

ENSINO DE ARTE NO CONTEXTO ESCOLAR: AS CORES COMO TEMA GERADOR DE AULAS

ART TEACHING IN THE SCHOOL CONTEXT: COLORS AS A LESSONS GENERATING THEME

Priscila Leonel de Medeiros Pereira - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Instituto de Artes, São Paulo (orientadora)¹

Felipe Tonelli - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São
Paulo (mestrando ProfArtes)²

Resumo

O relato apresentado neste texto descreve os primeiros movimentos de um processo criador poético-pedagógico sobre e com as cores. A partir de experiências sensoriais realizadas em uma escola pública no município de Ilhabela (SP), são comentados alguns tópicos relativos à organização do espaço, dos materiais e das intervenções didáticas. Tendo por princípio a noção de que a cor, aplicada às mais variadas formas de experiência humana, é em si um aprendizado, compreende-se que tal processo ocorre de maneira mais intencional e significativa quando são estimulados contatos e misturas entre manifestações de diferentes linguagens artísticas.

Palavras-chave: ensino de arte; cores; sensorialidade; experimentação.

Abstract

The report presented in this text describes the first movements of a poetic-pedagogical creative process about and with colors. Based on sensory experiences carried out in a public school in the city of Ilhabela (SP), some topics related to the organization of space, materials and teaching interventions are discussed. Having as a principle the notion that color, applied to the most varied forms of human experience, is in itself a learning process, it is understood that this process occurs in a more intentional and meaningful way when contacts and mixtures between manifestations of different artistic languages are encouraged.

Keywords: art teaching; colors; sensoriality; experimentation.

Relato de experiência educativa

Este texto tem como propósito compartilhar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico realizado com turmas de 3º ano do Ensino Fundamental no qual o tema das aulas consiste em experimentações estéticas com cores. Além de buscar os

¹ Docente da graduação e pós-graduação em Artes da UNESP. Artista Visual, pós-doutora (ECA-USP), com pesquisa na área de Ancestralidades, Memórias e Decolonialidades ligadas a Processos Artísticos Cerâmicos e a Arte Educação. <http://lattes.cnpq.br/5408235474739184>.

² Artista-educador, é Professor na Educação Básica desde 2018. Graduado em Artes Visuais com especialização em Arte-Educação (ECA-USP). <http://lattes.cnpq.br/0086483385302875>.

fundamentos que embasam o processo criador poético-pedagógico, serão identificados outros tópicos cuja discussão deverá ser encaminhada no âmbito de uma pesquisa de mestrado.

Lidar com cores é mover intensidades, e nas aulas de Arte nem sempre o colorido é necessário. Algumas crianças têm o hábito de exibir minuciosamente todas as etapas dos desenhos que realizam em lápis grafite dando-os por finalizados. Enquanto outras ocupam-se por aulas inteiras com projetos dedicados ao uso autônomo das cores, principalmente quando há diversidade de recursos (aquarelas, papeis, canetinhas, tintas, pigmentos, lápis ou giz e etc.).

Entre os anos letivos de 2022 e 2023, elaboramos uma sequência didática que explora possibilidades de apresentar conteúdos específicos das artes visuais em um campo ampliado de metodologias: leitura de obras artísticas, exercícios procedimentais e sistematização de conhecimentos através de jogos e experiências sensoriais. Além disso, consideramos que a escolha dos materiais e das referências em que se baseia o professor nesse processo, além de articular uma prática investigativa, aponta para a necessidade de diálogo com saberes integrados às demais linguagens artísticas.

O roteiro didático que passamos a apresentar descreve apenas a introdução do programa. Ela tem duração de dois encontros, cada um composto de duas aulas de 45 minutos cada. No primeiro encontro foram propostas duas caminhadas e um exercício de colorir. Nesse percurso, os estudantes realizaram a construção de um círculo cromático coletivo, se apropriando de atitudes reflexivas através de experiências significativas para o aprendizado artístico.

Em vez de recorrer à construção do diagrama das cores indicando os aspectos conceituais de antemão (primárias, secundárias, quentes, frias, análogas, complementares), que também enriquecem o ensino em arte e geram conteúdos próprios à atividade de estudo nas artes visuais, nosso ponto de partida foi a problematização da realidade da cor na paisagem. Esta escolha pareceu mais coerente com o perfil dos estudantes, que cursam o 3º ano do Ensino Fundamental.

