

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
ARTES VISUAIS**

Juliana Pinho de Brito

ARTE, PROCESSOS E EXPERIÊNCIAS:
Reflexões sobre a produção de arte nos anos iniciais do Ensino
Fundamental

Rio de Janeiro
2025

Juliana Pinho de Brito

ARTE, PROCESSOS E EXPERIÊNCIAS:

Reflexões sobre a produção de arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado a Especialização em Ensino de Artes Visuais, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Orientadora Profa. Dra. Camila Nagem
Marques Vieira
Co-orientadora Professora M.^a Fabiana
Ferreira de Alcantara

COLÉGIO PEDRO II

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

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

B862 Brito, Juliana Pinho de

Arte, processos e experiências : reflexões sobre a produção de arte nos anos iniciais do ensino fundamental / Juliana Pinho de Brito. – Rio de Janeiro, 2025.

26 f.

Artigo Científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Artes Visuais – EAD) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Camila Nagem Marques Vieira.

Coorientador: Fabiana Ferreira de Alcantara.

1. Artes visuais - Estudo e ensino. 2. Anos iniciais do Ensino Fundamental - Estudo e ensino. 3. Experimentação na educação. 4. Arte abstrata. 5. Criatividade em crianças. 6. Percepção em crianças. I. Vieira, Camila Nagem Marques. II. Alcantara, Fabiana Ferreira de. III. Colégio Pedro II. IV. Título.

CDD 707

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 – 5692.

Juliana Pinho de Brito

ARTE, PROCESSOS E EXPERIÊNCIAS:

Reflexões sobre a produção de arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado a Especialização em Ensino de Artes Visuais, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Aprovado em: 30/06/2025.

Banca Examinadora:

Dra. Camila Nagem Marques Vieira (Orientador)
Colégio Pedro II - Campus Engenho Novo I
EEAV - PROPGPEC

Dra. Luisa Mendes Tavares
Colégio Pedro II - Campus São Cristóvão II
EEAV - PROPGPEC

Dr. Marcelino Eusébio Rodrigues
Colégio Pedro II - Campus Realengo I
ESFAV - PROPGPEC

Rio de Janeiro
2025

ARTE, PROCESSOS E EXPERIÊNCIAS:
Reflexões sobre a produção de arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Juliana Pinho de Brito

Resumo: Este trabalho observa a experimentação artística como ferramenta no ensino de artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir de um relato da minha experiência lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisa-se como a prática experimental orientada pode promover autoconfiança, desenvolvimento emocional e competências relacionadas ao ler, produzir e contextualizar a arte. Propõe-se a experimentação artística, com o recorte na arte abstrata, como um caminho para fortalecer o letramento estético, permitindo que as crianças se envolvam com as Artes Visuais de forma sensível e significativa, contribuindo assim, não apenas para a formação artística, mas também para o desenvolvimento integral dos estudantes, estimulando a criatividade, a expressão pessoal e a percepção crítica do mundo ao seu redor.

Palavras-chave: experimentação; abstração; processo artístico.

ART, PROCESSES AND EXPERIENCE
Insights into art production in the early years of elementary school

Abstract: This study observes the artistic experimentation as a tool in visual arts education for early elementary school students. Based on an experience report from teaching early elementary school years, it analyzes how guided experimental practice can promote self-confidence, emotional development, and competencies related to reading, producing, and contextualizing art. Artistic experimentation, focusing on abstract art, is proposed as a means to strengthen aesthetic literacy, allowing children to engage with visual arts in a sensitive and meaningful way. This approach contributes not only to artistic development but also to the students' development, stimulating creativity, personal expression, and a critical perception of the world around them.

Keywords: experience; abstraction; artistic process.

O espaço potencial depende de experiências que levem a confiança. Pode-se dizer que esse espaço é sagrado para o indivíduo, pois é aí que ele vive criativamente. (Winnicott, 2018, p.166)

1 A EXPERIÊNCIA COMO OBJETO DE DESEJO

Um dos grandes marcos da minha formação como artista (Pintora pela EBA-UFRJ), se dá no momento em que eu descubro a experimentação como ferramenta no meu processo criativo. Frente a um academicismo institucionalizado, o exercício experimental das artes se torna um desejo de consumo — no sentido mais primitivo da palavra consumo. A possibilidade de uma relação íntima com as minhas próprias experiências e experimentações artísticas, me libertou para conhecer a Arte que se manifesta no processo de produção de uma obra e não me limitando aos prazeres da fruição estética de uma obra final.

Tema da minha monografia (Brito, 2022) na conclusão daquele curso (Bacharel em Pintura), esse assunto me tomou de assalto em uma tentativa de erguer estandartes em defesa de uma arte que **acontece** antes de **ser**. A arte como exercício experimental da liberdade — expressão atribuída a Mario Pedrosa — se tornou, para mim, como uma bússola no vasto mar das Artes Visuais. Citando-o mais uma vez: [artistas] “não fazem obras perenes, mas antes propõem atos, gestos, ações coletivas, movimentos no plano da atividade - criatividade” (Pedrosa, 1973, p.64).

Carregada desse repertório, que não apenas moldou minha abordagem pessoal à arte, mas também afetou a prática de sala de aula que me aguardava poucos anos depois, vejo despertar meu interesse em relatar no presente artigo, minhas observações ao propor uma abordagem de arte como experiência aplicada ao ensino de Artes Visuais nos anos iniciais do ensino fundamental.

