

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES  
Programa de Pós-graduação em Artes  
Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas

Simone Garofalo Carneiro

**LITERATURA, DESENHO E IMAGINAÇÃO:**  
um entrecruzamento como estratégia pedagógica para a construção de sentidos sobre  
narrativas ficcionais

Belo Horizonte

2025

Simone Garofalo Carneiro

**LITERATURA, DESENHO E IMAGINAÇÃO:**  
um entrecruzamento como estratégia pedagógica para a construção de sentidos sobre  
narrativas ficcionais

Monografia de especialização em formato de artigo científico apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes - PPG-Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas - CEEAV, da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito final à obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Orientador Prof. Me. Artur Luiz de Souza Maciel

Belo Horizonte

2025

Ficha catalográfica  
(Biblioteca Prof. Marcello de Vasconcellos Coelho - EBA- UFMG)

707 G2371 2025	<p>Garofalo, S., 1983- Literatura, desenho e imaginação [recurso eletrônico] : um entrecruzamento como estratégia pedagógica para a construção de sentidos sobre narrativas ficcionais / Simone Garofalo Carneiro. – 2025. 1 recurso online.</p> <p>Orientador: Artur Luiz de Souza Maciel.</p> <p>Monografia de especialização em formato de artigo científico apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes - PPG-Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas - CEEAV, da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito final à obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Arte – Estudo e ensino. 2. Arte e literatura. 3. Arte e educação. I. Maciel, Artur Luiz de Souza. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.</p>
----------------------	--



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

NOME: **SIMONE GAROFALO CARNEIRO**, Nº. DE REGISTRO: **2023734830**

TRABALHO FINAL: “**LITERATURA, DESENHO E IMAGINAÇÃO: UM ENTRECRUZAMENTO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE NARRATIVAS FICCIONAIS**”.

Trabalho de Conclusão da Especialização apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, do Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

**APROVADO** em 08 de agosto de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelos Membros:

Prof. Me. Artur Luiz de Souza Maciel (Orientador/CEEAV/PPG Artes/EBA/UFMG)

Profa. Ma. Ivana Rocha (Membro da Banca Examinadora/ CEEAV/ PPG Artes/ EBA/ UFMG)



Documento assinado eletronicamente por **Ivana Rocha, Usuária Externa**, em 12/08/2025, às 11:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Artur Luiz de Souza Maciel, Usuário Externo**, em 12/08/2025, às 18:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4452269** e o código CRC **3760030B**.

Para meu esposo, Gleidston, companheiro  
amado de toda a vida e todo tempo.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu marido, Gleidston Alis, principal incentivador dos meus estudos e apoio incondicional em todas as caminhadas acadêmico-científicas.

Aos estudantes das turmas de sétimo ano e aos profissionais da escola em que atuo por ter me inspirado e me auxiliado a desenvolver este trabalho.

Aos professores do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV – pelos novos ensinamentos.

Por fim, ao Professor Me. Artur Luiz de Souza Maciel, orientador calmo e confiante no trabalho acadêmico-artístico desenvolvido.

## RESUMO

Este artigo se origina de uma prática de pesquisa e pedagógica em arte nas aulas de Língua Portuguesa para estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Região Metropolitana de Belo Horizonte, por meio da qual os estudantes são levados a estabelecer relações e interpretações múltiplas a partir da leitura de textos literários, produzindo desenhos, colagens e materiais que explorem a visualidade na relação entre textos e contextos. Os trabalhos são expostos posteriormente, de modo a envolver outros sujeitos da comunidade escolar no processo de leitura e desdobramentos imaginativos e críticos sobre diferentes aspectos sociais e culturais da contemporaneidade. Tal prática já foi realizada em diferentes contextos nos últimos cinco anos, incluindo o atual. A análise dessa prática tem o objetivo de estabelecer uma reflexão, a partir de um corpus original, sobre como a arte no contexto escolar contribui de maneira ampla com o aprendizado dos estudantes, tendo em conta, sobretudo, as dimensões social e cognitiva. Para isso, apoiamos-nos nos estudos de Paulo Freire (1987 e 1996) e Knud Illeris (2013), além de princípios elementares da arte contemporânea e da teoria da literatura. Os resultados apresentados mostram um engajamento criativo e bem fundamentado dos estudantes, o envolvimento da comunidade escolar e a possibilidade de uma prática pedagógica que coloca o protagonismo dos alunos no centro do processo.

**Palavras-chave:** artes visuais; desenho; literatura; educação pública; imaginação.

## ABSTRACT

This article presents a research and pedagogical practice in art on Portuguese language classes for seventh-grade students at a public school in the Metropolitan Region of Belo Horizonte. Through this practice, students are encouraged to establish multiple connections and interpretations through the reading of literary texts, producing drawings, collages, and materials that explore visuality in the relationship between texts and contexts. The works are subsequently exhibited to engage other members of the school community in the reading process and imaginative and critical reflections on various social and cultural aspects of contemporary life. This practice has been implemented in various contexts over the past five years, including the current one. The analysis of this practice aims to reflect, based on an original corpus, on how art in the school context contributes broadly to student learning, taking into account, above all, the social and cognitive dimensions. To this end, we draw on the studies of Paulo Freire and Knud Illeris, as well as elementary principles of contemporary art and literary theory. The results presented demonstrate creative and well-founded student engagement, the involvement of the school community, and the possibility of a pedagogical practice that places student leadership at the center of the process.

**Keywords:** visual arts; drawing; literature; public education; imagination.

## LISTA DE IMAGENS

Desenho 1 – Conto escolhido: “A máscara da morte escarlate” de Edgar Allan Poe .....	17
Desenho 2 – Conto escolhido: “A máscara da morte escarlate” de Edgar Allan Poe .....	18
Desenho 3 – Conto escolhido: “A máscara da morte escarlate” de Edgar Allan Poe .....	19
Desenho 4 – Conto escolhido: “A máscara da morte escarlate” de Edgar Allan Poe .....	19
Desenho 5 – Conto escolhido: “Pausa” de Moacyr Scliar.....	20
Desenho 6 – Conto escolhido: “Pausa” de Moacyr Scliar.....	20
Desenho 7 – Conto escolhido: “Pausa” de Moacyr Scliar.....	21
Desenho 8 – Conto escolhido: “Uma galinha” de Clarice Lispector .....	21
Desenho 9 – Conto escolhido: “Uma galinha” de Clarice Lispector .....	22
Desenho 10 – Conto escolhido: “Uma galinha” de Clarice Lispector .....	22
Figura 1 – Litwick .....	18
Fotografia 1 – Instalação com todos os desenhos realizados pelos estudantes .....	23
Fotografia 2 – Legenda da instalação com a explicação sobre o trabalho realizado e o convite para que outros estudantes, professores, trabalhadores participem.....	24
Fotografia 3 – QR Codes que direcionam para os textos e áudios dos contos trabalhados .....	24
Fotografia 4 – Visita dos estudantes à instalação para que analisem o desenho de colegas de outras salas .....	25
Fotografia 5 – Visita dos estudantes à instalação para que analisem o desenho de colegas de outras salas .....	25
Fotografia 6 – Visita dos estudantes à instalação para anotações e análise dos desenhos sorteados.....	26

