes, limitado por grades curriculares rígidas, planejamentos engessados e expectativas externas que o afastam de sua potência criadora.

O paradoxo é evidente: enquanto se fala em educação integral, afetiva e significativa, o currículo ainda é frequentemente concebido como uma lista de conteúdos a cumprir, ignorando o contexto, o tempo e a voz de quem ensina e aprende. Nessa lógica, o professor deixa de ser autor do processo educativo para se tornar um técnico da instrução, encarregado de executar diretrizes muitas vezes distantes da realidade da sala de aula.

Esse deslocamento da autonomia docente não é apenas uma questão técnica, é também simbólica. Enfraquece o vínculo entre o professor e o conhecimento, entre o ensino e a vida. Ao reduzir a prática pedagógica a um roteiro pré-definido, silencia-se a escuta, restringe-se a criação e interrompe-se o diálogo com as singularidades dos alunos.

Para que o currículo recupere seu caráter transformador, é necessário repensar suas bases. Ele deve ser construído com (e não apenas para) os sujeitos que habitam a escola. Precisa abrir espaço para que o professor se reconheça como alguém que pensa, propõe, cria e ressignifica. Alguém que não apenas transmite saberes, mas os reinventa junto aos estudantes, com base na realidade que compartilham.

É nessa abertura que a escola pode, de fato, tornar-se um lugar de aprendizagem viva, em que o currículo não é um fim em si, mas um ponto de partida para experiências significativas, dialógicas e humanas.

Ensinar, é antes de tudo um exercício de escuta. Por mais que o planejamento pedagógico se apoie em diretrizes curriculares e conteúdos bem definidos, a sala de aula guarda seus próprios mistérios. Entre olhares distraídos, perguntas que não estavam previstas e silêncios cheios de significado, o professor se dá conta de algo que os documentos não alcançam: a vida acontecendo, ali, diante dele, com toda a sua imprevisibilidade.

As práticas pedagógicas, mesmo quando cuidadosamente planejadas, não se sustentam apenas sobre o que está posto no papel. Elas ganham forma no encontro com o outro, nos ruídos e nas nuances do cotidiano, nos gestos pequenos que não cabem em planilhas. É nesse território real e imperfeito que o professor atua, não apenas como mediador de saberes, mas como alguém que observa, sente e cria. Ele reorganiza, adapta, experimenta. Aquilo que antes era apenas conteúdo se converte em conversa, experiência, troca viva.

Nesse cenário, a criatividade não é privilégio de poucos. Tampouco é um recurso de emergência. Ela é condição de existência do fazer pedagógico com sentido. Manifesta-se quando o professor ousa desviar do planejado, quando silencia para escutar melhor, quando

reconhece no aluno não um recipiente a ser preenchido, mas um parceiro na construção do conhecimento.

E assim, entre essas frestas apertadas, muitos professores seguem criando. No imprevisto sensível, na escuta que vira proposta, no tropeço que vira projeto, que emergem gestos de invenção. A criatividade se revela não como exceção, mas como resistência. Um compromisso ético com a aprendizagem e com a dignidade de quem aprende.

Para que essa criatividade deixe de ser uma saída solitária diante dos impasses e se torne parte legítima do processo educativo das artes visuais, é preciso mais do que boa vontade. É necessário que o sistema educacional se atente aos currículos engessados, aos tempos de aula cronometrados, a falta de espaço adequado para as práticas artísticas, a desvalorização da arte enquanto disciplina. É preciso que se reconheça a complexidade do trabalho docente e compreenda que criar também é planejar, que improvisar também é pensar. Se cobram do professor sensibilidade, flexibilidade e ousadia, que o sistema educacional esteja à altura desse chamado — e não seja, ele próprio, um obstáculo à criação.

2.5 O processo criativo

Na incessante busca por inovar e expressar o que pulsa internamente, a criação costuma ser celebrada como o ápice da criatividade — o instante culminante em que a ideia ganha corpo. No entanto, tão ou mais significativo que o produto final é o processo que o antecede. É nesse percurso, muitas vezes invisível aos olhos, que reside a verdadeira potência criadora. Como observa Vigotski (2018, p. 37), “[o] que denominamos de criação é, comumente, apenas o ato catastrófico do parto que ocorre como resultado de um longo período de gestação e desenvolvimento do feto.” A metáfora é contundente: a criação é um nascimento, sim, mas precedido por um tempo de maturação silenciosa, em que ideias são gestadas, testadas, transformadas e lapidadas.

Nesse processo “gestacional”, a experimentação convive com a dúvida, a reflexão caminha junto da intuição e o aprendizado se dá por meio do fazer. O processo criativo, assim, não apenas precede a obra: ele a constitui. E tem sido amplamente debatido em diversos campos do saber. Nas artes, na ciência ou na educação, não se trata apenas de inventar algo novo, mas de mobilizar e desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais que atravessam toda a experiência humana.

Neste cenário, o entrelaçamento das ideias de Graham Wallas, Fayga Ostrower e Lev Vigotski oferece um terreno fértil para compreender a complexa dinâmica do processo criativo.

Wallas, em sua teoria clássica apresentada em *The art of thought* (1926 apud Peraça; Montoito, 2023), propõe uma sequência de quatro etapas — preparação, incubação, iluminação e verificação — que delineiam os caminhos da mente criadora. Já Ostrower (2014) e Vigotski (2018) deslocam o foco do esquema racional para uma dimensão mais sensível e vital, na qual o ato de criar é visto como uma intensificação do viver.

Ostrower enfatiza a renovação da tensão psíquica como um motor fundamental da criatividade, algo que impulsiona o sujeito à busca constante de novos significados e formas. Vigotski (2018), por sua vez, atribui à imaginação um papel central na atividade criadora. Para ele, a imaginação é a base para toda criação. Todo ato criador, qualquer que seja o campo em que se manifeste, tem por base a imaginação. A criação, nesse sentido, não se restringe a uma aptidão técnica ou a uma inspiração repentina: ela emerge da capacidade humana de transformar a realidade a partir do que se imagina, do que se sonha, do que se deseja.

É nesse espírito que este texto propõe um diálogo entre essas três perspectivas, com o intuito de reinterpretar as fases descritas por Wallas à luz das compreensões mais sensíveis e subjetivas de Ostrower e Vigotski. Busca-se analisar como a habilidade de “relacionar, ordenar, configurar, significar”, entendida por Ostrower (2014, p.9) como formas de apropriação da realidade e de expressão do sujeito, pode se entrelaçar com os estágios do processo criativo. Ao mesmo tempo, as ideias de Vigotski (2018) sobre a íntima relação entre imaginação e realidade lançam luz sobre as dinâmicas internas de cada uma dessas etapas, apontando para a criatividade como uma experiência que transcende a lógica sequencial e se enraíza na vivência integral do sujeito.

O objetivo, portanto, é evidenciar que a criatividade não se resume a uma série de passos racionais. Antes disso, ela se revela de forma dialógica, como um movimento vital, em que o pensar, o sentir e o imaginar se fundem. Trata-se de um processo que convoca o indivíduo por inteiro, em sua complexidade emocional, intelectual e sensível. Com isso, busca-se oferecer uma compreensão ampliada da criação, destacando suas nuances internas e suas implicações para a produção artística, cultural e educacional.

O modelo proposto por Wallas é especialmente valioso para demonstrar que a criatividade não é um dom inato ou privilégio de poucos, mas um processo acessível e cultivável. Como afirma Vigotski (2018), ao confrontar a visão tradicional, de que a criação é o destino de indivíduos eleitos, especialmente dotados, convocados por um talento particular para a atividade criadora. O autor (2018, p.53) defende que, quando compreendida em seu sentido psicológico verdadeiro — como a capacidade de criar o novo — a criação se revela como “o destino de todos”.

Dessa forma, ao considerar os quatro estágios descritos por Wallas — preparação, incubação, iluminação e verificação — apresenta-se, a seguir, uma leitura que os relaciona com os pensamentos de Ostrower (2014) e Vigotski (2018), explorando como cada etapa pode ser atravessada e enriquecida por essas visões sobre o processo criativo.

1. Preparação: é o momento de coleta de informações e exploração do problema ou desafio. Nesta etapa, o indivíduo pesquisa, estuda, faz perguntas e reúne materiais que possam ajudar a entender o contexto. A ideia é expandir o conhecimento para alimentar o processo criativo.

Para que a expansão do conhecimento aconteça e o processo criativo se inicie, compreendemos dois elementos principais: a consciência interior e a influência do contexto social e cultural em que o sujeito se insere. A autenticidade e a liberdade de expressão individual são fundamentais para o processo criativo, contudo, para que a espontaneidade criativa floresça é necessário que o indivíduo busque caminhos para encontrar as referências necessárias para a construção do produto criativo, agindo em consonância com a sua coerência interior, porque de acordo com Ostrower (2014, p.11), “[s]omente ante o ato intencional, isto é, ante a ação de um ser consciente, faz sentido falar-se de criação.”

Posteriormente Ostrower (2014, p.27), aponta que “[o] potencial criador elabora-se nos múltiplos níveis do ser sensível-cultural-consciente do homem, e se faz presente nos múltiplos caminhos em que o homem procura captar e configurar as realidades da vida.” O processo criativo para ela é dinâmico e multifacetado. Os “múltiplos caminhos” ao qual ela se refere se relacionam a interação entre o mundo interno do indivíduo e a sua realidade externa.

O caminho não se compõe de pensamentos, conceitos, teoria, nem de emoções - embora resultado de tudo isso. Engloba, antes, uma série de experimentações e de vivências onde tudo se mistura e se integra e onde a cada decisão e a cada passo, a cada configuração que se delineia na mente ou no fazer, o indivíduo, ao questionar-se, afirma-se e se recolhe novamente das profundezas de seu ser. O caminho é um caminho de crescimento. (Ostrower, 2014, p.75)

É no caminho que vamos preenchendo as bagagens que carregamos nas andanças da nossa existência. Ostrower (2014) destaca que ao longo da vida, as experiências que vivemos constantemente são organizadas e assimiladas em um sistema de referências pessoais, que nos ajuda a interpretar e compreender o que está ao nosso redor.

É um processo simultâneo de subjetivação e objetivação, abrangendo valores pessoais e culturais interligando o plano da expressão com da comunicação. Corresponde ao nosso crescimento interno, às nossas definições interiores; corresponde a um processo de configuração em que criamos continuamente novas formas de viver e, nelas, as formas do nosso fazer. (Ostrower, 2014, p.78).

Sob um olhar psicológico, Vigotski (2018, p.13) denomina o ato de criar algo novo de “atividade criadora do homem”. Para ele, essa “atividade criadora” pode se desenvolver tanto no mundo real, externo, quanto na mente ou no sentimento de quem a cria. E ela pode acontecer de duas formas: por meio da reconstrução ou reprodução das lembranças, marcas, impressões que guardamos na nossa memória ou, pela combinação ou criação de novos materiais baseados em nossas experiências anteriores.

A essa “atividade criadora” que acontece mediante a capacidade de combinação do nosso cérebro, Vigotski (2018, p.16) denomina de “imaginação ou fantasia”. Para ele, toda atividade de criação está relacionada à imaginação. Vigotski (2018, p.21; 23) pontua que “a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária” e que ela “sempre constrói com materiais hauridos da realidade.” Ostrower (2014, p. 20) complementa ao dizer que “[o] que dá amplitude à imaginação é essa nossa capacidade de perfazer uma série de atuações, associar objetos e eventos, poder manipulá-los, tudo mentalmente, sem precisar de sua presença física.”

Vigotski (2018) diz que a “atividade criadora de combinação” é um processo gradual de evolução ou desenvolvimento, ou seja, não ocorre de forma abrupta, mas sim de maneira lenta e progressiva. E assim como Ostrower (2014), Vigotski (2018, p. 21) afirma que ela “não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular, do acúmulo de experiência.”

Numa tentativa dialética de esclarecer como a “atividade criadora de combinação” se desenvolve, Vigotski (2018) apresenta quatro formas de relação entre ela e a realidade — na qual ele também denomina de “atividades de imaginação”. Essa dialética vai ao encontro da ideia defendida por Ostrower (2014, p.9), sobre o ato criador, que é a capacidade de compreender o mundo e a si. Dialogando, assim, com as etapas essenciais do processo criativo: relacionar e ordenar.

Na primeira forma de relação entre atividades de imaginação e a realidade, Vigotski (2018) fala que a imaginação humana não cria coisas completamente novas ou isoladas. Em vez disso, ela combina, reorganiza e transforma elementos que já existem na realidade e que foram vivenciados pela pessoa em algum momento de sua vida. Sendo assim, o processo criativo consiste em reorganizar esses elementos para gerar algo novo ou diferente, mas que ainda carrega traços da realidade e da experiência pessoal.

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para sua imaginação. (Vigotski, 2018, p. 24)

A segunda forma explica como a criação de algo imaginado é influenciada por experiências sociais e compartilhadas. Vigotski (2018, p. 26-27) relata que isso acontece devido ao fato de que a nossa imaginação, nesse caso, não funciona livremente, “mas orienta-se pela experiência de outrem, atua como se fosse por ele guiada”, sendo assim, a imaginação “transforma-se em meio de ampliação da experiência de uma pessoa porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência.” Ou seja, “[a] pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua experiência, mas pode aventurar-se para além deles”.

A terceira forma é de caráter emocional. Para Vigotski (2018), os sentimentos desempenham um papel ativo na forma como percebemos e organizamos a realidade. Eles selecionam elementos isolados do que vivemos e os combinam de maneira influenciada pelo nosso estado interno, ou seja, pelo nosso ânimo e emoções. Por isso, Vigotski (2018, p. 27) afirma que “a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante.” Essa organização interna reflete nossos sentimentos, mas também segue uma lógica externa, baseada na conexão entre as imagens que formamos. Assim, os sentimentos não apenas moldam o que percebemos, mas também dão sentido a essas percepções ao estabelecer relações que são coerentes tanto internamente, para nós, quanto externamente, na forma como representamos essas ideias ou imagens, já que, segundo Theodule-Armand Ribot (apud Vigotski, 2018, p.30), “todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos.”

A quarta e última forma de relação entre atividades de imaginação e a realidade fala sobre a cristalização da imaginação e seu retorno à realidade, apresentando assim, o círculo completo da atividade criativa objetiva. Contudo, essa ideia retomaremos mais à frente. O que se pretende pontuar aqui é o círculo completo da atividade criativa na imaginação emocional, ou subjetiva. Dado que, Vigotski (2018, p.31) diz que “é incorreto supor que apenas na área técnica, no campo da ação prática sobre a natureza, a imaginação seja capaz de descrever esse círculo completo. Também na esfera da imaginação emocional, isto é, da imaginação subjetiva, é possível e fácil constatar esse círculo completo.”

A imaginação subjetiva não se cristaliza no mundo real da mesma forma que na imaginação prática (como um desenho ou invenção). Em vez disso, a cristalização ocorre no mundo interno da pessoa. Em outras palavras, a imaginação subjetiva toma forma quando se organiza emocionalmente e cria algo dentro do pensamento e do sentir do indivíduo. Não é uma transformação física, mas uma mudança interna. Por exemplo, ao imaginar uma situação triste ou alegre, aquela ideia gera um impacto emocional real na pessoa, moldando sua experiência

subjetiva, suas memórias e até comportamentos. Se formos fazer um comparativo com imaginação objetiva, o ciclo completo da imaginação subjetiva, se fecha quando as emoções alimentam a imaginação e a imaginação, por sua vez, retorna, influenciando as emoções ou a forma como a pessoa sente, pensa ou age em relação à realidade. Portanto, na imaginação subjetiva, "cristalizar-se" significa se concretizar no mundo interno da pessoa, impactando seu emocional e seus processos internos, ainda que não produza um objeto físico.

Compreender todas as etapas do processo criativo não é tarefa tão simples, pelo contrário, é bastante complexa. Segundo Ostrower (2014, p.16), “[a]o se tornar consciente de sua existência individual, o homem não deixa de conscientizar-se também de sua existência social”. Portanto, ao assimilarmos como o processo de criação se dá no âmbito da consciência interior do indivíduo é importante termos em mente também a relevância do contexto social e cultural em que esse sujeito se insere, só então poderemos entender de maneira ampla todo o processo criativo.

Segundo Vigotski (2018, p. 44), “[q]ualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio”. Ostrower (2014, p. 11-12; 103) complementa ao dizer que “[o] comportamento de cada ser humano se molda pelos padrões culturais, históricos, do grupo em que ele, indivíduo, nasce e cresce”, contudo, “ele se desenvolverá enquanto individualidade, com seu modo pessoal de agir, seus sonhos, suas aspirações e suas eventuais realizações.” “Cada homem é um indivíduo. Ao agir, inter-age com o mundo.”

Vigotski (2018, p.43) denomina o meio cultural de “meio circundante”, sendo este um elemento essencial no processo criativo. O “meio circundante” fornece as ferramentas, os conhecimentos, os valores e os referenciais que moldam a expressão criativa. Apesar de muitas vezes impor limites, ele também abre possibilidades. Tudo que uma pessoa vive, observa e experimenta no ambiente ao seu redor serve como matéria-prima para a imaginação. E quanto mais rico for o ambiente, mais recursos a imaginação terá para trabalhar. As demandas e problemas do ambiente também influenciam o processo de criação. Por exemplo, em um contexto de escassez, as soluções criativas podem ser voltadas para superar limitações; já em um ambiente culturalmente rico, a criação pode ser mais artística ou simbólica.

Se o meio é favorável, como um ambiente que incentiva a expressão e a criatividade, ele impulsiona o processo criativo. Por outro lado, um meio opressor ou restritivo pode limitar as possibilidades criativas, restringindo as oportunidades para explorar ou expressar ideias. A troca com outras pessoas é mais um fator que enriquece a criação. O contato com ideias, técnicas e valores de outras pessoas inseridas no meio ajuda a moldar a forma como a imaginação se manifesta. Assim, de acordo com Ostrower (2014, p. 12) “a cultura serve de

referência a tudo o que o indivíduo é, faz, comunica, à elaboração de novas atitudes e novos comportamentos e, naturalmente, a toda possível criação.”

2. Incubação: aqui, o foco consciente no problema diminui. É uma fase mais passiva, em que as informações reunidas na preparação são processadas inconscientemente, o cérebro permanece ativo, criando vínculos e relacionando informações com aquilo que já está armazenado no inconsciente. Esse é o momento em que, após uma imersão inicial na preparação (fase anterior), o criador se distancia conscientemente do problema. É como se o inconsciente trabalhasse “nos bastidores”, fazendo conexões inesperadas e gerando ideias. Assim, a incubação depende de permitir que a mente relaxe e explore caminhos menos óbvios, levando à iluminação, fase conseguinte.

Assim como Wallas, Ostrower (2014, p.55) também vê o inconsciente como algo indispensável para o surgimento de novas ideias, ela diz que “[o] impulso elementar e a força vital para criar provêm de áreas ocultas do ser”, ou seja, do inconsciente. Esses impulsos atuam como motores do processo criativo, instigando a busca por novas conexões e soluções. Contudo, ela enfatiza que o inconsciente não atua isoladamente. Os impulsos conscientes, por exemplo, são os responsáveis por organizar, elaborar e dar forma às intuições e impulsos que emergem do inconsciente, além disso, ele “nunca se desliga das atividades criadoras”. É semelhante ao que Vigotski (2018) denomina de “associação”.

Conforme Vigotski (2018, p. 37-38), as percepções externas e internas que acumulamos “compõem a base da nossa experiência”, que acarreta um processo complexo de “dissociação e associação das impressões percebidas”. “A dissociação consiste em fragmentar esse todo complexo em partes”. Esse processo acontece internamente e de forma dinâmica, no qual, alguns fragmentos são conservados e outros são esquecidos.

As marcas das impressões externas não se organizam inercialmente no nosso cérebro, como os objetos numa cesta. São, em si mesmas, processos; movem-se, modificam-se, vivem e morrem. Nesse movimento está a garantia de sua modificação sob a influência de fatores internos que as distorcem e reelaboram. (Vigotski 2018, p.38)

Já a associação, segundo Vigotski (2018, p. 41) é “a união dos elementos dissociados e modificados”. Ela está relacionada ao último estágio do processo criativo, a cristalização da imaginação. Portanto, conforme Ostrower (2014, p.55), “não cabe negligenciar as várias contribuições específicas nos processos criativos, tampouco cabe atribuir função predominante seja ao inconsciente seja ao consciente”, ambos contribuem igualmente para o ato criador e, adquirem seus significados somente quando entendidos globalmente.

Assim como o próprio viver, o criar é um processo existencial. Não abrange apenas pensamentos nem apenas emoções. Nossa experiência e nossa capacidade de configurar formas e discernir símbolos e significados se originam nas regiões mais

fundas do nosso mundo interior, do sensório e da afetividade, onde a emoção permeia os pensamentos ao mesmo tempo que o intelecto estrutura as emoções. São níveis contínuos e integrantes em que fluem as divisas entre consciente e inconsciente e onde desde cedo em nossa vida se formula os modos da própria percepção. *São os níveis intuitivos do nosso ser.* (Ostrower 2014, p.56)

Para Ostrower (2014, p. 56), existe um ponto em que o inconsciente e o consciente dialogam: a intuição. “*A intuição está na base dos processos de criação.*” Ela é a capacidade de captar de maneira imediata aquilo que ainda não foi racionalmente articulado. É uma forma de conhecimento que não passa pela lógica, mas que surge da interação entre sensibilidade, vivências e experiências acumuladas. Segundo Ostrower (2014, p.12), “[c]omo processos intuitivos, os processos de criação interligam-se intimamente com o nosso ser sensível”, no qual se “articulam principalmente através da sensibilidade”, sendo esta, “uma porta de entrada das sensações” que “nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós”. A sensibilidade é o fundamento para perceber a vida em sua complexidade e transformá-la em expressão criativa. Ostrower (2014, p.17) pontua que a criatividade é “a própria sensibilidade”.

Para a autora, a sensibilidade, em grande parte, se vincula ao inconsciente e, numa outra parte, se relaciona a nosso estado consciente. No estado consciente, a sensibilidade chega de forma articulada, organizada, ordenada. É a nossa percepção. Ostrower (2014, p.13) diz que a percepção atua como um filtro que organiza seletivamente os estímulos, limitando o que somos capazes de sentir e compreender, ao mesmo tempo que cria uma separação entre o que percebemos e o que permanece imperceptível, sendo responsável por nos levar a compreensão do nosso mundo interior e exterior. Ela “[a]rticula o mundo que nos atinge, o mundo que chegamos a conhecer e dentro do qual nós nos conhecemos. Articula o nosso ser dentro do não ser.” Assim, quanto mais o indivíduo se permite vivenciar experiências de forma aberta e receptiva, mais ele desenvolve sua capacidade sensível, enriquecendo seu processo de criação.

3. Iluminação: Nesta etapa, uma solução ou ideia criativa surge, geralmente de forma súbita. É quando as conexões feitas durante a incubação se apresentam de forma tangível. É o chamado “momento Eureka!”.

Ostrower (2014) chama esse momento de *insight* ou visão intuitiva. O *insight* é um instante de compreensão súbita, no qual uma ideia ou solução se revela de maneira clara e repentina. Ele ocorre quando diferentes informações assimiladas pela percepção se organizam de forma nova, gerando uma descoberta ou inovação. No entanto, o *insight* não surge do nada; ele é resultado de um processo contínuo de aprendizado, questionamento e exploração. Ou seja, o *insight* não é um momento de revelação passiva, mas um processo ativo de ordenação e

reestruturação mental que revela uma compreensão profunda e integrada, onde a lógica interna de uma situação se desdobra de forma inesperada, mas essencial.

Por exemplo, quando enfrentamos uma situação complexa ou buscamos uma solução criativa, o *insight* atua como uma espécie de “atalho mental”. Ao contrário da percepção comum, em que vamos juntando informações aos poucos, compreendendo significados e reconhecendo padrões de forma mais consciente, o *insight* acontece de outro jeito. É como se, de repente, tudo se conectasse num estalo — sem que a gente precise analisar cada detalhe racionalmente. Por isso, muitas vezes temos a sensação de que a ideia “simplesmente apareceu” ou que “sempre esteve ali”, só esperando para ser percebida. É um momento de clareza súbita, onde razão, emoção e intuição se encontram numa mesma centelha criativa.

As conclusões muitas vezes nos surpreendem como um resultado original o seu sentido novo pode até mesmo ser inesperado e, no entanto, formula uma visão de certo modo pressentida. Confirma essa visão. Sentimos que a ordenação concreta a que chegamos abrange a razão de ser da situação, abrange toda a sua lógica íntima, o verdadeiro sentido. É o *insight*, a visão intuitiva. Sabemos de repente, temos inteira certeza, que desde o início era esse o seu significado. (Ostrower 2014, p. 67)

Ostrower (2014) descreve o momento de visão intuitiva como algo construído não de forma linear ou lógica, mas uma experiência única e súbita de “inteira cognição”, unindo diferentes dimensões do nosso ser, no qual, fica claro o caráter holístico da intuição.

Internalizamos de pronto, em um momento súbito, instantâneo mesmo, todos os ângulos de relevância e de coerência de um fenômeno. Nesse momento aprendemos-ordenamos-reestruturamos-interpretamos a um tempo só. É um recurso de que dispomos e que mobiliza em nós tudo o que temos em termos afetivos, intelectuais, emocionais, conscientes, inconscientes. Embora não sejam visíveis nem racionalizáveis os níveis intuitivos, bem sabemos de sua ação integradora. (Ostrower 2014, p.68)

Esse caráter integrador da intuição a torna especialmente valiosa nos processos de criação e resolução de problemas. Atuando como um farol, ela direciona o indivíduo para o *insight*. Ao enfatizar a simultaneidade do aprendizado, ordenação, reestruturação e interpretação, a visão intuitiva demonstra que não é apenas um momento de percepção, mas também de transformação e que não opera isoladamente de outros aspectos do ser humano. Pelo contrário, ela une o emocional, o sensorial e o racional em uma única experiência transformadora. Por isso, é preciso que o indivíduo cultive a sensibilidade e esteja aberto a novas conexões, permitindo que diferentes ideias e experiências conversem entre si. Quanto maior essa receptividade, maior a chance de vivenciar momentos de iluminação.