A partir de uma perspectiva teórica que propõe uma costura entre autores como John Dewey (2010), Wassily Kandinsky (2015), Gaston Bachelard (2018) e Donald Winnicott (2019), busca-se com o presente artigo, elaborar hipóteses de como a prática artística, pode promover a autodescoberta e o desenvolvimento de uma identidade criativa, ao mesmo tempo em que favorece o amadurecimento emocional em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Essas elaborações são o pontapé inicial para reflexões sobre o papel do ensino de artes visuais como uma ferramenta para o desenvolvimento integral das crianças, formando seres humanos capazes de se relacionarem com o mundo de maneira presente, ao promover um ambiente de experimentação artística consciente.

2 EXPERIÊNCIA COMO CAMINHO

Em minha prática com os anos iniciais do Ensino Fundamental, inúmeras vezes foi necessário mediar frustrações trazidas pelas próprias crianças com relação aos seus trabalhos.

“Está feio”, “Mas eu não gostei”, “Posso pegar uma nova folha e começar de novo?”, “Eu não sei desenhar”... Frases como essas eram rotina. A agonia que as crianças demonstravam ao produzir algo, muitas das vezes, se torna quase palpável. Um episódio que me marcou muito, foi precisar ajudar uma criança neurotípica de primeiro ano a controlar uma crise de ansiedade, ofegante por ter escolhido o “verde errado”. Ansiedade. Verde errado.

Meu incômodo com situações semelhantes a essas no ensino de Artes Visuais, me transportam para meu próprio histórico de descobertas e desconfortos pessoais dentro do campo artístico e para as minhas próprias inseguranças quanto às minhas produções naquele tempo de artista em formação. O medo do erro. Que erro? O que é erro? O medo do feio. O que é feio? Pode experimentar? Sem medo? Como assim?

Observei durante minhas experiências — tanto como aluna, quanto como professora — que o ensino de artes visuais, tradicionalmente, pode dedicar grande importância para o aprendizado técnico, ou ainda para a “prática da arte como um instrumento para ajudar a formação de conceitos” (Barbosa, 2015, p.144), “quase sempre sob forma de projetos de arte correlacionados ou integrados” (Barbosa, 2015, p.143), produzindo avaliações a partir dos resultados dos trabalhos em si, deixando se esvaír o valor do processo artístico como uma experiência criativa e expressiva, limitando essa que poderia ser um espaço privilegiado de auto expressão, autoconhecimento e desenvolvimento para os estudantes.

Neste sentido, este relato de experiência justifica-se pela busca em compreender como por meio de uma prática de letramento artístico, bem como a criação de um ambiente propício para a prática artística experimental, calcada em um processo criativo bem conduzido pode auxiliar no desenvolvimento de aspectos tanto emocionais quanto cognitivos dos estudantes. A partir de um recorte temático que aborda práticas de abstração, durante esse artigo me ponho a relatar sobre a produção experimental como ferramenta de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como a refletir sobre como essas práticas podem contribuir para um melhor aproveitamento do processo criativo enquanto repertório de aprendizagem em si.

Meu relato parte das observações de um projeto proposto por mim como professora de Artes Visuais regente em uma das escolas em que atuei. A partir de um componente curricular da disciplina de ciências naturais no qual seriam abordados os diferentes corpos d’água — oceanos, lagoas, rios — e a relevância destes na formação da superfície da Terra, os estudantes foram apresentados a técnicas fluídas de pintura e gravação, como aquarela e monotipia com tintas aguadas.

Abordando um assunto familiar para as crianças daquele contexto, foram exploradas as diferentes possibilidades do elemento “água” — temática abordada na disciplina de Ciências — e seus desdobramentos como ponto de partida para a criação artística. Por meio de técnicas de monotipia com tinta vinílica (cola PVA + pigmento em pó + água), tinta guache e aquarela, as crianças foram incentivadas a se apropriar da imprevisibilidade dos materiais e dos resultados únicos que esses podem proporcionar. O exercício da abstração como método nas aulas desenvolvidas partiu de um pretexto para uma prática artística menos receosa e mais centrada no fazer. A proposta de deixar de lado, por alguns instantes, a necessidade da figuração mostrou-se uma ferramenta interessante, considerando a importância da construção de um repertório visual amplo desde a infância — uma vez que os estudantes seriam expostos a diversos artistas abstratos —, além da oportunidade de se permitirem apreciar elementos plásticos como texturas, manchas, formas diversificadas e não apenas trabalhos miméticos, figurativos e tecnicamente “bem executados”.

Um cuidado primordial ao planejar aquelas aulas foi estabelecer com clareza a contribuição histórica da linguagem abstrata, que rompeu com os paradigmas clássicos da representação mimética na história da arte ocidental e abriu caminho para uma nova compreensão do fazer artístico como expressão subjetiva. A proposta das aulas seguia na contramão do senso comum que hierarquiza temáticas e produções artísticas tradicionais, acadêmicas e miméticas, priorizando, ao contrário, um processo de criação abstrata consciente e presente — e não fruto de alienação técnica ou ausência de intencionalidade estética. Em “Do Espiritual na Arte”, Wassily Kandinsky defende que “o melhor termo seria arte “real” (*reale Kunst*), pois essa arte justapõe ao mundo exterior um novo mundo da arte, de natureza espiritual. Um Mundo que só pode ser engendrado pela arte. Um mundo real.” (Kandinsky, 2015, p.232)

A explanação de Kandinsky sobre a pureza da arte abstrata enquanto escolha expressiva, corrobora uma prática artística consciente que dá conta de uma expressão interior, não atrelada à realidade externa, nem a necessidade de reprodução dessa realidade. Os desconfortos que vinham sendo apresentados em sala, surgiam principalmente em momentos onde as crianças eram orientadas a desenharem objetos, pessoas, ou pintar algo de natureza figurativa. Por se sentirem ansiosos quanto aos erros — estes, apontados pelo crivo da mimese tão buscada — que cometeriam no processo do desenho ou da pintura, julgavam prontamente por “bonito” ou “feio”, “certo” ou “errado”, sem qualquer chance para a liberdade poética, apropriação do processo, nem mesmo a experiência ou a diversão.

