

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

IRIENE BORGES DA SILVA

MÁSCARAS CRIATIVAS: AUTOFICÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE EXPRESSÃO
PROTEGIDA E CONDUÍTE DA AUTOCRIAÇÃO

CURITIBA

2025

IRIENE BORGES DA SILVA

MÁSCARAS CRIATIVAS: AUTOFICÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE EXPRESSÃO
PROTEGIDA E CONDUÍTE DA AUTOCRIAÇÃO

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Especialização em Mídias na Educação, Setor de Educação Profissional e Tecnológica, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Mídias na Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Carolina de Araújo Silva

CURITIBA

2025

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação Mídias na Educação da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Monografia de Especialização de **IRIENE BORGES DA SILVA**, intitulada: **MÁSCARAS CRIATIVAS: AUTOFICÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE EXPRESSÃO PROTEGIDA E CONDUÍTE DA AUTOCRIAÇÃO**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de especialista está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 25 de Novembro de 2025.

Documento assinado digitalmente

 ANA CAROLINA DE ARAUJO SILVA
Data: 09/12/2025 15:46:37-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

ANA CAROLINA DE ARAUJO SILVA

Presidente da Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente

 FLÁVIA LUCIA BAZAN BESPALHOK
Data: 09/12/2025 17:21:30-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

FLÁVIA LUCIA BAZAN BESPALHOK

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

MÁSCARAS CRIATIVAS: AUTOFICÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE EXPRESSÃO PROTEGIDA E CONDUÍTE DA AUTOCRIAÇÃO

Iriene Borges da Silva

RESUMO

Este relato de experiência, configurado como um estudo de caso qualitativo, investiga o potencial da autoficção mediada pela criação de personagens como estratégia pedagógica para promover a expressão criativa e protegida. Partindo do problema de que o medo da crítica inibe o pensamento crítico, o projeto **Máscaras criativas** foi aplicado em um pequeno grupo familiar, utilizando mídias como filmes de animação, desenhos e quadrinhos. A análise do processo criativo revelou que a metodologia, ao se mostrar flexível e responsável, estimulou a criatividade e a afirmação da autoria. Conclui-se que a abordagem fortaleceu a autoestima e validou a narrativa como uma potente ferramenta de organização interna e elaboração de medos, especialmente para um participante neurodivergente

Palavras-chave: Autoficção. Criação de personagens. Expressão criativa. Mídias na educação. Máscaras criativas.

CREATIVE MASKS: AUTOFICTION AS A STRATEGY FOR PROTECTED EXPRESSION AND A CONDUIT FOR SELF-CREATION

Iriene Borges da Silva

ABSTRACT

This experience report, structured as a qualitative case study, investigates the potential of autofiction—mediated by character creation—as a pedagogical strategy to foster protected creative expression. Based on the premise that the fear of criticism inhibits critical thinking, the 'Creative Masks' project was implemented with a small family group, utilizing media such as animated films, drawings, and comics. Analysis of the creative process revealed that the methodology, by proving flexible and responsive, stimulated creativity and affirmed authorship. It is concluded that the approach strengthened self-esteem and validated narrative as a potent tool for internal organization and the elaboration of fears, especially for a neurodivergent participant.

Keywords: Autofiction. Character creation. Creative expression. Media in education. Creative Masks.

1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso, estruturado como um relato de experiência e estudo de caso qualitativo, detalha a aplicação de uma intervenção pedagógica desenvolvida como resposta à inibição criativa e ao medo do julgamento. A metodologia, intitulada **Máscaras criativas**, propõe o uso da autoficção mediada pela criação de personagens como um espaço de expressão protegida. Para isso, o projeto articula o uso de mídias de duas formas: (1) pela análise de um *Corpus* narrativo de filmes que exploram jornadas de autocriação; e (2) pela produção ativa dos participantes, que criam seus personagens (as máscaras) e narrativas por meio de desenhos e histórias em quadrinhos. O objetivo é investigar como essa dissociação entre autor e porta-voz ficcional fomenta a liberdade expressiva e o pensamento crítico.

A expressão de questões pessoais e a exploração do contexto cultural são fundamentais para o desenvolvimento individual. Contudo, na contemporaneidade, essa necessidade humana se choca com um cenário de profunda crise narrativa, diagnosticada por pensadores como Byung-Chul Han (2023). A narração autêntica, capaz de criar sentido e fortalecer laços comunitários, cedeu espaço a uma cultura de hiperinformação e ao *storytelling* mercantilizado. Este fenômeno, que Han denomina *storyselling*, nomeando o processo de instrumentalização da narrativa a serviço do consumo detectado por Christian Salmon (2010). O *storytelling* tornou-se, conforme o autor, desde o subtítulo de sua obra: uma "máquina de fabricar histórias e formatar as mentes¹", na qual o objetivo não é mais esclarecer a experiência, mas orientar o fluxo de emoções e traçar condutas. Na era da liquidez, essa máquina encontra um veículo perigoso na velocidade da informação usada massivamente pelas mídias para formar consumidores, pois "[...] a sociedade pós-moderna envolve seus membros primariamente em sua condição de consumidores, e não de produtores [...] ela é orientada pela sedução, por desejos sempre crescentes e quereres voláteis — não mais por regulação normativa." (Bauman, 2021, p. 98).

Essa lógica do consumo também estabelece, pela perspectiva de Bauman (2021) a prerrogativa perigosa da performance. Com o derretimento dos sólidos — as

¹ A frase, por ser o subtítulo da obra, é citada sem a indicação de página; "La máquina de fabricar historias y formatear las mentes", tradução nossa.

estruturas tradicionais como classe, comunidade e família que antes forneciam identidades estáveis — o indivíduo é lançado em um estado de liquidez interna e externa. A identidade deixa de ser um dado para se tornar uma tarefa individual, compulsória e interminável. Nesse cenário, o indivíduo se vê como um naufrago, obrigado a performar sua própria identidade, a construir um sentido para sua existência sem ter os meios ou um mapa para isso. Bauman (2021) aponta que os riscos e as contradições continuam a ser socialmente produzidos, mas o dever e a necessidade de enfrentá-los são individualizados. Assim, a performance não é uma escolha, mas uma solução biográfica para contradições sistêmicas.

Nesse ambiente, onde a narrativa é frequentemente cooptada para vender e performar, surge um desafio pedagógico urgente: como criar espaços seguros para uma expressão criativa que seja, ao mesmo tempo, protegida e significativa e possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico e de um senso de identidade e pertencimento que desafie a fluidez da modernidade líquida?

É em resposta a este cenário que se insere o presente trabalho. O projeto se ancora, portanto, em um *Corpus* narrativo de filmes cuja escolha é estratégica: eles oferecem um contraponto direto à Jornada do Herói, estrutura narrativa cerne do *storytelling* de performance. Em seu lugar, esses filmes apresentam um arcabouço alternativo, fundamentado na morfologia dos contos de fadas (Zipes, 2011) e por conseguinte na estrutura da **Promessa da Virgem** (Hudson, 2010), que prioriza a jornada interna e fomenta a autocriação (APÊNDICE A).

O conceito de autocriação que norteia este estudo fundamenta-se ainda na teoria literária. Como define Diana Klinger (2006), a autocriação não é um ato de descoberta de um eu pré-existente, mas um ato de construção discursiva. O sentido da vida "se constrói na própria narração" (Klinger, 2006, p. 56); o sujeito, "suscetível de autocriação" (Klinger, 2006, p. 67), criaativamente uma ficção de si através da performance narrativa.

A metodologia proposta, portanto, explora o uso da autoficção como estratégia central. Para isso, utiliza-se a definição de Anna Faedrich (2015), que caracteriza a autoficção através de um pacto oxímórico (ou ambíguo). Esse pacto intencionalmente contraditório, que mescla elementos reais e ficcionais, é o que permite a "expressão protegida" buscada por este projeto. A hipótese levantada é que esta abordagem, ao combinar a proteção da autoficção com o poder de narrativas de resistência, aumenta a capacidade e a disposição dos estudantes para a expressão

autêntica. Pressupõe-se que a máscara não apenas reduz o medo do julgamento, mas também permite um ato de resistência criativa.

O objetivo geral deste relato é, portanto, evidenciar o potencial desta metodologia como uma estratégia pedagógica crítica. Os objetivos específicos incluem: orientar a criação de personagens como porta-vozes ficcionais; analisar como os estudantes se apropriam das narrativas de resistência oferecidas; e avaliar a eficácia das **Máscaras criativas** como ferramenta para a autoficção e por conseguinte a autocriação.