Outro fator importante é a necessidade de combinar a intuição com a análise e a experimentação, dado que, para que a visão intuitiva tenha um impacto concreto é necessário um trabalho contínuo de elaboração e refinamento. Esse processo de elaboração envolve

transformar o *insight* em algo aplicável, desenvolvendo-o com atenção e esforço. Isso significa testar possibilidades, ajustar detalhes, relacionar a nova ideia com conhecimentos prévios e avaliar sua viabilidade. Sem esse aprofundamento, o *insight* pode permanecer apenas como uma ideia vaga e inacabada. A criatividade exige paciência, dedicação e um olhar crítico para que a ideia inicial evolua e se torne um resultado significativo.

4. Verificação: esse é o momento de testar, refinar e validar a ideia na prática, identificando possíveis falhas e buscando soluções. Aqui, o raciocínio consciente é fundamental, pois permite analisar, conferir e decidir se a criação faz sentido. Com isso, avalia-se entre aprimorá-la e implementá-la no contexto original, ou deixá-la de lado.

Para Vigotski (2018), esse é o ápice do processo criativo. É quando o círculo da atividade criativa se completa, acarretando a cristalização da imaginação e no seu retorno à realidade. Ou seja, é quando a imaginação não permanece somente no campo das ideias, mas se torna um objeto físico, uma criação tangível, que pode ser vista ou experimentada no mundo real, — como uma obra de arte, uma invenção ou qualquer outra forma de expressão concreta — esse “produto da imaginação” passa a fazer parte do mundo real, impactando a realidade e a vida das pessoas.

Os elementos de que são construídos foram hauridos da realidade pela pessoa, internamente, em seu pensamento foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação. Finalmente, ao se encarnarem, retornam à realidade como uma nova força que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criativa da imaginação. (Vigotski, 2018, p. 31)

Nessa fase final do processo criativo, o indivíduo sente a necessidade de ajustar, modificar e melhorar sua produção. Ele analisa os detalhes, revisa conceitos e encontra formas mais eficazes de dar sentido ao seu trabalho. É um processo de lapidação, em que a ideia bruta passa por sucessivas transformações até atingir uma forma que ele considera satisfatória.

Para compreendermos a necessidade da lapidação, ou refinamento criativo, no processo de criação é fundamental termos em mente que esse processo não é linear nem rígido, mas é algo vivo e profundamente conectado à sensibilidade do criador. É um ciclo dinâmico de construção e destruição. Conforme Ostrower (2014, p. 26), “no formar, todo construir é um destruir.” “Quando se configura algo e se o define, surgem novas alternativas. Essa visão nos permite entender que o processo de criar incorpora um princípio dialético.” Portanto, é preciso considerarmos a relevância da intuição, da experimentação, da autocrítica, da revisão e da busca por coerência e significado como elementos essenciais nesse processo. Com isso, o refinamento criativo não só melhora a estética do trabalho, mas também fortalece sua essência, permitindo

que a obra alcance seu máximo potencial de expressão e comunicação, no qual, cada nova forma abre espaço para novas possibilidades.

Como dito anteriormente, a intuição desempenha um papel central no processo criativo, guiando o criador na exploração de novas perspectivas. Ela funciona como um guia interno, auxiliando na tomada de decisões sem a necessidade de seguir uma lógica rígida. Por meio dela, o criador consegue identificar quais ajustes devem ser feitos, quais caminhos são mais coerentes e como sua obra pode alcançar um resultado mais significativo. Dado que, ela é um conhecimento que emerge da experiência, da percepção e da sensibilidade deste indivíduo.

Entretanto, Ostrower (2014, p. 68-69) destaca que “*o processo criativo intuitivo é sempre de ordem formal*” e que “[*a*] *forma nunca é um conceito*”, uma vez que “ela não pode ser abstraída, reduzida, traduzida, transposta ou desvinculada de seu específico caráter material sem de imediato perder a essência do ser.” No processo criativo, a intuição tem como objetivo a materialidade, o formar, o fazer concreto. E para formar é preciso experimentar. A autora complementa: “Enquanto o fazer existe apenas numa intenção, ele ainda não se tornou forma”. Ou seja, se ele está apenas na mente de alguém, é só uma possibilidade. Para uma ideia ou pensamento se tornar criativo, precisamos expressá-lo de alguma forma. Quando encontra uma forma – seja em palavras, imagens, música, ou qualquer outro meio – ela se torna comunicável e pode ser compartilhada de maneira significativa.

A experimentação complementa esse processo ao permitir que o indivíduo criador teste diferentes abordagens, materiais e técnicas, abrindo espaço para descobertas inesperadas. Ao experimentar, ele não apenas valida ou descarta ideias, mas também descobre novas possibilidades. Nesse momento, o foco não está na perfeição, mas na liberdade de criação, permitindo que novas ideias surjam de maneira espontânea e fluida. Esse processo de tentativa e erro não é aleatório, pois é guiado justamente pela intuição, que vai indicando quais caminhos são mais promissores e quais precisam ser ajustados de maneira coerente.

O refinamento criativo envolve um movimento contínuo de análise, ajuste e aperfeiçoamento. Dentro desse fluxo, muitas vezes, o desconforto criativo gerado pela autocrítica se faz necessário porque impulsiona melhorias e evita que a obra permaneça em um estado inacabado ou superficial. A autocrítica permite que o criador avalie sua obra com mais clareza, identificando o que funciona e o que precisa ser melhorado. Esse olhar crítico deve ser visto como uma ferramenta de evolução, dado que, ele ajuda o indivíduo criador a não se prender à primeira ideia e a buscar soluções mais sofisticadas e expressivas. Sem autocrítica, o risco é ficar limitado a escolhas impulsivas ou pouco elaboradas.

Já a revisão é o momento que coloca a análise crítica em prática. É quando o criador refaz partes da obra, experimenta novos caminhos e ajusta detalhes para que o trabalho atinja um nível mais refinado. A revisão não é um ato único, mas um processo contínuo de elaboração, no qual, muitas vezes, o criador precisa se distanciar um pouco da obra para enxergá-la com mais objetividade e avaliar se prossegue ou para. Ostrower (2014, p. 71-72) exemplifica esse momento por meio da figura do artista, no que, ao compor uma obra, ele é impulsionado a tomar suas decisões por uma força interior que funciona tal qual uma bússola. “Propondo, optando, prosseguindo, ele parece impulsionado por alguma força interior a induzi-lo e a guiá-lo, como se dentro dele existisse uma bússola. Essa lhe diz: vá adiante, revise, ajunte, acentue, diminua, interrompa!” Assim, o momento de conclusão de um trabalho criativo é algo profundamente pessoal, decidido apenas pelo indivíduo criador. Esse ponto crítico em que a pessoa sente que alcançou uma resolução clara e satisfatória, sem dúvidas ou excessos é o reflexo do equilíbrio interno do criador. “A resolução refletirá em tudo seu equilíbrio interno, pois a bússola não era senão ele mesmo.”

Ostrower (2014, p. 28; 74), afirma que um dos principais fatores que faz um indivíduo criar é a motivação, sendo ela carregada de conteúdos psíquicos relacionados a nossas emoções e pensamentos. Esses conteúdos geram tensões que “propõem e impelem o fazer”, ocasionando uma força interior, a qual a autora denomina de “tensão psíquica”. Para ela, a “tensão psíquica” é a força motriz que se renova a cada etapa do processo criativo e que se intensifica no estágio final. É a responsável por impulsionar o indivíduo a seguir refinando sua obra, permitindo-lhe aprofundar-se na exploração das possibilidades e na busca pelo aperfeiçoamento constante até que se alcance um estado final de realização. Por esses motivos, Ostrower (2014, p.28) pontua que é fundamental manter a tensão psíquica, e não a descarregar: “Mais fundamental e gratificante, sobretudo para o indivíduo que está criando, é o sentimento concomitante de reestruturação, de enriquecimento da própria produtividade, de maior amplitude do ser, que se libera no ato de criar.” Com isso, a autora chama nossa atenção para termos sempre em mente que criar é vivenciar-se no fazer!

Por fim, o refinamento criativo, mediante a uma busca profunda por coerência e significado, faz com que o indivíduo criador consiga transmitir de forma clara e precisa o que deseja expressar. Na qual, a coerência é a harmonia entre forma e conteúdo, ou seja, cada escolha – seja de material, técnica, cor, composição ou estrutura – deve estar alinhada com a intenção do trabalho. Um objeto bem refinado é aquele em que os elementos não estão ali por acaso, mas porque fazem sentido dentro da proposta criativa. Já o significado é o que confere valor e propósito a uma obra. Ostrower (2014, p.101), pontua que “[o]s valores participam do

nosso diálogo com a vida”, portanto, o significado não é algo dado de forma instantânea, mas um processo contínuo de construção, profundamente enraizado nas experiências e no contexto diário de nossa vida. Mais do que simplesmente criar algo esteticamente agradável, é necessário que a obra carregue uma mensagem, um sentido que ressoe tanto para o criador quanto para o público.

A criatividade envolve uma compreensão sensível do mundo e das conexões entre os elementos que compõem uma criação. Compreender implica interpretar e significar o que foi percebido. Por isso, Ostrower (2014, p.24; 98) afirma que “o formar, o criar, é sempre um ordenar e comunicar” e que o “significado é inerente à ordenação”, ele emerge da relação entre a forma, a experiência e a percepção. Por exemplo, no contexto das artes visuais, o artista não apenas expressa, mas transforma e ressignifica a realidade, tornando sua obra um meio de comunicação carregado de intenções e interpretações. Dessa maneira, cada criação passa a ser um espaço de diálogo, onde o espectador, ao interagir com a obra, também participa do processo de significação. Isso reforça a ideia de que o valor de uma obra não está apenas na técnica ou na estética, mas na sua capacidade de provocar reflexão, emoção e novas formas de perceber o mundo.

2.6 Sequência didática e construção de percursos formativos no ensino das artes visuais

Se a aprendizagem se constrói ao longo do tempo, torna-se necessário organizar o ensino de modo intencional e coerente, de forma que a experiência educativa ganhe estrutura sem perder vitalidade. No campo do ensino das artes visuais, essa organização significativa do trabalho pedagógico encontra respaldo em perspectivas contemporâneas que compreendem o ensino como um percurso investigativo e contínuo, no qual a aprendizagem se constitui como processo, e não como resultado de ações isoladas.

Nesse horizonte, inscrevem-se as metodologias ativas, entendidas, segundo Almeida (2018, p. 17), como a “inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvidas por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem”. Ao deslocarem o foco da transmissão de conteúdos para a participação ativa dos estudantes, essas metodologias enfatizam o engajamento, a problematização, a investigação e a construção de sentidos ao longo do percurso formativo.

Conforme a autora, os fundamentos dessa perspectiva podem ser identificados já no movimento da Escola Nova, cujos pensadores, como William James, John Dewey e Édouard Claparède, defendiam uma educação orientada pela experiência, pela ação e pelo

desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Em especial, a proposta de John Dewey enfatizava o princípio do “aprender fazendo”, compreendendo a aprendizagem como resultado da interação entre o sujeito e o ambiente, em processos investigativos que articulam experiência, reflexão e ação.

Na educação contemporânea, esses princípios se desdobram em proposições metodológicas amplamente difundidas, como a aprendizagem baseada em projetos e em problemas, o *design thinking*, a abordagem STEAM, a gamificação, a sala de aula invertida e as práticas colaborativas mediadas por tecnologias digitais. Apesar das especificidades de cada abordagem, todas compartilham a centralidade do estudante, a valorização da experiência e a compreensão da aprendizagem como um processo ativo, investigativo e situado.

Essa lógica encontra ressonância nos referenciais do ensino das artes visuais. Hernández (2000, p. 182–183) compreende o ensino organizado por projetos não como um “método” ou uma “estratégia didática”, mas como “uma forma de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão”, estruturada “por meio de uma trajetória que nunca é fixa, mas que serve de fio condutor para a atuação do docente em relação aos alunos”. Ao operar por percursos abertos e investigativos, essa perspectiva contribui para evitar a fragmentação das experiências escolares e favorecer a continuidade das propostas, especialmente no contexto da Cultura Visual.

De modo convergente, Iavelberg (2003) defende que a aprendizagem artística deve ser organizada em percursos pedagógicos contínuos, nos quais os conteúdos se estruturam em sequências de atividades que respeitam a progressão das experiências estéticas e a especificidade da linguagem artística. Ao enfatizar a continuidade e a articulação das propostas, a autora chama atenção para a importância de planejamentos que evitem ações isoladas ou descontextualizadas, favorecendo processos formativos mais consistentes ao longo do tempo escolar.

Essa compreensão implica reconhecer que o planejamento pedagógico não se limita à previsão de atividades, mas constitui um modo de estruturar o pensamento docente e de organizar o percurso de ensino e aprendizagem de forma intencional e coerente. No ensino das artes visuais, tal organização torna-se ainda mais relevante, na medida em que os processos criativos demandam tempo, retomadas, aprofundamentos e abertura para o inesperado. Assim, mais do que um roteiro rígido, faz-se necessária uma estrutura flexível que sustente a coerência do percurso formativo, ao mesmo tempo em que permita a participação ativa dos estudantes e a autoria do professor.

É nesse horizonte teórico que a Sequência Didática (SD) se afirma, nesta pesquisa, como eixo organizador do trabalho pedagógico. Segundo Zabala (2014, p. 24), “a sequência didática consiste em um conjunto de atividades ordenadas e articuladas, orientadas para a realização de objetivos educacionais claros, com início e fim conhecidos por professores e estudantes”. Essa definição desloca o foco de ações pontuais para a organização do percurso pedagógico como um todo, evidenciando que o ensino se constrói pela articulação entre diferentes momentos do processo formativo.

Ao compreender a Sequência Didática como estrutura organizadora do ensino, Zabala (2014) oferece uma base conceitual que sustenta sua função de conferir coerência, continuidade e unidade ao trabalho docente. Nessa direção, Andrade e Sartori (2018, p. 337) reforçam que “a sequência didática é uma forma de estruturar o pensamento de maneira lógica, coerente e rigorosa para planejar o trabalho docente tanto de uma aula, quanto de um projeto”, destacando seu papel na articulação clara entre os objetivos de ensino e as premissas da aprendizagem significativa para o estudante.

Essa compreensão é reforçada por Giordan (2014), ao afirmar que a forma como a Sequência Didática é estruturada condiciona as possibilidades de interação dos estudantes com os elementos culturais mobilizados no processo educativo. Para o autor, cada ação proposta deve possuir uma função pedagógica clara e estar articulada a um propósito comum, de modo que o foco do trabalho docente recaia sobre o encadeamento das experiências e sobre os processos de apropriação do conhecimento, e não apenas sobre os resultados finais. Nessa perspectiva, o planejamento assume um caráter formativo e dinâmico, passível de reconfiguração ao longo do percurso.

A partir dessas contribuições, a Sequência Didática passa a ser entendida não apenas como um princípio organizador do ensino, mas como um instrumento concreto de planejamento pedagógico, por meio do qual o professor explicita intencionalidades, antecipa desafios e organiza ações didáticas ao longo do percurso formativo. Planejar uma sequência didática implica formular objetivos articulados, selecionar conteúdos e propor atividades que respondam às necessidades de aprendizagem dos estudantes, considerando o contexto escolar e os referenciais teóricos que orientam a prática docente.

Nesse percurso, segundo Castellar e Machado (2016), a elaboração da SD supõe a construção de hipóteses sobre as aprendizagens possíveis: não como previsões fechadas, mas como proposições provisórias, continuamente tensionadas e reelaboradas a partir do contato com os alunos e da observação dos processos que se desenvolvem em sala de aula. Quando

desvinculadas de fundamentos teóricos, essas hipóteses correm o risco de apoiar-se no senso comum, produzindo propostas pouco sensíveis às reais demandas formativas dos estudantes.

Outro fator fundamental na organização da Sequência Didática é a articulação das atividades em torno de uma problematização central. Nesse contexto, a problematização, conforme Giordan (2014), deve mobilizar questões significativas para os estudantes e estabelecer mediações entre o conhecimento escolar e as experiências culturais, sociais e históricas que atravessam o cotidiano da comunidade escolar. Ao assumir essa função, ela confere sentido às propostas pedagógicas e orienta o desenvolvimento do percurso formativo.

É a partir dessa lógica que se delinea o plano de aula da Sequência Didática, ou seu *framework*, compreendido como a materialização do planejamento docente. Esse plano caracteriza-se pela descrição detalhada das ações previstas para professores e alunos em um período determinado, explicitando objetivos, metodologia, caracterização do público-alvo e condições de realização das atividades. Mais do que um roteiro fechado, o plano de aula da sequência didática funciona como uma estrutura orientadora, capaz de sustentar o percurso formativo e, ao mesmo tempo, admitir ajustes, reconfigurações e aprofundamentos ao longo do processo educativo. A seguir, apresento o Plano de Aula da Sequência Didática, elaborado como base para a construção das SD que compõem o Produto Educacional desta pesquisa:

Figura 1 - Plano de Aula da Sequência Didática

Informações Gerais	Tema	Ano Escolar	Componente Curricular	Duração
	Habilidades Curriculares			
	Problematização			
Etapa 1 Resultados Desejados	Ao final da sequência, os estudantes deverão compreender			
Etapa 2 Evidências de Aprendizagem	Desempenhos esperados dos alunos		Instrumentos de Avaliação	
Etapa 3 Plano de Experiências de Ensino e Aprendizagem	Aula	Tema	Compreensões Centrais	Produções
Planejamento Detalhado – Aula a Aula				
Aula:			Data:	
Etapas	Atividades			
Recursos Necessários				

Desse modo, ancoradas nas concepções de Zabala (2014) e Giordan (2014), as Sequências Didáticas que integram o Produto Educacional foram estruturadas a partir de uma organização em três etapas, antecedidas por um bloco inicial de caráter introdutório, destinado à contextualização da proposta pedagógica. Esse bloco reúne informações fundamentais para a compreensão do planejamento, tais como o tema, ano escolar, componente curricular, tempo de realização, habilidades curriculares mobilizadas e a problematização, elementos que orientam e dão sentido ao desenvolvimento das ações educativas.

As etapas que se seguem articulam-se de maneira complementar, compondo um percurso formativo de ensino e aprendizagem que se desdobra em: (1) a definição dos resultados desejados, expressos por meio do objetivo geral; (2) a explicitação das evidências de aprendizagem, que envolve a formulação dos objetivos específicos e a seleção dos instrumentos de avaliação; e (3) o plano de experiências de ensino e aprendizagem, voltado à organização dos conteúdos, das dinâmicas, dos materiais e dos referenciais teóricos que sustentam a proposta.

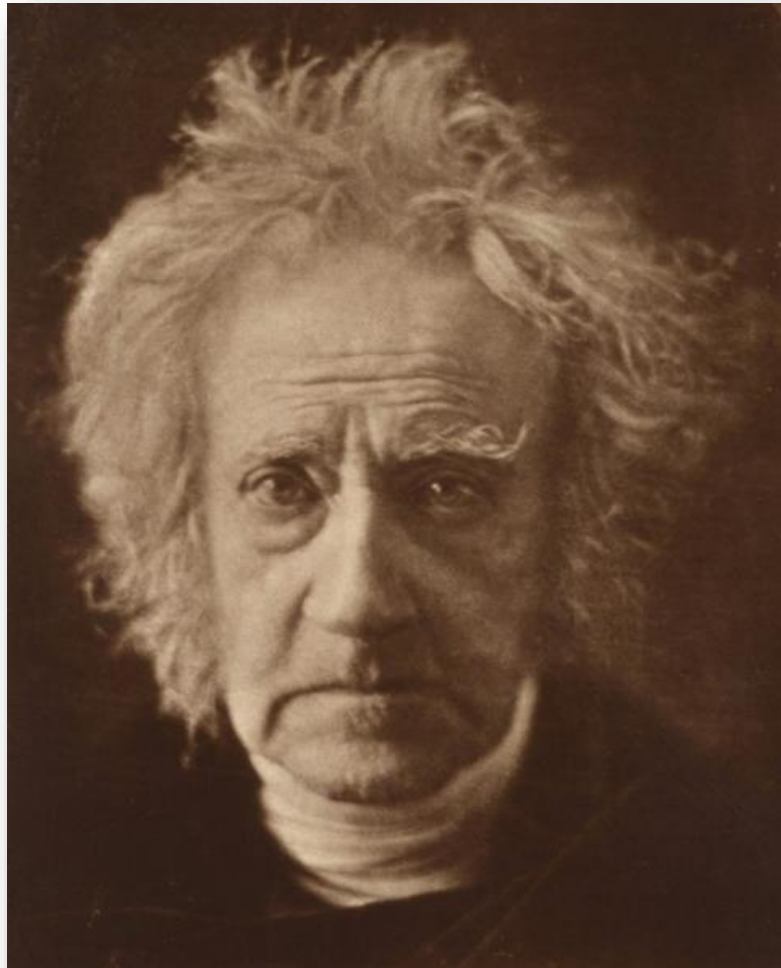
Desse modo, a estrutura adotada para as Sequências Didáticas busca assegurar coerência entre as intenções pedagógicas e as experiências vivenciadas pelos estudantes, compreendendo o planejamento como uma prática dinâmica e formativa. Ao sustentar o percurso formativo de ensino e aprendizagem, essa organização orienta a implementação das propostas e reforça o compromisso com processos educativos contínuos, contextualizados e sensíveis às especificidades do ensino das artes visuais.

2.7 Cianotipia: o encontro entre ciência, arte e educação

A cianotipia emerge no século XIX em um momento decisivo da história científica e cultural, marcado pela consolidação da química moderna e pelo intenso interesse em compreender a ação da luz sobre a matéria. Diferentemente de outras técnicas fotográficas desenvolvidas no mesmo período, baseadas em sais de prata, a cianotipia foi concebida a partir de compostos de ferro, inaugurando um caminho alternativo e mais acessível para a produção de imagens permanentes. Esse caráter distintivo não se restringe ao aspecto técnico: ele expressa uma mudança de mentalidade, na qual o experimento científico passa a dialogar diretamente com formas de expressão visual.

O processo foi sistematizado em 1842 pelo cientista britânico John Frederick William Herschel (1792–1871), em meio às investigações que realizava sobre a sensibilidade dos sais metálicos à luz. Em seus registros, Herschel descreveu a obtenção de imagens estáveis a partir da exposição de papéis sensibilizados com citrato férrico amoniacal e ferricianeto de potássio, seguida de simples lavagem em água. Do ponto de vista químico, a reação ocorre quando a luz ultravioleta reduz os íons férricos (Fe^{3+}) a íons ferrosos (Fe^{2+}), que então reagem com o ferricianeto, formando o ferrocianeto férrico, composto insolúvel conhecido como azul da Prússia. Essa reação fixa a imagem no suporte, dispensando agentes químicos adicionais de revelação ou fixação.

Figura 2 – Julia Margaret Cameron, *Sir John Herschel*, 1867.

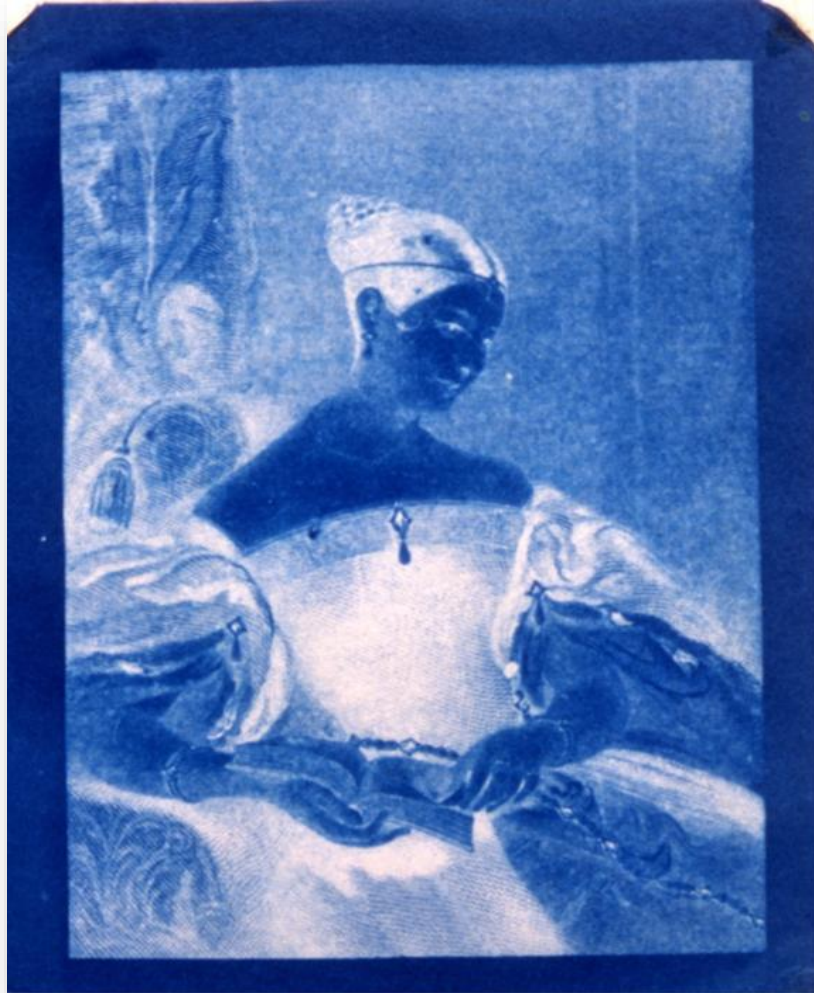


Fonte: *The Metropolitan Museum of Art*, coleção Rubel (2013)

Embora Herschel não tivesse intenções artísticas, seu trabalho evidencia uma curiosidade científica profundamente humana: o desejo de compreender como a luz transforma o mundo visível. A cianotipia nasce, assim, não como técnica estética, mas como resposta a uma pergunta científica — e é justamente essa origem investigativa que mais tarde favoreceria

sua apropriação pedagógica e artística. Conforme aponta Ware (2020), a simplicidade do método, aliada à estabilidade do pigmento formado, garantiu sua longevidade e ampla circulação em diferentes contextos.