Frente a toda essa carga emocional, os alunos enfrentaram o que poderia ser considerado uma abordagem um tanto ousada: experimentar com abstrações. Na teoria acadêmica pode se justificar dizendo que “a forma abstrata é mais ampla, mais livre que a forma figurativa; seu conteúdo é mais rico” (Kandinsky, 2015, p.237), porém, para crianças de sete e oito anos se tratava de convencê-los sobre a riqueza do que chamavam de erro. A riqueza do borrão. Observar os estudantes nesses contextos de produção experimental me levou à reflexão sobre o tipo de expressão tão interna, pulsional e carregada de aporte poético que a arte abstrata proporciona, uma vez que, como também afirma Kandinsky (2015, p. 57), “para o artista criador que quer e que deve exprimir seu universo interior, a imitação, mesmo bem-sucedida, das coisas da natureza não pode ser um fim em si.”

Foram apresentados os artistas plásticos Fayga Ostrower e Wassily Kandinsky, além do fotógrafo Milan Radisics, com o intuito de construir repertório cultural e imagético, promovendo o letramento visual. O objetivo era fazer com que os estudantes se sentissem confortáveis com os caminhos que suas produções tomavam ao longo das experimentações, expondo-os a técnicas que possibilitam resultados abstratos e incentivando-os a integrar eventuais acidentes — aqui compreendidos como acontecimentos casuais, fortuitos e/ou inesperados, ao contrário de um acontecimento desagradável ou infeliz — às suas obras de maneira natural.

À medida que construía familiaridade com o repertório oferecido em sala e identificavam, em seus próprios trabalhos, elementos plásticos de composições não figurativas, foi possível perceber, pouco a pouco, um processo de sensibilização visual, um acolhimento da forma abstrata, especialmente se considerarmos a latência dos estranhamentos que inicialmente demonstravam diante de produções não figurativas.

Esses estranhamentos, na realidade, abrangem muito mais do que apenas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Existe um distanciamento latente entre o grande público e trabalhos de arte que não estejam adequados aos rigores da representação figurativa, da “boa técnica” e fáceis de interpretar visualmente. Se fomos elaborar esse distanciamento frente a Arte Contemporânea talvez não saíssemos daqui hoje. Fato é que, pela falta sistemática de uma arte educação efetiva em formar leitores visuais críticos, capazes de atribuírem significado e contexto ao que observam ou que antes de contemplarem uma obra, a investiguem, sofremos de uma relação rasa e ao mesmo tempo quase áurea com as artes, tornando-a algo alheio ao cotidiano, como se fosse possível desvencilhar a Arte e a vida.

As artes que têm hoje mais vitalidade para as pessoas médias são coisas que ela não considera artes: por exemplo, os filmes, o jazz, os quadrinhos [...] É que, quando

aquilo que conhecemos como arte fica relegado aos museus e galerias, o impulso incontrolável de buscar experiências prazerosas em si encontra as válvulas de escape que o meio cotidiano proporciona. (Dewey, 2010, p. 63)

3 EXPERIÊNCIA EM PROCESSO

Visando a experimentação e a fruição estética durante a experiência de criação, os estudantes eram conduzidos em sua atenção para o processo de produção, para suas decisões e fazeres a todo momento. Algo interessante foi perceber que, mesmo com propostas semelhantes em conteúdo, temática ou técnica, cada grupo respondeu de maneira distinta. As diferenças etárias, os níveis de segurança ou o contexto da turma foram suficientes para gerar recepções e resultados diversos — nunca menos ricos. Dessa forma, se fez evidente a absoluta importância de conhecer os estudantes e suas necessidades. Lidar com seus contextos e realidades, a fim de proporcionar um ambiente de produção que faça sentido, é primordial para que a criança se sinta vista, acolhida e por sua vez livre para ser criativa.

A partir do acolhimento dessas subjetividades diversas e da mediação de experiências artísticas significativas, é possível estabelecer uma relação com a teoria de Winnicott que aborda a transversalidade de conceitos como a criatividade, o espaço potencial e o brincar: “O lugar onde a experiência cultural se localiza é o *espaço potencial* entre o indivíduo e o ambiente. Pode se dizer o mesmo do brincar. Experiências culturais começam uma vida criativa manifestada inicialmente na brincadeira.” (Winnicott, 2018, p.162). Ou seja, a mediação confiável e acolhedora de expressões criativas, pode estar associada a criação de oportunidades de vivência de um espaço potencial — lugar onde o brincar se configura como uma atividade transicional entre o mundo interno e o mundo externo — capaz de promover fortalecimento emocional da criança, pois promove a espontaneidade, a criação de significados, segurança psíquica e contato com a própria subjetividade.

Nas páginas seguintes, relato brevemente as propostas apresentadas em sala como forma de contextualizar e ilustrar as experiências e observações que dão corpo para este artigo. Possibilitando assim, materializar propostas que favoreçam o processo de sensibilização da imagem, ampliar respostas no campo da abstração, bem como construir espaços de experiências da ordem do brincar. Brincar este que, segundo Winnicott (2018, p. 89), está indissociado da infância: “é fundamental destacar que o brincar é uma experiência sempre criativa, uma experiência no continuum espaço-tempo, uma forma básica de viver”.