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTOS ELEMENTARES .....</b>	<b>11</b>
<b>3</b>	<b>LITERATURA, DESENHO E IMAGINAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>27</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>29</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem é dinâmico, pois a realidade de cada estudante, de cada turma, de cada escola se altera e demanda estratégias diferentes em situações tão diversificadas. Disso decorre a importância do professor, mediador do conhecimento, construir e selecionar de maneira muito bem fundamentada e com propósitos claros as suas estratégias de ensino, o seu material didático, as metodologias que melhor se adequam a cada contexto. Considerando que o nosso objeto de ensino é a arte, precisamos estar atentos, ainda, para não nos deixarmos levar por superficialidades que tomam a arte como mero exercício lúdico “desinteressado”, como uma espécie de “intervalo” na rotina escolar. Esse tipo de visão, apesar de eivada de preconceito e de desconhecimento, abastecida pelo pensamento eminentemente utilitarista hegemônico na consolidação do alto capitalismo, possui forte repercussão nas instâncias oficiais e legisladoras da educação brasileira, tendo como sintomas muito facilmente verificáveis, por exemplo, o número reduzidíssimo de aulas de arte previsto nos currículos de escolas públicas e privadas, a recorrência com que a disciplina é considerada optativa ou não avaliativa, entre outros.

Na contramão de tudo isso, para nós, “pensar arte é uma instância do espaço imaginativo, não como espaço de acaso, mas como espaço da construção do conhecimento” (Pimentel, 2013, p. 99), assim sendo, um espaço participativo e de colaboração. E todo espaço educativo, de construção do conhecimento, precisa ser um espaço de amor, de solidariedade, de compreensão profunda das instâncias de poder que abarcam os sujeitos e da necessidade da sua “libertação” (Freire, 1987).

O tema desta pesquisa, conduzida pela professora de Língua Portuguesa, é a união entre as aulas de literatura e o exercício da imaginação por meio da criação de desenhos para que os estudantes possam apreender conceitos básicos sobre os elementos da narrativa em textos ficcionais ao mesmo tempo em que extrapolam a linguagem verbal na construção de sentidos enquanto desenham. As aulas, que nos servem de *corpus*, foram realizadas exclusivamente pela professora de Língua Portuguesa com estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede municipal de Contagem-MG, situada na área urbana. Tal escola possui uma organização interessante, uma vez que conta apenas com turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ano ao 9º ano) e turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), divididas em três turnos: de manhã conta com turmas de 8º e 9º ano; de tarde com turmas de 6º ano e 7º ano; e de noite turmas da EJA. Essa organização é propícia para que

outros estudantes de outras salas e outros turnos possam interagir com a instalação artístico-literária elaborada pelos autores imaginativos dos desenhos.

Com idades que giram em torno de 12 a 14 anos, os estudantes estão numa fase comumente conhecida como pré-adolescência. Embora essa nomenclatura não esteja presente no *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Brasil, 1990) para essa faixa etária, é sabido que essa fase do desenvolvimento humano é marcada por mudanças físicas, mentais, comportamentais e emocionais, frequentemente considerada como a parte mais difícil da adolescência. Ao trabalhar com essa faixa de idade, é perceptível que grande parte ainda pensa de forma mais concreta, com certa dificuldade em separar a realidade da ficção, sendo essa uma habilidade imprescindível para o aprendizado de conceitos relacionados ao universo literário e artístico, muito explorada nas aulas de Língua Portuguesa (Literatura) e Arte. Para corroborar essa fundamentação, são apontados dois trechos de documentos brasileiros oficiais ligados à educação:

Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, **ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro**, exercendo a capacidade de descentração, “importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” (BNCC, Brasil, 2018, online, grifo nosso).

Um desafio com que se depara o Ensino Fundamental diz respeito à sua articulação com as demais etapas da educação, especialmente com a Educação Infantil e com o Ensino Médio. [...] Para a sua superação é preciso que o Ensino Fundamental passe a incorporar tanto algumas práticas que integram historicamente a Educação Infantil, assim como traga para o seu interior preocupações compartilhadas por grande parte dos professores do Ensino Médio, **como a necessidade de sistematizar conhecimentos, de proporcionar oportunidades para a formação de conceitos e a preocupação com o desenvolvimento do raciocínio abstrato**, dentre outras. (DCN, Brasil, 2013, p.120, grifo nosso).

A partir dessa visão empírica das características da pré-adolescência, como uma fase em que os estudantes estão começando a imaginar novas e diferentes possibilidades, ultrapassando o pensamento concreto com vistas a alcançar um raciocínio cada vez mais abstrato e relevante para criação de conceitos cognitivos, para a apropriação da própria identidade e para a expressão de conhecimentos, sensações e sentimentos, insere-se a relevância

desta pesquisa para que as competências preconizadas pela BNCC sejam alcançadas de maneira produtiva, significativa e interessante para os estudantes:

É importante considerar, também, o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes. Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões. (BNCC, Brasil, 2018, online).

Cabe lembrar que a coadunação de componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Arte justifica-se principalmente a partir da composição da área de Linguagens na BNCC, que, nos anos finais do Ensino Fundamental, conta com Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Tal área deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas, sendo seis tópicos ao todo com destaque para o item abaixo:

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BNCC, Brasil, 2018, online).

Desta forma, há de se compreender que, por se tratar de uma pesquisa-ação<sup>1</sup>, há dois objetivos em jogo: o objetivo da prática pedagógica em si e o objetivo da investigação acadêmica dessa prática. Portanto, as aulas ministradas pela professora de Língua Portuguesa (e pesquisadora deste trabalho) junto aos estudantes ao longo de dois a três meses teve como principal objetivo desenvolver competências específicas da área de Linguagens para o Ensino Fundamental, com especial destaque à Literatura. Já o objetivo geral desta pesquisa é compreender como os estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental desenvolvem habilidades linguísticas e artísticas ao relacionar a Literatura (Língua Portuguesa) com as Artes Visuais (Arte) por meio do exercício da imaginação. Cabe lembrar que não houve auxílio de um profissional formado em Artes Visuais, por isso a análise dos dados partiu da visão acadêmica de uma professora mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG.