Figura 3 - Sir John Herschel, *Sra. Stanhope*, 1842. Cianótipo a partir da gravura de Charles Rolls *A Honorável Sra. Leicester Stanhope*, 1836.



Fonte: Reprodução em Ware (2020 p. 125).

A própria existência do azul da Prússia, elemento central da cianotipia, remete a um episódio anterior e igualmente revelador da história da ciência. Descoberto acidentalmente por Johann Jacob Diesbach (1670-1748), em Berlim, por volta de 1704, o pigmento resultou de um erro experimental envolvendo compostos de ferro e resíduos orgânicos. Esse acontecimento marcou o surgimento do primeiro pigmento sintético moderno, simbolizando a transição da alquimia para a química experimental. Ao longo do século XVIII, o azul da Prússia difundiu-se rapidamente por sua intensidade cromática, estabilidade à luz e custo reduzido, tornando-se amplamente utilizado na pintura, na indústria têxtil e, posteriormente, nos processos fotográficos.

Figura 4 -. O uso mais antigo conhecido do Azul da Prússia em uma pintura.
Pieter van der Werff, *O Sepultamento de Cristo*, 1709.



Fonte: Museu Boijmans Van Beuningen (acervo digital)

Foi a partir desse composto que a cianotipia encontrou sua identidade visual definitiva. O azul profundo, resultante da reação química, passou a operar não apenas como cor, mas como vestígio material da ação da luz, do tempo e da experiência. Essa característica conferiu à técnica um forte potencial simbólico, ao mesmo tempo em que preservou sua dimensão experimental.

A transformação da cianotipia em linguagem visual ganha especial relevância com o trabalho de Anna Atkins (1799–1871), reconhecida como a primeira fotógrafa da história. Filha de Hester Anne Children (1777-1799) e de John George Children (1777–1852), cientista ligado à Royal Society, Atkins teve acesso a uma formação científica rara para mulheres de sua época.

Sua trajetória revela não apenas talento técnico, mas também perseverança intelectual em um contexto que limitava severamente a participação feminina nos espaços científicos e artísticos.

Figura 5 - Retrato de Anna Atkins aos 62 anos, 1861.



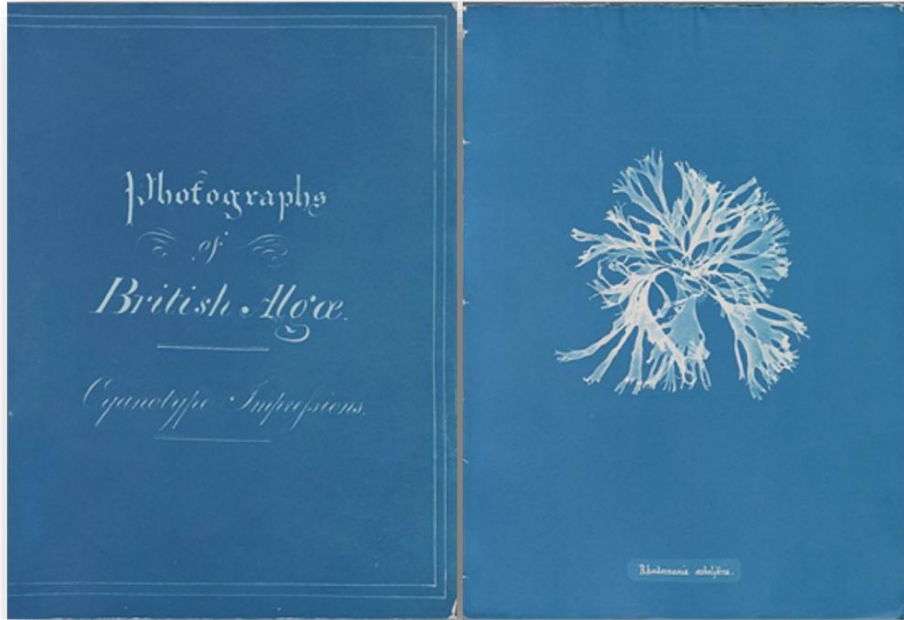
Fonte: *The Royal Photographic Society, Yorkshire.*

A partir de 1843, Anna Atkins passou a empregar a cianotipia no registro de algas e plantas marinhas, inaugurando uma forma inédita de produção de imagens. Em vez de desenhar os espécimes, ela os posicionava diretamente sobre o papel sensibilizado, permitindo que a luz imprimisse suas formas com extrema precisão. O resultado são fotogramas em que a silhueta branca do objeto natural se destaca sobre o fundo azul intenso, evidenciando uma relação direta entre natureza, luz e suporte.

Sua obra *Photographs of British Algae: Cyanotype Impressions* (1843–1853) é reconhecida como o primeiro livro ilustrado com fotografias da história. Publicada ao longo de treze volumes e reunindo cerca de 400 imagens, essa produção articula de maneira singular rigor científico e sensibilidade estética. Cada imagem é acompanhada por anotações precisas, evidenciando um gesto que não separa a observação científica da contemplação visual. Como

observa Ware (2020), Atkins não se limita a documentar espécies botânicas, mas propõe uma forma de conhecimento visual na qual o olhar humano e o fenômeno natural coexistem no mesmo plano da imagem.

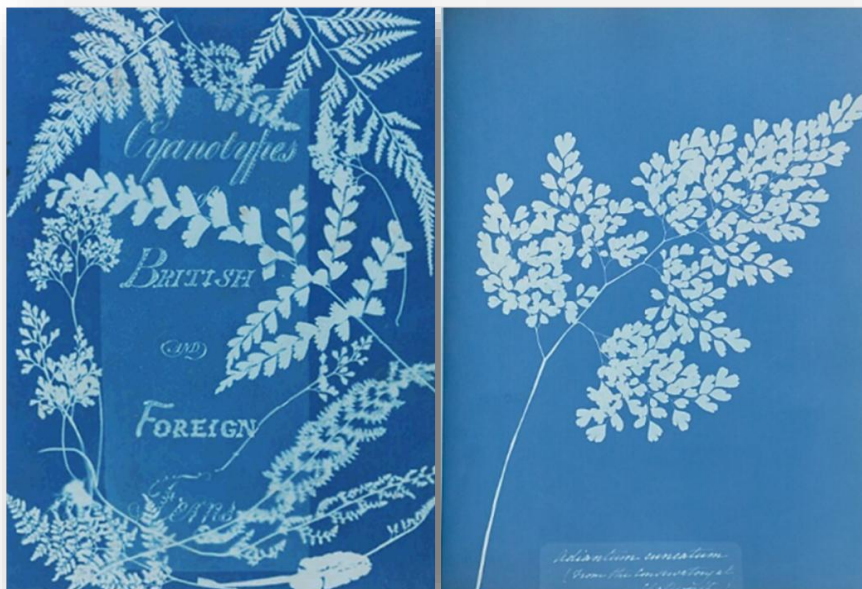
Figura 6 - Anna Atkins, *Página de Título e Rhodomenia Sobolifera*, 1843.



Fonte: New York Public Library (NYPL), coleção Spencer (acervo digital)

Em 1853, em parceria com Anne Dixon (1799–1864), Atkins publicou *Cyanotypes of British and Foreign Flowering Plants and Ferns*, ampliando o caráter experimental de sua produção. Nessa fase, as plantas passam a ser tratadas não apenas como objetos de catalogação científica, mas como formas estéticas, organizadas em composições mais livres. Esse deslocamento reforça a dimensão poética de sua obra e consolida sua produção como uma ponte entre ciência, arte e fotografia, mediada pela ação da luz.

Figura 7 - Anna Atkins e Anne Dixon, *Página de título e Adiantum Cuneatum*, 1853



Fonte: Getty Museum (acervo digital).

A contribuição de Anna Atkins ultrapassa o campo técnico. Ao transformar um procedimento científico em experiência estética, ela amplia o estatuto da fotografia e antecipa concepções contemporâneas que compreendem o fazer artístico como processo investigativo. Suas imagens não representam a natureza; elas resultam de um encontro direto com ela, mediado pela luz e pelo tempo.

Nesse percurso histórico — que vai do laboratório de Diesbach às experiências de Herschel e às impressões sensíveis de Atkins — a cianotipia consolida-se como um processo que articula ciência, arte e experiência humana. Sua permanência ao longo dos séculos deve-se não apenas à estabilidade química de seus componentes, mas à sua capacidade de transformar fenômenos científicos em linguagem visual acessível e expressiva.

No contexto educacional, essa trajetória confere à cianotipia um valor singular, na medida em que a técnica não se limita à produção de imagens, mas instaura um campo de experiência que desloca olhares, sentidos e modos de compreender a realidade. Ao permitir que a luz, o tempo e a materialidade atuem diretamente na constituição da imagem, a cianotipia favorece processos interpretativos abertos, nos quais o sujeito é convocado a relacionar percepção, experiência e reflexão. Nessa perspectiva, como destaca Jesus (2011),

[a] visão desterritorializada que a cianotipia permite experimentar proporciona a alunos e professores diferentes modos de interpretação a partir de pontos de vista diversos, enformados pela experiência de cada um, favorecendo deste modo uma tomada de consciência do sujeito sobre si próprio e sobre a realidade em que se movimenta. (Jesus 2011, p. 104)

Assim, ao ser incorporada ao ensino de artes visuais, a cianotipia afirma-se como uma prática que amplia a compreensão do fazer artístico como experiência formativa, na qual o processo criativo se constitui também como espaço de autoconhecimento, reflexão crítica e produção de sentidos.

3 METODOLOGIA

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa, desenvolvidos a partir da aplicação da Sequência Didática “Identidade”, apresentada

no Produto Educacional, que orientou as práticas pedagógicas realizadas em campo e constituiu o contexto empírico de produção e análise dos dados. A estrutura metodológica adotada buscou assegurar a coerência, a validade e a confiabilidade dos resultados, oferecendo uma compreensão clara e articulada do percurso investigativo.

3.1 Tipo de pesquisa

Dentre os objetivos específicos desta pesquisa, destaca-se a exploração da relação entre investigação científica e prática artística no ensino básico, com o propósito de desenvolver soluções concretas para estimular o processo criativo dos estudantes. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, uma vez que, conforme Gil (2017, p. 31), essa modalidade de pesquisa “abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem”.

A fim de ampliar a compreensão de um tema ainda pouco explorado no campo da arte educação e, possivelmente, construir uma base sólida para pesquisas futuras, esta pesquisa também possui caráter exploratório. Segundo Marconi e Lakatos (2017), pesquisas exploratórias partem de investigações empíricas que visam formular questões ou problemas que desenvolvam hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com o meio e o objeto de estudo, e que sejam flexíveis para adaptar e esclarecer conceitos, servindo de base para investigações mais aprofundadas.

Considerando os objetivos destacados e, em consonância com Gil (2017, p. 40), que afirma que “o mundo e a sociedade devem ser entendidos segundo a perspectiva daqueles que o vivenciam”, optou-se pela abordagem metodológica qualitativa. Essa escolha justifica-se pela crença de que, em um contexto educacional, essa abordagem possibilita uma análise mais aprofundada da experiência, interação e percepção tanto da pesquisadora quanto dos participantes. Complementando essa perspectiva, Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) destacam que “[a] pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 70), “[o] objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e a experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados”. Para os autores, as investigações qualitativas possuem cinco características principais: a fonte direta de dados é o ambiente natural, no qual o pesquisador é o principal instrumento; a coleta de dados é descritiva; a preocupação maior é com o processo

do que com o resultado; a análise de dados tende a seguir um processo indutivo, ou seja, não se coletam dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; e há interesse no “significado” que as pessoas dão às suas vidas, o que exige do pesquisador cuidado ao divulgar suas considerações.

De acordo com André e Gatti (2008), o uso dos métodos qualitativos trouxe uma contribuição significativa e diversificada ao avanço do conhecimento em educação, permitindo uma melhor compreensão de processos escolares, de aprendizagem, de relações, de processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade. Portanto, para observar, registrar e descrever a maneira como os estudantes interagem com as atividades artísticas propostas no Produto Educacional a ser desenvolvido e como essa relação revela aspectos do processo criativo e do autoconhecimento desses alunos, e considerando que, segundo Gil (2017), pesquisas de abordagem qualitativa enfatizam a interpretação, o contexto e a subjetividade, utilizando métodos flexíveis para gerar dados ricos e detalhados, a etnografia será utilizada como orientação metodológica desta pesquisa.

Conforme Angrosino (2009, p. 30), "a etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças." Os estudos etnográficos têm origem na antropologia, contudo, o autor incentiva que pesquisadores de diferentes disciplinas adaptem os métodos etnográficos de acordo com as suas áreas do conhecimento. Portanto, para compreender a vida escolar sob um viés etnográfico, André (2011) destaca a necessidade de estudá-la com base em pelo menos três dimensões: a institucional, a pedagógica e a cultural. Neste estudo, daremos ênfase à dimensão pedagógica, visto que o foco da análise reside no aprendizado dos estudantes e que essa dimensão representa o encontro entre professor, aluno e conhecimento. Segundo a autora (2011, p. 43), “esse encontro define-se, por um lado, pela apropriação ativa dos conhecimentos por parte dos alunos, através da mediação exercida pelo professor, e, por outro lado, por todo um processo de interação no qual entram componentes afetivos, morais, políticos, éticos, cognitivos, sociais etc.” No entanto, se faz necessário esclarecer que as demais dimensões propostas pela autora não serão negligenciadas.

André (2011) aponta que, para alguns teóricos como Trivinos (1987), a pesquisa qualitativa é sinônimo de etnográfica. Talvez por esse motivo, ela destaque as mesmas características da pesquisa qualitativa descritas por Bogdan e Biklen (1994) como sendo características da pesquisa de tipo etnográfico. Utilizo a expressão "tipo etnográfico" porque, segundo a autora (2011), ao contrário dos interesses dos etnógrafos na descrição da cultura de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação reside no processo

educativo. Conseqüentemente, alguns requisitos da etnografia, como a longa permanência em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise dos dados, resultam em uma adaptação da etnografia à educação. Isso a leva a concluir que, na educação, realiza-se uma pesquisa de tipo etnográfico, e não a etnografia em sentido estrito.

Todavia, para Oliveira (2013), se uma pesquisa etnográfica se atém à interação entre o pesquisador e o pesquisado, ao processo de construção de dados, e não reduz a etnografia a uma simples técnica de coleta de dados, ela é, de fato, uma pesquisa etnográfica. Magnani (2012) complementa essa perspectiva ao afirmar que “a etnografia é um método, não uma mera ferramenta de pesquisa” e que, por ter sido forjada pela antropologia, não pode ser utilizada ignorando os diferentes contextos teóricos que lhe dão fundamento. O autor aponta ainda que “isso não quer dizer que outras áreas não possam utilizar e se apropriar do nosso método de trabalho, mas com o devido cuidado; do contrário, perde consistência.”

3.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo

A pesquisa foi realizada no Ginásio Educacional Tecnológico - GET Almirante Newton Braga de Faria, localizado na Av. Monsenhor Félix, 1059 – Irajá, Rio de Janeiro – RJ, 21231-111. O ingresso no campo de estudo ocorreu somente após o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa e a anuência emitida pela Direção da Unidade Escolar mencionada.

Com as devidas autorizações, a pesquisadora realizou reuniões presenciais com os alunos e seus responsáveis para apresentar a proposta da pesquisa, seus procedimentos, etapas, possíveis riscos, benefícios e a opção de preservação do anonimato. Os participantes interessados e seus respectivos responsáveis receberam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), reforçando que a participação era voluntária e que qualquer participante poderia desistir do estudo a qualquer momento, sem conseqüências negativas ou prejuízos. Além desses documentos, foi disponibilizado o Termo de Autorização de Uso de Imagem, que esclarecia que as fotografias teriam a finalidade exclusiva de registrar as produções artísticas dos estudantes e, caso necessário, a imagem dos próprios estudantes. Em todos os casos, a privacidade e a preservação da identidade dos participantes seriam garantidas

3.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram constituídos por dez estudantes matriculados no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no GET Almirante Newton Braga de Faria, unidade vinculada à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). A escolha desse grupo fundamentou-se na relação entre o processo criativo no ensino de artes visuais e o desenvolvimento pedagógico e cognitivo característico dessa etapa da Educação Básica, considerada um período de transição significativo no percurso escolar. Nessa fase, os estudantes, em sua maioria, já apresentam maior domínio da leitura, da escrita e da coordenação motora, condições que favorecem uma exploração mais aprofundada do pensamento simbólico, da experimentação e da construção de processos criativos mais complexos e autorais.

Os critérios de inclusão dos participantes consideraram estudantes que cursavam regularmente o 5º ano do Ensino Fundamental, indicados pela professora regente da turma para participar da aplicação da Sequência Didática (SD), e que apresentaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinado por seus responsáveis legais. Como critérios de exclusão, não foram considerados estudantes que não pertenciam ao referido ano de escolaridade, que não foram indicados pela professora regente ou que não apresentaram a documentação ética exigida.

O grupo de participantes apresentou uma composição heterogênea, incluindo estudantes com diferentes ritmos de aprendizagem, formas de interação e modos de expressão, entre os quais dois estudantes com diagnóstico no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa diversidade foi acolhida no planejamento e na condução da Sequência Didática, sem a necessidade de adaptações individualizadas, uma vez que a proposta metodológica se mostrou suficientemente flexível para contemplar múltiplos percursos de participação e criação.

Cabe destacar que um dos participantes encontrava-se em processo inicial de apropriação da linguagem escrita, condição que foi considerada no delineamento metodológico da pesquisa. Para garantir sua plena participação e assegurar a equidade no processo de produção dos dados, a pesquisadora atuou como escriba, registrando fielmente as narrativas e reflexões expressas oralmente pelo estudante, sem interferir em seus sentidos, escolhas ou processos criativos. Dessa forma, essa especificidade não comprometeu a qualidade, a validade ou a coerência dos dados produzidos, mantendo-se em consonância com os princípios éticos e inclusivos que orientam a pesquisa qualitativa em educação.

3.4 Aspectos éticos, riscos e benefícios da pesquisa

A pesquisa caracterizou-se como de risco mínimo, uma vez que as atividades desenvolvidas integraram práticas pedagógicas realizadas em ambiente escolar e foram conduzidas sob supervisão constante da pesquisadora. A técnica da cianotipia foi aplicada a partir de uma formulação historicamente consolidada e amplamente utilizada no contexto educacional, cujos reagentes apresentam baixo risco quando manipulados em soluções diluídas e em conformidade com protocolos de segurança adequados. Ainda assim, foram adotados cuidados preventivos, como orientação prévia aos estudantes, uso de equipamentos de proteção, supervisão contínua e realização das atividades em ambiente apropriado, a fim de minimizar qualquer possibilidade de desconforto físico.

No que se refere aos aspectos emocionais, reconhece-se que processos criativos podem envolver frustrações diante de resultados não esperados. Para mitigar esse risco, a condução da Sequência Didática priorizou o acompanhamento próximo dos estudantes, a mediação pedagógica contínua e a valorização do erro como parte constitutiva do processo criativo, favorecendo um ambiente de experimentação segura e formativa.

Os benefícios da pesquisa relacionaram-se à ampliação das experiências estéticas, criativas e formativas dos participantes, promovendo o engajamento ativo, o desenvolvimento de habilidades manuais e a articulação entre conhecimentos artísticos e científicos. Além disso, a proposta contribuiu para o estímulo à reflexão sobre escolhas, desafios e descobertas ao longo do processo criativo, bem como para a produção de um Produto Educacional voltado à qualificação das práticas pedagógicas no ensino de artes visuais.

3.5 Instrumentos de coleta de dados

A escolha dos instrumentos de coleta de dados esteve diretamente relacionada à natureza processual, relacional e sensível da experiência investigada. Considerando que o foco do estudo recai sobre os processos criativos, as interações pedagógicas e os sentidos atribuídos pelos participantes durante a vivência com a Sequência Didática e a técnica da Cianotipia, optou-se por instrumentos capazes de apreender tanto as dimensões observáveis da ação quanto os aspectos subjetivos, reflexivos e simbólicos envolvidos no processo educativo.

Conforme André (2011), um trabalho pode ser caracterizado como uma pesquisa etnográfica em educação quando faz uso de abordagens tradicionais desse tipo de metodologia, tais como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise documental, entre outras. Por entender que os dados devem ser construídos a partir de uma aproximação genuína com os participantes e registrados de forma descritiva, optou-se por utilizar a observação participante,

o diário reflexivo e a fotografia como instrumentos para a construção dos dados. A articulação entre esses instrumentos possibilitou a leitura dos dados, fortalecendo a consistência analítica da pesquisa. Ao combinar diferentes fontes e perspectivas, foi possível confrontar, complementar e aprofundar as interpretações, construindo uma compreensão mais complexa e contextualizada dos processos criativos vivenciados pelos participantes.

3.5.1 Observação participante

A observação participante constituiu-se como um instrumento central na investigação, pois possibilitou acompanhar de forma direta e continuada o desenrolar das atividades, o engajamento dos participantes, suas estratégias de resolução de problemas, níveis de autonomia e formas de interação com os materiais, com os pares e com a mediação docente. André (2011, p. 28) pontua que a “observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.” Angrosino (2008, p. 34) complementa ao dizer que “a observação participante não é propriamente um método, mas sim um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida”.

Essas perspectivas foram especialmente relevantes para esta pesquisa, uma vez que a pesquisadora atuou simultaneamente como mediadora do processo pedagógico, permitindo a apreensão de gestos, falas espontâneas, silêncios, hesitações e iniciativas que dificilmente seriam captados por outros instrumentos. A observação possibilitou, ainda, compreender o processo criativo em sua dimensão temporal, evidenciando deslocamentos, avanços e reconfigurações ao longo da experiência.

3.5.2 Diário reflexivo

Conforme Andrade e Almeida (2018, p. 98), o diário reflexivo também é denominado “diário de aprendizagem”, “diário de aula” ou “diário de formação”. Nesta pesquisa, optou-se pela nomenclatura “diário reflexivo”, por considerá-la mais alinhada à proposta investigativa adotada. Sua natureza subjetiva foi o principal motivo para sua escolha como instrumento de coleta de dados. Da Silva e Cavalari (2014, p. 15) dizem que “o diário reflexivo pode ser utilizado como um recurso para que o aluno reflita sobre vários aspectos de sua aprendizagem”, sendo assim, ele possibilita, como seu nome sugere, uma reflexão crítica e uma análise pessoal

do assunto abordado, registrando impressões, emoções, aprendizados e mudanças que podem acontecer ao decorrer do processo. Mediante a isso, garante-se o registro textual dos participantes, favorecendo, assim, um entendimento mais profundo da experiência vivenciada.

Na prática da pesquisa, os diários reflexivos permitiram acessar os sentidos atribuídos pelos participantes às suas produções e ao próprio processo criativo, ampliando a compreensão para além do que era visível na ação. No caso em que um dos participantes ainda não dominava plenamente a escrita, os registros orais transcritos cumpriram função equivalente, assegurando que sua voz e modo singular de expressão fossem considerados na análise. Esse instrumento revelou aspectos do envolvimento afetivo, da consciência do próprio fazer e da elaboração de significados ao longo da experiência.

3.5.3 Fotografia

A fotografia constitui-se como uma ferramenta potente para acessar dimensões subjetivas da experiência e estimular a reflexão. Alves et al. (2021, p. 2) destacam que os métodos visuais são eficazes para enriquecer a coleta de dados, na medida em que revelam camadas adicionais de significado. Nesse sentido, as imagens fotográficas contribuíram para o processo investigativo ao capturar nuances e detalhes sutis que poderiam passar despercebidos em uma análise exclusivamente textual ou verbal, como a relação corpo-material, expressões faciais e corporais, a organização espacial e marcas singulares do processo criativo. Além disso, possibilitaram revisitar o campo durante a etapa de análise, favorecendo o cruzamento com os registros da observação participante e dos diários reflexivos. Segundo Bauer e Gaskell (2015, p. 137), “[...] a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais”. A fotografia, assim, não apenas ilustrou, mas potencializou a análise, oferecendo uma perspectiva mais abrangente e aprofundada do objeto estudado.

3.6 Metodologia de análise de dados

O procedimento adotado para interpretação dos dados foi a Triangulação de Dados, compreendida como uma estratégia analítica própria da abordagem qualitativa. Conforme Flick (1998, p. 229–231, apud Denzin e Lincoln, 2006, p. 19), a triangulação envolve o uso de múltiplos materiais empíricos e perspectivas analíticas com o objetivo de alcançar uma compreensão mais profunda do fenômeno investigado, não devendo ser entendida como um

procedimento de validação, mas como uma alternativa metodológica que acrescenta rigor, complexidade e riqueza interpretativa à análise. Ao articular diferentes práticas e pontos de vista, a triangulação busca superar as limitações de um único método, reconhecendo que a realidade investigada é multifacetada e não pode ser apreendida de forma totalmente objetiva.