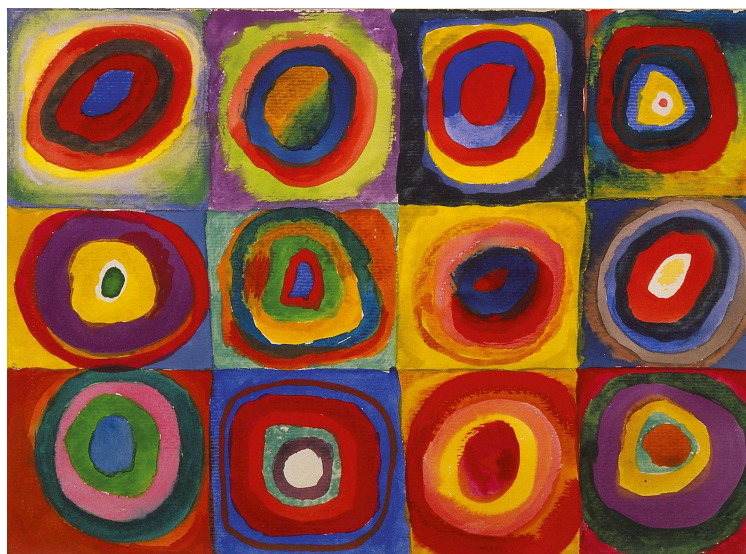
3.1 Círculos concêntricos — Wassily Kandinsky: Após conhecerem a habilidade sinestésica do artista, por meio de uma playlist de músicas instrumentais de diferentes estilos,

os estudantes foram convidados a participar de uma atividade que consistia em pintar seis círculos concêntricos em uma folha de papel 40kg — material mais resistente à umidade do que o papel sulfite comum, sendo mais apropriado para o uso de tinta guache. A folha foi previamente impressa com um quadriculado 3x2, formando, ao todo, seis quadrados. A instrução primordial era que a escolha das cores fosse feita a partir das sensações que os estudantes percebiam em relação à música apresentada.

Cada quadrado deveria ser preenchido durante a execução de uma única música, passando-se ao próximo apenas quando a trilha sonora mudasse — momento em que os estudantes refaziam suas escolhas cromáticas e criavam um novo círculo concêntrico. Como resultado visual, cada música era sintetizada pela pintura de círculos concêntricos, de acordo com a subjetividade de cada participante.

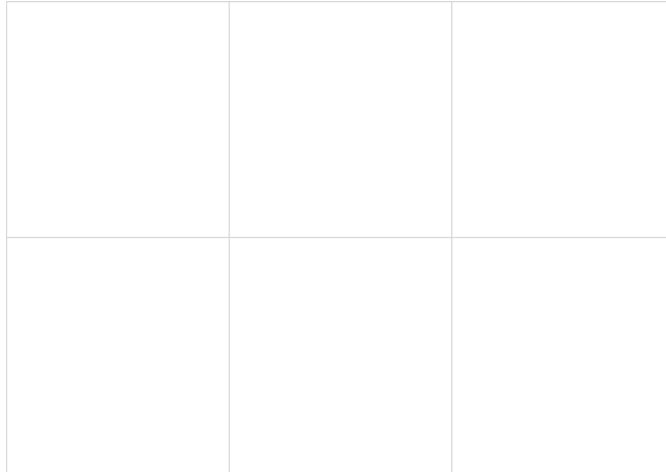
É evidente que essa proposta funcionou muito mais como um pretexto para inserir os estudantes no universo criativo do artista do que como um estudo aprofundado sobre a relação entre som e cor — tema que Kandinsky, de fato, investigou com seriedade. Ainda assim, o aspecto lúdico da atividade proporcionou às crianças uma experiência de autonomia em suas escolhas artísticas, além de favorecer a construção de significados a partir da abstração. Ao final, foi especialmente valioso observar uma evidência visual tão clara das diversas formas de perceber o mundo.

Figura 1 - Estudos de cor. Quadrados com círculos concêntricos, Wassily Kandinsky, 1913



Fonte: Wassily Kandinsky Website (2025)

Figura 2 - Exemplo de folha quadriculada para impressão



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Figura 3 - Experimentação de “Círculos concêntricos”



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

3.2 Pintura surpresa — Experimentação: Outra sugestão de atividade propõe trazer a experimentação como elemento central. Para isso, foram oferecidas aos estudantes folhas de papel adequadas para técnicas úmidas — como o papel 40kg ou com gramaturas a partir de 120g, que apresentam maior resistência à umidade, evitando danos à estrutura do suporte. Também foram utilizados envelopes plásticos com fechamento (para conter a tinta) e tinta guache em cores variadas.

O procedimento consistia em inserir o papel dentro do envelope plástico e orientar os estudantes a gotejar as tintas escolhidas sobre o papel. Em seguida, com o envelope fechado, os alunos eram incentivados a conduzir as massas de cor sobre a superfície plástica, utilizando

as pontas dos dedos. O foco dessa proposta estava na pura experimentação da materialidade, tirando a atenção de um resultado idealizado e favorecendo uma vivência mais plena e consciente durante o processo criativo.

Ao final, os papéis eram retirados dos envelopes e analisados em conjunto. Essa etapa final tinha como objetivo estimular uma observação atenta sobre as manchas de cor formadas durante o contato com a tinta através do plástico. Algumas perguntas que serviram de gatilho para a reflexão e o diálogo foram: “Como vocês se sentiram enquanto produziam?”, “O que os resultados das misturas de cores fazem vocês sentirem?”, “Se vocês tivessem que escolher uma orientação para expor seu trabalho, qual seria: vertical ou horizontal?”, “Escolha o trabalho de um colega para comentar. O que mais chamou sua atenção?”.

