

Arte Comentada 2

Jeanine Mafra Migliorini
(Organizadora)



 **Atena**
Editora

Ano 2019

Jeanine Mafra Migliorini

(Organizadora)

Arte Comentada 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Lorena Prestes

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

A786 Arte comentada 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Jeanine Mafra Migliorini. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Arte Comentada; v.2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-056-8

DOI 10.22533/at.ed.568191801

1. Arte – Crítica e interpretação. 2. Arte – Filosofia. I. Migliorini, Jeanine Mafra. II. Série.

CDD 707

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Pode a arte ser útil e bela? Deve ter função prática? Precisa ser questionadora? Moda é arte? Qual o limite para dizer o que é ou não arte?

Perguntas com muitas respostas, e que levam à outras tantas perguntas, e dessa maneira discutimos, colocamos à prova, testamos e abrimos novos caminhos para se falar e se produzir arte.

Para Platão existem três princípios intimamente ligados: o belo, o bem e a verdade. Ancorados nesta tríade encontramos a inteligibilidade e a autenticidade da arte. Elas se complementam, são indissociáveis, e compreender esta base nos oferece respostas às questões propostas. Uma vez resolvidas essas indagações podemos nos aprofundar nas discussões sobre o fazer artístico.

Aporta-se nessa tríade a moda: entre as linguagens do fazer artístico surge o que separa a produção de vestuário do que é produzido como arte, o livro apresenta debates deste fazer.

O modernismo aparece nas narrativas plásticas que trouxeram à arte, a literatura nos apresenta uma discussão sobre o simbolismo artístico, bem como as memórias culturais dos escritores.

A educação não pode se afastar do debate, afinal na escola, tão pragmática como as nossas, a arte é como um respiro e um alento, uma maneira de perceber a realidade mais humanamente, além de apresentar novas leituras de mundo. Isso pode ocorrer através da cultura popular, da capoeira, da música, da cor ou da literatura. Indiferente da forma como se apresenta uma questão é primordial, não há educação de qualidade que não envolva a arte e suas mais abrangentes formas de expressão.

Tão importante quanto os textos de discussão é a reflexão que ele causa em cada um dos leitores, que passam a ter responsabilidade sobre este conhecimento e a sua propagação. Assim deve ser, se quisermos uma sociedade consciente e crítica e de seu papel: não de espectador, mas sim de protagonista da história, implicando nisso que se assumam a responsabilidade diante da mudança ou da permanência que tanto almeja-se.

Boa leitura e boas ações!

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	7
SAPATÓRIAS: DESENVOLVIMENTO DE SAPATOS DE CERÂMICA	
Carolina Haidée Bail Afonso Rosenmann Bianca Marina Giordani Gabriel Chemin Rosenmann Jusmeri Medeiros Marizete Basso do Nascimento Ana Lúcia Santos Verdasca Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.5681918011	
CAPÍTULO 2	14
ROUPAS TECNOLÓGICAS E PROPOSIÇÕES ARTÍSTICAS	
Adriana Gomes de Oliveira:	
DOI 10.22533/at.ed.5681918012	
CAPÍTULO 3	31
AMÉRICA LATINA, CUBISMO E CIDADES EM NARRATIVAS PLÁSTICAS MODERNISTAS	
Sandra Makowiecky	
DOI 10.22533/at.ed.5681918013	
CAPÍTULO 4	45
A GATA DE JADE EM <i>REQUIEM</i> PARA O NAVEGADOR SOLITÁRIO (2007), DO TIMORENSE LUÍS CARDOSO	
Denise Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.5681918014	
CAPÍTULO 5	56
PAULISTINHAS – ARTE E CULTURA POPULAR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO/NO INTERIOR DE SÃO PAULO	
Roseli Aparecida Silva Geraldo Magela dos Santos Magela Borbagatto	
DOI 10.22533/at.ed.5681918015	
CAPÍTULO 6	65
A COR COMO ARTEFATO CULTURAL NO PROCESSO EDUCATIVO	
Cristiane Machado Corrêa Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.5681918016	
CAPÍTULO 7	79
SENTIDOS E SIGNIFICAÇÕES DA ARTE NO CURSO DE PEDAGOGIA	
Veronica Devens Costa	
DOI 10.22533/at.ed.5681918017	
CAPÍTULO 8	89
UMA PÁGINA EM BRANCO: ENSINO DE LITERATURA E ARTES NUMA PERSPECTIVA PÓS-COLONIAL	
Débora Cristina Santos e Silva Leda Maria de Barros Guimarães	

Caroline Francielle Alves

DOI 10.22533/at.ed.5681918018

CAPÍTULO 9 104

CORPO, MÚSICA E IMAGEM NO JOGO DA CAPOEIRA ANGOLA

Judivânia Maria Nunes Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.5681918019

CAPÍTULO 10 114

ENRIQUECER OS TEMPOS LIVRES: O CLUBE DE PLÁSTICA DA ESCOLA BÁSICA DE 2º E 3º CICLO PAULA VICENTE, EM BELÉM

Ana Vieira Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.56819180110

CAPÍTULO 11 124

PENSAR POR IMAGENS NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM PEDAGOGIA: POSSIBILIDADES COM PROFESSORES QUE ENSINAM ARTE