---

<sup>1</sup> Conforme Tripp (2005) “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

## 2 FUNDAMENTOS ELEMENTARES

Tanto as diretrizes nacionais curriculares quanto a BNCC reconhecem a importância da valorização da literatura e das artes, dando centralidade a sua dimensão lúdica, mas também “humanizadora, mobilizadora e transformadora” (BNCC, Brasil, 2018, online). A concepção aqui, leva em conta a presença de um olhar estético e criativo em todos os domínios da socialização, não apenas como exercícios circunscritos a alguns momentos de fruição, seja a duração de uma peça teatral, de um concerto musical, de uma aula. Nesse sentido, os principais documentos que norteiam a educação formal no Brasil – e nos reportamos a eles reiteradamente aqui porque a prática analisada foi desenvolvida no interior de uma escola pública do Ensino Fundamental – se alinham com uma concepção pedagógica que é sensível sem deixar de ser pragmática, a partir do momento em que reconhecemos que os diferentes modos de agir e pensar estão sempre imbricados e se correlacionam, não condizendo com a compartimentação disciplinar que herdamos da escola tradicional. Consoante John Dewey (2010, p.117), “os inimigos do estético não são o prático nem o intelectual. São a monotonia, a desatenção para com as pendências, a submissão às convenções na prática e no procedimento intelectual”.

Também é uma preocupação fundamental de tais documentos a formação de repertórios por parte dos estudantes, que possuem direito de acesso ao conhecimento e aos bens culturais produzidos pela humanidade, não como sofisticação ou marca de ascensão a uma aristocracia, mas como necessidade básica (Candido, 2011). Para que isso se efetive, deve-se garantir o desenvolvimento de diferentes “protocolos” de leitura, por meio da “análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida” (BNCC, Brasil, 2018, online), que se instaurem na diversidade de gêneros discursivos, de linguagens verbais e não verbais, de culturas, de visões de mundo.

[...] destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BNCC, Brasil, 2018, online)

Contudo, nada disso se faz com a mera exposição ou narrativa, com uma descrição ou exemplificação excessiva que se supõe instrutiva, muito na esteira do que Paulo Freire

condenava chamando de “educação bancária” (Freire, 1987). É preciso investir na experimentação que não se restrinja a uma expectativa unilateral de resposta por parte dos estudantes, que se livre do “gabarito” e se disponha a abraçar com rigor e afetividade o que a autonomia do sujeito em formação é capaz de produzir (Freire, 1996). Tal experimentação, preferencialmente, se deve dar no compartilhamento coletivo do fazer e do compreender, o que oferece lastro para os modos muito particulares como os sujeitos aprendem, além de balizar a construção do pensamento crítico, não como capricho individualista ou de grupos fechados – algo que, infelizmente, temos visto se proliferar na cultura contemporânea capturada pelo direcionamento massivo dos algoritmos –, mas como construção de valores mais universalistas que reconhecem todos os seres humanos como dignos de respeito e detentores dos mesmos direitos.

Calcados em tais ideais mínimos e tendo a arte, “instrumentalidade fundada no estético” (Gouthier, 2008, p. 14-15), como material para a prática pedagógica, não haverá como escapar do prazer que o lúdico suscita e que a todo o tempo os seres humanos buscam como bálsamo e recompensa para suas vidas, hoje em dia, tão marcadas pelas obrigações do trabalho e de diferentes expectativas sociais. Assim, a ludicidade, a “boniteza” de que nos fala Paulo Freire, devem ser marcas profundas na constituição dos sujeitos e dos seus modos de viver e não algo que corre em paralelo à vida ordinária.

Do ponto de vista da abordagem, reafirma-se a importância do lúdico na vida escolar, não se restringindo sua presença apenas à Arte e à Educação Física. Hoje se sabe que no processo de aprendizagem a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e à emocional. Pode-se dizer que tanto o prazer como a fantasia e o desejo estão imbricados em tudo o que fazemos. [...] Há, sem dúvida, em muitas escolas, uma preocupação com o prazer que as atividades escolares possam proporcionar aos alunos. (DCN, Brasil, 2013, p.116)

Segundo o teórico Knud Illeris (2013, p.17), “toda aprendizagem acarreta a integração de dois processos muito diferentes: um processo externo de interação entre o indivíduo e seu ambiente social, cultural ou material, e um processo psicológico interno de elaboração e aquisição”. O processo interno ao indivíduo envolve de maneira integrada duas funções psicológicas: a função de administrar o conteúdo da aprendizagem e a função de incentivo e de prover e direcionar a energia mental necessária que move o processo. A partir dessa ideia, o autor desenvolve seu argumento afirmando que a inter-relação entre os processos externo e interno sempre abrange três dimensões da aprendizagem para que essa se realize. São elas: a dimensão do conteúdo, que engloba o que é aprendido, incluindo as habilidades que se

desenvolvem, mas também valores, costumes, opiniões, *insights*, etc.; a dimensão do incentivo, que abrange sentimentos e emoções que implicam na motivação do sujeito; e a dimensão da interação, que dá conta dos “impulsos” que promovem o processo de aprendizagem, seja pela percepção, pela participação, pela transmissão de uma informação, etc. (Illeris, 2013).

O que a tríade de Illeris procura conciliar, ao seu modo, é uma perspectiva social do aprendizado, também muito influente na tradição pedagógica brasileira pela via dos estudos de Lev Vigotsky (1984), sem deixar de lado a perspectiva cognitiva, que entre nós tem os estudos de Jean Piaget (1976) como principal expoente. Essas três dimensões, que compõem os processos denominados por ele de “internos” e “externos” são importantes na concepção da prática que será analisada no escopo deste artigo, como se segue.

### 3 LITERATURA, DESENHO E IMAGINAÇÃO

O trabalho com Literatura e Desenho analisado por este artigo durou cerca de dois a três meses. Nesse tempo, a professora trabalhou nas aulas de Língua Portuguesa a) com habilidades textuais indicadas pela BNCC<sup>2</sup> para leitura e interpretação dos contos selecionados; b) com a elaboração do pensamento imaginativo, ao estimular a reflexão sobre as narrativas e a fruição estética em relação a elas; e, finalmente c) com a prática do desenho como forma de expressão desse pensamento imaginativo estimulado pelo estudo das narrativas.

Foram trabalhados mais detidamente três contos selecionados: “A máscara da morte escarlate” de Edgar Allan Poe (1993, p. 103); “Pausa” de Moacyr Scliar (Bosi, 1997); e “Uma galinha” de Clarice Lispector (1998, p. 30). Um trecho do romance “Memórias Póstumas de

---

<sup>2</sup> Dois exemplos de habilidades da BNCC trabalhados no decorrer da prática:

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. (BNCC, Brasil, 2018, online)

(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. (BNCC, Brasil, 2018, online).