Figura 4 - Experimentação de “Pintura surpresa”



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

3.3 Aquarela sobre papel úmido e papel seco — Experimentações: No primeiro contato com a técnica da aquarela, pode-se introduzir brevemente os tipos de papel adequados para o uso com aguadas. Para isso, é interessante que se faça uma demonstração comparativa com dois tipos de suporte: papéis de 90g e de 300g. Ao umedecer os diferentes papéis e observar com as crianças como suas estruturas reagem à água, tornou-se evidente a diferença entre eles — enquanto o papel de 90g perdia completamente sua forma, o de 300g mantinha sua integridade, mostrando-se adequado para a técnica. A experiência deixou clara a importância de escolher suportes específicos para cada material.

Após essa introdução, os estudantes receberam duas folhas de papel 300g e foram

orientados a realizar duas experimentações: uma pintura com o papel seco e outra com o papel previamente umedecido com uma pequena esponja. Em ambas as atividades, os estudantes foram orientados para que evitassem formas figurativas e praticassem pinceladas gentis, permitindo-se observar como a tinta reagia em cada situação.

Durante o processo, as crianças foram convidadas a comentar o que percebiam visualmente, as diferenças entre as duas abordagens e como se sentiam ao praticar cada uma delas. A escuta das próprias impressões, somada à experiência sensorial com o material, contribuiu para um contato inicial mais consciente com a aquarela.

Figura 5 - Técnica aguada sobre papel úmido em aula de experimentações de “Aguada sobre papel úmido e aguada sobre papel seco”

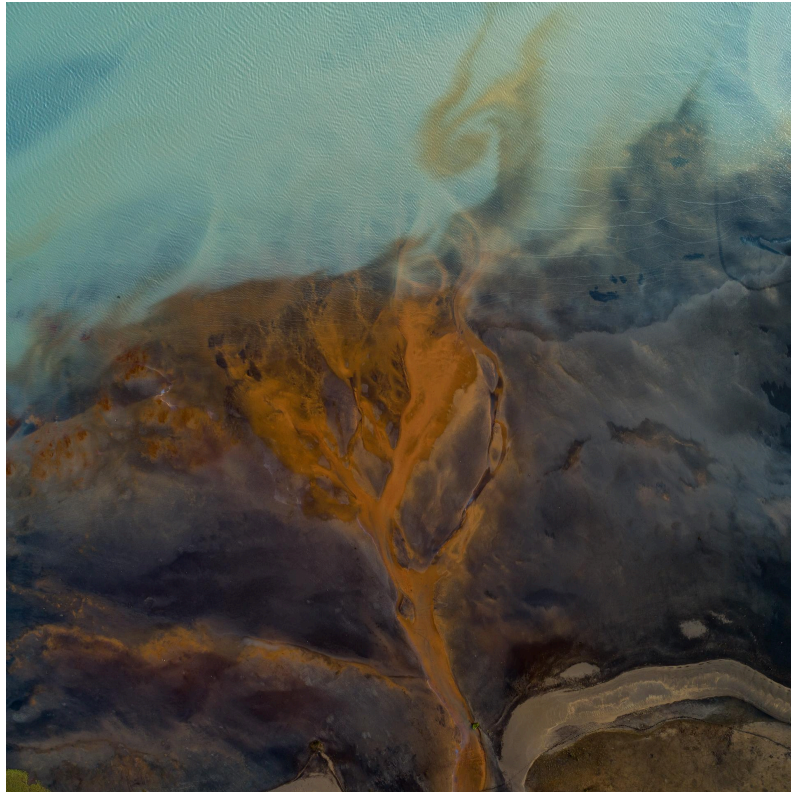


Fonte: Arquivo pessoal (2023)

3.4 Aguada sobre papel úmido — Milan Radisics: O artista apresentado para essa atividade foi o fotógrafo Milan Radisics, cujo trabalho se debruça sobre corpos d’água — assunto já familiar aos estudantes naquele contexto, como mencionado anteriormente —, elaborando visualmente a relação entre o ser humano, a natureza e as consequências dessa interação. A partir da investigação coletiva de suas fotografias e vídeos, que revelam os caminhos percorridos pela água sobre diferentes superfícies do planeta, os estudantes foram instigados a observar, em suas próprias experimentações, o comportamento da água (representada aqui pela tinta aquarela) sobre o papel úmido e a identificar o valor estético presente nas manchas formadas.

A técnica utilizada foi semelhante à proposta já trabalhada anteriormente: os estudantes umedeceram folhas de papel 300g com uma pequena esponja antes de aplicarem a aquarela. Durante a prática, exploraram o comportamento da tinta ao se espalhar, as misturas cromáticas e as formas imprevisíveis que surgiam — como se estivessem acompanhando o trajeto de pequenos corpos d’água. Ao longo de todo o processo, foram orientados a trabalhar com paciência, conduzindo com delicadeza as “poças” de aguada que se formavam e dedicando tempo à contemplação dos desenhos que a água era capaz de criar.