A aplicação desta metodologia se justifica como uma proposta de letramento midiático e crítico, oferecendo aos estudantes ferramentas para navegar e resistir à lógica do *storyselling*. Conforme define Han (2025), a própria essência humana está ligada à capacidade de criar realidades através do ato de contar histórias:

Viver é narrar. Os seres humanos, como animal *narrans*, diferem dos animais por serem capazes de realizar novas formas de vida por meio da narração. A narração tem o poder de um novo começo. Toda ação que transforma o mundo pressupõe uma narração. (Han, 2023, p. 69-70).

Ao promover a expressão autêntica por meio de narrativas que valorizam a vulnerabilidade e o desenvolvimento interno, busca-se não apenas alinhar-se às diretrizes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), mas, sobretudo, fortalecer a capacidade dos indivíduos de construir sentido e resgatar o *Animal Narrans* em um mundo que tende a silenciá-lo com ruído.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Esta revisão de literatura articula o percurso teórico que fundamenta o projeto **Máscaras criativas**. A seção inicia com o diagnóstico do problema central: a "crise da narração" (Byung-Chul Han, 2023) e sua instrumentalização como *storyselling* no contexto da modernidade líquida (Zygmunt Bauman, 2017) e da "máquina de formatar mentes" (Christian Salmon, 2010). Em oposição a este cenário, a revisão apresenta a via pedagógica: explora o *storytelling* como ferramenta de aprendizado ativo (Valença & Tostes 2019), o poder político das narrativas de resistência (Jack Zipes, 2011; James C. Scott, 2013) e o contraponto estrutural à Jornada do Herói oferecido por Kim

Hudson (2010). Por fim, o texto fundamenta a ferramenta metodológica ao adotar a definição de autocriação (Diana Klinger, 2006) e explorar o conceito de autoficção (Anna Faedrich 2015), que permite o uso da **máscara criativa** como um refúgio estratégico para a expressão.

O aporte teórico que fundamentou este projeto pedagógico advém de um diálogo entre o diagnóstico crítico da narrativa na contemporaneidade, a proposição de uma via pedagógica para sua recuperação e a metodologia específica do projeto **Máscaras criativas** como sua aplicação prática. O ponto de partida teórico é a tese do filósofo Byung-Chul Han (2023), que postula o declínio da narração autêntica, aquela que cria sentido e fortalece laços comunitários. Em seu lugar, emergem a informação atomizada e, principalmente, o *storytelling* mercantilizado no qual a narrativa e o anúncio se confundem.

Através do *storytelling*, o capitalismo se apropria da narração. Ele a submete ao consumo. O *storytelling* produz narrações na forma de consumo. Com sua ajuda, os produtos ficam carregados de emoções. Eles prometem vivências especiais. É assim que compramos, vendemos e consumimos narrativas e emoções. Storys² sell. *storytelling* é *storyselling*. (Han, 2023, p.13)

A imbricação de informação, anúncio e narrativa se tornou a lógica do capitalismo moderno e este fenômeno se desenrola no que Zygmunt Bauman (2021) definiu como modernidade líquida. Aqui reside uma contradição fundamental: a era da informação, que prometia um cidadão mais esclarecido pelo acesso aos dados, na prática dissolveu as estruturas estáveis de sentido e lançou o indivíduo em um estado de incerteza e fluidez permanentes.

Ao analisar o papel do *storytelling* no contexto da modernidade líquida, a proposição de Salmon (2010) de que ele funciona como uma máquina de fabricar histórias e formatar os espíritos se torna paradoxalmente sólida. Em um mundo onde os laços são frágeis e as identidades, voláteis, a máquina do *storytelling* oferece narrativas comerciais como botes salva-vidas para um indivíduo naufrago, o qual

²A grafia "Storys" na citação — "Storys sell. *Storytelling* é *Storyselling*." (HAN, 2023, p. 13) — não é um erro de edição, mas uma escolha intencional de Byung-Chul Han, mantida na tradução brasileira. Esta grafia é a forma "germanizada" (um fenômeno conhecido como *Denglisch*), para pluralizar anglicismos terminados em y. O termo refere-se recurso de mídia digital (Instagram e similares). Este "Denglisch é a ponte linguística para criação do neologismo *storyselling*.

busca desesperadamente um sentido para sua existência. O autor elabora o que a máquina de formatar mentes produz:

[...] protocolos de treinamento, de domesticação, cuja meta é minar o controle das práticas e apropriar-se dos sabores e desejos dos indivíduos... Sob a imensa acumulação de relatos que as sociedades modernas produzem, nasce uma «nova ordem narrativa» (NON) que preside a formatação dos desejos e a propagação das emoções³[...] (Salmon, 2010, p 211)

Enquanto Salmon (2010) argumenta que o *storytelling* cria uma contrarrealidade que nos rouba a autoria de nossas próprias histórias, nos desviando “dos temas essenciais, criando um mundo de mitos e símbolos” (2010, p.152), esta metodologia adota uma contranarrativa ancorada na morfologia dos contos de fadas. Jack Zipes (2012) aponta que os contos de fadas compõem um contramundo a refletir a perspectiva dos oprimidos e das classes desfavorecidas (Zipes, 2010, p.14). Quando Zipes (2012) ressalta o teor político dos contos de fadas está se referindo a uma infrapolítica, que Thomas C. Scott (2013) define como “um vasto leque de meios de resistência discretos que recorrem a formas indiretas de expressão” (Scott, 2013, p.50). O discurso oculto é parte deste leque:

[...] o discurso que tem lugar nos bastidores, fora do campo de observação direta dos detentores do poder. O discurso oculto é, pois, conotativo no sentido em que consiste em enunciados, gestos, práticas que, tendo lugar fora de cena, confirmam, contraditam ou inflectem aquilo que aparece no discurso público” (Scott, 2013, p.31).

Retomando a perspectiva de Zipes (2012), o próprio conto de fadas⁴ se consolida como um discurso oculto, mantendo, como parte da cultura popular, o arcabouço de uma narrativa de autocriação presente no cinema com tanta relevância e reincidência quanto a jornada do herói delineada por Campbell (2007). E é no cinema que Hudson (2010) a detecta, elabora e sustenta, estabelecendo, assim, que

³[...] protocolos de entrenamiento, de domesticación, cuya meta es minar el control de las prácticas y apropiarse de los sabores y deseos de los individuos... Bajo la inmensa acumulación de relatos que producen las sociedades modernas, nace un «nuevo orden narrativo» (NON) que preside el formateo de los deseos y la propagación de las emociones[...]. Tradução nossa.

⁴ Termo adotado por Zipes como “termo guarda-chuva” para diversas modalidades de contos populares de origem oral.

embora o monomito⁵ de Campbell (2007) seja a estrutura narrativa que sustenta também o *storytelling* de performance, há uma outra narrativa que caminha paralela a ele. Assim, Hudson (2010) oferece a ponte conceitual que traduz essa tradição de resistência em uma estrutura narrativa aplicável. Se a **Jornada do herói** é a narrativa do *storytelling*, Hudson (2010) identifica e codifica o "discurso oculto" de Scott (2013) em um arcabouço paralelo: **A Promessa da virgem** (APÊNDICE B).

Diferente do herói que parte para a conquista externa, a "Virgem", um arquétipo que independe de gênero (Hudson, 2010, p. 22), realiza uma jornada interna de autodescoberta e autocriação. Este arquétipo busca preservar e transformar a si mesma e, por conseguinte, ao espaço que já é seu, alinhando-se à infrapolítica dos oprimidos prognosticada por Zipes (2012) e Scott (2013). A estrutura de Hudson (2010), portanto, é o contraponto direto à performance exigida pela sociedade do desempenho (Han, 2015).

Com este aporte teórico estabelecido como o *Corpus* inspirador, a metodologia emprega duas ferramentas centrais: a autoficção como máscara e a autocriação como objetivo.

A ferramenta central para acessar os recursos narrativos é a autoficção, protegida pela máscara do personagem, ancorada no conceito de pacto oximórico apresentado por Anna Faedrich (2015). A autora define este pacto como um contrato de leitura intencionalmente contraditório que rompe com o princípio da veracidade (próprio da autobiografia) e, simultaneamente, evita aderir por completo ao princípio da invenção (próprio do romance). É precisamente essa ambiguidade que se torna um refúgio estratégico. Diante da "sociedade do desempenho" (Han, 2015), que exige uma exposição performática constante, a máscara autoficcional permite ao indivíduo subverter essa lógica. A autoficção possibilita "fabular um sofrimento para elaborá-lo", (Faedrich, 2015, p. 55) utilizando a narrativa não para uma performance externa, mas para um processo interno de formação e autoconhecimento.