Brás Cubas” de Machado de Assis (1994) foi utilizado como base para explicação do conceito de ficção, tendo em vista que muitos estudantes não compreendiam a existência de um *defunto autor* em contraponto a um *autor defunto*, tal como se apresenta o sujeito ficcional Brás Cubas na narrativa de Machado de Assis. Essa discussão contribuiu, sobremaneira, para a apreensão dos conceitos de sujeito ficcional e de voz do narrador/voz do autor (Santos; Oliveira, 2001).

No primeiro conto, “A máscara da morte escarlate” de Edgar Allan Poe, os estudantes leram o texto no livro didático de Língua Portuguesa e fizeram as atividades após a leitura na sala de aula e em casa, sem a intervenção da professora. No momento seguinte, a professora realizou o início das aulas de correção das atividades e, como esperado, se deparou com o fato de que os estudantes quase nada entenderam, uma vez que se trata de uma leitura difícil e cheia de detalhes, sobretudo em relação ao tempo e ao espaço ficcionais, além da linguagem. Essa estratégia foi indicada propositalmente pela professora, tendo em vista que, em dias de correção das atividades, os estudantes demonstram um maior interesse quando não entenderam o texto ou quando não fizeram o dever e precisam registrar. Portanto, após essa primeira tentativa de leitura individual e autônoma, a professora realizou em outras duas aulas a leitura em voz alta do conto, com pausas para explicar palavras, ideias, ações, etc., ou seja, o enredo em si. Enquanto explicava a leitura, também explicava as noções dos conceitos fundamentais de textos narrativos: tempo, espaço, personagens, narrador e enredo.

Em relação ao segundo conto, “Pausa” de Moacyr Seliar, a professora usou outra estratégia para captar a atenção dos estudantes. Entregou os textos impressos e tocou um áudio com uma voz masculina lendo o conto, utilizando a técnica da *leitura protocolada* ou *pausa protocolada*. Essa técnica consiste na realização de pausas na leitura do texto para discussões e reflexões junto aos estudantes, permitindo que eles façam perguntas, previsões, levantem hipóteses, reflitam em grupo, estabeleçam conexões com conhecimentos prévios, compartilhem suas impressões sobre o texto, criem uma atmosfera de curiosidade sobre o que vai acontecer e, por fim, verifiquem a coerência das possibilidades levantadas ao longo da leitura. Essa técnica possibilita maior engajamento da turma em sala de aula, desenvolve a habilidade de fazer inferências, incentiva a análise crítica do conteúdo do texto, e promove uma leitura mais ativa e emocionante. Após a leitura do conto proposto, a professora passou a explicar mais detalhadamente os elementos da narrativa ficcional (tempo e espaço) ao trabalhar as questões elaboradas a partir do texto. Além disso, foi junto com o estudo desse conto que a professora introduziu a leitura do trecho de “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis, reforçando a explicação sobre personagem e narrador.

Por fim, no terceiro conto selecionado – “Uma galinha” de Clarice Lispector – foi utilizada uma terceira estratégia diferente. A professora levou um áudio com a leitura dramática do conto pela atriz Aracy Balabanian. O enfoque na voz e na interpretação do texto, com a exploração do ritmo, da entonação e da expressividade para dar vida às personagens e à história conseguiu alcançar os estudantes no que tange à literatura de Clarice Lispector, conhecida como uma autora que promove uma profunda reflexão psicológica ao valorizar a exploração do mundo interior dos personagens, seus pensamentos, sentimentos e medos. Assim como a leitura do conto anterior, também foi utilizada a técnica da *leitura protocolada* ou *pausa protocolada*. Entretanto, dessa vez, a professora abriu espaço somente para dúvidas sobre a compreensão do que foi lido ou para o levantamento de hipóteses sobre o que iria acontecer. Isso porque, na sequência da leitura, os estudantes fariam um trabalho de estudo do texto em dupla para que pudessem colocar em prática os conhecimentos aprendidos nas leituras anteriores.

É importante, aqui, chamar a atenção para os materiais didáticos e estratégias ou metodologias diferentes utilizadas de maneira complementar e direcionada. Andrea Hofstaetter (2015, p. 609) fala em “pensar o material didático como Objeto Propositor”. Nesse sentido, os estudantes, com suas especificidades, não apenas devem receber um conteúdo de forma passiva, mas serem desafiados e convidados para a interação. Mais tarde, num segundo momento dessa sequência didática, quando os estudantes serão estimulados a realizarem uma espécie de “tradução inter-semiótica” (Campos, 2013), eles serão, então, criadores da sua própria expressão em arte.

Os objetos propositores são entendidos como elementos de mediação entre sujeitos e produções da arte e da cultura visual, propiciando a experiência estética, a intervenção ativa na construção de pensamento, o posicionamento crítico e o desenvolvimento da imaginação, da fantasia e da capacidade de perceber e interpretar imagens, fatos e fenômenos diversos. (Hofstaetter, 2015, p. 610)

Aqui, deve-se lembrar que cada indivíduo possui suas capacidades e características particulares, e que o ambiente escolar tem recebido um público de estudantes com condições socioeconômicas, socioemocionais e psicológicas diversas, desafiadoras e que requerem inovações, sensibilidade e oferta de recursos variados. As tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão podem auxiliar sobremaneira nesse processo, tanto na criação do material didático por parte do professor, como, por exemplo, na apresentação de áudios aqui descrita, quanto como fonte de pesquisa para o estudante e de recursos para que ele se expresse. Essas tecnologias são consideradas importantes nas relações interpessoais e no

desenvolvimento de diversos tipos de trabalhos, uma vez que a cultura digital exige de seus membros uma nova maneira de agir ou, nas palavras de Santos (2010, p.17), exige “novas estruturas de pensamento, próprias da Sociedade Tecnológica, de agir e discernir na dinâmica de novas linguagens de informação, comunicação e expressão”.

Se, anteriormente, como observa Hélio Oiticica (2006, p. 93) “o espectador situava-se então num ponto estático de receptividade, para poder iniciar o estabelecimento de um diálogo, pela contemplação das formas expressivas ideais, com a obra de arte, cujo universo sintético e coerente lhe provia a tão buscada ânsia de infinito”, na cultura contemporânea esse contrato se quebrou e se renovou. O espectador, o estudante, o “fruidor” de um objeto estético participa muito mais ativamente da construção de sentidos, que só existe no momento da interação desse leitor, nunca como algo pré-estabelecido e centrado de algum modo na figura do autor (Barthes, 2004).