Figura 6 - Tributary Reaches Glacial River, Milan Radisics, sem data



Fonte: Water Shapes Earth Website (2025)

3.5 Desenhando sobre manchas: Entre a atividade anterior (Aguada sobre papel úmido) e esta, sugeri a realização de uma roda de conversa para observar e dialogar coletivamente sobre os resultados obtidos. As crianças foram convidadas a compartilhar suas experiências: como se sentiram durante o processo e o que acharam dos resultados de suas aquarelas abstratas. Em um segundo momento, agora um pouco mais familiarizados com as manchas presentes em seus trabalhos, os estudantes foram convidados a interagir novamente com suas obras, desta vez utilizando uma caneta nanquim preta. A proposta consistia em contornar as formas e curvas geradas pela tinta aguada, prestando atenção aos encontros, transbordamentos e misturas criadas pela água — evidenciando visualmente esses aspectos com traços mais definidos.

Essa atividade buscou ampliar o tempo de contato dos estudantes com suas próprias criações, estimulando o olhar atento e a escuta sensível do que o acaso propõe. Ao desenhar sobre as manchas, eles puderam reinterpretar suas produções de forma mais consciente e poética, desenvolvendo a capacidade de observar, destacar e ressignificar elementos que inicialmente surgiram de maneira espontânea.

Figura 7 - Experimentação de "Desenhos sobre manchas"



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

3.6 Mindfulness lines - Linhas plenas e conscientes; Wassily Kandinsky: Uma possibilidade a partir da aula de “Aguada sobre papel úmido” é propor o desenho sobre manchas também usando caneta preta. Porém, nessa experimentação, eles teriam a oportunidade de escolher entre três espessuras diferentes de pontas: fina, média e grossa. A inspiração parte da obra *Untitled*, de Wassily Kandinsky, de 1913. Após investigar a obra e conversar sobre os elementos observados, os estudantes podem ser incentivados a revisitar os trabalhos produzidos anteriormente, já secos e com suas manchas bem definidas, e, assim, intervir com linhas bem pensadas e conscientes sobre as manchas. Nessa proposta, as crianças precisam ser lembradas de evitar desenhos figurativos, fazendo escolhas lineares claras dentro do repertório abstrato.

Figura 8 - Untitled, Wassily Kandinsky, 1913



Fonte: Google Arts and Culture (2025)

Figura 9 - Trabalho final de um estudante após as experimentações de “Aguada sobre papel úmido” e “Mindfulness lines”



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

3.7 Monotipias aguadas com tinta vinílica - Monocromia de preto; Camila Conti e Juliana Brito: A técnica de monotipia aguada mostrou-se uma possibilidade riquíssima para a produção abstrata e fluida. Trata-se de uma técnica de gravura na qual o artista pinta ou desenha com tinta sobre uma superfície lisa e não porosa (como vidro, acrílico, plástico ou metal). Enquanto a tinta ainda está úmida, essa imagem é transferida para o papel por meio de pressão cuidadosa sobre a superfície. O resultado é uma cópia única, geralmente marcada por

texturas e marcas imprevisíveis que não podem ser replicadas com exatidão. Lidar com as manchas, agregar sobreposições, trabalhar com a pincelada aguada e com a pressão aplicada ao papel, sempre contando com o acaso, configurou-se como uma oportunidade de fruição estética a partir da experimentação artística, inclusive no campo das escolhas cromáticas.

Nesta proposta, foram apresentadas as monotípias aguadas da artista Camila Conti. Utilizando folhas de acetato como base para a pintura e diferentes tipos de pinceis, os estudantes foram incentivados a aplicar a tinta vinílica de forma consciente, construindo suas imagens com intencionalidade e direcionando o resultado desejado. Quando se sentiam prontos, realizavam a impressão de suas monotípias sobre o papel. Para essa proposta, foi escolhido o papel kraft de 60g, que, apesar da baixa gramatura, apresenta resistência suficiente à umidade, oferecendo um bom equilíbrio entre estrutura e absorção da tinta.

Os estudantes foram orientados a observar, ao levantar o papel, se estavam satisfeitos com os resultados ou se gostariam de sobrepor impressões em alguma área específica da imagem. Uma possibilidade foi oferecer folhas sob demanda para que experimentassem diversas vezes e pudessem analisar sua produção, reconhecendo os resultados únicos de cada trabalho.

Essa proposta foi especialmente significativa para mim, pois, nessa atividade, permiti-me apresentar trabalhos de minha autoria, de uma série de monotípias que produzi. Trago esse registro porque pude perceber nos alunos um aumento de curiosidade e engajamento ao notar meu vínculo pessoal com a técnica artística que lhes era apresentada. Sendo eu a professora e, simultaneamente, uma das artistas da atividade, estabeleceu-se ali uma troca valiosa, fortalecendo o interesse dos estudantes pelo processo e ampliando sua escuta e envolvimento.

Figura 10 - Camila Conti, Sem título, 2016



Fonte: Camila Con Website (2025)

Figura 11 - Impressão do processo 3, Juliana Brito, 2019



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Figura 12 - Execução de técnica de monotipias aguadas em aula de experimentações de “Monotipias aguadas com tinta vinílica - Monocromia de preto”



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

3.8 Monotipias aguadas com tinta guache aguada- Cores quentes e cores frias; Fayga Ostrower: A artista escolhida para essa aula foi Fayga Ostrower e suas aquarelas. Em uma série de obras abstratas, Ostrower produziu composições vibrantes e experimentais, cuja titulação, em sua maioria, remetia à temática da natureza. Essa aula foi pensada em diálogo com um conteúdo que os estudantes também já haviam trabalhando na disciplina de Ciências: os eventos climáticos.

A partir do repertório visual apresentado, e inspirados pelas aquarelas da artista, os estudantes retomaram a técnica e dinâmica já exploradas na aula de “Monotipias aguadas com tinta vinílica – Monocromia em preto”. No entanto, nesta proposta, a produção foi realizada com tinta guache aguada e focada no resgate dos conceitos de cores quentes e frias, para a criação de uma nova série de monotipias, agora coloridas.

