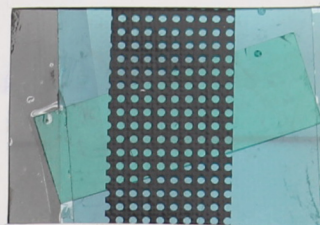
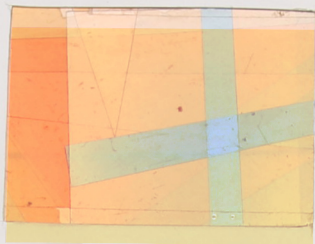
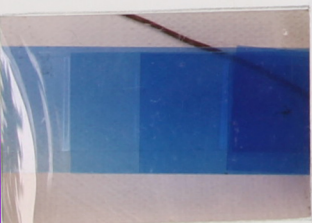


entre cores e gestos

acontecimentos poético-pedagógicos
no contexto da infância



Felipe Tonelli



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES – CAMPUS DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

Felipe Tonelli

Entre cores e gestos: acontecimentos poético-pedagógicos no contexto da infância

São Paulo
2026

FELIPE TONELLI

Entre cores e gestos: acontecimentos poético-pedagógicos no contexto da infância

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional - PROF-ARTES, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes. Área de Concentração: Ensino de Artes. Linha de Pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientadora: Profa. Dra. Priscila Leonel de Medeiros Pereira

São Paulo

2026

Ficha catalográfica desenvolvida pela Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

T664e Tonelli, Felipe, 1985-
Entre cores e gestos : acontecimentos poético-pedagógicos no
contexto da infância / Felipe Tonelli. – São Paulo, 2026.
188 f. : il. color.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Priscila Leonel de Medeiros Pereira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo.

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Educação. 3. Ensino fundamental. 4.
Cores. 5. Cor na arte. I. Leonel, Priscila de Medeiros Pereira. II.
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo.
III. Título.

CDD 707

Bibliotecária responsável: Luciana Corts Mendes - CRB/8 10531

FELIPE TONELLI

**Entre cores e gestos
acontecimentos poético-pedagógicos no contexto da infância**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Instituto de Artes , Campus de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Artes pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES.

Área de concentração: Ensino de Artes

Data da defesa: 20/03/2026

Banca Examinadora:

Orientadora: Priscila Leonel de Medeiros Pereira (UNESP)

Examinadora: Sumaya Mattar Moraes (USP)

Examinador: Pio de Sousa Santana (UNESP)

MEUS AGRADECIMENTOS

pela interlocução acolhedora, cuidadosa e exigente que recebi da Profa. Priscila Leonel durante a orientação;

pelas leituras críticas, sugestões e comentários generosos feitos por Sumaya Mattar e Pio Santana;

a Eduardo Sancinetti Penha pela inspiração, por me apoiar diariamente e pelo trabalho de edição gráfica;

a Alessandra Michelin pela parceria nas disciplinas, escritas e deslocamentos até São Paulo;

aos estudantes pela confiança e pelo entusiasmo que me nutrem em todas as aulas;

a Kerstin Cunha por toda a colaboração e comprometimento com a educação pública;

aos funcionários, funcionárias, professores, professoras e gestoras da E.M. Ophélia Reale Montanhesi pelo suporte;

a Daniella Xavier e a Priscila Lourenção pela amizade e também pelas hospedagens;

à minha família e

ao Boi Encantado de Ilhabela.

RESUMO

Esta investigação tem por objetivo geral estudar o fenômeno cromático e suas implicações no ensino escolar em diálogo com as práticas artísticas. Especificamente, busca-se ao longo do texto descrever um conjunto de criações poético-pedagógicas direcionadas a estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Articulando saberes docentes em processo experimental, a presente investigação é parte do esforço de ampliação dos espaços de relação entre arte e educação na escola e superação dos referenciais curriculares que caracterizam a cor meramente enquanto um dos elementos da linguagem visual. Questiona-se, ao final, em caráter de formação continuada, como esse percurso criador possibilitou uma pedagogia cromática movida por ações voltadas à infância onde as cores sejam a energia geradora de questionamentos endereçados a problemas culturais presentes na sociedade brasileira.