Passadas as primeiras aulas, com um enfoque maior na análise literária, a partir de uma série de conceitos em torno dos quais os estudantes foram levados a refletir, chegou o momento da tradução intersemiótica, da representação não verbal de pelo menos um dos elementos da narrativa em um dos contos trabalhados. Os estudantes deveriam escolher um dos contos lidos, da sua preferência, e criar um desenho a partir do que cada um imaginou ao ler/ouvir a história. Por não ser uma aula da disciplina de Arte, mas sim uma aula de Língua Portuguesa, a professora permitiu que os estudantes utilizassem qualquer tipo de material para a produção dos desenhos, tais como: canetas, lápis de cor, grafite, carvão, canetinhas hidrográficas, gizes de cera, etc. O foco não era o material usado, mas sim o resultado da criação imaginativa, pois o desenho deveria expressar um (ou mais de um) dos seguintes elementos: sujeito, tempo, espaço, narrador ou enredo. Alguns exemplos dessas criações estéticas inter-semióticas são, a seguir, apresentadas e comentadas.

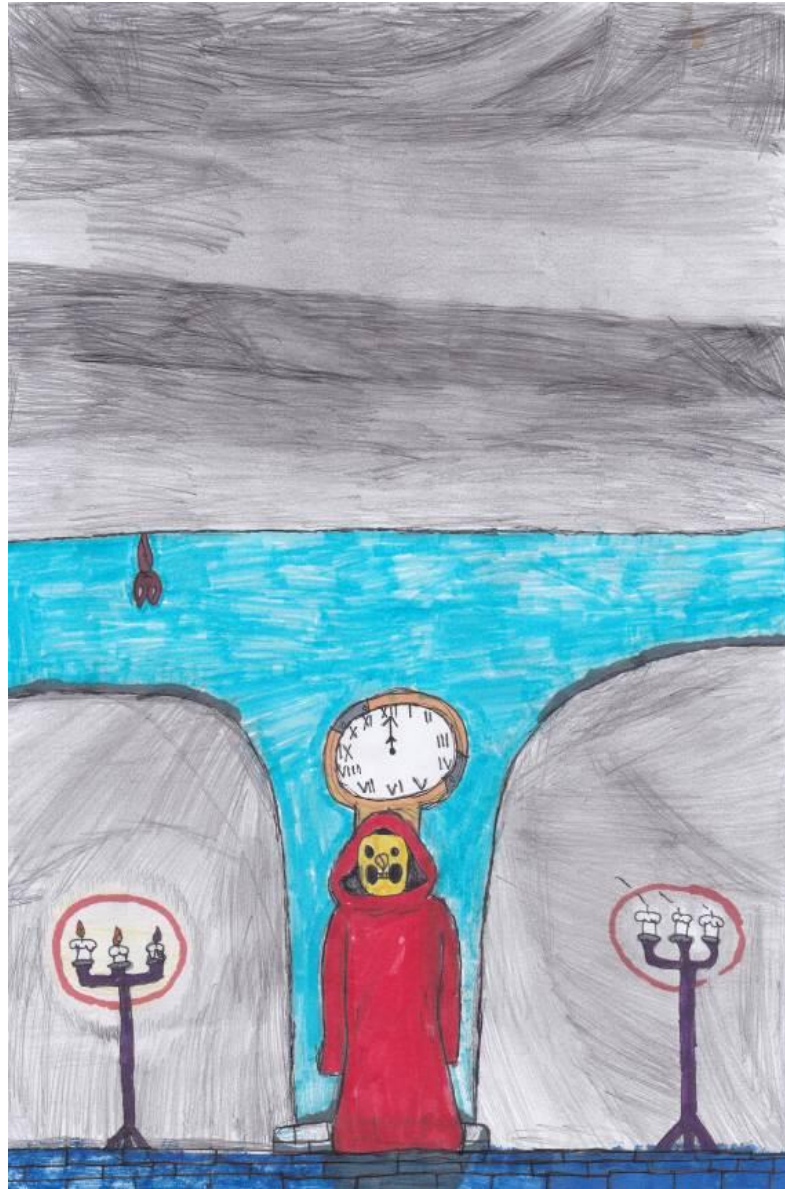
Desenho 01 - Conto escolhido: “A máscara da morte escarlate” de Edgar Allan Poe



Fonte: Acervo da autora, 2025.

**Comentário:** A dupla de estudantes realizou um desenho simbólico, com alguns elementos da narrativa e outros que possuem sentidos convencionados para transmitir ideias e emoções. O corvo, os corpos e partes deles, árvores secas e cores utilizadas podem simbolizar a escuridão, a morte, a solidão, o azar e o mau presságio, muito evocado na chegada da peste fatal ao castelo (personagem e espaço). Além disso, as máscaras desenhadas remontam ao baile que acontecia nos salões do castelo, onde ocorreria o desfecho da história. **Elementos da narrativa:** personagem e espaço.

**Desenho 02 - Conto escolhido: “A máscara da morte escarlate” de Edgar Allan Poe**



Fonte: Acervo da autora, 2025.

**Comentário:** O estudante desenhou o antagonista da história, com especial destaque à sua vestimenta vermelha, muito enfatizada no conto, e à sua presença no salão onde fica o relógio de ébano. Também apresentou o tempo por meio do relógio desenhado que marca exatamente meia noite, hora em que o mascarado aparece na festa. O estudante, ainda, deixou um “easter egg” em seu desenho. Em português, essa expressão significa uma referência intencionalmente escondida que os criadores de conteúdo inserem para serem descobertos pelos usuários ou espectadores, no contexto de jogos, filmes e outras mídias. Com referência à cultura pop, o estudante desenhou em uma das velas acesas o personagem Litwick do universo Pokémon, na tentativa de adicionar um elemento de diversão e descoberta para quem interage com seu desenho. **Elementos da narrativa:** personagem, tempo e espaço.

**Figura 1 – Litwick**



Fonte: The Pokémon Company. Disponível em: <<https://www.pokemon.com/br/pokedex/litwick>>. Acesso em: 24 ago. 2025.

**Desenho 03 - Conto escolhido: “A máscara da morte escarlata” de Edgar Allan Poe**



Fonte: Acervo da autora, 2025.

**Comentário:** A dupla de estudantes realizou um desenho representativo de uma cena específica do conto: o momento em que as badaladas do relógio de ébano ecoam pelo salão, interrompendo a festa dada pelo príncipe Próspero. Além do relógio e do príncipe desenhados, há também os convidados sem falas nos balões e os músicos que cessam a música. Em detalhe, ao fundo do desenho, as janelas pregadas com tábuas de madeira para demonstrar que todos ali estavam presos no castelo. **Elementos da narrativa:** personagem e espaço.

**Desenho 04 - Conto escolhido: “A máscara da morte escarlata” de Edgar Allan Poe**



Fonte: Acervo da autora, 2025.