Após a produção de diversas monotípias – algumas com paleta de cores quentes (usando tons de amarelo, vermelho e laranja), outras com cores frias (usando tons de verde, azul e roxo) – os estudantes foram convidados, em uma aula posterior, a escolher os trabalhos que consideravam seus melhores. Em seguida, foram incentivados a nomear suas obras a partir dos eventos climáticos que conheciam, buscando relações entre questões ambientais contemporâneas e o que acreditavam que determinada imagem poderia expressar.

Um momento particularmente marcante dessa aula aconteceu durante uma roda de conversa, quando os estudantes, observando suas produções, passaram a decidir juntos quais monotípias gostariam de apresentar na exposição final. Foi muito interessante perceber o nível de engajamento das crianças ao refletirem sobre suas escolhas, avaliando quais trabalhos mais as satisfaziam, quais manchas pareciam mais interessantes para compor algo maior, e quais consideravam expressar melhor a experiência vivida.

É sempre bom lembrar o caminho que foi percorrido até ali. Poucos meses antes, essas mesmas crianças reproduziam falas genéricas sobre arte abstrata e demonstravam certa rigidez diante dos imprevistos em seus processos de criação. No entanto, naquele momento, estavam escolhendo com entusiasmo “a mancha mais legal”. Isso evidenciou um amadurecimento no olhar e na relação com a própria produção artística.

Figura 13 — Fayga Ostrower, Floração, 1999



Fonte: Instituto Fayga Ostrower (2025)

Figura 14 - Técnica de monotípias aguadas com cores frias em aula de experimentações de “Monotípias aguadas com tinta guache aguada - Cores quentes e cores frias”



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

A este ponto, acredito estar claro que, adotar o termo ‘experimentação’, no contexto desse artigo, não se fala de uma prática artística desorientada e pouco objetiva. O uso do termo compreende uma clara oferta de possibilidades e escolhas dentro de um escopo específico, a partir do qual a criança tem liberdade para tomada de decisões quanto ao seu processo de produção. Não foi pretendido aqui, por exemplo, fazer alguma releitura das abordagens da Escolinha de Artes do Brasil, mas sim, relatar uma proposta de pesquisa orientada juntamente as crianças, acreditando sim na experimentação como uma das ferramentas possíveis na Arte Educação, porém não a única.

Porém, mesmo se tratando de uma proposta orientada, confiar nos diversos processos experimentais que se apresentam em uma sala de aula de artes visuais é muito desafiador, enquanto docente. É imprescindível trabalhar juntamente com as crianças nesse processo de tomada de consciência durante a experimentação artística. Momentos de discussão e partilha antes, durante e depois das aulas, podem contribuir para uma experimentação livre porém consciente. Conduzir crianças por um caminho de escuta ativa e movimentos conscientes, em oportunidades que são aprioristicamente convidativas para uma experimentação aleatória ou de aparente desconexão, não é necessariamente uma tarefa fácil. Porém, Winnicott (2018, p. 89), defende que existe um paralelo entre a aparente desconexão e a concentração do sujeito, “o que importa é o estado de quase desconexão, análogo à concentração de crianças mais

velhas e de adultos.”

Aqui considero valioso introduzir o conceito de **devaneio**, elaborado pelo filósofo Gaston Bachelard, elaborando um possível paralelo com a **desconexão** citada por Winnicott, com o intuito de corroborar a relevância do desprendimento do mundo concreto enquanto falamos da experimentação de arte. Quanto ao devaneio, Bachelard defende que se trata de uma forma de exploração da interioridade humana, onde o sujeito se conecta com uma dimensão poética e onírica da experiência. “Quando sonhava em sua solidão, a criança conhecia uma existência sem limites. Seu devaneio não era simplesmente um devaneio de fuga. Era um devaneio de alçar voo.” (Bachelard, 2018. p.94). Para Bachelard, o devaneio infantil é uma experiência rica e complexa, que vai além de uma simples dissociação. É um espaço carregado de significados, fundamental para o desenvolvimento da criança.

Observar e ouvir dos estudantes sobre suas experiências, além de gerar um material importante para este relato, serviu também para observá-los protagonizarem suas próprias produções e discursos, pois, serem chamados a observar sua produção e elaborarem a respeito dela, os tornava aula após aula, cada vez mais apropriados do seu processo criativo. Da mesma forma, tornou-se evidente a relação indissociável entre a prática da experimentação e o brincar. Quando encontravam nas propostas de aula a oportunidade de experimentar, descobrir e observar sem uma preocupação central com o resultado final — mas sim com seu envolvimento no processo — era possível perceber que, na verdade, eles estavam brincando de investigar algo novo.

Nesse sentido, a organização de uma sala de artes que acolha a prática experimental, bem como o incentivo sistemático a apropriação do fazer, investigar e produzir, pode ser um ponto de partida para a criação de oportunidades para experiências espontâneas e autênticas que representam para Winnicott a base do brincar: “propiciar a oportunidade de experiências amorfas, impulsos criativos, motores e sensoriais que constituem a matéria-prima do brincar. É com base no brincar que se constitui a totalidade da existência humana.” (Winnicott, 2018, p.107).