Angélica D'Avila Tasquetto

DOI 10.22533/at.ed.56819180111

CAPÍTULO 12 135

LEITURAS DAS IMAGENS TÉCNICAS VISUAIS DE UM "INDOMÁVEL CUBO GIGANTE"

Maria Filomena Gonçalves Gouvêa

DOI 10.22533/at.ed.56819180112

SOBRE A ORGANIZADORA..... 152

A COR COMO ARTEFATO CULTURAL NO PROCESSO EDUCATIVO

Cristiane Machado Corrêa Ferreira

Universidade Federal do Pará – UFPA

Santana - Amapá

RESUMO: Este artigo aborda experiências com a cor a partir de pinturas em aquarela por meio de práticas educativas feitas em oficinas de artes plásticas na Escola Estadual Augusto Antunes (EEAA), no Estado do Amapá-BR, com estudantes de 1º ano do Ensino Médio. Objetivando analisar como experiências artísticas com a cor podem promover diálogos crítico-reflexivos sobre as práticas sociais cotidianas no processo de ensino e aprendizagem. Trazendo como principais aportes teóricos Pedrosa (1995), Aslan e Iavelberg (2006), Ostrower (1990), Dewey (2010), Certeau (1998), Geertz (1997). Os caminhos metodológicos basearam-se na perspectiva qualitativa delimitada pelo uso da pesquisa-ação. Na experiência com a cor resultou em trabalhos diversificados, simples, aquarelas suaves, intensas; levando a uma conscientização das competências e habilidades evidenciadas nas produções de temas diversificados, expressivos e criativos, refletindo as vivências cotidianas dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Cor; Artefato cultural; Experiência artística; Aprendizagem.

ABSTRACT: This article discusses color experiences from watercolor paintings by means of educational practices done in plastic arts workshops at the Augusto Antunes State School (EEAA), State of Amapá, Brazil, with students from the 1st year of secondary education. Aiming to analyze how artistic experiences with color can promote critical-reflexive dialogues about everyday social practices in the teaching and learning process. The main theoretical contributions are Pedrosa (1995), Aslan and Iavelberg (2006), Ostrower (1990), Dewey (2010), Certeau (1998) and Geertz (1997). The methodological paths were based on the qualitative perspective delimited by the use of action research. In the experience with color resulted in diversified works, simple, soft, intense watercolors; leading to an awareness of the skills and abilities evidenced in the productions of diverse, expressive and creative themes, reflecting the daily experiences of students.

KEYWORDS: Color; Cultural artifact; Artistic experience; Learning.

1 | A COR NAS ESTAMPAS DO SABER

“Cada cor traz consigo uma longa história” (Israel Pedrosa).

A cor é um artefato cultural presente em toda história da humanidade. O homem

produzia suas tintas com pigmentos naturais para representar seu cotidiano nas paredes das cavernas; entre caçadas, rituais e pinturas corporais, sua relação com o uso da cor foi crescendo e o aperfeiçoamento das tintas tornou-se fundamental para o desenvolvimento das variadas cores que hoje são feitas de diversos materiais naturais e sintéticos. Aliada aos avanços tecnológicos e as transformações culturais, a cor tornou-se objeto de estímulo para artistas, pintores, desenhistas, produtores de arte, televisão, moda, artes gráficas e outras áreas do conhecimento. Segundo Pedrosa (2013), os campos de atividade humana foram invadidos pela cor, ocupa lugar de destaque na cultura contemporânea. No entanto, tentar defini-la é sempre um desafio, uma vez que é necessário o conhecimento de sua natureza geradora, a inter-relação fisiológica, psicológica e os efeitos da luz exercida sobre ela.

Para muitos pesquisadores e teóricos como Leonardo da Vinci, Isaac Newton, Goethe a cor possui diferentes direcionamentos conceituais, os mais empenhados a desvendá-la, deixaram um legado com importantes contribuições que precisava se conhecer a fundo a respeito das possibilidades estéticas da cor (PEDROSA, 1995). Levando ao questionamento de como a cor interfere em nossa vida e nas práticas sociais cotidianas.

A cor é atraente, traz prazer, emoção, sensações adversas. Envolve os sentidos, a mente, deleitando-se de encantos no momento em que ela chama atenção. A cor desperta emoções visuais, lembranças, ideias, interesses próprios e coletivos. Para Barros (2011, p. 15) “a cor é um fenômeno fascinante. Sua presença no mundo exerce incontestável atração sobre nós, despertando sensações, interesse e deslumbramento”.

Já na experiência estética da cor, penetramos intuitivamente em sua natureza, onde se pode apreciar sua profundidade, seu calor ou tonalidade (READ, 2001). Ou seja, experimentamos percepções, qualidade pessoal voltada às emoções atuando nas adversidades e situações da vida. Por isso, é complicado estabelecer conceito fechado sobre esse fenômeno. De acordo com Barros (2011), a cor, seja em sua natureza efêmera, não pode ser considerada matéria (pigmento) já que precisa da luz e dos nossos olhos para existir. E esse olhar, mistura-se aos sentimentos e as primazias que cada indivíduo possui por determinada cor tornando-a mais particularizada e específica. Neste sentido, Pedrosa (1995) faz um estudo detalhado da luz e do olho, o qual inclui ainda o processo de captação da luz pela visão e a dimensão simbólica e social da cor. Ou seja, a luz é o meio determinante para se captar a cor, e, a visão está no centro dessa relação.