**Comentário:** Este foi o único desenho que apresentou os salões do castelo. No conto, o autor utiliza várias linhas para detalhar os salões do castelo, cada um de uma cor e com uma decoração diferente. Embora possa parecer monótono, esse detalhamento é essencial para a criação do suspense da narrativa, já que a principal passagem ocorre no último salão. Aqui, as estudantes quiseram apresentar os setes salões e a cena em que o príncipe Próspero corre em direção ao mascarado invasor. **Elementos da narrativa:** personagem e espaço.

**Desenho 05 - Conto escolhido: “Pausa” de Moacyr Scliar**



Fonte: Acervo da autora, 2025.

**Comentário:** Neste desenho, o aluno representou a cena em que o protagonista acorda assustado após um sonho em que corria de um índio e foi trespassado por uma lança. Ao acordar, ele mistura sensações de cansaço com uma dor lancinante nas costas, como se o suor fosse sangue. Uma forma interessante que o estudante encontrou para desenhar o personagem que fugia nu do índio foi colocar uma tarja preta no desenho. Além disso, muitas das características do espaço foram sutilmente retomadas. **Elementos da narrativa:** personagem e espaço.

**Desenho 06 - Conto escolhido: “Pausa” de Moacyr Scliar**



Fonte: Acervo da autora, 2025.

**Comentário:** Este desenho também apresenta detalhes interessantes do espaço. Um hotel pequeno e sujo, perto do cais, por isso os estudantes desenharam um barco na janela. O quarto em que o protagonista dorme não tinha banheiro, mas sim uma bacia cheia d`água e cortinas esfarrapadas. Uma especial atenção aos semblantes dos personagens no momento em que o protagonista corre nu em fuga de um índio. No detalhe, o relógio marca 6:50, próximo ao horário em que o despertador toca. **Elementos da narrativa:** personagem e espaço.

**Desenho 07 - Conto escolhido: “Pausa” de Moacyr Scliar**



Fonte: Acervo da autora, 2025.

**Comentário:** A dupla de estudantes quis, neste desenho, dar enfoque às características do espaço, no momento em que o protagonista guiava lentamente seu carro pelo cais até o hotel. Cabe observar que não há cidades litorâneas próximas da região em que vivem os estudantes, o que despertou o interesse em saber o significado da palavra “cais”. Com a ajuda das tecnologias contemporâneas, a professora, além de responder, também pôde mostrar fotos aos estudantes. Percebemos que no desenho, essa curiosidade tomou forma, bem como detalhes estratégicos colocadas na fachada do hotel, como rebocos descascados e cortinas esfarrapadas e coloridas. **Elementos da narrativa:** personagem e espaço.

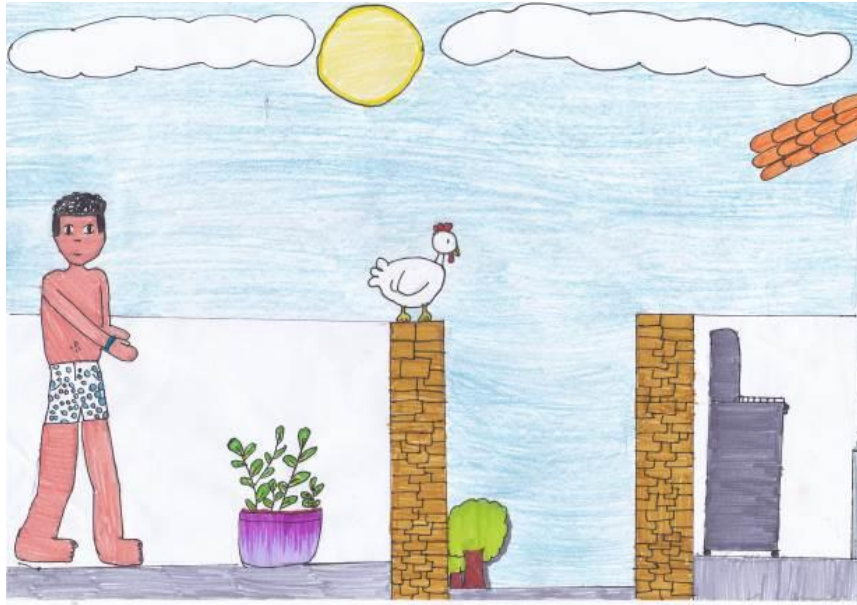
**Desenho 08 - Conto escolhido: “Uma galinha” de Clarice Lispector**



Fonte: Acervo da autora, 2025.

**Comentário:** Os estudantes optaram pelo trecho do conto em que a galinha foi capturada e pôs um ovo, deixando a família (sobretudo a filha) comovida por terem perseguido o animal parturiente. É interessante observar os detalhes da cozinha (balcão, panelas, torneira, tábua, etc.), o pequeno ovo desenhado estrategicamente abaixo da galinha e a expressão facial da filha, que pede para não matar a galinha para o almoço. Na região em que moram, os estudantes relataram que é comum seus familiares matarem galinhas e frangos para se alimentarem, por isso ficaram surpresos com a emoção da menina do conto. **Elementos da narrativa:** personagem e espaço.

**Desenho 09 - Conto escolhido: “Uma galinha” de Clarice Lispector**



Fonte: Acervo da autora, 2025.

**Comentário:** Assim como a palavra “cais” causou dúvida e curiosidade, também a expressão “calção de banho”. Os estudantes conhecem essa peça de roupa como bermuda ou sunga. Por isso, as estudantes decidiram desenhar o trecho do conto em que o dono da casa resolve vestir um calção de banho para apanhar a galinha fugitiva. **Elementos da narrativa:** personagem e espaço.

#### Desenho 10 - Conto escolhido: “Uma galinha” de Clarice Lispector



Fonte: Acervo da autora, 2025.

**Comentário:** Neste desenho, o foco está nas emoções e nos sentimentos das personagens, traço característico da produção da autora. Em citações do conto, temos: a protagonista, que “parecia calma”, “alcançou um telhado. Lá ficou em adorno deslocado” e era “estúpida, tímida e livre”; “a família foi chamada com urgência e consternada viu o almoço” fugindo; “A menina estava perto e assistiu a tudo estarrecida”. **Elementos da narrativa:** personagem e espaço.