O objetivo prognosticado da máscara autoficcional é a autocriação. Diana Klinger (2006) define este conceito como um ato de *construção discursiva*. No campo dos estudos literários, Klinger (2006) reitera a teoria social de Han (2023) e Bauman (2021) ao instituir uma noção contemporânea de um "sujeito não essencial, incompleto

⁵ uma estrutura arquetípica universal que sustenta a maioria dos mitos e narrativas épicas ao redor do mundo

e suscetível de autocriação" (Klinger, 2006, p. 47). Sua abordagem revela uma imbricação natural entre autoficção e autocriação, pois "o sentido da vida não é algo que se descobre e depois se narra, mas algo que se constrói na própria narração" (Klinger, 2006, p. 56).

Este relato segue a vertente de educadores que buscam otimizar o uso do *storytelling*, caso do trabalho de Marcelo M. Valença e Ana Paula Balthazar Tostes (2019), que o posicionam como uma estratégia central da metodologia do aprendizado ativo. Os autores diferenciam radicalmente a contação de histórias tradicional, que consideram unilateral, do *storytelling* pedagógico, no qual os alunos participam ativamente da construção do aprendizado (Valença; Tostes, 2019, p. 224). A presente metodologia, contudo, incorpora a contranarrativa a esta metodologia e ressalta que mesmo a contação de histórias tradicional raramente é um ato unilateral, a exemplo da infrapolítica detectada nos contos de fadas, criados e recriados na oralidade. Todavia, os benefícios centrais apontados por Valença e Tostes (2019) — retenção de conhecimento a longo prazo, desenvolvimento de autonomia e, crucialmente, a promoção da empatia — são os objetivos primordiais do projeto **Máscaras criativas**. Empregando, entretanto, uma percepção de que nenhuma narrativa é absorvida de forma passiva e ao mesmo tempo adotando um *Corpus* narrativo cujo arcabouço é um conduíte da autocriação.

Dessa forma, esta fundamentação teórica articula os saberes de modo a potencializar o projeto: reconhece o diagnóstico crítico de Han (2023) e Salmon (2010); adota o aprendizado ativo (Valença; Tostes, 2019) como o caminho; e apresenta a metodologia das **Máscaras criativas**, com seu uso da "Promessa da Virgem" (Hudson, 2010) e da "autoficção" (Faedrich, 2015) e da autocriação (Klinger, 2006) como a materialização concreta dessa solução.

2.1 O CORPUS NARRATIVO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA DE RESISTÊNCIA

A seleção do *Corpus* narrativo foi fundamental para a aplicação da metodologia, funcionando como a materialização do arcabouço teórico da "Promessa da Virgem" (Hudson, 2010), já detalhado na Revisão de Literatura.

O *Corpus* original foi definido com base em narrativas que exploraram a autocriação, centrado nas animações do Studio Ghibli **O Castelo animado** (2004) e

O serviço de entregas da Kiki (1989), e complementado por **Como treinar seu dragão** (2010). A escolha dessas obras se justifica por sua estrutura interna. As protagonistas de **O castelo animado** (Myazaki, 2004) e **O serviço de entregas da Kiki** (Myazaki, 1989) incorporam as características da Virgem de Hudson. Elas não partem em jornadas de conquista, mas suas missões são de "autodescoberta e autocriação". Elas vivenciam a arte da resistência (Scott, 2013), buscando transformar a si mesmas e, por consequência, o mundo imediato ao seu redor.

Da mesma forma, o personagem Soluço, de **Como treinar seu dragão** (2010), além de enfatizar que a "virgem" não tem a conotação do gênero, incorpora a tensão central da Promessa da Virgem: ele é pressionado pelas obrigações e expectativas de sua sociedade e ao mesmo tempo pelo seu potencial que anseia por ser cumprido.

Conforme detalhado na seção de metodologia, este *Corpus* foi ativamente adaptado durante o estudo para acolher os interesses dos participantes, incorporando também os filmes **Red: crescer é uma fera** (2022) e **As guerreiras do K-Pop** (2025).

Ainda que o projeto tenha sido adaptado e o *Corpus* original não tenha sido revisto sistematicamente durante os encontros, todos os filmes já faziam parte da vivência narrativa do grupo. O objetivo, portanto, não era usar os filmes como um modelo direto, mas como uma inspiração subliminarmente instilada e refinada pelo processo criativo, oferecendo um contraponto estrutural à Jornada do Herói (Campbell, 2007).

Inicialmente, esta atividade foi pensada com um *Corpus* fílmico misto, contrapondo diretamente a jornada do herói por meio de filmes como **Matrix** (1999) aos filmes estruturados pela promessa da virgem. Contudo, ao ser adaptado para o público específico deste estudo, o filme **Matrix** (1999) deu Lugar ao **Serviço de entregas da Kiki** (1989).

Mesmo sem a comparação direta das formas de contar histórias por meio do *Corpus* fílmico, os participantes estão invariavelmente expostos ao *storytelling* e, portanto, à jornada do herói. Assim, o *Corpus* final se revela coerente para permitir a compreensão de como os estudantes apreendem e se apropriam de narrativas em um cenário duplo: o da exposição controlada e reflexiva do projeto, e o da exposição involuntária ao *storytelling* da modernidade líquida.

3 METODOLOGIA

A metodologia de aplicação do projeto pedagógico **Máscaras criativas** foi desenhada em três fases centrais para fomentar a expressão protegida. Primeiro, os participantes são expostos ao *Corpus* filmico selecionado. Segundo, é apresentada uma técnica de desenho estruturada, que serve como ferramenta para o desenvolvimento de um personagem original. Terceiro, este personagem passa a funcionar como a máscara criativa— um porta-voz ficcional —, oportunizando aos alunos a criação de suas próprias narrativas, seja por meio de artes visuais (desenhos, histórias em quadrinhos), literárias ou de forma mista.

A condução deste estudo de caso foi delineada por uma abordagem puramente qualitativa. Embora um plano inicial previsse uma metodologia mista, a dinâmica real do contexto de aplicação — um ambiente familiar com participantes de diferentes idades e necessidades específicas — demandou uma série de adaptações metodológicas. A decisão de suprimir instrumentos quantitativos, como questionários, e flexibilizar o plano de atividades foi uma escolha consciente para priorizar a profundidade da interação e a resposta às necessidades emergentes dos participantes.

3.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO DE CASO

O caso estudado é um pequeno grupo familiar, composto por um pré-adolescente (A, 10 anos), duas meninas gêmeas L e M (7 anos) e sua avó (R, 70 anos). As atividades ocorreram no ambiente doméstico da avó, um espaço de aconchego e cuidado, o que influenciou diretamente na condução e resultado.

No que tange à relação entre a pesquisadora e os participantes, cabe esclarecer o grau de familiaridade prévia. O vínculo com a avó (R) preexistia, pautado em uma amizade de longa data e interesses literários comuns, porém limitado pela distância geográfica (residência em estados distintos), o que não configurava uma convivência cotidiana íntima.

Em relação às crianças, o contato anterior era superficial, restringindo-se ao reconhecimento visual, sem o estabelecimento de laços profundos. A relação de confiança e o vínculo professor-aluno foram construídos, portanto, durante a aplicação das oficinas. Ressalta-se ainda que, embora houvesse ciência prévia do diagnóstico

de neurodivergência do participante A, a pesquisadora não possuía experiência prática anterior com o estudante. O desconhecimento das especificidades de suas dificuldades e potências permitiu que as descobertas ocorressem de forma genuína durante o processo pedagógico, e não por presunção anterior.

As atividades foram planejadas para ocorrer ao longo de 8 semanas, com encontros semanais de cerca de 2h30, seguindo o cronograma abaixo:

TABELA 1: CRONOGRAMA

Semana	Data	Atividades previstas
1	23/10/2025	Apresentação do projeto; Ensino da técnica de desenho da figura humana; Filme do <i>Corpus</i> como “lição de casa”.
2	30/10/2025	Continuação do ensino da técnica de desenho. Desenvolvimento inicial das personagens.
3	07/10/2025	Criação das “máscaras” (personagens) com base no método.
4	16/10/2025 Mudança de dia e horário em virtude de agenda escolar modificada	Início da produção de narrativas (visuais ou literárias) usando as máscaras.
5	21/10/2025	Produção de narrativas (continuação).
6	28/10/2025	Desenho Coletivo e preparatórios para encerramento. Observação de resultados
7	04/11/2025	Acompanhamento da produção e análise.
8	11/11/2025	Finalização das atividades e coleta para portfólio.

FONTE: A autora (2025).