Neste enfoque, a relação do ver, do gosto, das sensações e das percepções é discutida na educação visual por ser importante quanto à influência que ela exerce no desenvolvimento das capacidades criadoras. Segundo o pintor Wassily Kandinsky, citado em Barros (2011, p. 20), a cor atua “como processo contínuo de transformação e um canal para a expressão de uma realidade interior”. Esta realidade acontece pelo uso de elementos de fenômenos cromáticos, fisiológicos e psicológicos da cor-luz, justificadas e evidenciadas na doutrina das cores de Goethe, referencial para as

análises de Kandinsky como artista, professor e teórico no ensino da cor no período que ampliou seus estudos na Escola da Bauhaus fundada em 1919, na Alemanha pelo arquiteto Walter Gropius. Ao final dessa jornada Kandinsky desenvolve sua pintura abstrata encontrando na interpretação das cores um importante instrumento para libertar-se da representação do objeto (BARROS, 2011).

Os estudos da cor de Paul Klee não intencionou teorizar somente a cor, mais também a relação entre cor/processo criativo, método que o artista aplicou também como professor na Bauhaus, em sua experiência artística voltada a visão de mundo (BARROS, 2011). O artista-teórico procurou entender e explorar os princípios da natureza, constituindo uma obra pictórica cujo objetivo primordial é trazer a consciência novos valores de qualidade. Assim, a teoria das cores de Kandinsky como a de Paul Klee “faz parte de uma teoria da criação, em que o artista investiga todos os elementos básicos da composição visual: cor, ponto, linha e plano” (BARROS, 2011, p.157). Os estudos de Kandinsky e Klee sobre o processo de concepção da cor ressaltam sua importância na comunicação e no desenvolvimento social e cultural.

Goethe, um dos primeiros autores a questionar a teoria sobre luz e cor de Newton, concebeu que as sensações de cores surgem em nossa mente e são adaptadas pela nossa percepção. Isto é, pela visão e pela forma de como nosso cérebro processa as informações e características das mesmas (BARROS, 2011). De acordo com os estudos de Pedrosa (1995, p. 64), através das teorias de Goethe aprendemos que “a beleza da cor é uma projeção da beleza interior do ser humano”. Ou seja, o homem só é levado ao desejo de conhecer esses fenômenos notáveis se lhe chamar a atenção quando a cor é persistente, pois é preciso um interesse mais profundo em nos aproximar cada vez mais dos objetos para que aconteça a transfiguração da beleza no olhar. “E a essência é o contraste entre luzes e sombras, ou seja, entre claro e escuro. À medida que se alteram os contrastes, altera-se o nível de beleza. Daí pode-se concluir que a beleza da cor é sempre relativa” (PEDROSA, 1995, p. 45).

A efemeridade da cor, suas visualidades e o sentido particular que ela causa em cada pessoa, trazem impressões cotidianas e culturais dependendo do lugar, estilo de vida, gostos, costumes e tradições, pois vem regada de um fazer artístico que distingui as preferências particulares pelas cores em determinados lugares. Outros tomam os significados simbólicos e místicos da cor para desenvolver atividades artísticas. De acordo com Pedrosa (1995), cada cor tem seu significado e depende do seu lugar e sua história, já que a mudança histórica da cor foi ganhando espaço pelos artistas, pois alguns pigmentos que eram caros tornaram-se mais acessíveis e o artista pode alterar sua paleta de cores de acordo com as mudanças na percepção do artista e na forma de se expressar.

A simbologia das cores, em contextos culturais específicos, possui variados significados para cada cor e está ligada ao nível de desenvolvimento social e cultural das sociedades que a criaram (PEDROSA, 1995). Este ato social é utilizado para satisfazer certas necessidades de reprodução e comunicação. Sendo assim,

“pode-se dizer que a simbologia da cor nos povos primitivos nasceu de analogias representativas, para só depois, por desdobramentos comparativos atingir um nível de relativa independência, que corresponde a estágios mais elevados de subjetividade. O vermelho lembrando o fogo e o sangue, poderá também representar a força que o faz jorrar, o terror, ou a morte e, por sua reminiscência, o luto” (PEDROSA, 1995, p. 99). Cada cor possui sua significação mística e simbólica e muitas dessas acepções firmaram-se historicamente e guardam o sentido original através das tradições culturais e pela evolução das sociedades.

Para Pedrosa (1995) este gosto pela cor percorre um grande caminho entre a transformação social e a psicologia, dentre outros elementos que participam deste processo, a qual fica mais difícil de obter uma definição do gosto estético em geral, pois “a formação das preferências sempre se encontra da ação física da cor sobre o organismo humano, condicionado pelas reminiscências do uso individual e social da cor” (PEDROSA, 1995, p. 100).

Neste sentido, a cor tende a influenciar gostos e preferências em diversas circunstâncias da vida cotidiana, pela subjetividade humana e pelas relações sociais e culturais que ela exerce sobre as pessoas, nas quais são tomadas por variantes individuais que se destacam no aspecto psicológico, moral e artístico, entre experiências e conceitos cromáticos na busca de um sentido para a projeção da sensibilidade humana.