Tendo como provocação disparadora a noção de “espectador da cidade” (Paul Virilio), pretendemos iniciar nossas reflexões sobre a cor descrevendo-a como uma qualidade da superfície, ou seja, algo que está na camada visível do mundo percebido

e por isso solicita atenção do olhar. Para aquele filósofo, mais que um sistema de bairros e bairros, é o tempo que organiza um território (distração, contemplação, ubiquidade, interrupção, aceleração). Assim, no território escolar, defendemos a importância de oportunizar à criança uma relação de outra ordem temporal com a vida: delicada, cuidadosa, vagarosa, e delirante também.

Antes da primeira caminhada, distribuímos aos nossos estudantes óculos feitos com papel cartão nos quais as lentes foram substituídas por filtros de acetato coloridos, furos, e outras intervenções que alteravam ou bloqueavam a percepção da cor e da luz. O professor indicou alguns focos de observação, dentro e fora da sala de aula, que precisavam ser contemplados durante a prática: a lâmpada da sala, os lápis no estojo, as janelas, a própria pele e a dos colegas, algumas plantas, um mural de *graffiti* existente no parquinho, a rua e o céu. A troca dos óculos entre o grupo também foi considerada parte essencial e enriquecedora da proposta.

Fig. 1 - Material produzido pelo professor



Fonte: Acervo do autor (julho de 2023)

Na sequência, foi solicitado que cada participante contornasse em uma folha em branco três círculos com tamanho aproximado de 12 centímetros de diâmetro, usando CDs. Na deriva seguinte, desta vez sem os óculos, as crianças realizaram um mapeamento de cores, observando por pelo menos quinze minutos o entorno da

escola. O professor não sugeriu focos desta vez, embora tenha feito algumas intervenções que interrogavam as crianças na ampliação do campo de observação (existe uma cor que desapareceu quando você parou de olhar?; existe uma cor nova, que surgiu hoje?, quem a colocou lá?; onde você encontra uma cor sozinha?; você consegue ouvir uma cor daqui?).

Então, cada participante escolheu três cores e as registrou com giz ou lápis nos círculos traçados anteriormente. Todos os círculos foram recortados e espalhados pelo chão da sala, onde nos sentamos para trocar algumas palavras sobre a vivência. Primeiro conversamos sobre os nomes das cores, quais foram nomeadas e quais ainda poderiam ser. Na roda de conversa, comentaram que os exercícios as levaram a imaginar possibilidades diversas de visão: deficiências, devires animais, monstruosos, mágicos, espaciais, oníricos, catastróficos, sensações de medo, prazeres e desvios. Por fim, guardamos o conjunto de desenhos para que eles fossem utilizados no encontro seguinte.

Recolocando todos os trabalhos no chão da sala, foi explicado que eles seriam as peças de um exercício, jogado coletivamente para sistematizar aquilo que foi observado. Cada criança passou a recolher uma cor e se juntar em equipes para agrupar cores semelhantes. Quando o chão ficou vazio, discutimos as classificações encontradas, quais os critérios levados em consideração para o agrupamento, e quantas divisões foram possíveis se estabelecer, implicando, pois, na colaboração entre os grupos.

No centro da sala, o professor dispôs um triângulo formado por três núcleos: um círculo azul, um amarelo e um vermelho, como primeira orientação classificatória. Em resposta, os grupos preencheram o primeiro nível, distribuindo todos os círculos das cores primárias a partir do centro até as margens. O sistema evoluiu em complexidade quando as novas ramificações do diagrama precisaram incluir, em posições fundamentadas por alguma evidência, as cores secundárias, terciárias, os pretos, os cinzas, e os brancos, quando haviam. Para concluir, a turma trabalhou em conjunto na verificação das gradações cromáticas, refazendo a escala que antes estava disposta aleatoriamente.

A realização das propostas acima relatadas com as crianças estimulou diálogos significativos entre elas. Os supostos erros de classificação na escala tonal impunham

ao grupo sucessivas ações de reencaixe das peças sob olhares cada vez mais atentos e questionadores. Já a formulação de críticas fundamentadas na expressão de juízos valorativos (“olha como ficou mal pintado”) passaram a ser confrontadas com reflexões referenciadas no processo (“e se a cor estava lá daquele jeito?”).