3.2 MATERIAIS PEDAGÓGICOS PREVISTOS

O projeto foi inicialmente desenhado para uma turma de Ensino Médio, prevendo o uso de materiais de baixo custo e alta acessibilidade, como papel sulfite, lápis grafite e borracha, com foco principal no ensino de técnicas de grafite. Diante do novo público-alvo, foi adaptado conforme necessário.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS QUALITATIVOS

Para aprofundar a compreensão do fenômeno, foram utilizados os seguintes instrumentos:

3.3.1 Observação participante e diário de campo

O registro em diário de campo das interações, dos processos criativos e das dinâmicas relacionais. Este instrumento foi fundamental para capturar:

- A negociação de limites.
- A emergência de narrativas pessoais.
- Conexões inesperadas.

3.3.2 Conversas informais

As conversas com a avó (R) e com o aluno A se tornaram uma fonte primária de dados. Com R, para compreender o contexto familiar e psicológico das crianças. Com A, para entender suas necessidades de aprendizagem e seus interesses narrativos.

3.3.3. Análise do conteúdo dos portifólios

As produções criativas (desenhos, personagens, histórias) foram coletadas na forma de fotografias.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados deste estudo de caso qualitativo será feita de forma descritiva e analítica, seguindo a divisão dos grupos de trabalho e destacando os fenômenos transversais que emergiram da prática. Os dados aqui expostos foram coletados por meio da observação participante, de conversas informais e da análise das produções artísticas dos participantes.

4.1 DA METODOLOGIA PLANEJADA À PRÁTICA ADAPTATIVA

Conforme antecipado na seção de Metodologia, a abordagem qualitativa deste estudo de caso exigiu uma postura flexível e responsiva, distanciando-se de um roteiro rígido. A transição do plano teórico para a aplicação prática no contexto familiar revelou-se um ponto de inflexão fundamental. As dinâmicas reais do grupo, as diferentes faixas etárias e as necessidades específicas dos participantes (incluindo o

TDAH-Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) demandaram ajustes imediatos. Detalham-se, a seguir, as principais adaptações que redefiniram a condução do projeto:

4.1.1 Separação dos grupos de trabalho

A observação da dinâmica na primeira oficina revelou a necessidade de dividir as sessões: um primeiro momento com as gêmeas e a avó R, e um segundo momento individual com o aluno A, diagnosticado com TDAH. Esta decisão visou garantir um acompanhamento adequado às diferentes faixas etárias e perfis de aprendizagem.

4.1.2 Flexibilização da técnica de desenho

O plano original previa o ensino de um método específico de desenho para a construção da figura humana, servindo como base para a máscara criativa. Esta abordagem foi radicalmente adaptada:

1. **Com as gêmeas e a avó:** diante da autoafirmação das participantes, que insistiam em seus próprios métodos de desenho, o objetivo foi ressignificado. Em vez de impor uma técnica, o objetivo passou a ser valorizar o estilo pré-existente delas, apresentando o método formal como uma ferramenta opcional para explorar proporções, e não como uma regra.
2. **Com o aluno A:** o método foi inteiramente descartado ao se observar que ele já possuía um traço natural, fluido e expressivo, com facilidade para encontrar a proporção anatômica. A intervenção foi redirecionada para atender às suas necessidades emergentes e interesses declarados: o estudo de cores, sombreamento e a mistura de materiais (técnica mista). A decisão se baseou na premissa de estimular seu gestual próprio em vez de arriscar "engessá-lo" com uma estrutura desnecessária, que não seria absorvida a menos que ele sentisse a necessidade do avanço técnico.

4.1.3 Adaptação do *corpus narrativo*

O *Corpus* fílmico foi reformulado e co-construído com as participantes mais novas. O Filme **Red- crescer é uma Fera** (2022) foi indiretamente incluído quando a pelúcia do filme foi usada como modelo no tempo da aula dedicado ao desenho livre. O interesse pelo filme **As guerreiras do K-Pop** (2025) foi acolhido e incorporado ativamente ao projeto. A escolha se mostrou pertinente, pois a temática do filme — o uso da voz e do canto como poderes transformadores — dialoga diretamente com o objetivo de fortalecer a expressão pessoal.

A adaptação do *Corpus* fílmico é talvez a mais alarmante em termos de estrutura metodológica e também agrega uma informação crucial para análise dos resultados: os filmes do *Corpus* indicado não foram revistos durante a realização do projeto. Se quando da adequação do projeto para este público o filme da vez era o **Serviço de entregas da Kiki** (1989), durante e execução as gêmeas pediram para assistir **As guerreiras do K-Pop** (2025). A adoção deste filme foi amplamente discutida com R, pois o *plot* do filme envolve demônios, combatidos pelo canto das guerreiras. Enquanto o filme era analisado como possibilidade de trabalho, veio à tona que elas já haviam assistido junto com o irmão. O filme **Chico Bento e a goiabeira maraviósa** (2025) foi sugerido, mas apenas R o assistiu, evidenciando a preferência das crianças pela animação.

A repetição, que é uma forma de aprendizado ativo para crianças na idade das gêmeas (7 anos), talvez tenha impedido a fruição de outro filme que não o escolhido para aquele período. Já para o aluno A, sua dedicação a 90 minutos de filme teria que ser despertada por um interesse particular e a opção foi por estimular seus interesses sem agregar mais obrigações que implicassem em desgaste adicional.

Com isso, parece explícito que o projeto falhou em proporcionar um *Corpus* narrativo inspirador. Contudo, embora não vistos durante a execução do projeto, todos os filmes componentes originais do *Corpus* foram assistidos no mesmo ritual de repetição do filme escolhido pelas gêmeas. Mesmo **Red- crescer é uma fera** (2022), que surgiu de forma bastante indireta, já fez parte do repertório, e submetido ao mesmo ritual de repetição.

Como não havia tempo hábil para exibição dos filmes durante a atividade, a flexibilização se fez necessária e esta condição de exibição dos filmes em aula não seria necessariamente possível se o público fosse outro. Como um projeto inicialmente desenhado para estudantes do ensino médio, os filmes seriam, muito

provavelmente, a lição de casa. E haveria espaço para o debate dessas narrativas sem, contudo, haver controle sobre a ação de rever o filme durante o projeto. Além disso, como sustentado na fundamentação teórica, as histórias que consumimos formatam nossas mentes, sejam elas narrativas de autocriação ou *storyselling*. Ou seja, elas integram não só nosso repertório cultural, como também nossa autopercepção e percepção de mundo. E o objetivo do projeto, em especial para este público, nunca se tratou de usar a narrativa filmica como modelo direto, mas como uma inspiração subliminarmente instilada e refinada pelo processo criativo. Portanto, as adaptações do *Corpus* ainda correspondem ao propósito inicial e o *Corpus* filmico original não pode ser descartado porque ele faz parte da experiência e vivência narrativa deste grupo, já que, quando as gêmeas reveem o filme, especialmente neste ambiente no qual a atividade foi desenvolvida, todos os participantes do projeto estão inevitavelmente expostos.

TABELA 2: QUADRO COMPARATIVO.

Semana	Data	Atividades previstas	Atividades Realizadas
1	23/10/2025	Apresentação do projeto. Exibição do primeiro filme do <i>Corpus</i> . Ensino da técnica de desenho da figura humana.	Observação participante inicial. Detecção da necessidade de separar os grupos (faixa etária e TDAH). Identificação da resistência das gêmeas à técnica de desenho
2	30/10/2025	Continuação do ensino da técnica de desenho. Desenvolvimento inicial das personagens.	Início da Adaptação: <ul style="list-style-type: none"> • G1 (Gêmeas/Avó): Abordagem flexível, validando seus estilos. Co-construção do <i>Corpus</i> (acolhimento do filme "As Guerreiras do K-Pop"). • G2 (Aluno A): Primeira sessão individual. Abandono do método de desenho. Foco em suas necessidades
3	07/10/2025	criação das "máscaras" (personagens) com base no método.	Aprofundamento da Adaptação: <ul style="list-style-type: none"> • G1: Produção focada em "As Guerreiras do K-Pop". Emergência da memória afetiva (Avó R.). • G2: Criação do "ambiente seguro". Aluno A. confidencia seu universo autoral (narrativas de terror/zumbi) e o medo da solidão

Semana	Data	Atividades previstas	Atividades Realizadas
4	16/10/2025 Mudança de dia e horário em virtude de agenda escolar modificada	Início da produção de narrativas (visuais ou literárias) usando as máscaras.	<p>Desenvolvimento Autoral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • G1: Negociação de limites (ex.: desenho livre antes da atividade). Gêmeas (M e L) resistem a finalizar cenários e focam em seus interesses ("RED"). • G2: Análise do desenho dual (humano/zumbi) como metáfora do TDAH. Discussão sobre seu medo de errar.
5	21/10/2025	Produção de narrativas (continuação).	<p>Necessidade Específica e Contágio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • G2: Interrupção da atividade para atender a uma demanda pessoal (desenho do "cachorro caramel"). Início do trabalho com Histórias em Quadrinhos (HQ). • G1: Observação do "contágio da narrativa": uma das gêmeas vê o Aluno A. fazendo HQs e começa a sua própria
6	28/10/2025	Desenho Coletivo e preparatórios para encerramento. Observação de resultados	<p>Resultado Transversal (Pós-pausa):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação do "resultado mais expressivo": todos os participantes haviam iniciado suas próprias HQs de forma autônoma durante a semana. <p>A metodologia do desenho coletivo visando o trabalho colaborativo, estímulo à criatividade diante do inesperado e preparatório para a atividade de encerramento.</p>
7	04/11/2025	Acompanhamento da produção e análise.	Semana sem atividade (conforme inferido do texto).
8	11/11/2025	Finalização das atividades e coleta para portfólio.	Coleta final dos portfólios. Conversas informais de fechamento. Análise dos projetos inacabados e do processo de autocriação

FONTE: A autora (2025).