2 | A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Aprender com as experiências diárias são caminhos para se alcançar o conhecimento, a partir da surgem aprendizagens significativas para o desenvolvimento de habilidades e competências, assim como a criatividade. A esse respeito Fayga Ostrower (1990) discute: “o criativo na pessoa só pode aflorar e manifestar-se espontaneamente. A criatividade e sua realização correspondem assim a um caminho de desenvolvimento da personalidade. Caminho sem fim. A pessoa poderá crescer ao longo de sua vida, crescer para níveis sempre mais elevados e complexos, para aqueles que existirem latentes em suas potencialidades” (OSTROWER, 1990, p. 251).

Tais condições internas que sensibilizam o indivíduo em voga da criatividade, sua capacidade de engajar-se no que se faz baseado em suas experiências de vida são mecanismos para o crescimento pessoal e criativo. Neste sentido, acredito que não só pela espontaneidade o indivíduo desenvolve a criatividade. Mas sim, por uma série de estímulos e associações inerentes as suas experiências.

Ostrower (2010), em outro discurso, debate a criatividade como objeto a ser trabalhado orquestradamente. Em suma, atuando em conjunto com fatores entrelaçados fazendo relação à problemática social, econômica, política e também a cultural. Por isso, se isolarmos tais elementos, inegavelmente, criamos barreiras

em prol de inibir o livre fluir da criatividade. Consequentemente, a problemática da liberdade de criar torna-se evidente porque em determinados momentos este ditomanar da criatividade necessita de estímulos para florescer e mediar os modos como os sujeitos se expressam.

Assim, é possível inferir que a proposição de uma intervenção educativa pensada para acionar e estimular a percepção artístico-criativa de alunos do Ensino Médio que por muitos motivos já não experienciam a atividade de pintar, de expressar-se por meio da ação pictórica – prática mais comum na fase da infância – possa ser uma oportunidade de prover outros aprendizados. De acordo Richter (2014, p. 57), “a pintura pouco ocorre no espaço da educação [...]. Pouco é explorada como conhecimento que permite outros modos de interação entre as crianças, os adultos e o mundo. A cor não existe no cotidiano das instituições nem como sensação visualizada, nem como matéria transformada pelo gesto do corpo sensível e inteligente. Até parece que a cor como experiência sensorial não existe!” Por isso, a importância de repensarmos e reposicionarmos o lugar do fenômeno cor nas experiências de ensino e aprendizagem.

Cotidianamente, são ilimitadas as possibilidades de experiências com a cor. Observar a mesma paisagem, a suas cores, tonalidade da vegetação, do céu, da água em momentos diferentes do dia são variáveis pela ação da luz. Porque a luz nunca é a mesma e você se transforma junto nesse passar, através da mutação diária da natureza e as variadas experiências surgidas durante a contemplação.

Segundo Dewey (2010, p. 79), “a experiência direta vem da natureza e da interação entre os seres humanos. Nessa interação, a energia humana é acumulada, liberada, represada, frustrada e vitoriosa.” Para este autor, há forte desejo e realização no fazer. Ele pontua ainda que “todas as interações que afetam a estabilidade e a ordem no fluxo turbilhante da mudança são ritmos” (DEWEY, 2010, p. 79). Nesta experiência do fazer, todo desejo humano vem da interação e da sensibilidade com a natureza e com o meio, nas questões externas, proporcionando condições para mudar, participar em diálogos sobre o próprio fazer cotidiano.

Para Arslan e Iavelberg (2006) as práticas educativas em arte aproximaram-se das práticas sociais, incluindo a produção de diferentes tempos e culturas como saberes a ser ensinados. No mais, segundo as autoras as orientações didáticas a partir de trabalhos práticos de professores com seus alunos em sala de aula, adaptadas de acordo com o contexto educativo, são pontos a serem estudados e aplicados no processo ensino e aprendizagem, pois envolver o aluno no processo, desde a adaptação do espaço em que o projeto vai ser realizado ou na montagem de um ateliê de arte na escola, são experiências que promovem reflexões e transformação do olhar desses alunos, “o modo de se fazer arte se transforma, e isso também ocorre com os espaços de produção” (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p. 62). Contudo, Richter (2003) lembra que “a escola é somente um desses processos. A educação, no entanto, é universal, pois é a experiência básica do ser humano de aprender a ser competente na sua cultura” (RICHTER, 2003, p. 25).

Além disso, esses conhecimentos básicos nos levam a escolhas, pois demonstram a interação entre a experiência e o fazer. A opção da cor preferida, ou a estampa floral, quadriculada das roupas, da decoração, são gostos extraídos do cotidiano, do meio pelo qual o ser humano faz a interligação da vida com os espaços que vivência. Já que, “a primeira grande consideração é que a vida se dá em um meio ambiente; não apenas *nele*, mas por causa dele, pela interação com ele” (DEWEY, 2010, p. 74).

Portanto, a cor aparece como objeto da experiencição do olhar, das escolhas num enfoque artístico e cultural. Assim, o fazer se apropria desse experienciar, demonstradas nas produções carregadas de significação, emoção e conhecimentos que para as visualidades na arte educação serão reconhecidas nas formas de ver, interpretar e fazer.

2.1 A cor como artefato do cotidiano

O cotidiano é corriqueiro, onde fazemos a rotina diária acontecer. São aprendizados constantes que não são extraordinários, mas podem trazer riquezas de cultura, relações de costumes, beleza, cor, estética e aprendizado. Os movimentos diários são perceptíveis na medida em que passamos a observar o que fazemos habitualmente, assim como, por exemplo, quando nos flagramos fazendo escolhas de roupas com a mesma tonalidade frequentemente.