Denzin (2009, p. 301, tradução nossa) amplia essa compreensão ao afirmar que a triangulação abrange diferentes processos analíticos, classificando-a em quatro tipos: triangulação de dados, de investigadores, de teorias e de metodologias. Considerando que esta pesquisa se inscreve exclusivamente no campo da abordagem qualitativa e adota estratégias de coleta de dados coerentes com essa perspectiva, optou-se pela triangulação de dados. Segundo Zappellini e Feuerschütte (2015, p. 247), esse tipo de triangulação “consiste em usar diferentes fontes de dados, sem usar métodos distintos”, envolvendo a coleta de informações em momentos, contextos ou com sujeitos diversos. Desse modo, a diversidade de fontes mobilizadas neste estudo possibilitou a verificação da consistência e da complementaridade dos achados, contribuindo para a construção de interpretações mais densas e significativas.

Denzin (2009) não propõe um modelo fechado de etapas para a análise de dados, sua perspectiva interpretativa orienta o processo analítico como um movimento contínuo de imersão, articulação e produção de sentidos. Nesse entendimento, a análise desenvolvida nesta pesquisa organizou-se em movimentos analíticos interdependentes, que envolveram:

- 1. Leitura interpretativa:** leitura inicial dos materiais empíricos, orientada à compreensão dos significados atribuídos pelos próprios participantes às suas experiências e produções, antes de qualquer categorização formal, em diálogo com o mundo vivido e o contexto da pesquisa.
- 2. Análise por fonte:** categorização específica de cada instrumento: observação participante, diários reflexivo e fotografias.
- 3. Triangulação dos dados:** confrontação relacional entre os materiais, identificando convergências, complementaridades e eventuais tensões entre o que foi apresentado, relatado pelos alunos e documentado visualmente.
- 4. Construção de eixos analíticos:** sistematização das articulações produzidas na triangulação em eixos interpretativos que orientam a leitura transversal dos dados.
- 5. Interpretação contextualizada:** discussão dos eixos à luz dos referenciais teóricos do processo criativo, valorizando interações, contexto educativo e percursos singulares.

Considerando que parte significativa dos dados é constituída por composições artísticas imagéticas elaboradas pelos participantes, a leitura dessas produções também foi orientada pelos estudos de Roland Barthes sobre o signo semiológico, compreendidos como um aporte teórico-analítico mobilizado no interior do processo de triangulação de dados. Dessa forma, essas categorias contribuiram para a interpretação contextualizada dos processos criativos e dos sentidos atribuídos pelos participantes às suas produções, em consonância com a perspectiva interpretativa e relacional da pesquisa qualitativa.

De acordo com Barthes (2012, p. 51), o signo resulta da articulação entre dois elementos: o significante, que corresponde ao plano da expressão — sua forma material, visual, gestual ou gráfica —, e o significado, entendido como o plano do conteúdo, isto é, o conceito ou ideia construída a partir de narrativas, contextos e interpretações. Partindo desse entendimento, as imagens produzidas pelos participantes foram analisadas não apenas em sua dimensão formal, mas também como portadoras de sentidos construídos no processo criativo e na experiência pedagógica vivenciada.

A análise considerou ainda a distinção barthesiana entre denotação e conotação (Barthes, 1990), reconhecendo que as imagens comportam múltiplas camadas de sentido. A denotação refere-se aos aspectos mais objetivos da composição visual, como formas, contrastes, texturas e organização espacial, enquanto a conotação abrange os sentidos subjetivos, simbólicos e culturais atribuídos às imagens, atravessados pelas experiências individuais dos participantes e pelo contexto da proposta pedagógica.

Além disso, a leitura das imagens foi orientada pelo conceito de polissemia fotográfica, compreendida como a possibilidade de múltiplas interpretações de uma mesma imagem. Para aprofundar essa análise, foram mobilizadas as noções de *Studium* e *Punctum* (Barthes, 2022). O *Studium* refere-se ao interesse cultural, educativo e contextual despertado pela imagem, enquanto o *Punctum* diz respeito ao elemento que provoca um impacto sensível ou afetivo inesperado, revelando dimensões singulares do processo criativo dos participantes.

3.7 Descrição das etapas de pesquisa

Com o objetivo de atender aos propósitos investigativos deste estudo, a pesquisa foi organizada em etapas que se articularam ao longo do percurso, respeitando sua natureza qualitativa, processual e situada. O ponto de partida foi um levantamento teórico-metodológico, a partir do qual foram construídos os referenciais conceituais que sustentaram a

problematização da pesquisa e orientaram as escolhas metodológicas, especialmente no que se refere à compreensão do processo criativo e às práticas pedagógicas no ensino das artes visuais.

À medida que esse referencial se consolidava, foram sendo definidos os procedimentos metodológicos e os instrumentos de coleta de dados, em diálogo com os objetivos do estudo. Antes do ingresso no campo empírico, observaram-se os cuidados éticos necessários, incluindo a anuência das instâncias institucionais e o consentimento dos participantes e de seus responsáveis legais.

A entrada no campo de pesquisa ocorreu de forma natural ao cotidiano escolar, uma vez que a pesquisadora atua na instituição há cinco anos, inicialmente como professora de artes visuais e, no período da investigação, como Professora Articuladora do espaço *maker* da escola, denominado Colaboratório. Essa inserção prévia possibilitou o estabelecimento de vínculos de confiança com os alunos participantes, favorecendo uma aproximação sensível e ética com o campo investigado.

A escolha dos participantes foi feita pelas professoras generalistas das turmas, em consonância com a problemática e os objetivos da pesquisa. Foram escolhidos cinco alunos de cada turma, levando em consideração uma escolha que favorecesse a equidade.

A pesquisa foi realizada por meio da aplicação da Sequência Didática (SD) “Identidade”, planejada considerando o contexto escolar e a valorização da experimentação, da autonomia e da expressão individual dos participantes. A SD foi organizada em seis aulas de 100 minutos e, para viabilizar sua aplicação nos tempos disponíveis na grade de horário da professora/pesquisadora, cada aula foi dividida em dois encontros semanais de cinquenta minutos. Nesses encontros, discutimos os conceitos de identidade; os alunos foram apresentados à história da fotografia e da cianotipia, assim como aos seus principais personagens, foram orientados a produzir negativos digitais por meio de um programa de edição de imagem e convidados a vivenciar processos de criação artística a partir da técnica da cianotipia.

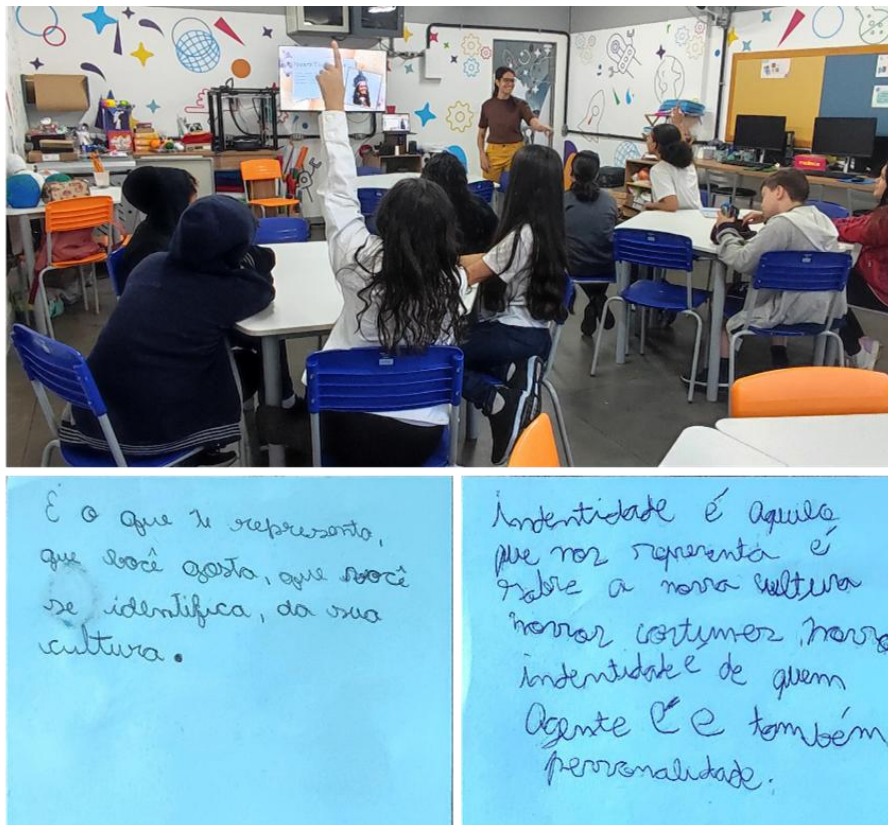
A partir dessa organização, a aplicação da SD foi se construindo ao longo dos encontros, acompanhando o ritmo dos alunos e as dinâmicas do cotidiano escolar. Na subseção a seguir, apresento a aplicação da Sequência Didática “Identidade”, detalhando os encontros, as atividades propostas e os processos vivenciados pelos participantes ao longo da experiência.

3.7.1 Aplicação da Sequência Didática

Aula 1 - Entendendo a Identidade

O ponto de partida da Sequência Didática foi a introdução da temática da identidade, convidando os alunos a refletirem sobre como a arte pode nos ajudar a descobrir e expressar quem somos. A aula teve início com uma roda de conversa, na qual os estudantes compartilharam seus conhecimentos prévios sobre o conceito de identidade e falaram sobre a forma como se percebiam. A partir dessas falas, foram apresentados diferentes tipos de identidade e discutido como elas nos caracterizam enquanto indivíduos e enquanto sociedade. Ao longo da aula, foram apresentadas obras de artistas visuais que abordam essa temática, como Frida Kahlo, Kehinde Wiley, Ayrson Heráclito, Os Gêmeos, Tarsila do Amaral, Rosana Paulino, Cândido Portinari, Victor Fidelis, Moara Tupinambá e Domitila de Paulo. Conversamos sobre como as identidades representadas por esses artistas dialogavam com as experiências dos próprios alunos. Esse momento se mostrou especialmente significativo, pois muitos se reconheceram nas obras apresentadas, sobretudo em aspectos relacionados à fé e às referências culturais que atravessam suas vivências.

Figura 8 – Mediação pedagógica sobre identidade e autorrepresentação



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Aula 2 - O que é Cianotipia?

A técnica da cianotipia foi apresentada aos alunos a partir de um diálogo entre história, imagem e experiência sensível. Iniciamos a aula com uma breve contextualização sobre a história da fotografia e da cianotipia, apresentando Anna Atkins e destacando sua importância para a história da fotografia e da ciência botânica. Levamos equipamentos fotográficos analógicos para que os alunos pudessem conhecê-los, considerando que todos nasceram em um contexto marcado pela cultura digital. A partir desse contato, discutimos de que maneira a cianotipia poderia ser utilizada para contar histórias sobre identidade. Nesse momento, apresentamos também artistas contemporâneos que trabalham com a técnica e abordam essa temática, como a artista equatoriana Tatiana Lopez. Durante o desenvolvimento da aula, foram apresentadas algumas cianotipias realizadas pela professora/pesquisadora, possibilitando que os alunos tivessem uma percepção material e física dos registros. A partir desse momento, os alunos deram início aos seus primeiros rascunhos. Começaram a pensar em como poderiam representar suas identidades por meio da cianotipia. Esse momento foi particularmente revelador, pois, em pouco tempo, a maioria dos alunos compreendeu a proposta e demonstrou clareza sobre o que pretendia criar. As ideias surgiram de forma fluida e orgânica, evidenciando o envolvimento com o processo criativo.

Figura 9 – Relações entre identidade e cianotipia

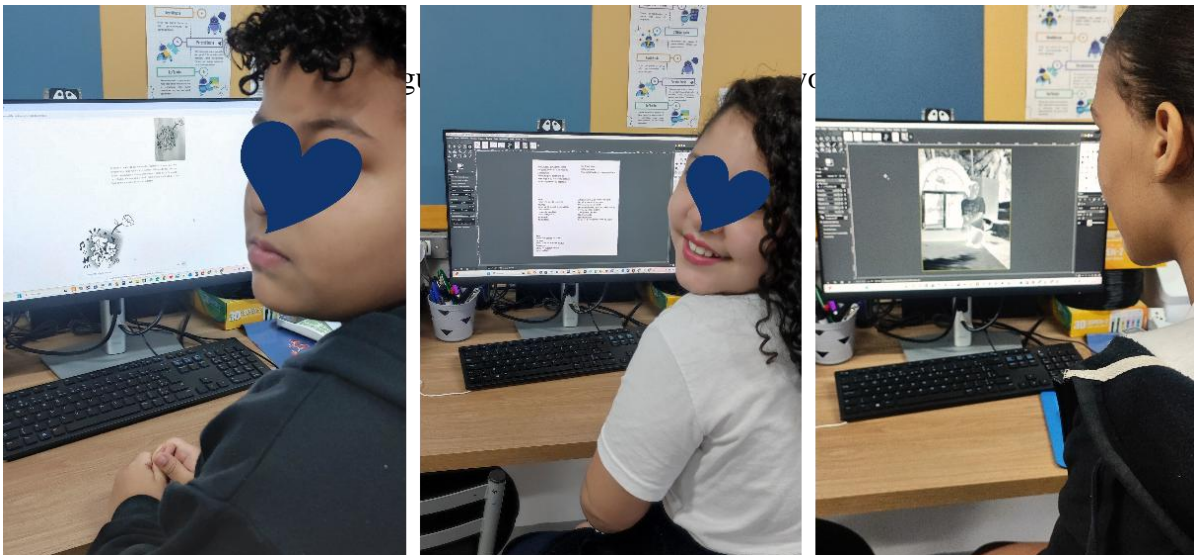


Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025), com inclusão de obra da artista Tatiana Lopez: *s.n.*, 2021. Cianotipia e bordado.

Aula 3 - Arte e Tecnologia: criando negativo digital

Nesta aula, a relação entre arte e tecnologia passou a ocupar o centro das experimentações, ampliando as possibilidades de criação dos alunos. Aproveitando os recursos tecnológicos disponíveis no espaço, iniciamos a aula com a pergunta: como a tecnologia pode transformar nossas ideias em imagens para a arte? A partir dessa provocação, conversamos brevemente sobre o uso da tecnologia no processo artístico e foi apresentada a possibilidade de criação de negativos digitais por meio de programas de edição de imagem. Explicamos que, caso desejassem, os alunos poderiam realizar suas cianotípias a partir de fotografias transformadas em negativos digitais. Foi nesse momento que um dos participantes sugeriu a ideia de transformar os próprios desenhos em negativos digitais. A ideia foi prontamente acolhida e, a partir dela, os processos criativos ganharam novos desdobramentos, ampliando as possibilidades de experimentação.

Ao longo desse processo, surgiram diferentes formas de apropriação dos recursos tecnológicos por parte dos alunos. Houve quem utilizasse ferramentas de inteligência artificial para aprimorar detalhes de seus desenhos, quem recorresse à escrita digitalizada como elemento compositivo e quem optasse por realizar o negativo digital a partir de uma fotografia. Essas escolhas evidenciaram a diversidade de percursos criativos e a autonomia dos estudantes na articulação entre linguagem artística e tecnologia.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

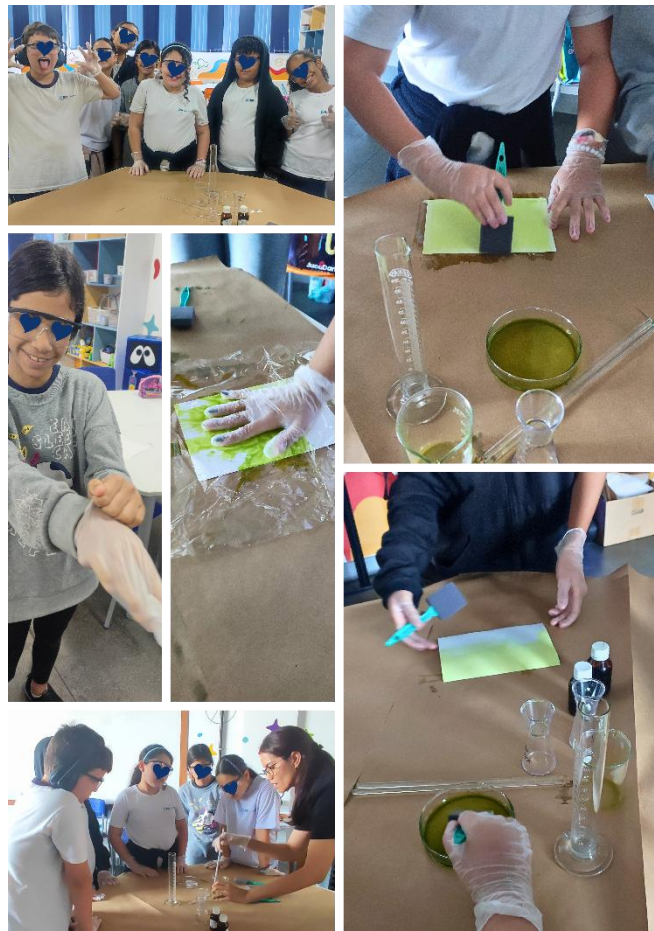
Faz-se necessário ressaltar que essa etapa da Sequência Didática foi viabilizada em função dos recursos tecnológicos disponíveis na unidade escolar, uma vez que se trata de um Ginásio Educacional Tecnológico. Reconhecendo, contudo, a realidade educacional brasileira, na qual nem todas as escolas dispõem das mesmas condições materiais, essa etapa foi concebida como opcional. Em contextos nos quais não seja possível a utilização de recursos digitais, o professor pode optar pela realização de fotogramas, procedimento fotográfico no qual objetos são dispostos diretamente sobre o papel sensibilizado e expostos à luz, sem o uso de câmera ou de negativos digitais. Nesse processo, as formas dos objetos aparecem como silhuetas na imagem final, permitindo a exploração da composição, da luz e da experimentação de maneira igualmente significativa no contexto da cianotipia.

Outra possibilidade, igualmente acessível, é a produção de negativos artesanais. Nessa proposta, os alunos podem desenhar com caneta permanente preta sobre uma folha de acetato e utilizar esse suporte como negativo, expondo-o diretamente sobre o papel sensibilizado. Essa alternativa permite explorar o desenho, a composição e a relação entre positivo e negativo, ao mesmo tempo em que amplia o acesso à técnica e reforça o caráter experimental do processo criativo.

Aula 4 - Composição em cianotipia (parte 1)

Com as ideias já amadurecidas, o trabalho avançou para a construção das composições em cianotipia, tendo como indagação central a pergunta: quais símbolos, objetos ou imagens representam quem eu sou? Após a finalização das composições, iniciamos a etapa de sensibilização dos papéis com os químicos da cianotipia. Esse momento foi marcado por grande interação e entusiasmo. A empolgação dos alunos era visível, desde o uso dos equipamentos de proteção individual até o gesto de aplicar os químicos no papel com pinceladas cuidadosas. Antes desse processo, foram demonstradas diferentes possibilidades de sensibilização do papel, como o uso de margens delimitadas com fita adesiva ou a aplicação mais livre do químico, por meio de respingos e batidas no papel. Cada aluno pôde escolher a técnica que mais dialogava com a composição que havia imaginado, reforçando a autonomia no processo criativo.

Figura 11 – Sensibilização dos papéis



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Aula 5 - Composição em cianotipia (parte 2)

O momento da exposição e da revelação das cianotipias foi vivido com grande expectativa pelos alunos. A revelação dos trabalhos gerou expressões de encantamento, surpresa e euforia, ao perceberem que eram autores de imagens produzidas por eles mesmos. Após a secagem, um novo movimento inesperado surgiu quando os alunos questionaram se poderiam pintar sobre as cianotipias. A partir dessa abertura, os trabalhos ganharam novos contornos, extrapolando o azul característico do processo. Surgiram então aplicações de cores por meio de canetas coloridas e tinta aquarela, miçangas, bordados, recortes, colagens e até a construção de um boneco articulado. O processo criativo se expandiu de maneira espontânea, revelando-se em sua forma mais viva e plural.

Figura 12 - Exposição, revelação e personalização das cianotipias produzida



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Aula 6 - Reflexões que revelam

O encerramento da Sequência Didática foi marcado por um tempo de escuta, partilha e reflexão sobre o percurso vivido. Foi o momento de finalizar as produções e compreender o que cada trabalho expressava sobre seus autores. Os alunos apresentaram suas produções e compartilharam suas experiências ao longo do processo, conversando sobre escolhas, dificuldades e descobertas. Por fim, os alunos finalizaram o preenchimento do diário reflexivo, registrando suas percepções sobre a vivência com a Sequência Didática. Esse encontro final evidenciou a potência do percurso vivido, não apenas pelos resultados visuais, mas pelos sentidos construídos ao longo da experiência.

A sequência visual apresentada a seguir reúne registros das composições visuais produzidas pelos alunos participantes, funcionando como síntese sensível do percurso criativo desenvolvido ao longo da Sequência Didática “Identidade” (Figura 13).

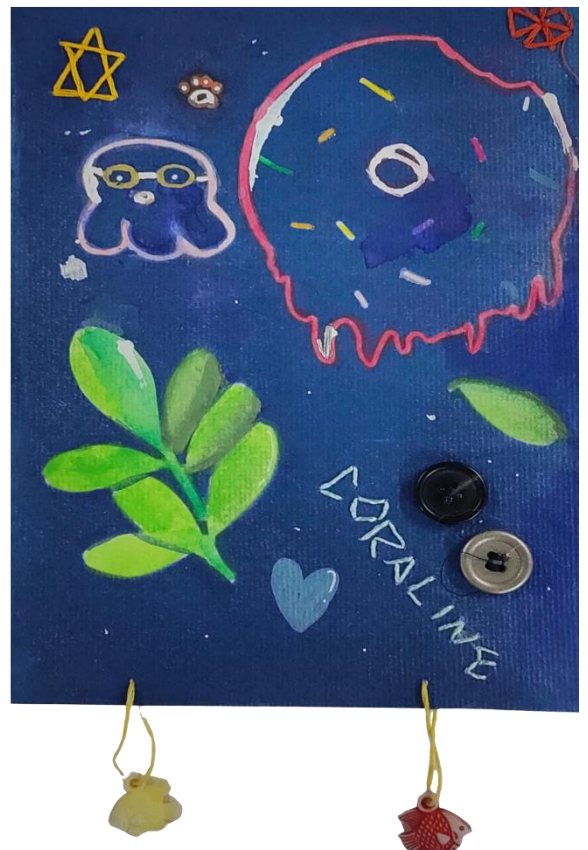
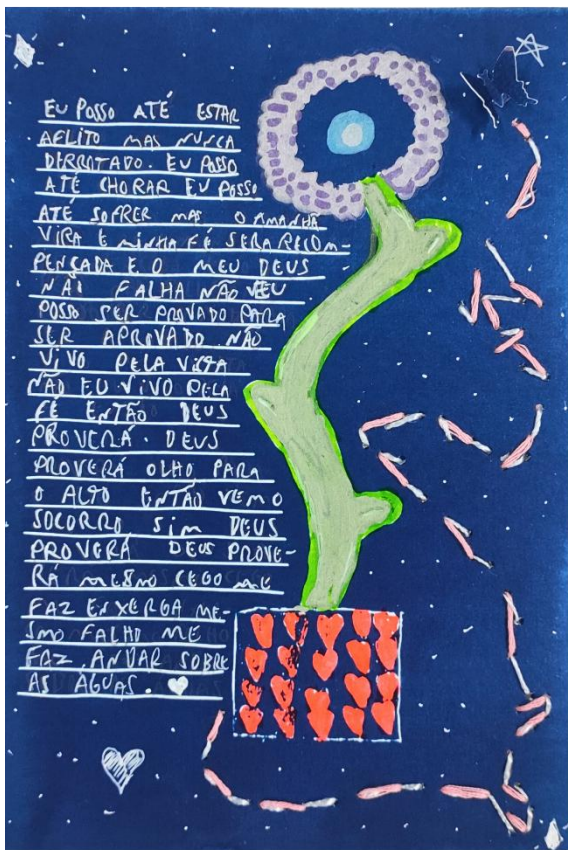
Figura 13 - Produções visuais dos alunos ao final da Sequência Didática



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).







4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi concebida como um processo interpretativo e relacional, voltado à compreensão dos fenômenos educativos em sua complexidade e singularidade. Para isso, organizou-se em etapas articuladas, buscando compreender o processo criativo dos alunos em sua dimensão experiencial, relacional e processual. Para a organização e sistematização dos quadros apresentados nesta seção, utilizou-se a ferramenta de inteligência artificial ChatGPT (OpenAI, GPT-5.5, versão 2026) como apoio técnico, sem interferência na interpretação dos dados ou na construção das análises, que são de autoria da pesquisadora.

4.1 Procedimentos e critérios de análise

O primeiro movimento analítico consistiu na realização de uma leitura sensível e interpretativa dos materiais empíricos, buscando apreender os sentidos atribuídos pelos próprios participantes às experiências vividas ao longo da Sequência Didática. Nessa etapa inicial, evitou-se a aplicação imediata de categorias prévias, privilegiando uma aproximação aberta aos dados, em diálogo com o contexto educativo, com o mundo vivido e com as situações concretas de criação.