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

ABSTRACT

This research aims to study the chromatic phenomenon and its implications for school education in dialogue with artistic practices. Specifically, the text seeks to describe a set of poetic-pedagogical creations aimed at students in the early years of elementary school. Articulating teaching knowledge in an experimental process, this research is part of an effort to expand the spaces for interaction between art and education in schools and to overcome curricular frameworks that characterize color merely as one of the elements of visual language. Finally, in the context of continuing education, it questions how this creative journey enabled a chromatic pedagogy driven by actions aimed at children, where colors are the generating energy for questions addressing cultural problems present in Brazilian society.

Keywords: art education; colors; experimentation; childhood.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. ARTE-EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA INFÂNCIA	12
2.1. ESCOLA, EXPERIÊNCIA E HUMANIZAÇÃO	13
2.2. O PROFESSOR ARTISTA COMO MEDIADOR ÉTICO: PRESENÇA, CUIDADO E SENTIDO.....	21
2.3. A IMAGINAÇÃO INFANTIL	27
3. EXPERIÊNCIAS CROMÁTICAS: PROCESSO, CORPO E ATRAVESSAMENTOS AFETIVOS.....	35
3.1. DA TÉCNICA AO PROCESSO: TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA PELA COR	35
3.2. CAMINHOS CROMÁTICOS	54
3.3. ENTRE A LINHA E A COR: ATRAVESSAMENTOS	90
4. AS CORES DA CULTURA: CORPOS, IDENTIDADES E DECOLONIALIDADE	106
4.1. IDENTIDADES, TENSÕES E RITUAIS NO COTIDIANO ESCOLAR.....	106
4.2. O COLORIDO COMO FESTA: CULTURA, POLÍTICA E ANCESTRALIDADE NA ARTE-EDUCAÇÃO	122
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	136

REFERÊNCIAS.....	143
ANEXO A	153
ANEXO B	155
APÊNDICE.....	170



Figura 1 - Colagem digital

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

Ao lado, colagem produzida durante a disciplina *Pesquisa em Artes Cênicas: processos colaborativos e atoralidades*, no PPG-Artes UNESP (docente responsável: Simone Carleto). A construção da imagem consistia em um exercício metodológico de apresentação visual das investigações propostas pelos estudantes-pesquisadores com base nas palavras-chave do projeto.

1. INTRODUÇÃO

Nesta investigação, dedico-me a pesquisar algumas das práticas poético-pedagógicas desenvolvidas por mim junto a estudantes que cursavam o terceiro ano do ensino fundamental, etapa da educação escolar com o qual trabalho desde 2018. Escolhi como recorte temático um conjunto de acontecimentos poético-pedagógicos que problematizam o universo das cores enquanto conteúdo do conhecimento artístico.

Em uma perspectiva de formação pessoal e profissional, esta pesquisa contribui para chegar a um entendimento mais aprofundado a respeito dos meus propósitos de formação estética e cultural. Ao longo do seu desenvolvimento, narro e analiso algumas proposições, mostrando como elas se desdobraram em uma pesquisa docente criadora.

Caracterizar a cor enquanto conhecimento pertinente ao campo da linguagem visual parecia-me uma concepção por vezes limitante, já que as cores, desde uma mirada fenomenológica, são qualidades que dependem do contexto perceptivo posta pela situação corpo-ambiente. Por isso, não dizem respeito unicamente a um fenômeno isolado, mas à complexidade do sentir no âmbito da vida humana e de suas experiências (estéticas, espirituais, sociais, psicológicas, terapêuticas, dentre outras).

No primeiro capítulo, analiso a educação estética no contexto da infância a partir do contexto escolar. Dialogo com autores alinhados à defesa de uma concepção humanizadora, histórico-crítica e sensível do trabalho pedagógico. A infância é compreendida como território de imaginação, no qual arte, brincadeira e percepção constituem formas de leitura do mundo. Nesse percurso, o professor de arte é pensado como mediador ético e criador, cuja atuação exige atenção às singularidades infantis e disposição para integrar teoria e prática através da proposição de experiências estéticas qualificadas – especialmente aquelas

mediadas pelas cores – que podem ampliar a consciência histórica dos sujeitos, configurando a escola como espaço de socialização de saberes e produção compartilhada de sentido.