A construção do cotidiano faz parte do ritmo de vida de um determinado lugar, grupos ou indivíduos expandindo-se como corantes em panos molhados; sua ação é por inteiro, sem interrupções. Pois “o cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*” (CERTEAU, 1998, p. 38). Essa forma de invenção torna-se crescente, em ritmo acelerado e, às vezes, chega a delimitar o uso que deles fazem os grupos ou os indivíduos. Certeau (1998) exemplifica, “a análise das imagens difundidas pela televisão (representação) e dos tempos passados diante do aparelho (comportamento) deve ser completada pelo estudo daquilo que o consumidor cultural “*Fabrica*” durante essas horas e com essas imagens” (CERTEAU, 1998, p. 39). Do mesmo modo, estes grupos passam a difundir determinadas cores em situações corriqueiras da vida, como as cores das placas de sinalização, que de tanto serem vistas passam a ser algo aprendido automaticamente.

Falar da cor como um artefato cultural é um exercício que nos aproxima dos significados diários que ela, de fato, passa a ter em determinada cultura. Assim como ela – a cor, carregada de discursos, passa a agenciar um grupo de adolescentes, atraídos pelo “mundo” do rock, a usar roupas pretas, por exemplo. Assim como Geertz (2008) compreende a arte como um sistema cultural simbólico, podemos compreender o fenômeno cor como entidade complexa que nos imbuí significados também complexos que só fazem sentidos a partir das nossas vivências. “e esta incorporação, este processo de atribuir aos objetos de arte um significado cultural, é sempre um

processo local; o que é arte na china ou no Islan em seus períodos clássicos, ou que é arte no sudeste Pueblo ou nas montanhas da Nova Guiné não é certamente a mesma coisa, mesmo que as qualidades intrínsecas que transformam a força emocional em coisas concretas [...] possa ser universal” (GEERTZ, 2008, p. 146).

3 | A COR COMO DISPOSITIVO DE APRENDIZAGEM: A EXPERIENCIAÇÃO

3.1 Passos metodológicos

Para colori está experiência metodológica utilizei autores como Uwe Flick (2009), Rosaline Barbour (2009), Marcus Banks (2009) e Thiollent (1985) que discutem a pesquisa qualitativa a partir da análise de significados subjetivos da experiência e da prática cotidiana; por se adequar aos objetivos propostos desta pesquisa, a abordagem qualitativa e exploratória teve como ênfase no método da pesquisa-ação como forma de investigação baseada em uma autorreflexão empreendida pelos participantes que trabalharei como grupo focal para produção de dados.

De acordo com Flick (2009) a pesquisa qualitativa “é relevante aos estudos das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” e não se refere apenas ao emprego de técnica e de habilidades no uso dos métodos, mas pressupõe uma atitude em relação à pesquisa. Discutem vínculos elementares entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito – essa atitude está associada à primazia do tema sobre os métodos, à orientação do processo de pesquisa e o modo como professor-pesquisador alcançou os objetivos –, a característica exploratória intrínseca à pesquisa qualitativa busca compreender e explicar a problemática como uma alternativa de experiência de ensino e aprendizagem sobre as práticas sociais desses alunos. Neste enfoque, a cor como artefato cultural no processo educativo.

Quanto aos métodos de coleta de dados, escolhi a pesquisa-ação, e inclui como eixo orientador a minha experiência como educadora e justifica-se pela necessidade que emerge da prática social e pedagógica. São procedimentos que exigem engajamento e articulação direta na relação entre o pesquisador e pessoas envolvidas no estudo da realidade investigada. Por isso foi necessário à definição da ação, dos agentes e o campo da investigação para o êxito da pesquisa (THIOLLENT, 1985).

Thiollent (1985) sugere o cumprimento dos seguintes momentos: 1) o conhecimento da realidade; 2) a participação coletiva de todos os envolvidos e a ação de cunho educacional e político; 3) coleta de dados; 4) análise dos dados e planejamento da ação; 5) implementação da ação; 6) avaliação dos resultados e elaboração do relatório – recorrência às etapas de análises e relação com o material teórico referente.

3.2 Sujeitos e universo da investigação

A ação metodológica consistiu na elaboração de um subprojeto para a discussão sobre a experiência da intervenção educativa e foi realizada com um grupo focal de 10 alunos do 1º ano do Ensino Médio, que estudam na Escola Estadual Augusto Antunes, instituição a qual faço parte do corpo docente como professora de artes visuais e oficinas de pintura.

A pesquisa incluiu um planejamento, o desenvolvimento de ações e o preparo para a realização das oficinas utilizando a cor como ferramenta principal na técnica de aquarela. No projeto, o “esboço planejado antecipadamente é traduzido em procedimentos concretos ou então, durante o processo, o plano é constituído e modificado em virtude das decisões tomadas em favor de alternativas específicas” (FLICK, 2009 p. 130). Esse planejamento abrangeu a organização da composição do grupo focal, ou seja, um reconhecimento da realidade visando um olhar mais cuidadoso em relação à realidade da instituição escolar e dos sujeitos. As sessões do grupo focal na experimentação das técnicas de aquarela foram registradas em fotografias em concordância com os colaboradores da pesquisa. Conforme Barbour (2009), anotações sobre as diferentes etapas da pesquisa constituíram a maneira de registrar observações imediatas sobre as discussões do grupo focal, detalhando aspectos da conversa e do conteúdo das discussões, anotando e complementando as reflexões no diário de campo.