4.1.4 Flexibilização e adaptação dos materiais

Conforme descrito na Metodologia, o plano original previa o foco em técnicas de grafite. Contudo, essa abordagem se mostrou inadequada já na primeira atividade prática com o grupo deste estudo. A resistência surgiu em duas frentes:

- As participantes mais novas (as gêmeas L. e M.) demonstraram um forte desejo de trabalhar com cores, achando a proposta do grafite pouco estimulante.

- O participante A. (diagnosticado com TDAH) revelou um receio significativo de usar o grafite, especificamente o medo de borrar ou "estragar" o trabalho, sentindo-se mais confortável com materiais coloridos, como canetinhas, com as quais já tinha familiaridade.

Diante disso, a metodologia foi imediatamente adaptada para abraçar o uso da cor como veículo de expressão. Foram introduzidos materiais variados, incluindo lápis de cor escolar, lápis de cor permanente, lápis de cor aquarelável e, por fim, tinta aquarela. A escolha desses materiais visou atender tanto à preferência lúdica das crianças quanto à necessidade de segurança e conforto do aluno A.

4.2 RESULTADOS OBSERVADOS NO GRUPO 1: AS GÊMEAS E A AVÓ

A dinâmica com este grupo foi marcada pela negociação, pela afirmação de interesses próprios e por conexões afetivas que revelaram padrões de comportamento e aprendizagem.

4.2.1 A negociação do fazer artístico e a afirmação da autoria

Observou-se uma resistência por parte das gêmeas à imposição de uma técnica de desenho. A abordagem foi adaptada para validar suas formas de expressão, ressignificando a técnica ensinada como uma ferramenta opcional e, sobretudo, adaptável às suas necessidades. O lúdico foi incorporado, especialmente nos últimos dias de atividade. O trabalho coletivo foi instaurado como uma forma de minimizar a competição entre irmãos e estimular a partilha de tempo, atenção e materiais.

No penúltimo encontro, o desenho colaborativo também foi usado como estímulo à criação de narrativas por meio da interação e da reação ao inesperado. O desenho com tempo delimitado passava para o colega dar continuidade em movimento circular e horário, até que o desenho retornasse ao seu dono original, completamente transformado e pronto para uma última intervenção. Esta atividade funcionou como um embrião narrativo, que devido ao curto tempo do projeto não pode se desenvolver. Todavia, forneceu lúdicode e a articulação de questões pertinentes, como respeito com o trabalho do colega e às regras e acordos do grupo.

4.2.2 A apropriação do corpus narrativo: o foco em "As guerreiras do K-Pop"

A produção artística a princípio se concentrou nas personagens do filme **As Guerreiras do K-Pop** (2025). As gêmeas demonstraram habilidade em copiar as protagonistas e mesmo de replicar o método de desenho ensinado (FIGURA 1), mas não avançaram para a criação de narrativas originais a partir delas, pois sua atenção e engajamento com a atividade se esgotava antes de abordar o contexto e o cenário das personagens e não havia a disposição de retomar o desenho na aula seguinte. Um vídeo tutorial foi criado (APÊNDICE C) como estímulo à continuidade e finalização dos desenhos, mas elas não acessaram o conteúdo, por não caber na rotina.

FIGURA 1 – DESENVOLVIMENTO DO MÉTODO DE DESENHO



FONTE: ARQUIVO DA AUTORA (2025)

A estudante M se recusou terminantemente a concluir a guerreira do K-Pop e preferiu investir no seu próprio universo criativo. Enquanto L concluiu o desenho da personagem, mas se recusou a investir no cenário, M buscou criar uma micronarrativa para seu personagem inspirado na animação **RED- crescer é uma fera** (2022). A atividade neste dia precisou ser invertida com o desenho livre acontecendo antes da atividade dirigida, numa materialização das negociações contumazes que tornaram o projeto interativo (FIGURA 2).

FIGURA 2 – CONCLUSÃO DO PERSONAGEM E ADAPTAÇÕES



FONTE: ARQUIVO DA AUTORA (2025)

4.2.3 A emergência da memória afetiva: o padrão recorrente da aluna

A conexão da aluna R com a música, inicialmente observada com a canção "Girassol da Cor do Seu Cabelo", de Lô Borges, revelou-se um padrão recorrente. Ao longo do projeto, em diversas conversas, ela demonstrou ter uma forte memória afetiva associada a canções, frequentemente respondendo a um estímulo ou informação com a lembrança e o compartilhamento de uma música. A prática artística funcionou como um catalisador consistente para essa manifestação. Poeta, R. se rebelou contra a dinâmica de reproduzir **As guerreiras do K-Pop (2025)** e incorporou uma narrativa diferenciada, transformando sua personagem em uma carnavalesca ao som de Milton Nascimento (FIGURA 3), evocando, assim, seu repertório cultural, mas ao mesmo tempo completamente atravessada pela narrativa do filme assistido recorrentemente pelas meninas, que proclama a voz e o canto como forma de transformar narrativas e proteger o mundo.

FIGURA 3 – TRABALHOS DA ALUNA R E A GUERREIRA DO CARNAVAL



FONTE: ARQUIVO DA AUTORA (2025)

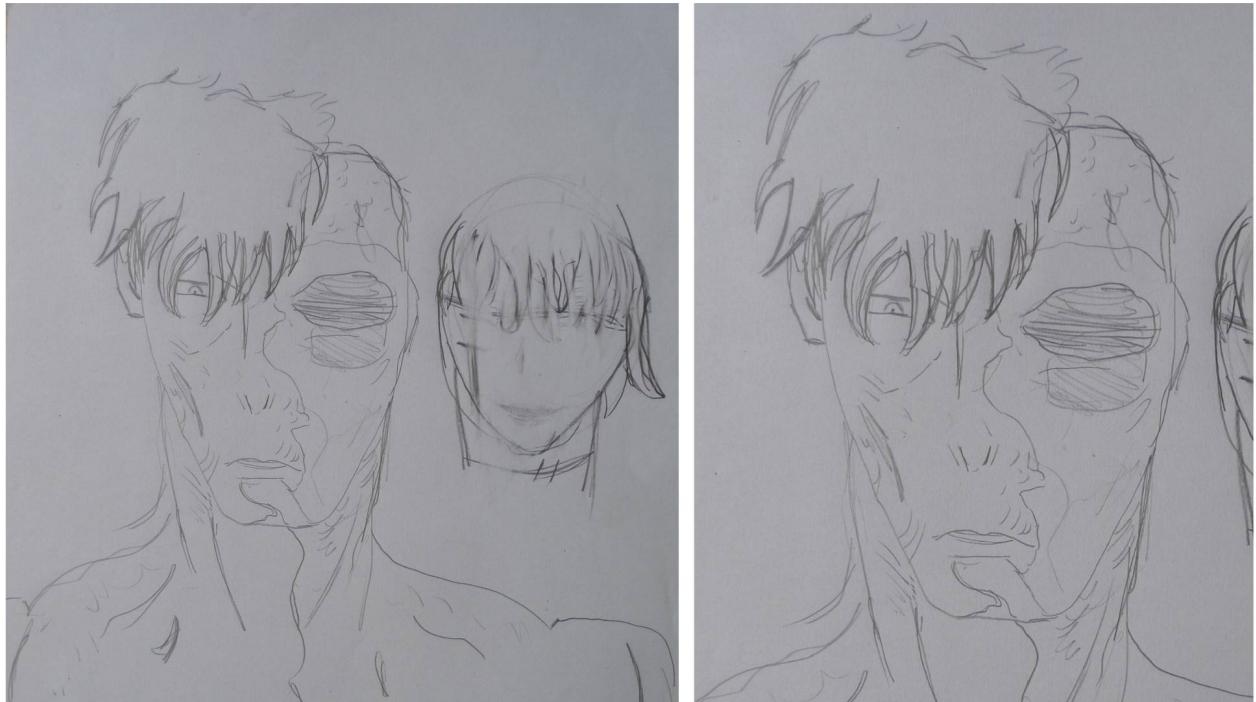
4.3 RESULTADOS OBSERVADOS NO GRUPO 2: O ALUNO A

O trabalho individualizado com o aluno A permitiu aprofundar as questões centrais da pesquisa, revelando um complexo universo autoral e a relação intrínseca entre sua neurodivergência e a necessidade de narrar.