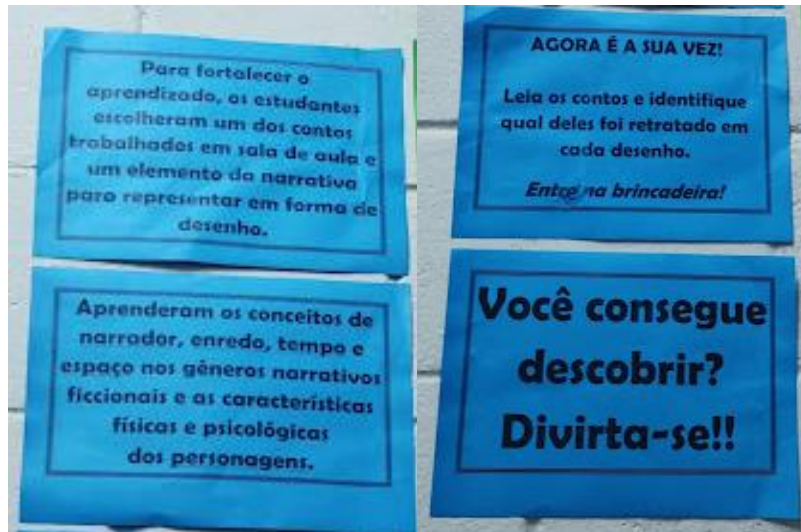
A última etapa da prática consistiu na montagem de uma instalação artístico-literária para exposição dos desenhos e também dos textos que serviram como mote para a sua produção. Um grande mural foi construído pelos estudantes, sob a coordenação da professora, com os desenhos expostos em um espaço no qual podem ser vistos não apenas pelos colegas de turma, mas por todas as salas e pela comunidade escolar. No mural, foram dispostos, ainda, *QR Codes* que direcionam para os contos lidos / ouvidos. Com essa estratégia, todas as turmas nas quais o trabalho foi realizado são levadas à exposição de desenhos e os estudantes são instigados a inferirem sobre qual texto cada um dos desenhos dos colegas tenta ilustrar. Assim, é comum que aspectos relacionados às leituras particulares realizadas pelos estudantes surjam revelados por meio da imagem produzida por eles. Ao ser vista por um outro estudante, a imagem funciona como um catalizador de memórias e de associações de ideias, propiciando que o aluno consolide concepções formadas durante a sua leitura, mas também compreenda o que leu por uma nova ótica, descobrindo interpretações diversas, detalhes não percebidos, possibilidades de expansão dos sentidos. Além disso, os *QR Codes* disponibilizados junto ao mural são um convite para outros leitores – estudantes de outras classes, pais ou responsáveis, outros trabalhadores da escola – entrarem também no jogo de leituras verbais e não verbais, ampliando o caráter da instalação para uma interação comunitária, que não se restringe ao espaço protocolar do interior das aulas. Assim, arte e literatura, as capacidades expressivas e interpretativas dos sujeitos que compõem a escola, tornam-se assunto compartilhado no recreio, em momentos de circulação, antes e depois do horário das aulas, em suma, no cotidiano dessas pessoas, não mais como mero exercício exigido pela autoridade formal da escola ou da professora, mas como interesse orgânico pelos saberes que a arte agencia.

**Fotografia 01 - Instalação com todos os desenhos realizados pelos estudantes.**



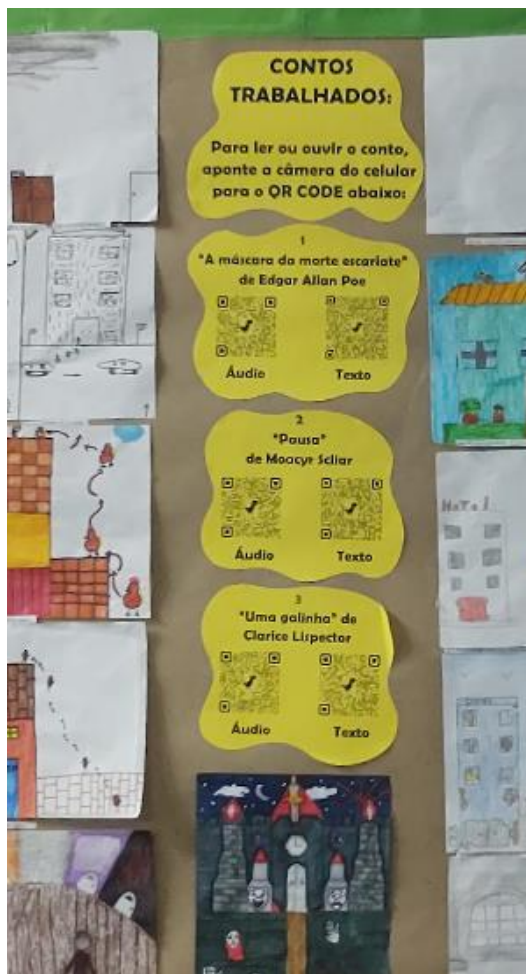
Fonte: Acervo da autora, 2025.

**Fotografia 02 - Legenda da instalação com a explicação sobre o trabalho realizado e o convite para que outros estudantes, professores, trabalhadores participem.**



Fonte: Acervo da autora, 2025.

**Fotografia 03 - QR Codes que direcionam para os textos e áudios dos contos trabalhados.**



Fonte: Acervo da autora, 2025.

**Fotografia 04 - Visita dos estudantes à instalação para que analisem o desenho de colegas de outras salas.**



Fonte: Acervo da autora, 2025.

**Fotografia 05 - Visita dos estudantes à instalação para que analisem o desenho de colegas de outras salas.**



Fonte: Acervo da autora, 2025.

**Observação:** a senhora que aparece na foto é a assistente escolar que ficou interessada no mural e leu todos os três contos. No dia seguinte, ela contou aos alunos e à professora que já fez o mesmo que o protagonista do conto “Pausa” de Moacyr Scliar e todos se divertiram com a sua história.

Cabe explicar que a última etapa da prática também englobou o sorteio de desenhos a todos os estudantes para que pudessem entrar na brincadeira convidada pela instalação e analisar o trabalho do colega. Eles foram instruídos a encontrar o desenho sorteado entre todos os expostos e anotar o nome dos desenhistas, o título e o autor do conto escolhido, os elementos da narrativa que os desenhistas tentaram retratar. Posteriormente, escreveram uma análise sobre o desenho e apresentaram oralmente ao restante da sala. Isso promoveu uma maior interação entre os estudantes e aumentou a percepção sobre o desenho do outro.

**Fotografia 06 - Visita dos estudantes à instalação para anotações e análise dos desenhos sorteados.**



Fonte: Acervo da autora, 2025.

A exposição de textos e desenhos instaura, ao final do processo, uma grande rede de leituras compartilhadas e não hierarquizadas que quebra com a linearidade inicial. Se, primeiramente, partiu-se do texto para as imagens, num segundo momento pode haver a interação de um novo leitor primeiramente com um dos desenhos, que o remeterá (ou não) aos textos. As relações possíveis entre textos, imagens e leituras encontram sua riqueza numa intercambialidade completamente imprevisível.