Fica evidente, assim, a compreensão da pesquisa qualitativa como um processo interativo no qual se vivenciam diversos papéis e experiências durante as interações práticas e artísticas nas relações sociais entre os participantes. Banks (2009) destaca a importância das fontes visuais quando somadas as observações do pesquisador porque elas podem ser úteis no momento da interpretação dos dados da pesquisa como um caminho a revelar camadas de sentido entranhadas nos objetos visuais.

As análises das produções do grupo focal foram transcritas e os dados produzidos foram organizados e utilizados como parte do resultado final da investigação, juntamente com suas produções artísticas.

3.3 A cor nas experiências artísticas cotidianas

Ao iniciar os trabalhos práticos foi desenvolvida uma intervenção artístico-educativa utilizando a cor como dispositivo de aprendizagem. E para o projeto se concretizar criei um subprojeto intitulado: *A cor nas experiências artísticas cotidianas de alunos do 1º ano do Ensino Médio*. Foram realizadas 10 aulas em formato de oficinas e o processo seguiu um roteiro claro e específico voltado ao desenvolvimento das etapas que serão descritas no decorrer do texto.

Em decorrência disso, busquei como prática de pintura a técnica em aquarela por

ser a mais próxima da suavidade e delicadeza das cores e a facilidade em aprender a técnica. A aquarela é versátil, por isso Paul Klee foi um teórico que enveredou esforços nos estudos sobre a cor criando esquemas e exercícios de sobreposição de cores, veladura ou guache. Esses modelos oferecem máximo controle na aplicação das camadas de tinta (BARROS, 2011, p. 133).

Portanto, o processo de simplicidade da aquarela imbuída na percepção dos alunos foi desenvolvido para auxiliar nas atividades sobre o método didático da expressão no uso da cor em pinturas por consistir no emprego de características subjetivas individuais em relação à escolha da cor no cotidiano voltado para as experiências artísticas que são reveladas posteriormente nas produções de cada aluno.

Desta experiência desenvolvi um portfólio que intitulei de *Aquarelando em arco-íris: do cotidiano ao aprendizado*, e neste, dividi metodologicamente em quatro etapas: sensibilização e conceituação das cores; aplicabilidade da técnica de aquarela; experienciação da cor nas pinturas em aquarela; e, Interpretação e análise dos alunos. Esteticamente o portfólio foi feito em formato de paleta, com folhas divididas nas sete cores do arco-íris (vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta), formando um leque de cores. Em cada cor foi trabalhado um tema das etapas, e o passo-a-passo do uso dos materiais e técnicas, as produções e por fim as análises dos alunos sobre seus trabalhos.

3.4 Explorando o portfólio

Sensibilização e conceituação das cores

Nesta etapa apresentei conceitos de cor, misturas, matizes, cor (pigmento), cor (luz) e a subjetividade da cor e seus efeitos psicológicos e fisiológicos. Usei técnicas de misturas de pigmentos e apliquei a técnica da sala escura para que os alunos percebessem que a cor só existe quando a luz é presente.

E para a sensibilização plástica, utilizei papéis coloridos cortados em pequenos pedaços quadrados para que os alunos fizessem composições aleatórias em fundo cinza, (técnica de experimentação dos tons) empregando as cores primárias, secundárias e terciárias; cores frias e quentes. Neste ponto, expliquei que cada sujeito possui preferências individuais de cores, e sua opção era resultado de variantes, como o meio em que viviam; os costumes e o conhecimento adquirido durante a vida.

Aplicabilidade da técnica de aquarela

Para esta etapa, o esforço convergiu no sentido de encaminhar o alunado a conhecer os materiais e as técnicas de pintura em aquarela. Tappenden (2016) defende que por um lado a aquarela é uma técnica muito antiga, no entanto, de fácil aplicabilidade. E por sua versatilidade quando do momento das pinceladas, escolhi essa técnica no direcionamento do processo elaborativo das pinturas. Segundo Arslan e Iavelberg (2006) falam da importância da constante reflexão sobre os materiais e suportes utilizados nos trabalhos de arte, pois estão impregnados de história e se

relacionam com o fazer. Sendo ricas fontes de conhecimento e pesquisas em propostas práticas.

Sendo assim, o roteiro prático de aquarela foi desenvolvido para ser aplicado neste projeto, com explicação histórica de cada etapa. Pois foi utilizando algumas técnicas tradicionais da aquarela aperfeiçoando e unindo técnicas de aplicação para que se tornassem mais compreensíveis para os alunos, pois muitos não conheciam esta modalidade de pintura. Seguindo alguns passos teóricos de conhecimento das ferramentas, materiais, tintas e marcas visuais básicas.

Nesta fase de aprendizado de técnicas, os alunos realizaram trabalhos monocromáticos, contornos e desenhos com pincel de variados tamanhos interagindo diretamente com o ambiente em que estavam. Pois somente “a aquarela é capaz de traduzir com sucesso o efeito cotidiano da luz ao alterar as cores que enxergamos” (TAPPENDEN, 2016, p. 23). Em cada momento, experimentavam duas cores por vez, no decorrer do processo de aprendizado da modalidade em aquarela, destarte, os alunos passavam a misturar e a conhecer diferentes cores ao mesmo tempo. E ao perceber que já estavam envolvidos com a aquarela passamos ao momento de experiência, aliás, a meu ver, foi a mais prazerosa e envolvente durante todo o andamento do trabalho.