Em um segundo momento, procedeu-se à organização e à leitura sistemática dos registros de observação participante e dos diários reflexivos dos alunos, com o objetivo de identificar indícios do processo criativo em curso. Os registros de observação foram inicialmente agrupados em categorias operacionais apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 4 - Categorias operacionais da observação participante

CATEGORIAS	INDICADORES
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O participante demonstrou iniciativa? ▪ Gerenciou seu tempo de forma independente?
Escolhas criativas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O participante escolheu materiais, técnicas ou caminhos criativos? ▪ Justificou ou explicou suas escolhas?
Experimentação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O participante explora diferentes formas de uso dos materiais? ▪ Testa possibilidades antes de chegarem ao resultado final?
Aplicação da técnica da cianotípia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreende e aplica os procedimentos da técnica? ▪ Demonstra criatividade na forma de aplicação da cianotípia?

Interação entre os participantes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como o participante interage com os pares e com a pesquisadora? ▪ Há cooperação? ▪ Comparações de resultados?
---	---

Já os diários reflexivos, orientados por perguntas abertas sobre escolhas, dificuldades, estratégias, sentimentos e significados atribuídos às produções, possibilitaram a análise das seguintes dimensões.

Quadro 5 – Dimensões analisadas nos diários reflexivos

CATEGORIAS	INDICADORES
<p>Fonte: Desenvolvido pela autora (2026).</p> <p>Estratégias criativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relato de planejamento ou intenção prévia (“decidi fazer assim...”) ▪ Descrição de mudanças de caminho durante o processo ▪ Uso de soluções próprias para resolver um problema ▪ Combinação de materiais, ideias ou referências de forma intencional ▪ Justificativas sobre como e por que fez determinadas escolhas
<p>Gestão de dificuldades</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Menção explícita a dificuldades, erros ou frustrações ▪ Relato de tentativas e retomadas (“tentei de novo...”) ▪ Descrição de busca por ajuda (professor ou colegas) ▪ Estratégias para superar ou contornar problemas ▪ Persistência mesmo diante de insegurança ou resultado inesperado
<p>Apropriação técnica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de vocabulário técnico (mesmo que inicial) ▪ Descrição de etapas do processo (exposição, revelação etc.) ▪ Relato de aprendizagem da técnica (“aprendi que...”) ▪ Ajustes conscientes no uso de materiais ou procedimentos ▪ Reconhecimento de relações causa-efeito (“ficou assim porque...”)
<p>Autoexpressão</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Referência a gostos pessoais, preferências ou estilo ▪ Intenção de representar algo próprio (memórias, ideias, sentimentos) ▪ Explicação do significado da produção ▪ Escolhas justificadas por identidade (“eu quis fazer assim porque gosto...”) ▪ Presença de narrativa pessoal vinculada à produção
<p>Vivência emocional no processo criativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressão de emoções (alegria, frustração, ansiedade, orgulho etc.) ▪ Relato de insegurança ou confiança ▪ Demonstração de encantamento, surpresa ou satisfação

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mudanças emocionais ao longo do processo ▪ Relação entre emoção e ação (“fiquei frustrado, mas continuei...”)
--	--

Fonte: Desenvolvido pela autora (2026).

As fotografias produzidas ao longo do percurso foram utilizadas como registros complementares do campo, permitindo revisitar situações observadas, recuperar detalhes das interações e acompanhar a transformação das produções visuais antes, durante e após as aulas. Embora não constituam a base principal da análise, esses registros visuais contribuíram para contextualizar e aprofundar a leitura dos dados provenientes das observações e dos diários reflexivos.

A partir dessa organização inicial, realizou-se a triangulação dos dados, compreendida como um movimento de articulação entre diferentes materiais empíricos e diferentes perspectivas, à luz de Denzin (2009). Esse movimento possibilitou identificar não apenas a presença de determinadas categorias nas diferentes fontes, mas também as relações estabelecidas entre elas. Por exemplo, aspectos relacionados à “autonomia”, inicialmente observados nas escolhas dos participantes durante as atividades, apareceram também nos diários reflexivos sob a forma de “estratégias criativas”, indicando uma convergência entre ação e reflexão. De modo semelhante, categorias como “interação entre participantes”, registradas na observação, articularam-se com dimensões de “vivência emocional” presentes nos relatos escritos, evidenciando a dimensão relacional do processo criativo.

A partir dessas aproximações e complementaridades, procedeu-se ao agrupamento das categorias em núcleos de sentido mais amplos, que deram origem a eixos analíticos. Esses eixos funcionaram como operadores de leitura, possibilitando compreender os processos criativos em sua continuidade, sem isolar episódios ou trajetórias individuais, e preservando a dimensão relacional e processual da criação.

Com o intuito de tornar mais explícito o percurso analítico descrito, apresenta-se, a seguir, um quadro de síntese que exemplifica o movimento de articulação entre as categorias identificadas nas diferentes fontes de dados e os eixos analíticos construídos. Ressalta-se que os eixos são aqui apresentados de forma sintética, sendo posteriormente detalhados em termos de critérios analíticos e indicadores no quadro analítico que se segue.

Quadro 6 – Articulação entre categorias e eixos analíticos

CATEGORIAS		ARTICULAÇÃO (TRIANGULAÇÃO)	EIXO ANALÍTICO
Observação Participante	Diário Reflexivo		

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Experimentação ▪ Interação entre os participantes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vivência emocional no processo criativo ▪ Gestão de dificuldades 	Convergência entre a permanência no fazer, a expressão de afetos e a persistência diante de dificuldades, configurando o engajamento como elemento sustentador do processo criativo.	Engajamento afetivo e envolvimento com o fazer artístico
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomia ▪ Escolhas criativas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estratégias criativas ▪ Apropriação técnica 	Convergência entre as escolhas no processo criativo, a condução das ações e a mobilização de estratégias, configurando a autonomia como capacidade de decidir e sustentar caminhos próprios.	Autonomia e tomada de decisões no processo criativo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interação entre os participantes ▪ Aplicação da técnica da cianotipia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vivência emocional no processo criativo ▪ Gestão de dificuldades ▪ Apropriação técnica 	Convergência e complementaridade entre as orientações pontuais, a escuta sensível e a continuidade do fazer, configurando a mediação docente como suporte que favorece a segurança e a aprendizagem sem substituição da ação.	Mediação docente como suporte sensível e não diretivo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escolhas criativas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoexpressão ▪ Vivência emocional no processo criativo 	Convergência entre as escolhas simbólicas, a autoexpressão e as vivências emocionais, configurando a produção artística como espaço de construção de sentidos e significados pessoais.	Sentidos atribuídos às produções
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interação entre os participantes ▪ Experimentação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vivência emocional no processo criativo ▪ Gestão de dificuldades 	Convergência entre as interações, as trocas entre pares e as vivências emocionais compartilhadas, configurando o processo criativo como experiência coletiva e relacional.	Dimensão relacional e coletiva do processo criativo

Fonte: Desenvolvido pela autora (2026).

A partir dessas articulações, os eixos analíticos foram sistematizados e aprofundados em termos de critérios e indicadores, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 7 - Dimensões, critérios e indicadores do eixo analítico

EIXOS	CRITÉRIO ANALÍTICO	INDICADORES
1 - Engajamento afetivo e envolvimento com o fazer artístico	Grau e qualidade de envolvimento do participante com a proposta, considerando aspectos afetivos, cognitivos e relacionais ao longo do processo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permanência nas etapas da atividade; ▪ Interesse espontâneo pelos materiais e técnicas; ▪ Expressões corporais e faciais de curiosidade, prazer ou encantamento; ▪ Iniciativa para explorar ou repetir ações; ▪ Comentários verbais ou registros reflexivos que indiquem satisfação ou pertencimento; ▪ Reações emocionais diante da revelação da imagem.
2 - Autonomia e tomada de decisões no processo criativo	Capacidade de fazer escolhas próprias e se apropriar da	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escolha de temas, símbolos ou referências pessoais; ▪ Definição da composição visual;

	proposta de forma autoral, individual ou relacional.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Decisões sobre materiais, cores e intervenções; ▪ Iniciativas que partem do participante; ▪ Solicitação de ajuda como estratégia para avançar; ▪ Transformação de sugestões externas em decisões próprias; ▪ Coerência entre intenção e produção final.
3 - Mediação docente como suporte sensível e não diretivo	Forma como a mediação atua como condição de possibilidade do processo criativo, oferecendo suporte técnico e emocional sem substituir a autoria.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presença da mediação em momentos de dúvida ou insegurança; ▪ Orientações pontuais sobre procedimentos; ▪ Escuta das falas e necessidades dos participantes; ▪ Ajuste da intervenção ao tempo de cada um; ▪ Ausência de imposição de modelos; ▪ Reconhecimento da mediação como apoio; ▪ Continuidade do processo após a intervenção.
4 - Sentidos atribuídos às produções	Formas pelas quais os participantes atribuem significado à experiência e reconhecem a produção como expressão de si.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Associação da produção a memórias, afetos ou crenças; ▪ Nomeação da obra e justificativa do título; ▪ Relação da imagem com sentimentos e vivências pessoais; ▪ Uso de símbolos identitários; ▪ Reconhecimento de si na produção; ▪ Cuidado e valorização do trabalho final; ▪ Emoções associadas ao encerramento do processo.
5 - Dimensão relacional e coletiva do processo criativo	Participação do outro e do grupo como elemento constitutivo do processo criativo e da experiência artística.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trocas entre pares; ▪ Observação e inspiração a partir dos colegas; ▪ Solicitação ou oferta de ajuda; ▪ Construção de sentidos no coletivo; ▪ Referências explícitas à experiência compartilhada; ▪ Emoções associadas ao estar junto (pertencimento, alegria, tristeza no encerramento); ▪ Influência do ambiente afetivo na permanência e no engajamento.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2026).

As leituras individuais de cada participante, desenvolvidas a partir da articulação entre observações, diários reflexivos e registros visuais, foram reunidas em apêndice. No texto principal, optou-se por uma abordagem analítica transversal desses dados, orientada pelos eixos propostos, com o objetivo de favorecer uma leitura interpretativa mais fluida e de deslocar o foco da descrição detalhada dos sujeitos para a compreensão dos movimentos criativos que atravessam o conjunto da experiência investigada.

Nesse sentido, a leitura dos dados foi conduzida de forma contextualizada, buscando compreender os processos criativos e os sentidos atribuídos pelos participantes de maneira situada. As análises consideraram as interações estabelecidas ao longo da experiência, o contexto educativo em que a pesquisa se desenvolveu e os percursos singulares construídos pelos participantes. A articulação desses elementos permitiu avançar para uma leitura integradora dos achados, na qual se reconheceram tanto a dimensão subjetiva quanto a dimensão coletiva da experiência criativa, bem como o papel das mediações pedagógicas na produção de sentidos, em diálogo com os referenciais teóricos que fundamentam a compreensão do processo criativo e da criatividade no ensino das artes visuais.

4.2 Triangulação transversal dos dados a partir dos eixos analíticos

A análise apresentada a seguir organiza-se a partir dos eixos analíticos sistematizados no Quadro 7, construídos ao longo do processo interpretativo e decorrentes da triangulação entre os diferentes materiais empíricos. Cada eixo orienta a leitura dos dados e estrutura a articulação entre as experiências dos participantes, permitindo compreender os processos criativos em sua complexidade e diversidade.

A exposição dos resultados privilegiou uma abordagem transversal, na qual diferentes situações, produções e registros foram colocados em relação no interior de cada eixo analítico. Esse movimento possibilitou a construção de uma leitura relacional dos dados, compondo uma síntese interpretativa dos processos criativos vivenciados ao longo da experiência educativa.

Eixo 1 – Engajamento afetivo e envolvimento com o fazer artístico

A análise transversal deste eixo voltou-se para o modo como os participantes se envolveram com a proposta ao longo da Sequência Didática, considerando não apenas a execução das atividades, mas a qualidade da relação estabelecida com o fazer artístico. Esse envolvimento foi compreendido de forma ampliada, articulando dimensões afetivas, cognitivas e relacionais. Entre os principais indicadores observados estiveram a permanência nas etapas da atividade, o interesse espontâneo pelos materiais e pela técnica da cianotipia, as expressões de curiosidade, prazer e encantamento ao longo do processo, bem como os registros verbais e reflexivos que revelam sentimentos de satisfação, pertencimento e reações emocionais diante da revelação da imagem.

A leitura transversal dos dados evidenciou que o engajamento afetivo constituiu um elemento central e sustentador da experiência vivida pelos participantes. Embora os modos de

envolvimento tenham variado em intensidade, forma de expressão e grau de segurança inicial, observou-se de maneira recorrente a permanência dos alunos em todas as etapas do percurso, mesmo quando surgiam inseguranças, dúvidas técnicas ou receios em relação ao próprio desempenho. Essa permanência indica que o vínculo com a proposta foi capaz de sustentar a continuidade da experiência.

Esse engajamento não se limitou ao cumprimento das tarefas propostas, mas se construiu na relação com os materiais, com os procedimentos da cianotipia e com o tempo do fazer artístico. A curiosidade diante das transformações do papel sensibilizado e o interesse pela técnica favoreceram a continuidade do envolvimento, independentemente do perfil comunicativo dos participantes. Alunos mais expansivos manifestaram esse vínculo por meio da fala, do entusiasmo compartilhado e da troca com o grupo, enquanto participantes mais reservados o expressaram pela concentração, pelo cuidado com os materiais e pela dedicação silenciosa ao processo.

O momento de revelação da imagem apareceu de forma recorrente como uma experiência afetivamente marcante. Expressões de surpresa, encantamento, ansiedade e prazer surgem tanto nos registros da observação participante quanto nos diários reflexivos, frequentemente associadas à percepção da técnica como algo inesperado ou mesmo “mágico”. Para muitos participantes, essa etapa intensificou o vínculo com a proposta, fortalecendo sentimentos de satisfação, orgulho e identificação com o fazer artístico.

Os dados indicaram ainda que o engajamento afetivo assumiu diferentes tonalidades emocionais ao longo das trajetórias, envolvendo desde alegria, tranquilidade, curiosidade e entusiasmo até afetos mais profundos, relacionados a memórias pessoais e vínculos significativos. Em alguns casos, a produção artística tornou-se espaço de evocação de experiências íntimas; em outros, a vivência foi percebida como um tempo de acolhimento, calma e segurança. As análises revelaram também que esse engajamento extrapolou o plano individual e foi potencializado pela vivência coletiva, evidenciando que a dimensão afetiva se constituiu como elemento central tanto da experiência criativa quanto dos sentidos atribuídos à criação no contexto do grupo.

Eixo 2 – Autonomia e tomada de decisões no processo criativo

Este eixo voltou-se para a compreensão de como os participantes exerceram escolhas próprias e se apropriaram da proposta de maneira autoral, tanto no plano individual quanto nas interações estabelecidas ao longo do percurso. Foram considerados como indicadores a escolha de temas, símbolos e referências pessoais, as decisões relativas à composição visual, aos

materiais, cores e intervenções, as iniciativas que partiram dos próprios alunos, bem como a solicitação de ajuda compreendida como estratégia para avançar no processo. Também foram observadas a capacidade de transformar sugestões externas em decisões próprias e a coerência entre a intenção criadora e a produção final.

Os dados evidenciaram que a autonomia no processo criativo não se manifestou de forma homogênea, mas foi construída de modo situado, progressivo e diverso, em diálogo com os repertórios, os limites e os modos de agir de cada participante. Em algumas trajetórias, essa autonomia se apresentou de maneira precoce e segura, com clareza de intenção desde o início do trabalho; em outras, constituiu-se gradualmente, à medida que os alunos encontraram caminhos expressivos mais compatíveis com suas habilidades, interesses e necessidades.

A escolha de temas, símbolos e referências pessoais assumiu papel central na tomada de decisões. Jogos, personagens, cores preferidas, flores, fotografias pessoais e elementos associados à identidade, à memória e às afinidades individuais foram acionados como fontes legítimas de criação, evidenciando uma apropriação autoral da proposta. Essas escolhas não se configuraram como mera reprodução de modelos externos, mas como traduções singulares de repertórios culturais e afetivos, preservando a coerência entre intenção e produção final, mesmo quando o processo envolveu ajustes ou mudanças de rota.

A autonomia também se expressou de maneiras distintas no campo das decisões técnicas e procedimentais. Enquanto alguns participantes demonstraram segurança para propor intervenções, combinar linguagens ou sugerir novos modos de fazer, outros exerceram sua autonomia ao reconhecer limites, adaptar a proposta às próprias possibilidades expressivas e solicitar ajuda como recurso relacional. A capacidade de transformar orientações e sugestões externas em decisões próprias revelou que a autonomia foi construída no diálogo, sem diluição da autoria, sustentando o processo criativo até sua conclusão.

Eixo 3 – Mediação docente como suporte sensível e não diretivo

A mediação docente foi analisada a partir de sua atuação como condição de possibilidade do processo criativo, oferecendo suporte técnico e emocional sem substituição da autoria dos participantes. Foram considerados aspectos como a presença da mediação em momentos de dúvida ou insegurança, as orientações pontuais sobre procedimentos, a escuta das falas e necessidades dos alunos, o ajuste das intervenções aos diferentes tempos de trabalho, a ausência de imposição de modelos e a continuidade do processo após cada intervenção. Esses elementos permitiram compreender a mediação como apoio ao percurso criativo, e não como condução das produções.

Ao longo da Sequência Didática, a mediação docente configurou-se de modo recorrente como um acompanhamento sensível e não diretivo, incidindo principalmente nos momentos em que surgiram inseguranças técnicas, receios diante do erro ou necessidade de reorganização do processo criativo. As intervenções não se orientaram pela antecipação de soluções, mas por orientações pontuais, perguntas abertas e escuta atenta às demandas que emergiam no decorrer da atividade.

Nos diferentes percursos, as intervenções concentraram-se sobretudo nos aspectos procedimentais da cianotipia e no manejo dos materiais, funcionando como apoio para que os participantes compreendessem as possibilidades da técnica, reavaliassem escolhas e seguissem adiante sem que suas intenções fossem substituídas. A ausência de modelos prescritos mostrou-se relevante para que cada participante encontrasse soluções compatíveis com seu repertório, seu ritmo e seu modo singular de criar.

A mediação ajustou-se aos diferentes tempos e perfis dos participantes, assumindo formas mais explícitas ou mais indiretas conforme as necessidades do processo. O reconhecimento desse apoio aparece tanto em menções diretas nos registros reflexivos quanto de forma implícita, na continuidade do trabalho, na tranquilidade relatada e na avaliação positiva da experiência, mesmo diante de impasses técnicos. As intervenções favoreceram a retomada do fazer artístico após cada apoio, sustentando o fluxo criativo e fortalecendo a confiança dos participantes em suas próprias escolhas.

Eixo 4 – Sentidos atribuídos às produções

Este eixo voltou-se para as formas pelas quais os participantes atribuíram significado às produções realizadas e reconheceram nelas expressões de si, mobilizando memórias, afetos, crenças, símbolos identitários e vivências pessoais. Foram observados a nomeação das obras, a justificativa dos títulos, o cuidado e a valorização do trabalho final, bem como as emoções associadas ao processo e ao seu encerramento, permitindo compreender as produções como espaços de construção de sentido e de reconhecimento identitário no contexto da experiência educativa.

Ao longo dos diferentes percursos, as produções artísticas ultrapassaram o plano técnico e formal, assumindo funções simbólicas e autorrepresentativas. As imagens construídas operaram como espaços de inscrição de sentidos, nos quais os participantes articularam aspectos de sua identidade, interesses pessoais, valores e experiências vividas. A escolha de

temas, personagens, cores, formas e elementos visuais revelou um movimento consistente de apropriação da proposta como meio de dizer de si, evidenciando a produção artística como linguagem de expressão subjetiva.

De modo transversal, a associação das produções a memórias, afetos e símbolos identitários constituiu um eixo central na construção de sentidos. Em algumas trajetórias, essa dimensão manifestou-se de forma explicitamente autobiográfica, por meio da evocação de pessoas significativas, vínculos familiares, amigos e lembranças marcantes, fazendo da imagem um dispositivo de memória e homenagem. Em outros percursos, os sentidos atribuídos às produções organizaram-se a partir de estados emocionais e valores como felicidade, esperança, fé, proteção, pertencimento e autoaceitação, mobilizando flores, estrelas, personagens fictícios, palavras e cores como metáforas visuais do repertório afetivo e cultural dos participantes.

A nomeação das obras revelou-se um gesto significativo nesse processo, funcionando não como simples identificação formal, mas como síntese dos sentidos atribuídos às composições. Os títulos ampliaram a narrativa visual, explicitando intenções, estados subjetivos ou reflexões sobre si, e reforçando o reconhecimento da obra como expressão autoral. Esse reconhecimento também se evidenciou no cuidado e na valorização do trabalho final, expressos no zelo com os detalhes, na organização da composição e na satisfação com o resultado, assim como nas emoções associadas ao encerramento do processo, indicando que a experiência artística se integrou a um percurso de elaboração simbólica e construção de sentidos.

Eixo 5 – Dimensão relacional e coletiva do processo criativo

A análise deste eixo considerou a participação do outro e do grupo como elemento constitutivo do processo criativo e da experiência artística. A leitura considerou as trocas entre pares, a observação e a inspiração a partir dos colegas, a solicitação e a oferta de ajuda, a construção coletiva de sentidos, as referências à experiência compartilhada, as emoções associadas ao estar junto e a influência do ambiente afetivo na permanência e no engajamento ao longo da Sequência Didática.

Ao longo do percurso, o processo criativo configurou-se de modo recorrente como experiência atravessada pelas relações estabelecidas no grupo. O diálogo em sala, as conversas informais, os momentos de partilha e a observação do fazer do outro contribuíram para a constituição de um ambiente de confiança, que favoreceu a permanência dos participantes na atividade e sustentou o engajamento ao longo do tempo. Mesmo quando não explicitadas

verbalmente nos registros reflexivos, as interações apareceram como um pano de fundo relacional que possibilitou a continuidade do fazer artístico.

As trocas entre pares manifestaram-se tanto de forma direta quanto indireta. Em alguns percursos, o apoio do outro mostrou-se fundamental para enfrentar indecisões, organizar escolhas ou superar dificuldades técnicas, indicando que a solicitação e a oferta de ajuda operaram como estratégias legítimas de avanço no processo criativo. Em outros, a dimensão relacional expressou-se pela observação atenta das produções dos colegas, ampliando repertórios e abrindo novas possibilidades de exploração da técnica, sem implicar a reprodução de soluções alheias. O ambiente coletivo também se revelou decisivo na construção de sentidos atribuídos às produções, favorecendo a elaboração simbólica das imagens a partir das experiências compartilhadas.

As emoções associadas ao estar junto evidenciaram a centralidade da dimensão relacional na experiência criativa. Sentimentos de alegria, pertencimento e entusiasmo apareceram de forma recorrente nos registros reflexivos, assim como, em alguns casos, a tristeza ou a resistência diante do encerramento da Sequência Didática, indicando o vínculo afetivo construído com o grupo e com a experiência artística compartilhada. Em diferentes percursos, inclusive entre participantes mais reservados, o fazer artístico funcionou como linguagem de comunicação e inscrição simbólica das vivências coletivas, reforçando o caráter relacional e situado do processo criativo.

4.3 Síntese interpretativa do processo criativo

A leitura articulada dos eixos analíticos possibilitou compreender os processos criativos vivenciados na Sequência Didática como fenômenos complexos, situados e atravessados por múltiplas dimensões — afetivas, técnicas, simbólicas, relacionais e pedagógicas. O processo criativo não se configurou como mera execução de tarefas ou aplicação de procedimentos previamente definidos, mas como um percurso de construção de sentidos, produzido na interação entre sujeitos, proposta, materiais e contexto educativo. Essa compreensão deslocou o foco do resultado final para os caminhos percorridos, evidenciando a criação como experiência formativa em si.

Nesse percurso, a cianotipia operou como recurso pedagógico capaz de articular investigação técnica e abertura poética. Ao exigir atenção aos procedimentos, cuidado com os materiais e tomada de decisões ao longo de diferentes etapas, a técnica convocou os

participantes a um fazer atento e reflexivo; ao mesmo tempo, sua imprevisibilidade e seu potencial expressivo mantiveram aberta a dimensão simbólica da criação. Técnica e imaginação, nesse arranjo, não se colocaram em oposição, mas constituíram um campo de interdependência que favoreceu percursos autorais, inclusive entre estudantes que demonstravam dificuldades ou resistência em relação a modos tradicionais de fazer arte.

A criatividade, assim, não se configurou como atributo individual isolado, mas como processo construído na relação entre sujeito, proposta e contexto, em consonância com a perspectiva de Martínez (2006). O “novo e valioso” não se manifestou apenas no produto final, mas nos movimentos de escolher símbolos, combinar referências, reorganizar ideias, incorporar imprevistos e atribuir sentidos às imagens produzidas. A experiência também se aproximou da noção de aprendizagem significativa, ao revelar maior envolvimento dos participantes quando a proposta dialogou com repertórios pessoais — memórias, afetos, crenças, interesses e vivências cotidianas — transformados em matéria visual e simbólica.

Ao assumir a criatividade como processo, os percursos vivenciados evidenciaram sua natureza não linear. Tentativas sucessivas, reformulações, retomadas após a revelação da imagem e a incorporação de erros técnicos como parte do fazer marcaram a experiência criativa. As decisões emergiram no próprio percurso, motivadas pelas respostas do material, pela observação do próprio trabalho e pelas trocas com o grupo. Essa dinâmica dialogou com a compreensão de Vigotski (2018), para quem a criação se sustenta em um processo de gestação alimentado pela experiência e pela imaginação, e com Ostrower (2014), ao evidenciar a criação como um ato de ordenar e configurar, no qual forma e significado se constroem no próprio fazer, em um movimento contínuo de tensão produtiva e refinamento.