As estratégias adotadas, além de intercruzar as disciplinas de Arte e de Língua Portuguesa e os domínios do verbal e do não verbal, também conseguem lidar de maneira integrada e intercambiante com protocolos de leitura muito próprios da contemporaneidade e

outros que vêm se perdendo, especialmente por associar os suportes do livro com outros das tecnologias digitais. Atualmente, vivemos uma superexposição a imagens e a discursos curtos, numa lógica que privilegia o engajamento, a audiência, e não necessariamente um envolvimento mais aprofundado com o conteúdo veiculado. Nesse sentido, a leitura literária, em si, já exige uma disposição diferente do pensamento, que precisa voltar-se com atenção para inúmeros detalhes e ainda processar uma série de inferências, associações, intertextualidades, na busca por uma maior riqueza de significações. Por outro lado, as gravações em áudio utilizadas em sala, o uso dos celulares para acesso aos *QR Codes*, o acesso a outras imagens e estudos das obras e autores analisados através da internet, são exemplos de como as praticidades da sociedade da informação podem contribuir, desde que adequadamente direcionadas, não apenas para o acúmulo indiscriminado de superficialidades efêmeras, mas sim para o aprofundamento do pensamento. Sem uma discriminação apriorística de suportes e práticas, mas com enfoque pedagógico bem definido sobre que habilidades se quer desenvolver, nem o livro soa como ultrapassado e nem os formatos digitais como simplórios, e tudo converge para a verticalização da reflexão em torno de um tema, uma estética, um modo de fazer, um aspecto qualquer que mereça verdadeiramente a nossa atenção na vasta gama de criações pelas quais já se aventurou a humanidade.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A prática pedagógica analisada neste artigo teve como ponto de partida buscar transformar a literatura e o desenho na escola em algo que pudesse ser experienciado pelos sujeitos, por meio de múltiplos sentidos, de modo reflexivo e divertido, utilizando diferentes meios semióticos. Pedagogicamente, uma visão complexa sobre os processos cognitivos e sociais (Illeris, 2013) que proporcionam condições para o aprendizado se associou a um comprometimento social e solidário com os sujeitos educandos, sua autonomia e altivez (Freire, 1996). Disso redundou uma prática – transformada *a posteriori* em pesquisa – “em arte” (Rey, 2012) no interior da escola muito alinhada com concepções contemporâneas que extrapolam os circuitos tradicionais – e extremamente fechados – de arte, ampliando o entendimento de que seu espaço é no cotidiano (Kaprow, 2019); a partir de materiais comuns, tratando sobre práticas comuns e ocupando espaços corriqueiros (Galimberti, 2022).

Em torno da arte, literária ou pictórica ou outra, as sensibilidades se aguçam e os aprendizados fluem com naturalidade e prazer. Compreender que o sujeito educando deve

protagonizar o seu aprendizado e que ele é digno de toda atenção em suas especificidades e potencialidades faz toda a diferença para o professor no momento de planejar uma prática pedagógica que supere a mera prescrição curricular – sem perdê-la de vista, já que estamos tratando de um trabalho formal, balizado por parâmetros e legislações – e se constitua de fato como uma oportunidade de aprendizado. Oportunidade que emerge não apenas para os estudantes, mas também para o próprio professor, para os familiares e para toda uma comunidade em torno da qual esse espaço de aprimoramento das tão especiais capacidades humanas se dá, que é a escola. Como pessoas, possuímos mecanismos bastante complexos de aprendizagem e de trocas de afetos, e essa premissa aparentemente óbvia e elementar não pode ser perdida de vista, como não raramente ocorre na faina de um cotidiano sobrecarregado de informações e afazeres. Desenvolvamos um pouco mais a “arte” de ser gente, juntos, dentro e fora da escola.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em 17 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2010.
- BARTHES, Roland. A morte do autor. In: **O Rumor da Língua**. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CAMPOS, Haroldo de. **Transcrição**. Organização Marcelo Tápia e Thelma Médici Nóbrega. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- GALIMBERTI, Jacopo. Uma arte terceiro-mundista? A invenção de Germano Celant da Arte Povera. **ÍCONE - Revista Brasileira de História da Arte**. V. 7, Nº 8, dez. 2022. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/icone/article/view/130869/88969>>. Acesso em: 2 jul. 2024.
- GOUTHIER, Juliana. História do ensino da arte no Brasil. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (org). **Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais**. 2 ed. - Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.
- HOFSTAETTER, Andrea. Possibilidades e experiências de criação de material didático para o ensino de artes visuais. **24º Encontro da ANPAP**. Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões. Santa Maria, RS. 2015. Disponível em: <[http://anpap.org.br/anais/2015/comites/ceav/andrea\\_hofstaetter.pdf](http://anpap.org.br/anais/2015/comites/ceav/andrea_hofstaetter.pdf)>. Acesso em 30 set. 2024.
- ILLERIS, Knud (org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.
- KAPROW, Allan. A educação do Não-Artista, Parte I (1971). **Revista Concinnitas**, 1(4), 214–226 de 2019. Disponível em: <<https://www.e->

publicacoes.uerj.br/concinnitas/article/view/42641>. Acesso em 3 jul. 2024.

LISPECTOR, Clarice. Uma galinha. In.: LISPECTOR, Clarice. **Laços de Família**. Editora Rocco: Rio de Janeiro, 1998, pág. 30.

OITICICA, H. A transição da cor do quadro para o espaço e o sentido de construtividade. In: FERREIRA, G. COTRIM, C. **Escritos de artista**: anso 60/70. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2006. p. 82-95. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/529/2021/01/7-FERREIRA-Gloria.-COTRIM-Cecilia.-Escritos-de-artistas-%E2%80%93-anos-6070.-83-96.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2024.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIMENTEL, L. G. Cognição Imaginativa. **PÓS**: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, Belo Horizonte, p. 96–104, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15640>>. Acesso em: 30 set. 2024.

POE, Edgar Allan. A máscara da morte escarlate. In.: POE, Edgar Allan. **O escaravelho de ouro e outras histórias**. São Paulo: Ática, 1993. p. 103-108.

REY, S. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. **PORTO ARTE**: Revista de Artes Visuais (Qualis A2), [S. l.], v. 7, n. 13, 2012. DOI: 10.22456/2179-8001.27713. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/PortoArte/article/view/27713>>. Acesso em: 4 jun. 2024.

SANTOS, Gilberto Lacerda. Formar professores para a educação mediada por tecnologias: elucidação da problemática por meio de seis investigações acadêmicas. In: ANDRADE, Jaqueline B. F.; SANTOS, Gilberto L. (Org.) **Virtualizando a escola**: migrações docentes rumo à sala de aula virtual. Brasília: Editora Liber Livro, 2010. p.15-28.

SANTOS, L. A. B.; OLIVEIRA, S. P. **Sujeito, tempo e espaços ficcionais**: introdução à teoria da literatura. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SCLIAR, Moacyr. In: BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cutrix, 1997.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443–466, set. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>>. Acesso em: 4 jun. 2025.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.