Experienciação da cor como dispositivo de aprendizagem

No terceiro passo do projeto, os participantes puderam, enfim, manipular com mais precisão os pigmentos. Quando partimos para a prática as surpresas foram surgindo, a cor foi aos poucos cedendo lugar ao envolvimento e entusiasmo nas produções.

Seguimos rito próprio de utilização de duas cores primárias, sucessivamente, mesclamos primárias e secundárias até chegar as terciárias. No desenvolvimento do processo enfatizei o arco-íris como referência de paleta de cores, o qual a composição do mesmo abrange os dois estágios de misturas entre cores primárias, chegando à secundária. Os alunos eram estimulados constantemente a fazerem composições com as cores as quais tivessem maior simpatia e apego.

No entanto, para a introdução de novos temas abordei o cotidiano nas pinturas de Tarsila do Amaral, como exemplo de cor voltado as experiências que a artista brasileira teve em sua infância no sítio da família. Aqui, a intenção não era utilizar os traços de Tarsila do Amaral, mas demonstrar a expressão moderna em seus temas, influenciado pelas suas vivências da infância, pelas cores da natureza, porém mais ligada as suas raízes culturais.

No decorrer do processo de experiência foram elaboradas muitas pinturas em aquarelas. E juntamente com os alunos, selecionamos algumas para realizar uma amostra feita no rol de entrada da escola. A exposição gerou entre a comunidade escolar, olhares de admiração e encanto pelos trabalhos realizados, e evidenciou um semblante de orgulho e alegria entre os alunos participantes das oficinas, despertando interesses em outros alunos.

Interpretação e análise dos alunos

Após a conclusão dos trabalhos práticos, cada aluno escolheu a produção mais significativa e comentou sobre ela. O aluno *Matheus Lopes*, 17 anos, fez sua leitura interpretativa de uma borboleta em aquarela (figura 1) e diz:

O meu lado aquarelado é estampado nesta pintura. A aquarela serve pra pintar e borrar. Espalhar as cores sem limite de margem, fazer as cores deslizarem no papel, sem aquela concentração em apenas um lugar. Brincar com o jogo de cores, seus matizes e nuances. Seus opostos são maravilhosos!

Desta forma, compreende-se nas palavras do aluno *Matheus Lopes*, que as cores na pintura retrata um estado particular de cada indivíduo, mesmo que na utilização de poucos traços, ele conseguiu demonstrar suas vivências e opções por determinada cor.



Figura 1: Borboleta. Produção realizada na oficina de pintura em aquarela, 2016.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Já para a aluna *Nívia Luz de Paula*, 15 anos, seu relato sobre a produção que escolheu *O arco-íris, o mundo que não existe* (figura 2). Demonstra um desejo de viver em um mundo melhor, mais colorido quando ela comenta: “a cor no meu trabalho de pintura revela um mundo que deveria ser melhor, com mais cor. Há muita maldade no mundo, então eu tento transformar através de minhas pinturas com muita cor”.



Figura 2: Arco-íris. Nívea Luz. Aquarela (2016).

Fonte: Acervo da pesquisa.

Essas análises dos alunos não se esgotam, são leituras e interpretações carregadas de sentido, subjetividade e expressão, onde a cor é a principal ferramenta que revela de maneira pictórica, o que de fato esses educandos tentam mostrar sobre o espaço em que vivem e o que esses saberes diários proporcionam como aprendizagens e crescimento artístico e cultural.

Vale ressaltar, o contido nas pinturas versaram desde elementos do imaginário infantil, paisagens e silhuetas faciais humanas. Ao final, verifiquei trabalhos destacando-se enquanto produções significativas e diversificadas, no que tange os aspectos imagéticos de experienciar a cor e outros conectados ao aspecto político e social das vivências dos alunos. As cores mais usadas eram vermelho, laranja, verde, marrom e azul como ilustra a figura 3.

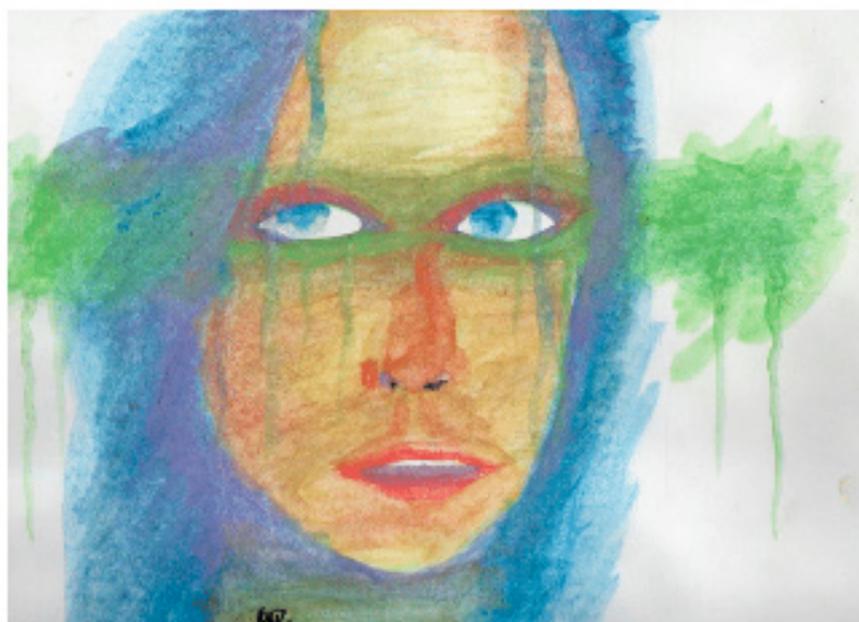


Figura 3: Produção em aquarela realizada pelo aluno Matheus Lopes em oficina, 2016.