Esses percursos foram sustentados por mediações pedagógicas e por um contexto coletivo favorável à experimentação. A mediação docente atuou como suporte sensível e não diretivo, orientando procedimentos, acolhendo inseguranças e favorecendo a continuidade do processo sem substituir a autoria dos estudantes, em consonância com a compreensão de Lowenfeld e Brittain (1977) sobre o papel do professor na experiência artística significativa. Paralelamente, o coletivo constituiu um meio fértil de trocas, inspirações e reconhecimento, ampliando repertórios, fortalecendo a permanência nas etapas do processo e encorajando a experimentação, sem diluir as singularidades.

Em síntese, a integração da cianotipia à Sequência Didática favoreceu processos criativos autorais, sustentados por mediações sensíveis e por um contexto relacional que estimulou a experimentação. A experiência analisada permitiu compreender a criatividade no ensino das artes visuais como um fenômeno situado, relacional e processual, ampliando

possibilidades formativas para práticas pedagógicas que valorizem a autoria e a construção de sentidos. Ao colocar os estudantes em contato com procedimentos técnicos e, simultaneamente, com a abertura expressiva do suporte fotográfico, a proposta possibilitou que a criação se constituísse como percurso — com tempo, revisões, escolhas, desvios e descobertas — e não como resposta pronta a modelos previamente estabelecidos.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

5.1 Apresentação e concepção

O Produto Educacional (PE), fruto desta pesquisa, intitulado “O Lápis Azul da Natureza: a cianotipia como recurso fotográfico alternativo articulado à sequência didática no ensino de artes visuais”, foi concebido em diálogo com a prática docente da pesquisadora no ensino de artes visuais, no contexto da educação básica. Sua elaboração resultou de inquietações pedagógicas observadas em sala de aula e da busca por propostas que ampliassem as possibilidades de experimentação e criação dos estudantes, em consonância com os objetivos formativos da pesquisa. Ao longo desse processo, teoria e prática foram compreendidas como dimensões interdependentes, que se alimentaram mutuamente no desenvolvimento da investigação e na construção do PE.

Inicialmente, o interesse investigativo esteve direcionado à cianotipia enquanto técnica artística e às suas possibilidades no contexto educativo. Contudo, no âmbito da pesquisa desenvolvida em um mestrado profissional em educação, evidenciou-se a necessidade de compreendê-la não como um objeto isolado, mas como prática mediadora, inserida em um percurso pedagógico mais amplo, centrado nos processos criativos e formativos dos estudantes. Esse movimento ocorreu de forma progressiva, articulando-se a um processo de amadurecimento teórico-metodológico construído a partir dos estudos desenvolvidos, da prática pedagógica e da reflexão crítica sobre ela.

Essa compreensão orientou a elaboração de Sequências Didáticas estruturadas a partir da experimentação, da investigação e da autonomia dos estudantes. Nesse sentido, o Produto Educacional foi concebido não apenas como um material de apoio, mas como um dispositivo pedagógico voltado à criação de condições para que os alunos pudessem experimentar, fazer escolhas, tomar decisões e atribuir sentidos às próprias produções artísticas.

A definição das temáticas das Sequências Didáticas que compõem o Produto Educacional ocorreu em diálogo com o contexto escolar e a partir da convivência prolongada, de aproximadamente cinco anos, com os alunos participantes da pesquisa. A primeira Sequência Didática elaborada foi “Identidade”, cuja concepção esteve diretamente relacionada à escuta atenta e à percepção de uma forte necessidade de comunicação por parte dos estudantes. Ao longo do convívio pedagógico, os alunos expressaram reiteradamente o desejo de falar sobre si, de compartilhar incômodos, gostos e curiosidades. Essas observações orientaram a escolha da temática da identidade, compreendida como possibilidade de expressão criativa e de reconhecimento no contexto escolar.

Paralelamente, foi concebida a sequência didática inspirada em Anna Atkins, a partir do diálogo interdisciplinar entre arte, ciência e tecnologia, em resposta a demandas concretas da escola e a articulações realizadas no espaço *maker*, no qual a pesquisadora atua como Professora Articuladora (PA). Embora essa Sequência Didática tenha sido aplicada, não foi possível realizar a coleta de dados devido às limitações de tempo, permanecendo sua contribuição circunscrita ao processo de concepção do Produto Educacional e ao delineamento de possibilidades pedagógicas interdisciplinares.

5.2 Fundamentação pedagógica

A fundamentação pedagógica do PE esteve ancorada na compreensão da criatividade como um processo construído ao longo do tempo, mediado pelas relações e pelo contexto sociocultural. A partir das contribuições de Vigotski, Ostrower e Wallas, a criação foi compreendida como um movimento processual, que envolve experimentação, elaboração e revisão, afastando-se de concepções exclusivamente espontaneístas ou técnicas do fazer artístico.

Nesse sentido, a opção pela organização do trabalho pedagógico por meio de Sequências Didáticas respondeu à necessidade de estruturar o ensino de forma intencional e coerente, sem reduzir o processo criativo a um roteiro rígido. As Sequências Didáticas foram concebidas como dispositivos de mediação, capazes de sustentar a continuidade das experiências formativas, articulando objetivos, práticas e avaliação de modo integrado.

A incorporação da cianotipia como recurso metodológico ocorreu em função de sua potência enquanto prática investigativa e sensível. Ao operar com luz, tempo e matéria, a

técnica favoreceu situações de observação, formulação de hipóteses e atribuição de sentidos, contribuindo para que os estudantes vivenciassem a criação artística como processo, e não apenas como resultado final. Nesse contexto, a cianotipia assumiu o papel de mediação pedagógica, subordinada aos objetivos formativos da proposta.

5.3 Desenvolvimento e estrutura

Como resultado desse percurso, o Produto Educacional foi estruturado na forma de um *e-book* educacional, concebido como recurso de apoio a professores de artes visuais. Seu objetivo central consistiu em ampliar o repertório de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do processo criativo dos estudantes, articulando intencionalidade pedagógica e abertura à experimentação.

Figura 14 – Capa do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Seu desenvolvimento ocorreu em cinco etapas interligadas: (1) revisão teórica; (2) planejamento das Sequências Didáticas; (3) elaboração do Manual Teórico-Prático de Cianotipia; (4) aplicação piloto e registro das atividades; e (5) sistematização e produção do *e-book*. Essa organização permitiu integrar reflexão teórica, planejamento pedagógico, experimentação prática e sistematização didática, assegurando coerência entre os pressupostos conceituais da pesquisa e as proposições pedagógicas apresentadas.

O material reúne fundamentação teórica e proposições práticas, com linguagem clara e acessível, capaz de dialogar tanto com a pesquisa acadêmica quanto com o cotidiano escolar. Internamente, o Produto Educacional é composto por três eixos principais: (1) um bloco teórico que aborda o ensino da arte, o processo criativo e a organização do trabalho pedagógico por meio de Sequências Didáticas; (2) um Manual Teórico-Prático de Cianotipia; e (3) duas Sequências Didáticas completas, intituladas Anna Atkins e o Jardim Azul e Identidade.

As Sequências Didáticas foram organizadas a partir de informações gerais de contextualização, como tema, público-alvo, componentes curriculares, duração, habilidades da BNCC e problematização, seguidas por três etapas estruturantes: Resultados Desejados, Evidências de Aprendizagem e Plano de Experiências de Ensino e Aprendizagem. Essa estrutura buscou tornar visível o percurso formativo das propostas, favorecendo a compreensão do planejamento docente e a articulação entre objetivos, experiências e processos avaliativos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, buscou-se compreender de que maneira o processo criativo pode ser estimulado nas aulas de artes visuais quando se desloca o foco das técnicas artísticas tradicionais e do produto final para a experiência, o percurso e a construção de sentidos. Partindo das inquietações surgidas no cotidiano escolar, o estudo se constituiu como um movimento de escuta, observação e experimentação, no qual a criatividade foi compreendida

não como um atributo inato ou excepcional, mas como uma dimensão humana que se constrói na relação entre sujeito, proposta, materiais e contexto educativo.

Os achados da pesquisa indicam que a integração da cianotipia à Sequência Didática favoreceu a emergência de processos criativos autorais, especialmente entre estudantes que demonstravam resistência ou insegurança frente às práticas artísticas mais convencionais. Ao colocar os alunos em contato com procedimentos técnicos que exigem tempo, espera, cuidado e abertura ao imprevisível, a proposta deslocou a lógica da execução imediata e do controle do resultado, permitindo que a criação se configurasse como um percurso investigativo, sensível e relacional. Nesse processo, a técnica não se apresentou como fim em si mesma, mas como meio catalisador de ideias, experimentações e descobertas.

A análise dos dados revelou que o processo criativo se constituiu de forma situada e plural, atravessado por dimensões afetivas, simbólicas, técnicas e coletivas. A criação não se deu de maneira linear, mas como um movimento marcado por escolhas, revisões, desvios e negociações constantes, tanto com os materiais quanto com os próprios sentidos atribuídos às produções. Esse percurso evidenciou a importância de um ambiente pedagógico que acolha a dúvida, o erro e a experimentação como partes constitutivas da aprendizagem em artes visuais, reafirmando a centralidade do processo em detrimento da valorização exclusiva do produto final.

Nesse contexto, a Sequência Didática mostrou-se um dispositivo pedagógico potente ao estruturar o percurso formativo sem engessá-lo. Ao articular intencionalidade pedagógica e abertura à experiência, a SD sustentou práticas que respeitaram os tempos individuais, favoreceram a autonomia dos estudantes e possibilitaram a construção de sentidos singulares. A mediação docente, por sua vez, revelou-se fundamental para criar condições de escuta, incentivo e orientação, atuando menos como transmissora de modelos e mais como mediadora de processos.

As contribuições desta pesquisa se estendem a diferentes esferas. No campo do ensino da arte, o estudo reafirma a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a criatividade como fenômeno processual, relacional e formativo, ampliando as possibilidades de participação e expressão dos estudantes. No âmbito profissional, a pesquisa oferece subsídios concretos para professores de artes visuais que buscam alternativas metodológicas capazes de engajar alunos com diferentes repertórios, habilidades e modos de aprender. O Produto Educacional desenvolvido, ao reunir fundamentação teórica e proposições práticas, configura-se como um recurso que pode ser apropriado, adaptado e ressignificado em outros contextos educativos.

É importante reconhecer que os resultados aqui apresentados estão situados em um contexto específico, envolvendo um grupo delimitado de participantes e um tempo determinado de intervenção. Essas condições não se configuram como limitações, mas como recortes que conferem densidade e singularidade à investigação. Ainda assim, o estudo abre possibilidades para desdobramentos futuros, como a ampliação da proposta para outros anos de escolaridade, a exploração de diferentes técnicas artísticas não convencionais ou o aprofundamento das relações entre criatividade, identidade e processos formativos no ensino da arte.

Por fim, esta pesquisa reafirma a potência da arte como espaço de encontro, escuta e criação no contexto escolar. Ao valorizar o processo criativo como experiência vivida, sensível e compartilhada, o estudo aponta para a importância de práticas pedagógicas que devolvam aos estudantes o direito de experimentar, errar, imaginar e construir sentidos próprios. Em tempos de aceleração e padronização, defender o tempo do processo, da espera e da experimentação é, também, um gesto de resistência pedagógica. Assim, o ensino das artes visuais pode se afirmar como um campo fértil para o desenvolvimento da criatividade, não como resposta pronta, mas como caminho aberto, em constante construção.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Apresentação. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

ALVARENGA, V. M. de. Tendências Pedagógicas no Ensino de Arte: da tradicional às contemporâneas. **Scielo Preprints**, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.9581. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/9581>. Acesso em: 24 mai. 2025.

ALVES, Kisna Yasmin Andrade et al. Uso da fotografia nas pesquisas qualitativas da área da saúde: revisão de escopo. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, p. 521-529, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232021262.41052020> Acesso em: 21 set. 2024.

ANDRADE, Flávia Luciana Campos Dutra; ALMEIDA, Patrícia Vasconcelos. Diários reflexivos: um instrumento relevante no processo de transformação e desenvolvimento profissional do docente. **Revista Educação e Linguagens**, v. 7, n. 12, p. 94-106, 2018. Disponível em:

<<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/article/view/6498>> Acesso em: 18 ago. 2024.

ANDRADE, Julia Pinheiro; SARTORI, Juliana. O professor autor e experiencias significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2011. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 24 fev. 2025.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete. **Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução**. Brasília: 2008

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

AUSBEL, P. D.; NOVAK, J.; HANESIHN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos**. 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2022.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som - um manual prático**. 13. ed. São Paulo: Vozes, 2015. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 21 set. 2024.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARREIRA, Luiz. **O Mínimo Sobre Criatividade**. 1 ed. Campinas: CEDET LLC, 2023

CASTELLAR, Sonia M. Vanzella; MACHADO, Júlio César. O que é Sequência Didática? In: Castellar, Sonia M. Vanzella (Org.) **Metodologias ativas: sequências didáticas**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2016.

CRUVINEL, Tiago. A avaliação qualitativa do ensino de Arte no Ensino Médio. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 077–095, 2019. DOI:

10.5965/1414573101342019077. Disponível em:
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019077>.
 Acesso em: 1 dez. 2024.

DA SILVA, Renan Felipe; CAVALARI, Suzi Marques Spatti. Um estudo com foco no uso do diário reflexivo como instrumento de promoção da autonomia. **Relatório final apresentado à FAPESP**. 2014 Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ibilce.unesp.br/Home/Departamentos/LetrasModernas/teletandem/relatorio_cientifico_-_versao_final_-renan_f._silva.pdf. Acesso em: 21 set. 2024.

DE SOUZA, Floriene Pereira. O ENSINO DE ARTE E O DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL CRIATIVO DA CRIANÇA NA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL. **DESAFIOS - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, [S. l.], v. 7, n. Especial, p. 258–269, 2020. DOI: 10.20873/uftsupl2020-8620. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/8620>. Acesso em: 1 dez. 2024

DENZIN, Norman K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. Routledge: London; 2009. Disponível em: <<https://dokumen.pub/the-research-act-a-theoretical-introduction-to-sociological-methods-2008055012-9780202362489.html>> Acesso: 22 set. 2024.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. **A criatividade no ensino de Artes Visuais: da reprodução à inclusão**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/ UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017

GIORDAN, M. **Princípios de elaboração de SD no ensino de ciências**. Disciplina PLC0703: O Planejamento do Ensino: Curso de Licenciatura em Ciências (USP/UNIVESP). Produção: Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada (CEPA), Instituto de Física da Universidade de São Paulo. 2014. p. 46-53.

GETTY MUSEUM. **Cyanotypes of British and Foreign Ferns 1853: Anna Atkins (British, 1799-1871), and Anne Dixon (British, 1799-1864)**. Disponível em: <https://www.getty.edu/art/collection/object/1040C0> Acesso em: 31 ago. 2025.

GUIMARÃES, Rita de Lúcia de Almeida Ferreira; AGUILLAR, Adriana Maimone. ARTE VISUAL: UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA. **Revista Signos**, [S. l.], v. 41, n. 2, 2020. DOI: 10.22410/issn.1983-0378.v41i2a2020.2726. Disponível em: <https://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/2726>. Acesso em: 1 dez. 2024.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porta Alegre: Artmed, 2000.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JESUS, Joaquim. **O lugar do olhar: a cianotipia no ensino em artes visuais**. 1. ed. Porto: U.Porto, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, L. M.; SILVA, F. G. **Pelo exercício da criatividade: uma análise das estratégias de ensino de Artes para surdos**. Revista Fórum, Rio de Janeiro, v. 31, p. 87–101, 30 jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/1573>. Acesso em: 12 mar. 2025.

LOPEZ, Tatiana. *s.n.*, 2021. **Cianotipia e bordado**. Disponível em: <https://www.tatianalopez.space/.com>. Acesso em: 8 nov. 2025.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUSTOSA, Ana Rita Cesar. **A Criatividade Como Processo Pragmático Na Formação Didática De Professores De Arte**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/16296> Acesso em 07 de dez. 2024.

MACHADO, M. F. B. F. **Artes Visuais no Ensino Fundamental: a obra de Athos Bulcão como processo criativo**. 2023. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/handle/1/19873> Acesso em: 07 dez. 2024

MAGNANI, José Guilherme Cantor. A etnografia é um método, não uma mera ferramenta de pesquisa... que se pode usar de qualquer maneira: entrevista. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 43, n. 2, 2012, p. 169-178. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/9173>. Acesso em 24 fev. 2025.

MARTÍNEZ, A. M. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, Maria Carmem V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006, p. 69-94.

MONDOLINI, S. **A aprendizagem e o ensino da arte na perspectiva dos projetos de trabalho: o desenvolvimento da criatividade no ensino fundamental**. 157 f. 2023. Dissertação (Mestrado em Dissertação de Docência para Educação Básica) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/251128> Acesso em: 08 abr. 2025.

NASCIMENTO, Vanderlia Mugnol do. **Empreendedorismo no Ensino da Arte: Procedimentos e Técnicas**. 2022. 58 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação - PROFNIT) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/2003>. Acesso em 07 de dez. 2024.

NEW YORK PUBLIC LIBRARY. **Photographs of British algae : cyanotype impressions**. Disponível em: <https://digitalcollections.nypl.org/collections/28d304b0-c612-012f-cd39-58d385a7bc34>. Acesso em: 31 ago. 2025.

NUNES, Ana Luiza Ruschel; OKITA, Ester Teixeira. Artes visuais, diversidade e inclusão: a poética expressiva de adultos com deficiência visual. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 99–124, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/13268>. Acesso em: 1 dez. 2024.

OLIVEIRA, Amurabi. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 16, n. 22, p. 163–183, 2013. DOI: 10.24934/eef.v16i22.322. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/322>. Acesso em: 24 fev. 2025.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30 ed. Petrópolis: EDITORA VOZES, 2014.

PELAES, Maria Lucia Wochler. Uma reflexão sobre o conceito de criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar. **Revista Educação - UNG-Ser - ISSN 1980-6469**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 05–13, 2010. Disponível em: <https://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/537>. Acesso em: 12 mar. 2025.

PERAÇA, Maria da Graça; MONTOITO, Rafael. **Criatividade e pensamento criativo: um estudo prático sobre os modelos de Wallas e Hadamard**. *Zetetike*, Campinas, SP, v. 31, n. 00, p. e023002, 2023. DOI: 10.20396/zet.v31i00.8671675. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8671675>. Acesso em: 07 dez. 2024.

PEREIRA, I. dos S. Cérebros criativos no mundo das produções audiovisuais de massa? Entretenimento, fãs de animações e possibilidades criativas em artes visuais. **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2019. DOI: 10.22456/2357-9854.89909. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/89909>. Acesso em: 1 dez. 2024.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

RICHTER, I. M. (2000). **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=456786>. Acesso em: 19 abr. 2025.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos Metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.63-70

SAMPAIO, Lília Rodrigues. **Artes Visuais, Criatividade E Tecnologias Digitais: Conexões Possíveis Na Educação Básica**. Dissertação (Mestrado) — Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Departamento de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/45436> Acesso em 07 de dez. 2024.

VALENZUELA, Robson Canteiro; LAMBREHT, Debora Regina. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 10, p. 222–230, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i10.2410. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2410>. Acesso em: 1 dez. 2024

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução e revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 128p

WARE, Mike. **Cyanomicon. History, Science and Art of Cyanotype: Photographic Printing in Prussian Blue**. 3.ed. Buxton. 2020. Disponível em: <https://www.mikeware.co.uk/mikeware/downloads.html> Acesso em: 10 abr. 2024.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2014.

ZAPPELLINI, Marcello Beckert; FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 241–273, 2015. DOI: 10.13058/raep.2015.v16n2.238. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/238>. Acesso em: 21 set. 2024.

APÊNDICE A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “O Processo Criativo no Ensino de Artes Visuais: uma proposta de sequência didática a partir da cianotipia como catalisadora de ideias e experimentações”. Essa pesquisa quer criar uma sequência de atividades bem legais para estimular sua criatividade usando uma técnica diferente de fotografia chamada cianotipia.

As pessoas que irão participar desta pesquisa são crianças com 10 a 11 anos de idade, do 5º ano, como você! A pesquisa será feita no GET Almirante Newton Braga de Faria, localizado na Av. Monsenhor Félix, 1059 – Irajá, Rio de Janeiro – RJ, 21231-111.

Essa técnica diferente de fotografia, a cianotipia, usa produtos especiais para criar imagens em tons de azul. Você vai aprender como funciona, conhecer os materiais necessários e criar sua própria arte. Depois, vai escrever um pequeno texto contando como foi sua

experiência criando as imagens. Durante todo esse processo vamos fotografar as criações artísticas feitas por você. Isso servirá para guardar e mostrar como foi a atividade. Mas não se preocupe, não revelaremos seu nome ou rostos. Essas fotos vão ser usadas só para estudar e ensinar outras pessoas sobre o que aprendemos com esse trabalho. Elas podem aparecer em apresentações, exposições ou em textos usados por professores e pesquisadores, sempre com muito cuidado e respeito, para ajudar outras pessoas a aprender mais sobre o ensino da arte.

Para fazer a cianotipia, utilizaremos dois reagentes químicos: o ferricianeto de potássio e o citrato férrico amoniacal e, uma luz UV, que pode ser do sol ou de lâmpadas especiais. Também trabalharemos com diferentes tipos de papeis, como aquarela e até filtro de café, e com materiais variados, como MDF, acetato e água. Além desses, você poderá usar tinta, pincel, lápis de cor, canetas e outros materiais para deixar sua arte ainda mais criativa.

Cientistas e pessoas que estudam muito sobre isso descobriram que, quando usamos os materiais do jeito certo e com a ajuda de um adulto, não há perigo em realizarmos as atividades com a cianotipia. Mas, embora seja bem difícil, pode existir pessoas sensíveis a esses reagentes. Por isso, se por algum motivo você sentir qualquer desconforto como irritação nos olhos e na narina, ou sensibilidades na pele, fale comigo imediatamente. A gente vai parar tudo na hora e cuidar bem de você. Nós vamos lavar bem o local afetado com água corrente e se for necessário, você será levado(a) ao médico para ver se está tudo bem. Vamos contar o que aconteceu para a direção da escola e para seu/sua responsável. E também vamos anotar direitinho o que houve, para entender como evitar que isso aconteça de novo. Se for preciso, vamos dar uma pausa na atividade até termos certeza de que está tudo seguro para continuarmos.

Para garantir sua segurança, os reagentes químicos serão armazenados em local restrito, onde somente eu terei acesso; separaremos os materiais de forma adequada, selecionando bem os reagentes em um uso de quantidades mínimas, compatível com o ambiente escolar; realizaremos as atividades em um ambiente bem ventilado e com fonte de água disponível; utilizaremos luvas e óculos de proteção; e seguiremos orientações como não colocar nada na boca e lavar bem as mãos após a atividade. Pode ser que, em alguns momentos, o resultado não saia como esperado, e isso pode te causar frustração. Por isso, antes de começar, mostrarei alguns erros que podem acontecer e ensinarei como corrigi-los.

Durante toda a atividade, eu, a professora-pesquisadora Andriara Leal Lourenço, estarei presente para te ajudar e te orientar sempre que for necessário. Se precisar, você pode entrar em contato comigo pelo e-mail: andriara.lourenco@gmail.com. Participar dessa pesquisa pode ser uma experiência divertida e enriquecedora. Além de aprender uma técnica artística diferente,

você terá a oportunidade de desenvolver suas habilidades manuais, conhecer um pouco sobre ciência e arte e refletir sobre seu próprio processo criativo.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará irritado(a) ou chateado(a) com você se você disser “não”: a escolha é sua! Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer “sim” agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. É importante que você converse com seus responsáveis sobre a sua decisão. Saiba o que eles acham, fale a eles o que pretende fazer, se quer ou não participar. Você tem o tempo que precisar para isso. Também pode conversar com a pesquisadora, quando quiser. Ela responderá todas as suas dúvidas, em qualquer momento.

Você não receberá nenhum dinheiro nem terá que pagar nada para participar da pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados sem identificar quem participou. Pense com calma e fale com seus responsáveis antes de decidir!

ASSENTIMENTO

Eu _____ li este termo e aceito participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ___/___/___
-------------------------------	-------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Assentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a).	Data: ___/___/___
----------------------------------	-------------------

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável Legal

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor _____ participar como voluntário(a) da pesquisa denominada “O Processo Criativo no Ensino de Artes Visuais: uma proposta de sequência didática a partir da cianotipia como catalisadora de ideias e experimentações”, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, que diz respeito a uma dissertação de mestrado. A pesquisa será realizada no GET Almirante Newton Braga de Faria, localizado na Av. Monsenhor Félix, 1059 – Irajá, Rio de Janeiro – RJ, 21231-111. Nela, analisaremos o processo criativo dos estudantes em uma proposta artística. Para isso, utilizaremos uma técnica fotográfica chamada cianotipia, que usa produtos especiais para criar imagens em tons de azul. O(A) estudante será apresentado(a) a essa técnica e aos materiais necessários para realizá-la.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é elaborar uma Sequência Didática (SD) com atividades que estimulem o processo criativo dos alunos de artes visuais, utilizando uma técnica fotográfica alternativa, a cianotipia.