Fig. 2 - Registro fotográfico de aula



Fonte: Acervo do autor (julho de 2023)

Danças atravessaram os intervalos da mandala, revelando dinâmicas que não seriam possíveis caso a proposta estivesse delimitada ao preenchimento dos campos cromáticos previamente indicados em uma folha em branco e individualmente. Ao experimentar o mundo incorporando novos estados perceptivos, através da cor e da ausência dela, são ativadas experiências sensoriais inerentes à educação estética, que complementam e também ultrapassam a apreciação formal e o conhecimento da história das imagens e objetos artísticos.

Por esses motivos, um segundo bloco de aulas está sendo planejado com o intuito de estabelecer correspondências entre o imaginário afluído com os primeiros encontros (as aulas-deriva e a coleta de cores) e a aquisição de conhecimentos numa perspectiva de aprofundamento, referenciado nas questões pautadas pelo pensamento decolonial e pela arte contemporânea (nomeando, a título introdutório, a obra de Hélio Oiticica como uma dessas referências).

Considerações finais

Com a realização dessas aulas, pudemos problematizar nosso propósito inicial, que consistia em elaborar maneiras de investigar a cor demonstrando que esse conteúdo ainda pode ter relevância no ensino de arte ao revelar a abrangência das escolhas cromáticas - sua recorrência e os modos de colorir - e ordens de relacionamento - estabelecendo classificações (matizes) e gradações (tons).

Contudo, revisando o processo e o resultado das intervenções, dá-se conta de que, além de visualmente potentes, se não considerarem como intrínseca ao trabalho pedagógico a corporalidade que flui no ambiente (as oralidades, os movimentos e interações com a materialidade), corre-se o risco de se tornarem repetitivas ou desestimulantes.

Dessa maneira, propomos aqui uma forma revigorada de trabalhar o currículo oficial, no caso a BNCC. Operando na chave da complexidade, trazendo ambiguidades e contradições, a Base enfraqueceu a ambição de ter a arte como conhecimento poderoso, algo que estava mais explícito nos PCN, sobretudo em relação à metodologia didática. Cabe aos professores de Arte, portanto, ressignificar o viés produtivista explicitado na ideia de habilidades e competências tornando suas ações na escola um trabalho criador.

Nossa sugestão é ler criticamente tais habilidades pelos verbos que elas se expressam. Por exemplo, ao projetar uma expectativa de aprendizagem voltada às Artes Visuais para o Ensino Fundamental 1, diz a BNCC (Brasil, p. 201): “Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.)”. Se não aprofundarmos a compreensão de habilidades e meramente aplicá-las a um ou mais conteúdos respectivos, temos por consequência uma prática empobrecedora do objeto do conhecimento, reduzido ao produto, e deixamos de entrever que é o processo (cuja expressão se faz através de verbos) a própria razão de ser da criação docente e, por consequência, do ensino-aprendizagem.

Explorar e reconhecer definem ações que demandam do professor o direcionamento do ensino para mobilizar interesses que se conectam à performatividade do ser-criança, num ir e vir que se desloca da centralidade imposta pela especificidade da linguagem visual. Ainda que reconheçamos a importância

dessa especificidade para cada linguagem artística no currículo escolar, a situação de fato hoje é que no cotidiano docente, em alguma medida, nos deparamos com o hibridismo das práticas. Não queremos com isso postular um retorno à polivalência, a qual tem a pretensão de desenvolver nos estudantes aprendizagens em linguagens que não somos competentes para ensinar, e sim pontuar articulações, contatos, cruzamentos que possibilitam o acesso a repertórios mais amplos de encontro da arte com a vida.

Referências

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Ensino de 1ª a 4ª série. Brasília, 1997.

LIMA, Simone Laiz de Moraes. **Estudos, conversas, vivências e reflexões: o que a BNCC arte do ensino fundamental nos diz?** Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. São Paulo, p. 160, 2020.

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

VIRILIO, Paul. **O espaço crítico**. Tradução de Paulo Roberto Pires. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.