Fonte: Acervo da pesquisa.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do processo de intervenção artística observei as seguintes questões: as técnicas apreendidas pelos alunos teve boa assimilação, o uso dos materiais e as composições de misturas de tintas foram similarmente bem trabalhados. No que tange as produções, a simplicidade dos traçados, a forma de aplicação da cor no processo de composição estavam bem evidenciados na maioria das pinturas. Ressalto ainda a existência de diferenças entre os participantes. Diferenças essas de caráter estilístico, no uso da diluição de tintas, na formação de aguadas e a forma como eram aplicadas no papel. Com efeito, cada um possuía sua característica especial marcada com impressões bem pessoais. No entanto, alguns se deixaram influenciar pelo trabalho do colega ao lado, principalmente tentavam copiar daqueles com maior habilidade em pintura e desenho, sendo que essa faceta, a busca por outros referenciais não anula a riqueza do processo criativo, ao contrário, potencializa-o.

Por todo modo, o projeto *A cor nas experiências artísticas cotidianas de alunos do 1º ano do ensino médio*, suscitou observar a sensibilidade de experiência da cor; composição da imagem resultante, mesclagem de cores, o emprego das cores do cotidiano, sem muito importar-se com o possível nível alcançado de habilidades da pintura em aquarela. Por isso, empreguei qualitativamente a aplicação das cores relacionadas ao cotidiano dos alunos. Sendo que esses educandos foram desafiados constantemente a fazerem produções sem contornos com a cor preta, os quais eram acostumados a realizar, no entanto, esta regra não era obrigatória.

Ressalto ainda que quando os alunos são estimulados de forma apropriada, adquirem saberes e conhecimentos sobre si, revelando suas competências e reflexões sobre sua própria prática expressada dentro do contexto educacional vivenciado em sala de aula. Para tanto, as análises não se esgotam somente com as observações aferidas até aqui. Sendo de vital necessidade, maior aprofundamento em torno dos momentos de criação coletivas ou individuais de alunos em processo de experiências artísticas com a cor, sejam eles antes, durante e depois da conclusão das oficinas.

Portanto, o uso da cor através da pintura em aquarela consegue envolver de maneira satisfatória em diversificadas formas de manusear a cor. Gerando desenvolvimentos e despertando o interesse dos alunos para questões do perceber mais sensível, as reflexões e os debates a propósito do contexto a qual está inserido. Logo, existe a necessidade real e precisa, de trazer questões ligadas ao fazer artístico dentro e fora da escola, já que a prática da pintura foi deixada de lado pelas escolas, principalmente as de alunos do Ensino Médio, que precisam de dinâmicas e estratégias diferenciadas para que as aulas de Artes e oficinas de pinturas sejam resgatadas, e não se tornem apenas um momento de lazer, mais um processo de apreensão de conhecimento sobre os saberes em um olhar mais crítico-reflexivo sobre sua própria realidade.

REFERÊNCIAS

- ARSLAN, L. M. ; IAVELBERG, R. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- BANKS, M. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARROS, L. R. M. **A cor no processo criativo: um estudo sobre a Bauhaus e as teoria de Goethe**. 4ª ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2011.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FERNÁNDEZ, T; DIAS, B. **Pedagogias culturais nas entre viradas: eventos visuais & artísticos**. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Pedagogias Culturais**. – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014, p. 101-135.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. **A interpretação das culturas**. – Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2014.
- HARRISON, H. **Técnicas de Desenho e Pintura**. Erechin: Edelbra, 1994.
- LICHTENSTEIN, J. **O desenho e a cor**. In: Lichtenstein. J. (Org.). **A Pintura**. São Paulo: Editora 34, v. 9, 2006.
- LOWENFELD, V. **A criança e sua arte (Um guia para os pais)**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MATTHEWS, E. **Compreender Merleau-Ponty**; Tradução de Marcos Penchel. 2ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes. (Série compreender), 2011.
- OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação**. 25ª ed. Petrópolis, Vozes, 2010.
- _____. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- PEDROSA, I. **Da cor à cor inexistente**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Leo Christiano Editora, 1995.
- READ, H. **A educação pela arte**. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas. SP. Mercado de Letras, 2003.
- RICHTER, S.R.S. **Crianças pintando: experiência lúdica com as cores**. In. CUNHA, S.R.V. da; LINO, D.L. (Orgs.). **As artes do universo infantil**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 57 - 105.
- TAPPENDEN, C. **Aquarela na prática: materiais, técnicas e projetos**. Tradução Mariana Badarral. São Paulo: Gustavo Gili, 2016.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-056-8