2. PROCEDIMENTOS: Para fazer a cianotipia, utilizaremos dois reagentes químicos, o ferricianeto de potássio e citrato férrico amoniacal, além de luz UV, que pode ser do sol ou de lâmpadas especiais. Também trabalharemos com diferentes tipos de papeis, como aquarela e até filtro de café, e com materiais variados, como MDF, acetato e água. Além desses, o(a) estudante poderá usar tinta, pincel, lápis de cor, canetas e outros materiais para deixar sua composição artística ainda mais criativa. Os registros da pesquisa serão coletados mediante a observação da pesquisadora, fotografias e de um diário reflexivo produzido pelos alunos. Por meio da observação participante, a pesquisadora poderá compreender, com mais sensibilidade, como os estudantes se envolvem com a proposta, como reagem às atividades e quais sentidos constroem a partir da experiência vivida. O registro fotográfico servirá como suporte visual para complementar as análises e capturar detalhes do processo criativo. A finalidade da fotografia é registrar as produções artísticas dos estudantes, preservando, portanto, a identidade deles. As imagens serão empregadas unicamente para fins científicos e acadêmicos, no contexto desta pesquisa, podendo ser divulgadas em artigos científicos, apresentações, exposições e outros meios acadêmicos, sempre com o propósito de compartilhar os resultados da pesquisa e contribuir para o avanço do conhecimento na área de ensino de artes visuais. No diário reflexivo, os (as) estudantes registrarão, ao longo do processo, suas impressões, sentimentos, percepções e reflexões críticas sobre as práticas desenvolvidas, os desafios e as potencialidades observadas. Esse diário tem um papel importante na análise dos resultados da pesquisa, pois possibilitará à pesquisadora compreender o percurso de forma mais profunda e subjetiva.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa envolve algum nível de risco. No entanto, os riscos associados à presente pesquisa são baixos. O primeiro refere-se à possibilidade do resultado não sair como esperado, e isso pode causar frustração ao estudante. Para evitar isso, ao começar, vamos mostrar alguns erros que podem acontecer e ensinar como corrigi-los. Durante toda a atividade, a pesquisadora estará disponível para ajudar e orientar os estudantes sempre que necessário. O segundo está relacionado ao manuseio dos produtos da cianotipia. Os estudos asseguram que os riscos associados à utilização da cianotipia são considerados muito baixos, sendo, a maioria deles, passíveis de prevenção e controle com medidas adequadas de segurança. O principal é que pode ocorrer casos muito raros de pessoas altamente sensíveis ao contato direto com os reagentes em sua forma sólida, as quais podem apresentar reações como sensibilidades cutâneas, irritação nos olhos e na mucosa nasal e, em consequência disso, dificuldade respiratória. No entanto, não trabalharemos com os reagentes em sua forma sólida, eles serão previamente solubilizados, o que reduz a quase zero qualquer possibilidade desse risco acontecer. Além disso, para garantir um ambiente ainda mais seguro durante a prática, os reagentes serão armazenados em local restrito e fora do alcance dos(as) estudantes. Os materiais serão organizados adequadamente, utilizando-se apenas quantidades mínimas e compatíveis com o contexto escolar. As atividades ocorrerão em um ambiente bem ventilado e com o uso obrigatório de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs), como luvas e óculos de segurança. Os(As) participantes receberão orientações claras e serão monitorados

para evitar o contato dos produtos com o rosto durante o manuseio dos materiais e assegurar a lavagem das mãos após a atividade.

Ainda assim, em caso de eventual acidente, seguiremos o protocolo de atendimento recomendado que inclui: lavagem imediata da área afetada com água corrente; encaminhamento do(a) estudante ao serviço médico mais próximo, se necessário; comunicação imediata à direção da escola e aos responsáveis legais; reavaliação do ambiente para prevenir novos incidentes. A atividade será suspensa temporariamente, caso necessário, até que haja plena garantia de segurança para sua continuidade.

Por outro lado, destaca-se que participar dessa pesquisa pode ser uma experiência divertida e enriquecedora para os alunos. Além de aprender uma técnica artística diferente, ele(a) terá a oportunidade de desenvolver suas habilidades manuais, conhecer um pouco sobre ciência e arte e refletir sobre seu próprio processo criativo.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do(a) menor será respeitada e o nome dele(a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a participação do(a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele(a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o(a) menor saia da pesquisa ele(a) não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do(a) menor no estudo. Fica garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a pesquisadora. Caso você concorde que o(a) menor participe, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pela pesquisadora. A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e seus resultados. Você poderá ter acesso a pesquisadora Andiara Leal Lourenco pelo telefone [REDACTED] ou pelo e-mail: andiara.lourenco@gmail.com Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo com a participação do menor _____ na pesquisa.

Assinatura do(a) responsável /representante legal	Data: ___/___/____
---	--------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) responsável /representante legal pelo(a) menor participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ___/___/____
---------------------------------	--------------------

APÊNDICE C - Termo de Autorização de Uso de Imagens

Eu, _____, portador(a) do RG nº _____ e CPF nº _____, na qualidade de responsável legal pelo(a) menor _____, declaro que li e compreendi os objetivos da pesquisa intitulada “O Processo Criativo no Ensino de Artes Visuais: uma proposta de sequência didática a partir da cianotipia como catalisadora de ideias e experimentações”, conduzida pela pesquisadora Andiará Leal Lourenço. Ciente da necessidade do registro fotográfico das produções artísticas dos estudantes e, se necessário, da imagem do(a) menor, desde que não identificado(a), autorizo a pesquisadora a realizar as fotografias sem qualquer ônus financeiro para ambas as partes.

Declaro estar ciente de que as fotografias garantirão a preservação da identidade do(a) menor, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e demais legislações aplicáveis. As imagens serão empregadas unicamente para fins científicos e

acadêmicos, no contexto da pesquisa mencionada, podendo ser divulgadas em artigos científicos, apresentações, exposições e outros meios acadêmicos, sempre com o propósito de compartilhar os resultados da pesquisa e contribuir para o avanço do conhecimento na área de ensino de artes visuais.

AUTORIZAÇÃO

Li e concordo com o Termo de Autorização de Uso de Imagens do (a) menor supracitado e de suas produções na pesquisa.

Assinatura do(a) responsável /representante legal	Data: ___/___/___
---	-------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária a autorização de imagem do (a) responsável /representante legal pelo (a) menor participante da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora responsável	Data: ___/___/___
--	-------------------

APENDICE D – Ficha de Observação Participante - Pesquisadora

Ficha de Observação Participante

Pesquisadora/Observadora:

Tema da Pesquisa:

Data da Observação:

Hora de Início:

Hora de Término:

Local:

Grupo:

1. Acolhimento

Perfil dos participantes (breve descrição geral, gênero, faixa etária)

Ambiente (acolhedor, participativo, descontraído)

Expectativas expressas pelos participantes

2. Introdução da Temática

Nível de compreensão demonstrado sobre os conceitos abordados

Dúvidas levantadas

Possibilidades e estratégias apontadas pelos participantes

3. Identificação da Atividade Prática

- Tipo de atividade desenvolvida: _____

- Objetivos da atividade: _____
- Duração estimada: _____

4. Dimensões de Observação

CRITÉRIOS	INDICADORES	PARTICIPANTES									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autonomia	O participante demonstrou iniciativa? Gerenciou seu tempo de forma independente?										
Escolhas Criativas	O participante escolheu materiais, técnicas ou caminhos criativos? Justificou ou explicou suas escolhas?										
Experimentação	O participante explora diferentes formas de uso dos materiais? Testa possibilidades antes de chegarem ao resultado final?										
Aplicação da Técnica da Cianotipia	Compreende e aplica os procedimentos da técnica? Demonstra criatividade na forma de aplicação da cianotipia?										
Interação e Comunicação	Como o participante interage com os pares e com a pesquisadora? Há cooperação? Comparações de resultados?										

5. Reflexões da Pesquisadora:

- Análise inicial, hipótese ou *insights* sobre o que foi observado do processo criativo dos participantes;
- Pontos que os participantes destacaram como aprendizados;
- Questões críticas levantadas;
- Pontos fortes;
- Aspectos que poderiam ser aprimorados;
- Situações inesperadas ou relevantes para análise.

APÊNDICE E – Diário Reflexivo – Participante

Diário Reflexivo - Participante

Pesquisadora:

Tema da Pesquisa:

Participante:

Data: ____/____/____

manteve-se presente e implicada no fazer artístico, sobretudo quando a proposta dialogou com práticas e interesses que já integravam seu repertório.

O engajamento afetivo mostrou-se mais evidente nos momentos de experimentação e, especialmente, durante a revelação da imagem. Os registros de campo evidenciaram expressões de curiosidade e encantamento diante da transformação do papel sensibilizado. Essa reação encontra correspondência direta no diário reflexivo, quando a participante afirmou que **“o que mais me chamou a atenção foi a cianotipia aparecendo na água”**, descrevendo a experiência como algo que **“parece uma mágica”**. Tais registros indicam uma vivência marcada por prazer e surpresa, sustentando o interesse e a permanência no processo criativo.

Além disso, a observação participante registrou iniciativa para explorar e repetir ações, sem abandono da atividade diante de dúvidas pontuais. No diário, essa permanência aparece associada a uma experiência vivida de forma positiva, quando a participante escreveu que **“as coisas estavam fáceis e consegui resolver tudo”**, sugerindo satisfação e sentimento de pertencimento ao processo.

Autonomia e tomada de decisões no processo criativo

A análise dos registros evidenciou que a autonomia da Participante 1 se constituiu de forma progressiva ao longo do percurso. A observação participante indicou que sua segurança aumentava quando pôde recorrer a modos de fazer já presentes em seu repertório expressivo, como o desenho de personagens, a criação de bonecos articulados e o trabalho manual com recorte e montagem. Esses procedimentos funcionaram como apoio para enfrentar o desafio de criar uma imagem autorrepresentativa por meio da cianotipia.

No diário reflexivo, esse movimento aparece quando a participante escreveu: **“eu via vídeos e eu queria também fazer umas bonecas que se mexia com grampeador”**. A referência a conteúdos externos operou como disparador da intenção criadora, e não como reprodução de modelos. A escolha de relacionar o desenho **“a um jogo chamado Dandy’s World”** reforçou a articulação entre interesses pessoais e decisões autorais, evidenciando a seleção consciente de temas, referências e procedimentos.

A observação participante também indicou coerência entre a intenção inicial e a produção final, ainda que o trabalho tenha passado por transformações ao longo do percurso. Essa apropriação autoral se consolidou no diário quando a participante registrou que **“as coisas estavam fáceis e consegui resolver tudo”**, indicando percepção de domínio sobre as decisões tomadas no processo criativo.

Mediação docente como suporte sensível e não diretivo

A triangulação dos dados evidenciou que a mediação docente atuou como suporte sensível ao longo do processo criativo da Participante 1. Os registros da observação participante indicaram que as intervenções se concentraram em orientações pontuais e em perguntas abertas, ajustadas aos momentos de dúvida ou insegurança, sem imposição de modelos ou antecipação de resultados.

Essa forma de acompanhamento permitiu que a participante transformasse sugestões externas em decisões próprias, mantendo a continuidade do processo após cada intervenção. No diário reflexivo, essa mediação aparece reconhecida quando a participante afirmou que **“a atividade foi muito boa e explicada”**, indicando que a clareza das orientações contribuiu para uma vivência segura e favorável à experimentação.

Sentidos atribuídos às produções e construção da identidade

Os registros evidenciaram que a produção da Participante 1 ultrapassou o aspecto técnico, assumindo sentidos vinculados à autoexpressão e à construção de identidade. A observação participante indicou que o trabalho final articulou interesses pessoais, referências ficcionais e práticas manuais já presentes em seu repertório, configurando-se como expressão coerente com o percurso vivido.

No diário reflexivo, essa dimensão aparece de forma explícita quando a participante escreveu que **“a minha criação diz brilho e estrelas”**, atribuindo significados simbólicos à própria produção. A escolha de nomear a obra como **“PebbleGood”** reforçou o gesto autoral, evidenciando cuidado, valorização do trabalho final e reconhecimento da produção como expressão singular.

Dimensão relacional e coletiva do processo criativo

A análise dos registros indicou que a dimensão relacional atuou como elemento constitutivo do processo criativo da Participante 1. A observação participante evidenciou que o diálogo estabelecido ao longo das aulas favoreceu um ambiente de confiança, no qual a participante pôde explicitar interesses, esclarecer dúvidas e sustentar suas escolhas.

Embora o diário reflexivo não traga referências diretas às interações com os colegas, a avaliação positiva da experiência e a ausência de relatos de bloqueio sugerem que o processo foi vivido em um contexto coletivo favorável. As emoções associadas à atividade, descritas

como algo “bom” e “mágico”, indicam que o ambiente afetivo contribuiu para a permanência, o engajamento e a continuidade do fazer artístico.

Participante 2

Engajamento afetivo e envolvimento com o fazer artístico

Os registros da observação participante indicaram que a Participante 2 manteve elevado grau de envolvimento com a proposta ao longo de todas as etapas da Sequência Didática. Trata-se de uma aluna comunicativa, com repertório amplo e segurança para falar sobre si, suas crenças e interesses, o que se refletiu em uma participação ativa nas discussões e em interesse espontâneo pelos materiais e procedimentos. Esse engajamento manifestou-se tanto na permanência no fazer quanto na iniciativa para explorar possibilidades expressivas da técnica.

No diário reflexivo, esse envolvimento aparece associado a sentimentos positivos e intensos em relação à experiência. A participante afirmou ter se sentido “**muito feliz e animada por fazer parte de algo novo**”, sentimento que se ampliou no contexto coletivo, quando registrou que “**eu nunca me senti tão alegre com os meus amigos**”. Esses relatos evidenciam que o engajamento afetivo esteve diretamente relacionado à vivência compartilhada, à curiosidade diante da proposta e ao prazer em criar em grupo, elementos que sustentaram a continuidade e a qualidade do envolvimento com o fazer artístico.

Autonomia e tomada de decisões no processo criativo

A análise dos registros evidenciou que a Participante 2 apresentou elevado grau de autonomia ao longo do processo criativo. A observação participante indicou clareza em relação à proposta de autorrepresentação e segurança para se posicionar diante das escolhas a serem realizadas, conduzindo o processo com iniciativa própria e sem hesitação. Essa autonomia se expressou na definição de temas, símbolos e referências pessoais, bem como na coerência entre intenção e produção final.

No diário reflexivo, a tomada de decisões aparece de forma explícita quando a participante justificou suas escolhas estéticas. Ao afirmar que “**como eu amo a cor azul, a minha ideia é transformar uma fotografia toda em azul**”, revelou intencionalidade cromática desde a concepção da obra. Do mesmo modo, ao registrar a decisão de “**colocar tudo o que gosto, como doces e animais marinhos**”, evidenciou um processo criativo orientado por afinidades pessoais e reconhecimento do próprio repertório como fonte legítima para a criação artística.

Mediação docente como suporte sensível e não diretivo

A triangulação dos dados indicou que a mediação docente atuou como condição de possibilidade para o desenvolvimento do processo criativo da Participante 2, sem substituir sua autoria. Os registros da observação participante mostraram que as intervenções se concentraram em orientações pontuais e em momentos de escuta, respeitando o tempo e as escolhas da aluna, o que favoreceu a continuidade do trabalho e a sustentação das decisões tomadas.

No diário reflexivo, a participante reconheceu a presença de dificuldades práticas durante o processo, como no episódio em que relatou que **“teve uma briga séria com a luva, que não queria entrar na minha mão”**. A afirmação **“e eu venci”** indica que, mesmo diante do obstáculo, conseguiu avançar sem que a dificuldade se transformasse em frustração ou abandono da tarefa, evidenciando que o suporte recebido permitiu transformar o impasse em experiência de superação.

Sentidos atribuídos às produções e construção da identidade

Os registros evidenciaram que a produção da Participante 2 assumiu forte caráter autobiográfico e simbólico. A observação participante indicou que a composição visual reuniu diferentes símbolos, personagens e objetos que, ao coexistirem no mesmo campo visual, expressaram a multiplicidade de aspectos que a aluna reconhecia em si mesma. A referência à personagem Coraline, construída simbolicamente por meio dos botões no lugar dos olhos, articulou-se a interesses pessoais e a práticas manuais, como a costura e o bordado.

No diário reflexivo, essa dimensão identitária aparece de forma explícita quando a participante afirmou ter incluído **“a palavra Coraline, um dos meus filmes favoritos”** e **“patinhas de cachorro em homenagem à minha cachorra Bombom”**. Esses elementos indicam que a obra funcionou como espaço de inscrição de memórias, afetos e vínculos pessoais, permitindo que a produção artística se constituísse como expressão de sua história e de suas crenças.

Dimensão relacional e coletiva do processo criativo

A dimensão relacional mostrou-se central no processo criativo da Participante 2. A observação participante indicou que as trocas em sala, as conversas e os momentos de partilha favoreceram a explicitação dos sentidos atribuídos à produção, criando um ambiente afetivo propício à permanência e ao engajamento. O diálogo com o grupo e a experiência compartilhada atuaram como elementos constitutivos do processo criativo.

No diário reflexivo, essa dimensão aparece associada a sentimentos de pertencimento e alegria, quando a participante registrou que **“a gente conversava e brincava”** e que nunca havia se sentido **“tão alegre com os meus amigos”**. Esses trechos evidenciam que o processo criativo foi atravessado por emoções ligadas ao estar junto, indicando que o ambiente coletivo e relacional influenciou diretamente a qualidade da experiência artística e a construção de sentidos ao longo do percurso.

Participante 3

Engajamento afetivo e envolvimento com o fazer artístico

Os registros da observação participante indicaram que a Participante 3 manteve envolvimento constante e qualitativo com a proposta ao longo de toda a Sequência Didática. Trata-se de uma aluna madura para a idade, que ocupou com frequência um lugar de liderança nas interações do grupo, permanecendo implicada no fazer artístico e demonstrando atenção, concentração e disposição para sustentar o processo mesmo diante de incertezas.

No diário reflexivo, esse engajamento apareceu atravessado por afetos intensos ligados à memória e à experiência vivida. A participante justificou a escolha da imagem ao afirmar que utilizou **“uma fotografia minha na casa do marinho”** porque **“eu tinha um grande amigo, infelizmente ele já faleceu”**, acrescentando que a fotografia a **“fez mais feliz por lembrar dele”**. Esses registros indicam que o envolvimento com a proposta não se deu apenas no plano técnico ou formal, mas foi sustentado por vínculos afetivos profundos, que conferiram densidade emocional ao processo criativo.

Autonomia e tomada de decisões no processo criativo

A análise dos registros evidenciou que a Participante 3 apresentou elevado grau de autonomia, manifestado tanto na condução do próprio trabalho quanto na influência exercida sobre o grupo. A observação participante registrou que sua familiaridade prévia com o desenho e, sobretudo, com a pintura em aquarela sustentou uma postura segura diante das experimentações e a levou a questionar o “modo padrão” de execução das etapas. Esse aspecto tornou-se evidente quando foi a primeira a perguntar se poderia intervir nas cianotípias com pintura, abrindo uma possibilidade que reverberou entre os colegas.

A escolha de trabalhar com uma cianotipia fotográfica, partindo de uma imagem de si mesma, também revelou intencionalidade e clareza nas decisões autorais. Em vez de recorrer a símbolos externos ou a imagens construídas por desenho, a participante optou por uma fotografia já carregada de sentido, articulando identidade, lugar e atmosfera. Essa decisão indica coerência entre intenção e produção, bem como reconhecimento das próprias escolhas como eixo estruturante do processo criativo.

Mediação docente como suporte sensível e não diretivo

A triangulação dos dados indicou que a mediação docente atuou como suporte sensível ao longo do processo criativo da Participante 3, especialmente nos momentos de insegurança e dúvida. Os registros da observação participante evidenciaram que, diante do resultado insatisfatório da primeira intervenção pictórica sobre a cianotipia, a participante não foi conduzida a uma solução pronta, mas teve espaço para reavaliar o percurso e decidir como prosseguir.

No diário reflexivo, essa mediação é reconhecida de forma explícita quando a participante afirmou que o trabalho “**deu certo graças à professora Andiara**”. Essa afirmação, associada ao relato de sentimentos iniciais de medo e ansiedade, indica que o acompanhamento docente contribuiu tanto no plano técnico quanto no emocional, sustentando a continuidade do processo sem substituir a autoria da aluna.

Sentidos atribuídos às produções e construção da identidade

Os registros evidenciaram que a produção da Participante 3 assumiu caráter profundamente autobiográfico, funcionando como dispositivo de memória e elaboração afetiva. A observação participante indicou que a fotografia escolhida articulou elementos arquitetônicos e naturais, além de uma linguagem corporal marcada por introspecção, configurando uma autorrepresentação que associou identidade, silêncio e contemplação.

No diário reflexivo, essa dimensão aparece de forma explícita quando a participante afirmou: “**fiz essa fotografia para me lembrar dele**”, referindo-se ao amigo Carlos. A imagem ultrapassou, assim, a função representacional e passou a operar como homenagem e preservação de vínculos, permitindo que a criação artística se constituísse como expressão de si e de sua história pessoal.

Dimensão relacional e coletiva do processo criativo

A dimensão relacional mostrou-se central no processo criativo da Participante 3. A observação participante indicou que sua postura de liderança influenciou diretamente o grupo, ampliando o campo de possibilidades criativas, especialmente ao introduzir a ideia de intervir na cianotipia com pintura. Esse gesto não apenas afetou seu próprio percurso, mas mobilizou os colegas a repensarem o uso da técnica.

No diário reflexivo, a vivência emocional aparece marcada por sentimentos inicialmente ambivalentes, como nervosismo, medo e ansiedade — **“bem nervosa e com medo”, “tensa, ansiosa e com medo de não dar certo”** — que foram sendo transformados ao longo do processo, quando registrou que **“com o tempo me acalmei e fiquei mais tranquila”**. Esses trechos indicam que o ambiente relacional, mediado pelo diálogo e pelo acompanhamento docente, foi decisivo para a permanência no processo e para a transformação das emoções, permitindo que a experiência criativa se consolidasse como percurso formativo e compartilhado.

Participante 4

Engajamento afetivo e envolvimento com o fazer artístico

Os registros da observação participante indicaram que o Participante 4 manteve envolvimento constante e qualificado com a proposta ao longo da Sequência Didática. Trata-se de um aluno atento e cuidadoso, que demonstrou interesse contínuo pelos materiais, pelos procedimentos e pelo acompanhamento do processo, permanecendo implicado em todas as etapas da atividade. Esse engajamento se expressou tanto na dedicação ao fazer visual quanto na atenção dispensada aos registros escritos do percurso.

No diário reflexivo, esse envolvimento aparece associado a sentimentos de expectativa e encantamento. O participante registrou que **“ficava ansioso para a aula de cianotipia começar”** e que se sentiu **“impressionado”** em diferentes momentos do processo, especialmente diante da revelação da imagem. Esses relatos indicam que o engajamento afetivo foi sustentado pela curiosidade em relação à técnica e pelo prazer em acompanhar as transformações do material, favorecendo a permanência e a qualidade da experiência artística.

Autonomia e tomada de decisões no processo criativo

A análise dos registros evidenciou que a autonomia do Participante 4 se constituiu a partir de um movimento de escuta de si e de reflexão sobre suas próprias preferências expressivas. A observação participante indicou que, embora inicialmente tenha demonstrado

interesse pela cianotipia fotográfica, o aluno reavaliou essa possibilidade e optou por trabalhar com o desenho, linguagem com a qual se sentia mais confortável. Essa escolha não se deu por imitação dos colegas ou por expectativa externa, mas por reconhecimento de seus próprios limites e afinidades.

No diário reflexivo, essa autonomia aparece associada à iniciativa de pesquisa e planejamento. O participante registrou que **“pesquisei personagens amarelos e peguei algumas imagens e editei no Canva”**, evidenciando uma postura ativa na definição do tema e dos procedimentos. A coerência entre intenção e produção final se reafirma quando explicita suas preferências ao afirmar que gosta de **“amarelo, música e flores”**, elementos que orientaram as decisões tomadas ao longo do processo criativo.

Mediação docente como suporte sensível e não diretivo

A triangulação dos dados indicou que a mediação docente atuou como suporte sensível, especialmente nos momentos em que o processo exigiu ajustes técnicos. Os registros da observação participante mostraram que, diante das marcas do papel amassado e das limitações do desenho original para a produção do negativo digital, o participante foi acompanhado na busca por soluções que preservassem sua intenção autoral sem descaracterizar o trabalho.

Esse acompanhamento permitiu que o uso de recursos digitais se configurasse como estratégia de mediação entre o desenho manual e as exigências técnicas da cianotipia, sem substituição da autoria do aluno. No diário reflexivo, embora a mediação não seja nomeada diretamente, a descrição detalhada das etapas do processo e a avaliação positiva da experiência indicam que o suporte recebido foi suficiente para garantir continuidade e segurança no fazer.

Sentidos atribuídos às produções e construção da identidade

Os registros evidenciaram que a produção do Participante 4 funcionou como espaço de autoexpressão, articulando gostos, interesses e repertórios culturais pessoais. A observação participante indicou que a escolha de personagens do universo dos desenhos animados e dos jogos digitais, organizados de forma dinâmica e expressiva, construiu uma narrativa visual marcada por ação, humor e energia.

No diário reflexivo, essa dimensão identitária aparece de forma explícita quando o participante afirmou que **“o que a criação diz sobre mim é que eu gosto de amarelo, música e flores”**. A escolha do título **“personagens amarelos”** reforça a coerência entre tema, processo e identidade expressa, indicando reconhecimento de si na produção e valorização do trabalho final como expressão pessoal.

Dimensão relacional e coletiva do processo criativo

A dimensão relacional do processo criativo do Participante 4 manifestou-se de forma mais sutil, mas consistente. A observação participante indicou que o diálogo estabelecido durante a busca por soluções técnicas favoreceu a comunicação de ideias, dúvidas e intenções, mesmo sendo a escrita sua forma preferencial de expressão. Esse aspecto se evidenciou na organização cuidadosa de seu diário reflexivo, utilizado como espaço de elaboração e reflexão sobre o percurso vivido.