4.3.1 A construção do espaço seguro e a revelação do universo autoral: a narrativa de terror como elaboração do medo da solidão

Do trabalho individualizado com o aluno A emergiu um resultado significativo, para além, talvez, da proposta inicial. A criação de um ambiente de aprendizado responsável, que validou sua expressão natural em vez de impor uma técnica, culminou em um momento de confidência que revelou o núcleo de sua necessidade criativa. Ele compartilhou seu projeto mais pessoal: a criação de histórias de terror, um fato que surpreendeu positivamente sua avó (R).

FIGURA 4 – O PERSONAGEM DUAL DO ALUNO R



FONTE: ARQUIVO DA AUTORA (2025)

Ele fez uma distinção crucial: seu interesse não está em consumir mídias de terror, mas em criar narrativas sobre o tema, com foco em apocalipses zumbi. A análise aprofundada, possibilitada pela conversa segura, revelou que o medo central explorado em suas histórias não é o monstro (o zumbi), mas sim a solidão. Ele articulou que, em tal cenário, seu maior temor seria "ficar sozinho". A narrativa de terror, portanto, funciona como a máscara criativa em sua forma mais potente: um veículo de autoficção que lhe permite elaborar um medo profundo e genuíno — o do isolamento, possivelmente ligado à sua experiência como neurodivergente — de forma protegida e simbólica (FIGURA 4).

4.3.2 Da adaptação da técnica à potencialização do gesto expressivo

A análise da produção visual do aluno A, especificamente um desenho de um personagem dual, oferece uma camada ainda mais profunda a esta interpretação. O desenho retrata uma figura dividida ao meio, com um lado humano e outro em estado de decomposição, análogo a um zumbi.

Esta dualidade visual pode ser interpretada como uma poderosa metáfora para a sua autopercepção. É como se ele se percebesse no mundo como um ser

cindido: uma parte aparentemente humana e funcional, e outra parte que se sente incompleta, que "perde pedaços", que esquece — uma representação simbólica do impacto do TDAH em sua identidade.

Nesta perspectiva, a narrativa de terror transcende o gênero ficcional e se consolida como um ato de autoficção. O personagem zumbi não é apenas um monstro externo; ele é a "máscara criativa" que permite ao aluno A expressar e dar forma à sua experiência interna de fragmentação e luta contra o medo do isolamento desencadeado por sua diferença neurológica. A necessidade de narrar, para ele, mostrou-se uma estratégia intuitiva para organizar a informação e o mundo interior, um exemplo prático do *Animal Narrans* (Han, 2023) em ação, que utiliza a narração para dar forma à experiência e criar sentido. Este projeto não instigou essa necessidade, mas forneceu o espaço seguro para que ela, que já era uma ferramenta de sobrevivência intuitiva, pudesse ser expressa, validada e aprimorada.

4.3.3 O Processo criativo: entre a produção e os obstáculos emocionais

Paralelamente a esta descoberta temática, a análise das produções revelou obstáculos emocionais que impactam seu processo criativo. Apesar do estímulo e da oferta de materiais para que continuasse sua história em quadrinhos, ele manifestou muito medo de errar, hesitando a usar o grafite pelo risco de borrar o trabalho. Esse receio, somado a questões de organização (como a perda de parte das folhas deixada para a elaboração do trabalho), demonstra que, mesmo em um ambiente de segurança, as barreiras internas e neurológicas à criação persistem e precisam ser trabalhadas com a mesma delicadeza que as questões técnicas. Sua facilidade de se expressar por meio do desenho e resolver as questões formais em poucos segundos, como no exemplo abaixo no qual ele resolveu desenho de observação em cerca de 30 segundos, revelam, no entanto, capacidades cognitivas refinadas (FIGURA 5).

FIGURA 5 –DESENHO DE OBSERVAÇÃO EM 30 SEGUNDOS



FONTE: ARQUIVO DA AUTORA (2025)

4.3.4 Resultados transversais: o contágio da narrativa em quadrinhos

A prática individual com o aluno A gerou um efeito notável em todo o grupo, demonstrando que a narrativa é contagiante.

- **A reação imediata:** ao ver o aluno A trabalhando em sua história em quadrinhos, uma das gêmeas imediatamente se sentou ao lado e começou a esboçar sua própria história em um livreto. Embora tenha abandonado o projeto ao se confundir com a paginação, a iniciativa foi uma resposta direta ao estímulo visual e convite à livre criação.
- **A produção autônoma:** o resultado mais expressivo ocorreu após uma semana sem atividade. A retomada revelou que todos os participantes haviam começado a criar suas próprias histórias em quadrinhos. As meninas iniciaram duas histórias e A continuou com a sua. Embora nenhum dos projetos tenha sido finalizado, as meninas tomaram a iniciativa de grampear os livretos para não perder as folhas, indicando um engajamento autônomo com o formato narrativo que foi introduzido e validado nas atividades (FIGURA 6).

FIGURA 6 – QUADRINHOS DAS ALUNAS L E M

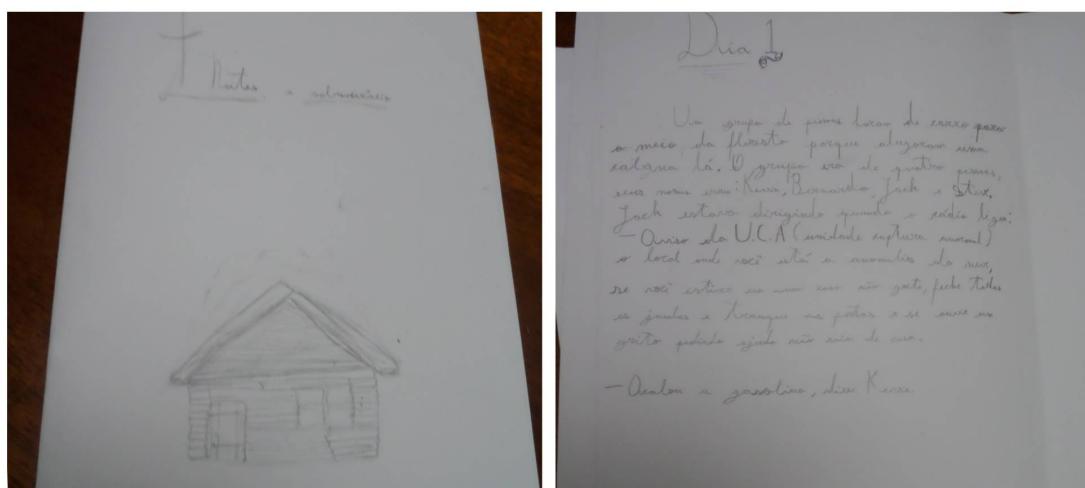


FONTE: ARQUIVO DA AUTORA (2025)

4.3.5 A validação do processo criativo de A

O desenvolvimento dos projetos narrativos de A se mostrou mais frutífero, até o momento, da perspectiva da autocriação do que talvez da autoficção, pelo fato de permanecerem inacabados. Os déficits cognitivos do TDAH interferiram em sua produção, atrasando-a em muitos aspectos, especialmente no sentido de perdas do material. Contudo, parte da execução deste projeto foi compreender que a iniciativa de criar de A provém de uma necessidade intuitiva que aflora quando ele precisa processar psiquicamente seu mundo interno. É quando sua necessidade se sobrepõe às dificuldades impostas pela neurodiversidade que a desatenção dá lugar ao foco.

FIGURA 7 – SETE NOITES – UM CONTO DE TERROR DE R



FONTE: ARQUIVO DA AUTORA (2025)

Este foi o caso do cachorro caramel, quando pediu ajuda para desenhar e compreender a anatomia canina. Uma história completa foi desenvolvida a partir deste estudo, com impressionante domínio da narrativa em quadrinhos. Contudo, ele perdeu essa obra antes do registro. Quanto à história de zumbi intitulada Sete Noites (FIGURA 7), a não conclusão não foi tomada como um ônus do TDAH, mas como a incorrencia em um tempo psicológico de elaboração de conteúdos psíquicos e emocionais. Quando ele estiver pronto para lidar com as questões, elas tomarão forma nos quadrinhos e na escrita. Não cabia ao estreito período de aplicação desta atividade impor datas e objetivos de entrega rígidos que agregassem mais estresse ao seu cotidiano.