4 EXPERIÊNCIA EM REFLEXÃO

Ao me deparar com termos transversais, pessoalmente caros para mim, em autores que dialogam com seus próprios campos de conhecimento, torna-se irresistível costurar conceitos que se enriquecem mutuamente. O relato de experiência e as reflexões contidas neste artigo, fomentam uma nova perspectiva para o ensino de artes visuais, que ainda enfrenta desafios para não ser reduzido à tradicional aula de confecção da maquete de vulcão para a feira de

ciências da escola. Sinto como se eu mesma estivesse experimentando enquanto reflito sobre a alquimia desses conceitos.

“O artista é obrigado a ser experimentador, por ter de expressar uma experiência intensamente individualizada através de meios materiais que pertencem ao mundo comum.” (Dewey, 2010, p. 274). Assim como Dewey, partimos do princípio de que a produção artística em si pressupõe a expressão de experiências — experimentações com materiais, técnicas e sentimentos. Essa experiência em Dewey se caracteriza pelo caminho percorrido desde a **impulsão** — movimento para fora e para adiante — até a consumação da experiência, que se dá na consumação — que se concretiza na própria conclusão da experiência. Essa experiência, o autor já considera artística em si. Ela já é estética. Ela já é Arte (Dewey, 2010, p. 143)

Toda a natureza, a vida e o mundo inteiro que circundam o artista, e a vida de sua alma, são a fonte única de cada arte. [...] O pintor nutre-se de impressões exteriores (vida exterior) e a transforma em sua alma (vida interior), a realidade e o sonho [...] O resultado é uma obra. [...] o pintor abstrato não recebe ‘impulsão’ de um pedaço qualquer de natureza, mas de natureza inteira. (Kandinsky, 2015, p.236-237)

Wassily Kandinsky se utiliza do termo — impulsão — quando se refere a uma força espiritual que motiva o artista a expressar o que está além do mundo material. Para o autor, o fazer artístico está diretamente conectado às experiências do artista e a forma como ele elabora o mundo ao seu redor, sem desconsiderar os elementos internos (subjetivos) que tanto o compõe, quanto à obra de arte — produto da maturação de todas essas relações.

Essa explanação sobre a manipulação de elementos internos e externos, se relaciona de maneira muito coerente com as características do brincar de Winnicott que defende que, “ao brincar, a criança manipula fenômenos externos e os coloca a serviço do sonho, atribuindo a esses fenômenos o significado onírico e sentimentos.” (Winnicott, 2018, p.89)

O exercício experimental da liberdade de Mario Pedrosa (1973), que me arrebatou a confiança no processo nos meus anos de estudante de artes, se confirma no devaneio poético e potente de Bachelard: “Na nossa infância o devaneio nos dava liberdade. E é notável que o domínio mais favorável para receber a consciência da liberdade seja precisamente o devaneio.” (Bachelard, 2018, p.95). E também na brincadeira profunda de Winnicott: “É no brincar apenas no brincar, que a criança ou o adulto conseguem ser criativos e utilizar toda a sua personalidade, e somente sendo criativo o indivíduo pode descobrir o self.” (Winnicott, 2018, p.92-93)

5 CONCLUSÃO

O que começou com uma proposta de quebra de um paradigma supostamente simples — o bonito/certo não é, necessariamente, o mimético —, agora instiga a reflexão sobre a irremediável importância de criar um ambiente não apenas propício, mas seguro para a expressão dos universos interiores que são convidados aos holofotes a partir de uma prática experimental de artes. Ambientes estes, que promovam intencionalmente a estesia, dimensão do conhecimento de Artes, já previsto na BNCC, que corrobora a experiência como metodologia de aprendizagem:

Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência. (Brasil, 2018, p.194)

A partir de compreender o ensino de Artes Visuais como ferramenta para ampliação do repertório visual e cultural, o desenvolvimento do pensamento crítico e as habilidades para soluções criativas frente a problemas de naturezas diversas — é possível também avaliar, os aspectos emocionais e as competências psíquicas que demonstram fortalecimento pelo contato livre, consciente e experimental com a produção artística.

As observações na prática de sala de aula e os estudos dos autores sobre a temática da experiência da arte e do desenvolvimento infantil, que se evidencia a partir da proposição de uma experiência saudável e da expressão individual acolhida, se transformaram na ousada perspectiva de que um espaço potencial possível pode estar localizado na sala de artes de nossas escolas.

“A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte.” (BRASIL, 2018, p.193)

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRITO, Juliana. **Versos: A poética do desalinho**. 2022. Monografia (Bacharelado em Pintura) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.
- CONTI, Camila. **Camila Con**, 2016. Gravuras e Monotipias. Disponível em: <https://camilacon.wixsite.com/portfolio>. Acesso em: 22 fev. 2025.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FONSECA, A. N. da; SOUZA, V. R. L. de; OLIVEIRA, L. D. de. **Abordagem Triangular e Processo Criativo**. Revista GEARTE, [S. l.], v. 9, 2022.
- KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- LAMPERT, J.; RUIZ, R. R. **Arte como experiência em uma Abordagem Triangular ou sobre o ensino de pintura em zigue zague**. Revista GEARTE, [S. l.], v. 9, 2022.
- PEDROSA, Mario. Bienal de lá pra cá. *In*: GULLAR, Ferreira (org.). **Arte brasileira hoje**. São Paulo: Paz e Terra, 1973.
- RADISICS, Milan. **Water shapes earth**, 2018. Página inicial. Disponível em: <https://water.shapes.earth/>. Acesso em: 21 fev. 2025
- WINNICOTT, Donald W. **O Brincar e a Realidade**. São Paulo: Ubu, 2019.
- WOSNIAK, F.; LAMPERT, J. **Arte como experiência: ensino/aprendizagem em Artes Visuais**. Revista GEARTE, [S. l.], v. 3, n. 2, 2016.