Embora o diário não apresente referências explícitas às trocas com os colegas, os registros de entusiasmo, expectativa e encantamento sugerem que o ambiente coletivo e afetivo da aula contribuiu para o engajamento e para a vivência positiva do processo. A experiência criativa, assim, foi sustentada por um contexto relacional que favoreceu a continuidade, a atenção ao fazer e a construção de sentidos ao longo da Sequência Didática.

Participante 5

Engajamento afetivo e envolvimento com o fazer artístico

Os registros da observação participante indicaram que a Participante 5 manteve um envolvimento contínuo com a proposta, ainda que de forma silenciosa e recolhida. Trata-se de uma aluna tímida, em fase de alfabetização, que encontrou no fazer artístico um espaço seguro de permanência e expressão. Seu engajamento manifestou-se menos por participação verbal e mais pela concentração, pelo cuidado com os materiais e pela atenção dedicada às etapas do processo.

No diário reflexivo, esse envolvimento aparece associado a sentimentos de tranquilidade e satisfação. A participante afirmou ter se sentido “**feliz na hora de fazer o trabalho**”, relacionando a atividade a momentos de calma, desenho e escuta de música. Esses registros indicam que o fazer artístico foi vivido como experiência acolhedora, capaz de sustentar o engajamento afetivo mesmo diante do medo inicial de errar durante o processo técnico.

Autonomia e tomada de decisões no processo criativo

A análise dos registros evidenciou que a autonomia da Participante 5 se manifestou de maneira sutil, porém consistente. Embora necessitasse de apoio para o registro escrito no diário reflexivo — realizado com mediação, a partir de suas falas —, a aluna expressou com clareza suas escolhas, percepções e sentimento em relação à experiência. Suas decisões foram

preservadas nos registros, indicando uma posição ativa diante do próprio processo criativo, apesar das limitações no domínio da escrita.

A observação participante também indicou autonomia na forma como conduziu seu tempo e seu modo de trabalhar. A participante preferiu momentos de recolhimento, manteve-se concentrada em silêncio e cuidou dos materiais com atenção, revelando uma forma própria de estar na atividade. Essa autonomia não se expressou pela verbalização ou pela liderança, mas pela constância, pelo cuidado e pela escuta de suas próprias necessidades e limites.

Mediação docente como suporte sensível e não diretivo

A triangulação dos dados indicou que a mediação docente foi fundamental para sustentar o processo criativo da Participante 5, especialmente nos momentos de insegurança. No diário reflexivo, a participante relatou que **“estava com medo de deixar manchado”** durante a etapa da cianotipia, evidenciando receio diante do procedimento técnico. Para lidar com esse medo, adotou uma estratégia de observação, ao afirmar que **“foi pegando a sua ideia e fui passando assim”**, indicando que a observação do gesto da professora funcionou como apoio para avançar.

Os registros da observação participante indicaram que essa mediação ocorreu de forma sensível, sem substituição da autoria da aluna, respeitando seu ritmo e sua forma de se expressar. O acompanhamento permitiu que a participante superasse o medo inicial e mantivesse a continuidade do processo, transformando a insegurança em possibilidade de aprendizagem e experimentação.

Sentidos atribuídos às produções e construção da identidade

Os registros evidenciaram que a produção da Participante 5 assumiu forte caráter autobiográfico e afetivo. A escolha do tema esteve vinculada a experiências vividas e memórias pessoais, quando relatou que escolheu a imagem após um passeio: **“a gente foi fazer um piquenique lá e eu falei: vou fazer esse que eu achei mais legal”**. A decisão de nomear a obra como **“Natureza, Glória”** reforçou essa dimensão simbólica, articulando a paisagem representada à memória da avó, mencionada com saudade ao afirmar que **“tem tempo que não volta”**.

A presença do gato — **“meu gato, o nome dele é Thomas”** — e a associação da criação a momentos de introspecção, como **“ficar sozinha escutando música relaxante”**, indicam que a obra funcionou como espaço de expressão de vínculos familiares, afetivos e de bem-estar. A

imagem não apenas representa um cenário, mas comunica pertencimento, cuidado e memória, permitindo que a participante se reconhecesse naquilo que produziu.

Dimensão relacional e coletiva do processo criativo

A dimensão relacional do processo criativo da Participante 5 manifestou-se de forma mediada e delicada. A observação participante indicou que sua comunicação ocorreu predominantemente de maneira não verbal, exigindo uma escuta atenta para acessar sentimentos e percepções que não se manifestavam com facilidade no grupo. O diário reflexivo, registrado com apoio, tornou-se espaço fundamental para dar visibilidade às suas falas e experiências.

Na produção visual, a comunicação se deu por meio de símbolos afetivos e escolhas imagéticas que expressaram vínculos, segurança e pertencimento. A paisagem natural, a figura que a representa integrada ao cenário, o animal de estimação e a folha real impressa por meio do fotograma constituem um conjunto que comunica, de forma sensível, aspectos centrais de sua identidade. A obra final evidencia que, mesmo em um contexto coletivo, a participante encontrou na imagem um meio legítimo e potente de se expressar, sustentando seu processo criativo a partir de uma relação cuidadosa consigo, com o outro e com o ambiente.

Participante 6

Engajamento afetivo e envolvimento com o fazer artístico

Os registros da observação participante indicaram que a Participante 6 manteve envolvimento constante com a proposta, ainda que esse engajamento tenha sido atravessado, em alguns momentos, por inseguranças relacionadas ao domínio do desenho. Esse receio não se traduziu em afastamento da atividade, mas em atenção cuidadosa ao processo e disposição para compreender outras possibilidades de realização. A permanência nas etapas da Sequência Didática e o interesse em acompanhar as experimentações dos colegas indicaram um envolvimento sustentado com o fazer artístico.

No diário reflexivo, esse engajamento aparece associado a uma vivência positiva e entusiasmada. A participante recorre repetidamente à expressão “**foi muito legal**” para caracterizar tanto o contato com artistas quanto a experiência com a cianotipia, indicando prazer e curiosidade diante da proposta. A satisfação com o resultado final é explicitada quando afirma que “**ficou lindo**”, revelando identificação com a própria produção e envolvimento afetivo com o percurso vivido.

Autonomia e tomada de decisões no processo criativo

A análise dos registros evidenciou que a autonomia da Participante 6 se constituiu a partir do reconhecimento de seus próprios limites e da possibilidade de adaptar a proposta às suas habilidades. A observação participante registrou que, em determinado momento, a aluna demonstrou receio diante da sugestão dos colegas de produzir negativos digitais a partir de desenhos autorais, por não se sentir segura nessa linguagem. Esse receio, contudo, não impediu sua participação; ao contrário, desencadeou um movimento de busca por alternativas.

Ao longo das conversas realizadas em aula, a participante compreendeu que a cianotipia não exigia um único modo de fazer, o que foi decisivo para que encontrasse um caminho próprio. No diário reflexivo, essa autonomia aparece quando afirma que “**decidi como queria minha obra**”, indicando intencionalidade na definição do projeto criativo. A escolha da técnica do “*splash*”, justificada pelo fato de ter achado que “**ficou diferente**”, revela uma decisão consciente orientada pela busca de singularidade e adequação às suas possibilidades expressivas.

Mediação docente como suporte sensível e não diretivo

A triangulação dos dados indicou que a mediação docente foi fundamental para sustentar o processo criativo da Participante 6, especialmente no que se refere à superação da insegurança inicial. Os registros da observação participante evidenciaram que as conversas em sala contribuíram para deslocar a ideia de que o desenho seria um requisito obrigatório, abrindo espaço para outras formas de criação e favorecendo a continuidade do processo.

Essa mediação não se deu por imposição de caminhos, mas pela escuta e pela explicitação das possibilidades da técnica. Ao compreender que poderia trabalhar com imagens digitais e explorar diferentes modos de aplicação da emulsão, a participante conseguiu transformar a insegurança em escolha autoral, mantendo-se implicada no processo criativo.

Sentidos atribuídos às produções e construção da identidade

Os registros evidenciaram que a produção da Participante 6 assumiu caráter expressivo e identitário, ainda que não ancorado em narrativas autobiográficas explícitas. A escolha do título “**Minha felicidade**” é central para essa compreensão, quando a participante afirmou: “**gosto desse nome, aliás, quer dizer que sou feliz**”. A obra foi concebida, assim, como expressão de um estado emocional e de uma autoimagem positiva.

A seleção de elementos visuais — animais, borboletas, estrelas, conchas, flores e pequenos corações — foi justificada pela própria aluna como representação de “coisas que eu gosto” e que a deixavam feliz. A composição equilibrada e delicada desses elementos sobre o fundo azul indica reconhecimento de si na produção e cuidado com a construção de sentido da imagem, reforçado pelo relato de que **“pinte cada um, fez os detalhes”**.

Dimensão relacional e coletiva do processo criativo

A dimensão relacional mostrou-se decisiva para o percurso da Participante 6. A observação participante indicou que a interação com o grupo e as conversas em aula foram fundamentais para que ela se sentisse segura para seguir um caminho próprio, especialmente ao perceber que diferentes estratégias criativas eram possíveis dentro da proposta.

No diário reflexivo, embora as interações com os colegas não sejam descritas de forma direta, a avaliação positiva da experiência e o entusiasmo reiterado sugerem que o ambiente coletivo favoreceu o engajamento e a confiança. A comunicação, nesse caso, se manifestou principalmente por meio da produção visual, que articulou imagens, gestos e cores para expressar sentimentos de leveza, prazer e identificação, evidenciando que a participante conseguiu transformar limitações técnicas em possibilidades criativas no interior de um contexto relacional favorável.

Participante 7

Engajamento afetivo e envolvimento com o fazer artístico

Os registros da observação participante indicaram que a Participante 7 manteve alto nível de envolvimento com a proposta ao longo de todo o percurso, participando ativamente das discussões e demonstrando entusiasmo diante das possibilidades expressivas oferecidas. Trata-se de uma aluna comunicativa, com criatividade intensa e repertório cultural amplo, que se manteve implicada no fazer artístico mesmo quando o processo exigiu escolhas difíceis.

No diário reflexivo, esse engajamento aparece associado a uma vivência afetiva intensa. A participante afirmou ter **“amado toda a experiência e a oportunidade”** e ter se sentido **“honrada por ser escolhida”**, indicando forte adesão à proposta. Ao mesmo tempo, registrou sentimentos de tristeza no encerramento — **“me senti muito mal, triste de estar no fim”** —, revelando que o envolvimento afetivo foi profundo a ponto de tornar o término do processo emocionalmente significativo.

Autonomia e tomada de decisões no processo criativo

A análise dos registros evidenciou que a autonomia da Participante 7 se configurou de modo particular, marcada menos pela iniciativa — sempre presente — e mais pela dificuldade em escolher e sustentar um único caminho expressivo. A observação participante indicou que sua principal tensão ao longo do processo esteve relacionada à organização das múltiplas ideias, interesses e materiais que desejava integrar à obra.

No diário reflexivo, essa dificuldade aparece de forma explícita quando afirmou: “**eu sou muito indecisa**” e que “**o mais difícil foi as decisões**”. A autonomia, nesse caso, manifestou-se como negociação constante entre desejo e escolha. A participante demonstrou consciência desse desafio ao reconhecer que era “**90% indecisa e o resto ainda estou decidindo**”, revelando autorreflexão sobre o próprio modo de criar. Para avançar, recorreu ao apoio de uma colega, mencionando que precisou da ajuda da amiga para “**me ajudar na minha opinião**”, o que indica uma estratégia relacional para sustentar as decisões sem renunciar a sua autoria.

Mediação docente como suporte sensível e não diretivo

A triangulação dos dados indicou que a mediação docente atuou de forma indireta, principalmente ao criar condições para que a Participante 7 pudesse lidar com a multiplicidade de interesses sem necessidade de contenção externa rígida. Os registros da observação participante evidenciaram que a aluna não precisou ser incentivada a criar, mas acompanhada no processo de organizar escolhas e sustentar decisões em um campo expressivo muito amplo.

A ausência de referências explícitas à mediação no diário reflexivo sugere que o suporte docente operou de maneira não diretiva, permitindo que a participante conduzisse o processo a partir de suas próprias tensões internas, recorrendo ao grupo quando necessário e mantendo a continuidade do trabalho sem imposição de caminhos ou resultados.

Sentidos atribuídos às produções e construção da identidade

Os registros evidenciaram que a produção da Participante 7 assumiu caráter explicitamente identitário. A obra foi construída como composição de múltiplos interesses pessoais, incluindo “**música preferida, hobby de pulseiras, costurar, a cor da linha, novela, música espanhola e um pouco do espaço**”. Essa enumeração indica que a criação funcionou como espaço de reunião de referências que a participante reconhece como constitutivas de si.

O título escolhido — **“Definições da identidade”** — sintetiza esse movimento, articulando o processo criativo a uma reflexão sobre quem ela é e como se expressa. A imagem não busca síntese ou simplificação, mas afirma a coexistência de elementos diversos, revelando uma autorrepresentação marcada pela pluralidade, pela intensidade e pela abertura.

Dimensão relacional e coletiva do processo criativo

A dimensão relacional mostrou-se central no processo criativo da Participante 7. A observação participante indicou que a interação com os colegas, especialmente o apoio de uma amiga nos momentos de indecisão, foi fundamental para que ela conseguisse avançar nas escolhas. A criação, nesse sentido, não se constituiu como percurso isolado, mas como experiência atravessada pelo diálogo e pela escuta do outro.

No diário reflexivo, a vivência coletiva aparece associada tanto ao entusiasmo inicial quanto à tristeza pelo encerramento, indicando forte sentimento de pertencimento ao grupo e à experiência compartilhada. A produção final comunica essa dimensão relacional ao integrar referências familiares, culturais e afetivas em um mesmo campo visual, funcionando menos como resposta conclusiva e mais como registro de um processo criativo em curso, marcado pela negociação de sentidos e pela intensidade das relações estabelecidas ao longo da Sequência Didática.

Participante 8

Engajamento afetivo e envolvimento com o fazer artístico

Os registros da observação participante indicaram que a Participante 8 manteve envolvimento constante com a proposta, sobretudo por meio do fazer visual. Embora se mostrasse tímida e pouco verbal no coletivo, permaneceu concentrada, cuidadosa com os materiais e implicada em todas as etapas do processo. O engajamento manifestou-se na atenção ao desenho e na dedicação silenciosa à construção da imagem.

No diário reflexivo, esse envolvimento aparece associado a expectativa e satisfação. A participante relatou ter ficado **“animada e ansiosa”** e avaliou a experiência como **“muito legal”**, indicando que o processo criativo foi vivido de forma afetivamente significativa, mesmo quando atravessado por dificuldades técnicas.

Autonomia e tomada de decisões no processo criativo

A análise dos registros evidenciou que a autonomia da Participante 8 se construiu principalmente no campo da imagem. A observação participante indicou que, apesar de não ocupar com frequência o espaço da fala, a aluna sustentou suas escolhas com clareza por meio do desenho, conduzindo o processo de forma segura e coerente. Sua autonomia manifestou-se no fazer, e não na verbalização, revelando uma forma própria de se posicionar diante da proposta.

No diário reflexivo, essa autonomia aparece quando afirma que **“escolhi a flor para representar minha casa”** e que decidiu **“pegar coisas que me fazem feliz”**. Essas falas indicam intencionalidade e reconhecimento do próprio repertório afetivo como base para a criação, evidenciando coerência entre intenção e produção final.

Mediação docente como suporte sensível e não diretivo

A triangulação dos dados indicou que a mediação docente atuou como suporte pontual, especialmente diante das dificuldades técnicas. No diário, a participante reconheceu que **“a parte difícil pra mim foi passar o químico, pois eu passei muito”**, identificando o erro e seus efeitos quando relatou que **“começou a ficar azul”**. A resolução ocorreu por meio da escuta e do apoio externo, ao afirmar que conseguiu resolver **“por receber dicas”**.

Os registros da observação participante indicaram que essa mediação ocorreu sem substituição da autoria, permitindo que a aluna ajustasse o percurso a partir das orientações recebidas e mantivesse a continuidade do trabalho.

Sentidos atribuídos às produções e construção da identidade

Os registros evidenciaram que a produção da Participante 8 assumiu forte caráter simbólico e autobiográfico. A flor central, escolhida para representar a casa, funcionou como núcleo da composição e como metáfora de acolhimento e proteção. O caule longo e espinhoso, associado a caminhos inseguros e à violência do entorno, introduziu tensão e complexidade à imagem, articulando proteção e vulnerabilidade.

No diário reflexivo, essa dimensão identitária aparece de forma explícita quando a participante afirmou que **“meu trabalho diz que minha família enfrenta tudo por nós”**. O título escolhido — **“Vida de M***a”** — reforçou o caráter autorrepresentativo da obra, indicando reconhecimento de si e de sua história na produção final.

Dimensão relacional e coletiva do processo criativo

A dimensão relacional do processo criativo da Participante 8 manifestou-se de maneira predominantemente não verbal. A observação participante indicou que, embora reservada nas interações coletivas, a aluna comunicou sentidos complexos por meio da imagem, utilizando símbolos para expressar vínculos familiares e percepções do contexto em que vive.

No diário reflexivo, a abertura para receber orientações e a avaliação positiva da experiência sugerem que o ambiente coletivo favoreceu a confiança e a permanência no processo. A produção final construiu-se como narrativa sensível, na qual casa, família e arte aparecem como elementos de sustentação, evidenciando o papel do fazer artístico como linguagem potente de comunicação e elaboração de experiências pessoais.

Participante 9

Engajamento afetivo e envolvimento com o fazer artístico

Os registros da observação participante indicaram que a Participante 9 manteve envolvimento intenso e constante com a proposta desde o início da Sequência Didática. Sua postura comunicativa, carinhosa e atenta ao outro se traduziu em entusiasmo permanente, curiosidade diante das etapas do processo e interesse genuíno pelo trabalho dos colegas. Esse engajamento não se deu de forma dispersa: mesmo acompanhando o grupo, a participante permaneceu implicada em seu próprio percurso criativo.

No diário reflexivo, esse envolvimento aparece atravessado por emoções positivas e mobilizadoras. A participante relatou ter se sentido “**muito ansiosa e feliz**”, especialmente por ser sua primeira experiência com a técnica, e avaliou o processo como “**muito legal usar a técnica da cianotipia**”. Esses registros indicam que o fazer artístico foi vivido como experiência afetivamente significativa, capaz de sustentar a permanência, a dedicação e o cuidado com a produção.

Autonomia e tomada de decisões no processo criativo

A análise dos registros evidenciou que a autonomia da Participante 9 se manifestou de forma relacional. A observação participante indicou que, embora tenha relatado não dominar o desenho, a aluna sustentou com segurança o caminho expressivo que encontrou para se autorrepresentar, reconhecendo na flor um símbolo capaz de traduzir aspectos importantes de

sua identidade. Sua autonomia não se expressou pela afirmação isolada de decisões, mas pela capacidade de construir escolhas em diálogo com o coletivo, sem perder de vista suas intenções.

No diário reflexivo, essa autonomia aparece quando afirma que “**eu escolhi uma flor que me representa**” e que “**amo as flores e a natureza**”. Ao relatar que “**pensei muito no que eu iria fazer e com muito carinho**”, a participante evidencia intencionalidade e reflexão no processo decisório. As dificuldades enfrentadas, como escolher “**se queria com margem ou sem margem**”, não interromperam o percurso; ao contrário, foram elaboradas por meio da troca, quando afirmou que resolveu pedindo “**a opinião dela**”, referindo-se à amiga.

Mediação docente como suporte sensível e não diretivo

A triangulação dos dados indicou que a mediação docente atuou como suporte sensível, criando condições para que a Participante 9 explorasse a técnica e sustentasse suas escolhas sem imposição de modelos. Os registros da observação participante evidenciaram que a aluna se manteve segura para experimentar e decidir, mesmo diante de dúvidas, apoiando-se tanto na mediação quanto no diálogo com o grupo.

No diário reflexivo, embora a mediação não seja nomeada diretamente, a forma como descreve o processo — marcado por cuidado, reflexão e continuidade — sugere que o acompanhamento pedagógico favoreceu uma vivência segura e acolhedora, permitindo que a participante transformasse inseguranças em decisões compartilhadas e autorais.

Sentidos atribuídos às produções e construção da identidade

Os registros evidenciaram que a produção da Participante 9 assumiu caráter fortemente simbólico e identitário. A flor central, posicionada como eixo da composição, foi associada a valores e sentimentos quando a participante afirmou que ela representava “**esperança, amor, carinho e paz**”. A escrita da letra da música “**Deus proverá**” sobre a imagem ampliou essa dimensão simbólica, integrando fé, esperança e palavra à visualidade da obra.

O título escolhido — “**Fé da Flor**” — sintetizou esse conjunto de sentidos, articulando o elemento vegetal à dimensão espiritual e afetiva que atravessou todo o processo. A produção funcionou, assim, como espaço de autoexpressão, no qual a participante reconheceu e afirmou crenças, valores e aspectos centrais de sua identidade.

Dimensão relacional e coletiva do processo criativo

A dimensão relacional ocupou lugar central no processo criativo da Participante 9. A observação participante indicou que suas ideias foram se constituindo em diálogo constante

com o ambiente coletivo, alimentadas pelas conversas, trocas e observações realizadas durante os momentos de criação. Esse movimento não se caracterizou pela reprodução de soluções alheias, mas pela incorporação sensível de referências que faziam sentido para ela.

No diário reflexivo, essa dimensão aparece de forma explícita quando a participante afirmou que **“uma ajudou a outra”** e que ela e a amiga **“se ajudava mais que muito”**. Esses trechos evidenciam que o processo criativo foi vivido como experiência compartilhada, marcada por apoio mútuo, afeto e pertencimento. A obra final comunica esses valores ao articular cuidado, fé e esperança, revelando uma aluna que utilizou a imagem como meio legítimo para expressar sua forma singular de estar no mundo e de se relacionar com o outro.

Participante 10

Engajamento afetivo e envolvimento com o fazer artístico

Os registros da observação participante indicaram que o Participante 10 apresentou elevado envolvimento com a proposta desde os primeiros encontros. Curioso e fortemente vinculado ao desenho, manteve-se animado e implicado ao longo de todas as etapas, acompanhando com atenção os procedimentos técnicos e as produções do grupo. Esse engajamento se expressou tanto na iniciativa quanto na disposição para aprofundar a criação.

No diário reflexivo, a vivência afetiva aparece marcada por entusiasmo e satisfação. O participante afirmou ter se sentido **“muito animado”** e avaliou a experiência como **“muito legal”**, destacando ainda que o resultado ficou **“bem diferente do desenho normal”**. Esses registros indicam que a cianotipia ampliou seu interesse pelo fazer artístico e sustentou um envolvimento positivo com o processo.

Autonomia e tomada de decisões no processo criativo

A análise dos registros evidenciou que a autonomia do Participante 10 se manifestou de forma precoce e consistente. A observação participante registrou que, desde o início, apresentou clareza em relação ao que desejava produzir e foi o primeiro a sugerir a transformação do desenho em negativo digital, demonstrando familiaridade com processos gráficos e segurança para propor caminhos.

No diário reflexivo, essa autonomia aparece quando afirma que **“eu escolhi desenho porque gosto de desenhar”** e que **“a minha criação mostra meus dois lados”**. A ausência de dificuldades relatadas — **“eu não achei nenhuma parte difícil”** — sugere domínio do percurso e confiança nas decisões tomadas, reforçando a coerência entre intenção e produção final.

Mediação docente como suporte sensível e não diretivo

A triangulação dos dados indicou que a mediação docente atuou como suporte não diretivo, principalmente ao acolher e viabilizar as iniciativas do participante. Os registros da observação participante evidenciaram que suas propostas foram sustentadas sem substituição da autoria, permitindo que explorasse a relação entre desenho e cianotipia conforme suas intenções.

A continuidade do processo após a revelação da imagem — com retomada e ampliação da obra — indica que o acompanhamento pedagógico favoreceu a manutenção do trabalho como processo aberto, no qual novas decisões puderam ser incorporadas de forma autônoma.

Sentidos atribuídos às produções e construção da identidade

Os registros evidenciaram que a produção do Participante 10 assumiu caráter fortemente autorrepresentativo. No diário reflexivo, o participante atribuiu sentidos claros às cores e formas ao afirmar que o “**preto, azul**” representa “**o mau humor**” e que o “**branco**” simboliza “**a criatividade**”. A criação do personagem “**PD, que significa P***o Desenho**” funcionou como assinatura simbólica, reforçando a dimensão identitária da obra.

A decisão de fundir dois autorretratos — um associado ao lado positivo e outro ao lado negativo — em uma única composição revelou uma compreensão elaborada da identidade como coexistência de diferentes dimensões. A escolha de manter o fundo branco e concentrar o azul no desenho inverteu a lógica mais comum da cianotipia, reforçando visualmente a ideia de dualidade que estruturou a criação.

Dimensão relacional e coletiva do processo criativo

A dimensão relacional ocupou papel significativo no processo criativo do Participante 10. A observação participante indicou que sua iniciativa inicial ampliou o repertório coletivo de possibilidades, influenciando o modo como outros alunos passaram a enxergar a relação entre desenho e cianotipia. Ao longo do percurso, o diálogo com as produções dos colegas também alimentou suas decisões, especialmente quando optou por retomar e aprofundar a própria obra.

No diário reflexivo, a inclusão de referências afetivas — como a representação da amiga Laís — indica que a produção se abriu para além da autorrepresentação individual, incorporando relações significativas. A obra final comunica, de forma simbólica e direta, uma

reflexão sobre identidade, dualidade e reconhecimento de si, evidenciando um processo criativo consciente, autoral e situado no contexto coletivo da experiência.