4.4 REUNIFICAÇÃO DO GRUPO E ATIVIDADES COLETIVAS DE ENCERRAMENTO

A estrutura de separação dos grupos, adotada após a primeira oficina para atender às necessidades específicas de idade e perfil neurológico, foi mantida por cinco encontros (da Semana 2 à Semana 6). No entanto, para as duas últimas aulas (Semanas 7 e 8), o grupo foi reunificado com o objetivo de promover a integração e finalizar o projeto com atividades colaborativas.

Na Semana 7, foi realizado o desenho coletivo (FIGURA 8). O desenho individual circulava entre os participantes, estimulando a criatividade a partir da intervenção inesperada do outro.

A oitava e última oficina foi concebida como um encerramento focado na fruição lúdica e na expressão livre, sem propostas temáticas dirigidas. Para isso, a dinâmica foi alterada: a atividade saiu da mesa e foi para o chão, onde um papel de grandes dimensões foi estendido. Utilizando tintas de aquarela, os quatro participantes puderam pintar coletivamente. Diferente do desenho anterior, a proposta era de um único painel onde todos trabalhavam simultaneamente. A regra era a "plena liberdade", incluindo a possibilidade de intervir no desenho do colega, desde que houvesse autorização mútua, reforçando o senso de coletividade e respeito.

FIGURA 8 – DESENHO COLETIVO



FONTE: ARQUIVO DA AUTORA (2025)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu da inquietação gerada pela "crise da narração" na contemporaneidade, conforme diagnosticado por Byung-Chul Han (2023), e do desafio pedagógico de criar espaços seguros para a expressão autêntica dos estudantes. O projeto "**Máscaras criativas**" foi concebido com o objetivo de investigar o potencial da autoficção, mediada pela criação de personagens, como uma estratégia para essa expressão protegida. A hipótese inicial era que a "máscara" de um personagem, construída a partir de uma técnica e de um *Corpus* narrativo específico, reduziria o medo do julgamento e fomentaria a partilha de histórias pessoais.

A metodologia aqui aplicada foi desenvolvida e refinada ao longo do curso Mídias da Educação e deriva diretamente da pesquisa de mestrado cuja dissertação intitula-se "O mundo secreto: o lugar da autonomia feminina no cinema tendo como ponto radial a promessa da virgem de Kim Hudson" (Silva, 2024). O projeto pedagógico **Máscaras criativas** representa uma continuidade da pesquisa, o que torna relevante mencioná-la. Especialmente, quando ela apresenta um estudo aprofundado da aqui chamada contranarrativa **A promessa da Virgem**, enquanto o **Máscaras criativas** é a materialização de uma aplicação prática dos achados da pesquisa prévia. **Máscaras criativas** institui-se como o uso de uma estrutura narrativa de autocriação como meio de fomentar o pensamento crítico e criativo de modo a oferecer resistência à fluidez diluidora que a jornada do herói representa quando massivamente incorporada ao *storyselling*.

Da perspectiva da educação, o questionamento que suscitou este projeto pedagógico surgiu da observação de que alguns narram e outros apenas reproduzem. Mesmo crianças em tenra idade, como as gêmeas L e M, apresentaram a necessidade de narrar.

Da perspectiva artística, o embrião deste projeto foi a percepção de que não apenas os contos de fadas e sua morfologia indutiva da autocriação estavam presentes na produção criativa (literária e visual) – antes mesmo da estrutura narrativa de Kim Hudson (2010) justificá-la como personagens duais indicavam a neurodivergência antes mesmo dela ser cogitada. Cabe ressaltar que a neurodivergência desta autora foi diagnosticada durante a pesquisa do mestrado, e laudada no final de 2023.

Esse dado torna os resultados coletados com o estudante A de extrema relevância, pois inferem que sua necessidade de narrar busca organizar um caos interno, ocasionado por uma apreensão de mundo entrecortada pelos déficits de atenção e por uma autopercepção igualmente fragmentada.

5.1 SÍNTESE DOS RESULTADOS E REFLEXÕES

Ao final deste estudo de caso, os resultados indicam que os objetivos foram alcançados, mas por caminhos inesperados que se mostraram mais significativos do que o plano original. A hipótese foi confirmada de uma forma mais profunda: a verdadeira "máscara criativa" não se revelou ser o personagem desenhado, mas sim o ambiente de confiança e a metodologia responsiva construídos. Isso, contudo, não inviabiliza investigações futuras do personagem como máscara criativa, visto que o fato do Aluno A aderir intuitivamente à autoficção mediada por personagens é um indício não só da necessidade dessa via de expressão protegida como de sua experimentação em públicos de faixas etárias similares ou superiores à de A, como o público alvo original do estudo, estudantes do ensino médio.

Os principais achados constituem um estímulo para aprofundamento na aplicação da metodologia das **Máscaras criativas** como evidenciam os resultados.

5.1.1 A narrativa como ferramenta de auto-organização para o neurodivergente

O resultado mais contundente do estudo emergiu do trabalho individualizado com o aluno A, para o qual a criação de um espaço seguro permitiu a revelação de seu universo autoral, utilizando a narrativa de terror não como um fim em si mesma, mas como uma ferramenta para elaborar medos profundos e genuínos. A solidão e o aspecto monstruoso e dual visível na sua produção autoral, parece concatenar a autopercepção da neurodivergência em um ambiente predominantemente pensado para a neurologia típica e, por isso, aflora desumanizada e monstruosa. A necessidade de narrar, para ele, mostrou-se uma estratégia intuitiva para organizar a informação e o mundo interior, confirmando o potencial terapêutico e estruturante da prática artística.

5.1.2 A resistência como afirmação de autoria

A recusa das gêmeas em seguir o método de desenho proposto não foi um fracasso da técnica, mas um sucesso na manifestação da autoria. Elas demonstraram que não eram "tábulas rasas", mas sujeitos com repertórios e vontades próprias. A adaptação, validando seus estilos e gostos, transformou um potencial conflito em um estímulo salutar sobre apropriação do conhecimento.

5.1.3 O contágio da narrativa

O estudo demonstrou empiricamente que a prática narrativa é contagiante. A iniciativa do aluno A em criar quadrinhos, inspirou diretamente as outras participantes a experimentarem o mesmo formato de forma autônoma, mesmo que não levassem os projetos até o fim. Isso sugere que a validação de uma forma de expressão em um indivíduo pode catalisar a criatividade em todo o grupo.

5.2 IMPLICAÇÕES DESTE RELATO DE CASO

As implicações deste trabalho para a prática pedagógica, especialmente no campo de Mídias na Educação, são significativas. Ele reforça que a metodologia não pode ser um roteiro engessado, mas uma estrutura flexível e permeável às necessidades dos estudantes. A maior tecnologia educacional aplicada neste projeto foi a escuta sensível e a capacidade de adaptação, mostrando que o vínculo de

confiança entre educador e educando precede e potencializa o uso de qualquer ferramenta ou mídia.

Uma implicação fundamental reside no preparo emocional exigido do educador. A abertura para a autoficção e para a expressão autêntica convida, inevitavelmente, à manifestação de conteúdos internos sensíveis e, por vezes, de sofrimento psíquico. Portanto, o docente deve estar apto a lidar com a imprevisibilidade desses resultados e com a carga afetiva que emerge das produções.

É imperativo, contudo, que esse acolhimento respeite a natureza da 'expressão protegida'. O papel do educador não é dissecar a dor do estudante ou realizar interpretações clínicas sobre a obra, o que violaria o pacto ficcional. O desafio pedagógico consiste em validar a existência desse sentimento e oferecer um espaço seguro de escuta, acolhendo o que é partilhado sem forçar a exposição do que o aluno escolheu manter sob a guarda da máscara criativa

Para educadores que trabalham com estudantes neurodivergentes, este estudo oferece uma visão sobre como a arte e a criação de histórias podem ser aliadas poderosas, não apenas para o engajamento, mas para o próprio desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno.

5.3 LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Como um estudo de caso qualitativo, esta pesquisa possui limitações inerentes ao seu escopo, como o número reduzido de participantes e o contexto familiar específico, que não permitem generalizações estatísticas. A curta duração do projeto também limitou a observação do desenvolvimento das narrativas a longo prazo. A partir das ricas descobertas, sugerem-se duas principais vias para pesquisas futuras:

- A aplicação de uma metodologia adaptativa semelhante em um contexto escolar formal, com um grupo maior e mais diverso, para investigar como a negociação e a resposta às necessidades dos alunos se manifestam em um ambiente com outras regras e dinâmicas.
- Um aprofundamento na investigação da relação entre neurodivergência (especificamente TDAH e autismo) e a necessidade de criação de narrativas como ferramenta de organização do pensamento e elaboração de sentimentos, uma área de grande potencial e relevância.

O projeto "**Máscaras criativas**" começou como uma tentativa de oferecer um antídoto à "crise da narração" e terminou por descobrir que as sementes da narrativa já estão plantadas em cada indivíduo, especialmente naqueles que mais precisam dela para dar sentido ao mundo. A tarefa do educador, mais do que ensinar a contar histórias, é criar um solo fértil de confiança e respeito, onde as histórias que já existem dentro de cada aluno tenham a coragem de brotar.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

CAMPBELL, Joseph. **O Herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 2007.

CANAL BRASIL. Um girassol da cor do seu cabelo - Milton e Clube da Esquina .: Canal Brasil, 19 de ago. de 2013. 1 vídeo (4 min 2 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Yuurs67Z3js>. Acesso em: 20 out. 2025.

CHICO BENTO e a goiabeira maraviosa. Direção: Fernando Fraiha. Produção: Bianca Villar, Daniel Rezende, Fernando Fraiha, Karen Castanho, Marcio Fraccaroli e Marcos Saraiva. [S.I.]: Biônica Filmes; Paris Entretenimento; Mauricio de Sousa Produções; Paramount Pictures, 2025. 1 filme (90 min).

FAEDRICH, Anna. **O conceito de autoficção: demarcações**. Revista Eletrônica de Letras, Artes e Cultura, v. 3, n. 3, p. 41-61, 2015.

GUERREIRAS do K-Pop. Direção: Maggie Kang; Chris Appelhans. Produção: Sony Pictures Animation.: Sony Picture, 2025. (1h35min)

HAN, Byung-Chul. **A crise da narração**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015

HUDSON, Kim. **The virgin's promise: writing stories of feminine creative, spiritual and sexual awakening**. Studio City: Michael Wiese Productions, 2010. Disponível em: <https://read.amazon.com/?asin=B006H3C4VM&language=pt-BR>. Acesso em: 10 out. 2025.

O CASTELO animado. Direção: Hayao Miyazaki. Produção: Toshio Suzuki. Japão: Studio Ghibli, 2004. 1 filme (119 min).

O SERVIÇO de entregas da Kiki. Direção: Hayao Miyazaki. Produção: Hayao Miyazaki. Japão: Studio Ghibli, 1989. 1 filme (103 min).

RED: crescer é uma fera. Direção: Domee Shi. Produção: Lindsey Collins.: Pixar Animation Studios; Walt Disney Pictures, 2022. (1h 40min).

SALMON, Christian. **storytelling: la máquina de fabricar historias y formatear las mentes**. Traducción de Inés Bértolo. Barcelona: Ediciones Península, 2010

SCOTT, James C. **Dominação e a arte da resistência: discursos ocultos**. Campinas: UNICAMP, 2013.

SILVA, Iriene Borges da. **O mundo secreto: o lugar da autonomia feminina no cinema tendo como ponto radial A promessa da virgem de Kim Hudson**. 2024. 176 f. Dissertação (Mestrado em Cinema e Artes do Vídeo) – Programa de Pós-

graduação em Cinema e Artes do Vídeo, Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2024

VALENÇA, Marcelo M.; TOSTES, Ana Paula Balthazar. **O storytelling como ferramenta de aprendizado ativo.** Revista Carta Internacional, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 221-243, 2019.

ZIPES, Jack. **The irresistible fairy tale:** the cultural and social history of a fairy. New Jersey: Princeton University Press. 2012.

APÊNDICE A

AS 13 ETAPAS ("BEATS") DA JORNADA

1. **Mundo dependente (Dependent World):** A protagonista é apresentada em seu ambiente opressor, onde sua identidade é definida pelos outros (família, sociedade) e do qual ela depende para segurança ou aceitação.
2. **Preço da conformidade (Price of Conformity):** O custo para pertencer a este mundo é a "supressão do eu verdadeiro". A protagonista esconde ativamente seus talentos, sonhos ou natureza autêntica.
3. **Oportunidade para brilhar (Opportunity to Shine):** Um evento (muitas vezes pequeno ou acidental) ocorre, permitindo que a protagonista tenha um breve "gostinho" do que seria viver sua verdadeira identidade.
4. **Vestir a personagem (Dress the Part):** A protagonista começa a experimentar ativamente seu eu autêntico, "vestindo o papel" (simbólica ou literalmente) de quem ela realmente é.
5. **Mundo secreto (Secret World):** Ao perceber o prazer de ser autêntica, a protagonista cria um "casulo". Este é um espaço seguro (físico, mental ou um grupo de amigos) onde ela pode nutrir seu "eu secreto" e desenvolver seu talento, longe das pressões do Mundo Dependente.
6. **Não se encaixa mais no seu mundo (No Longer Fits Her World):** O crescimento no Mundo Secreto torna impossível para a protagonista continuar fingindo no Mundo Dependente. Ela se sente dividida, confusa e começa a cometer erros.

7. **Pega brilhando (Caught Shining):** O momento de crise. O Mundo Secreto e o Mundo Dependente colidem. O eu autêntico da protagonista é exposto, forçando-a a revelar sua autenticidade. O conflito é inevitável.
8. **Desiste do que a mantinha presa (Gives Up What Kept Her Stuck):** Após a crise da exposição, a protagonista toma uma decisão consciente. Ela abandona a crença limitante, a segurança ou a relação que a prendia ao Mundo Dependente.
9. **Reino em caos (Kingdom in Chaos):** A decisão da protagonista de ser autêntica desestabiliza a ordem opressiva do Mundo Dependente. O "reino" (a estrutura social/familiar) entra em caos.
10. **Vagueia no deserto (Wanders in the Wilderness):** Um período de isolamento e provação. A protagonista perdeu a proteção do Mundo Dependente, mas o novo mundo ainda não a aceitou. Ela está sozinha e deve decidir se recua para a conformidade ou segue em frente com sua luz.
11. **Escolhe sua luz (Chooses Her Light):** A protagonista reafirma sua escolha. Ela decide "viver do jeito que deseja" e ser "inteira e autêntica", independentemente das consequências.
12. **A reordenação (The Re-ordering):** O mundo reage à escolha final da protagonista. O "reino se reordena" para acomodar sua nova identidade. Aliados podem romper, contratos são rasgados, lideranças mudam. A comunidade começa a mudar.
13. **O Reino é mais brilhante (The Kingdom is Brighter):** A transformação individual da protagonista cura a comunidade. O Reino, antes "estagnado e opressivo", se liberta e prospera. A autenticidade individual leva a um verdadeiro senso de pertencimento coletivo e novos valores são estabelecidos.

APÊNDICE B

TABELA COMPARATIVA: PROMESSA DA VIRGEM VS. JORNADA DO HERÓI

Ato (Fase da Jornada)	A Jornada do Herói (Christopher Vogler, 12 Etapas)	A Promessa da Virgem (Kim Hudson, 13 Etapas)
Ato 1: Partida / Descoberta	1. O Mundo Comum	1. O Mundo Dependente
	2. O Chamado à Aventura	2. O Preço da Conformidade
	3. A Recusa do Chamado	3. A Oportunidade para Brilhar
	4. O Encontro com o Mentor	4. Vestir a Personagem (Início do Mundo Secreto)
	5. A Travessia do Primeiro Limiar (Saída)	5. O Mundo Secreto (Desenvolvimento)
Ato 2: Provação / Crise	6. Testes, Aliados e Inimigos	6. Não se Encaixa Mais no Mundo
	7. Aproximação da Caverna Oculta	7. Pega Brilhando (A Colisão dos Mundos)
	8. A Provação (Crise Central Externa)	8. Desiste do que a Mantinha Presa (Crise Central Interna)
	9. A Recompensa (Obtenção do Elixir)	9. O Reino em Caos (Reação Externa à Mudança Interna)
Ato 3: Retorno / Resolução	10. O Caminho de Volta	10. Vagueia no Deserto (Isolamento)
	11. A Ressurreição (Teste Final)	11. Escolhe Sua Luz (Reafirmação)
	12. O Retorno com o Elixir (Salvação)	12. A Reordenação (O Mundo Muda)
		13. O Reino é Mais Brilhante (Transformação)

APÊNDICE C

Vídeo tutorial de apoio



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=KL-IgxyIzeQ>