No segundo capítulo, narro acontecimentos onde a percepção e o corpo são colocados em primeiro plano. Juntos, esses aspectos da experiência atravessam relatos sobre uma pedagogia cromática e virada metodológica, mostrando a passagem de uma abordagem tecnicista para uma prática poética centrada no processo e na autoria das crianças. Relacionando práticas artísticas com leituras teóricas, defendo a hipótese de que cor e linha na infância não se separam: constroem pensamento, linguagem e subjetividade. Tendo como ponto de partida o experimento do disco das cores de Newton, reconheço que, ao incorporar brinquedos e jogos, a aula pode se transformar em experiência relacional e performativa.

No terceiro capítulo, amplio o debate cromático para reconhecer nas cores sua dimensão simbólica e função política, que interferem na construção das identidades desde a infância. Articulando referências culturais de resistência à colonização, demonstro que não há neutralidade estética ou educativa, propondo uma educação pautada na convivência, na escuta e no reconhecimento da diversidade.

Por fim, no capítulo quatro, identifico os objetivos alcançados, destacando a contribuição desta pesquisa para estabelecer um ensino de arte humanizador e sua relevância para a formação profissional do professor de arte.

2. ARTE-EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA INFÂNCIA

Em nosso jardim havia um pavilhão abandonado e carcomido. Gostava dele por causa de suas janelas coloridas. Quando em seu interior, passava a mão de um vidro a outro, aí me transformando. Tingia-me de acordo com a paisagem na janela, que se apresentava hora chamejante, ora empoeirada, ora esmaecida, ora suntuosa. Acontecia o mesmo com minhas aquarelas, onde as coisas me abriam um regaço tão logo as tocava com uma nuvem úmida. Coisa semelhante se dava com as bolhas de sabão. Viajava dentro delas por todo o recinto e misturava-me ao jogo de cores de sua cúpula até que se rompessem. Perdia-me nas cores, fosse nos céus, numa joia, num livro. De todo modo, as crianças são sempre presas suas. Naqueles dias, podia-se comprar bombons de chocolate em graciosos pacotinhos, nos quais cada tablete em forma de cruz era embrulhado em papel de estanho colorido. Essas pequenas obras, amarradas por um áspero barbante dourado, reluziam com seu verde e amarelo, seu azul e laranja, seu vermelho e prateado; em parte alguma duas peças da mesma cor se tocavam. Vencendo esse cintilante obstáculo, aquelas cores irromperam um dia sobre mim, e ainda sinto a doçura com que meu olhar então se saciou. Era a doçura do chocolate com que as cores iam se desfazer mais em meu coração que em minha língua. Pois, antes que eu fosse derrotado pela sedução das guloseimas, esse senso superior, com um golpe, sobrepujou em mim o inferior, me arrebatando (Benjamin, 1987).

Lugar onde experiências formativas se atravessam e instância de socialização de saberes, a escola possibilita o rito de passagem marcado pela convivência entre adultos e crianças durante determinado período, no qual compete aos professores o planejamento de ações educativas cujos efeitos ultrapassam aquilo que pode ser compreendido por antecipação, uma vez que envolvem, sobretudo, olhares retrospectivos sobre o acontecido, a fim de compreender a gestação das formas de ensino e aprendizagem.

Observo também que, apesar de esta pesquisa pertencer à linha de investigação sobre *Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes*, algumas considerações de ordem teórica e histórica fazem parte do texto deste primeiro capítulo, pois se aproximam do propósito geral de articulação e tensionamento entre teoria e prática, que será descrito ao longo do seu desenvolvimento.

2.1. ESCOLA, EXPERIÊNCIA E HUMANIZAÇÃO

Em 2018, no meu primeiro dia de trabalho como professor de arte, em uma escola pública no município de Capivari (SP), fui recepcionado pela coordenadora pedagógica, que me entregou um calhamaço de folhas contendo atividades para as aulas da semana, já organizadas com etiquetas que marcavam em sequência cada um dos anos, prontas para uso e em quantidades suficientes ao número de estudantes de cada turma.

Aquele gesto ainda simboliza para mim algo dúbio, que tento decifrar. Encontrar as palavras exatas para descrevê-lo é compreender a existência de uma dimensão dialógica na linguagem que faz com que a ela ultrapasse o processo imediato de interação entre dois sujeitos.

A coordenadora não exigiu de mim a aplicação daqueles exercícios, por isso optei aqui pelo verbo entregar, em vez de confiar ou incumbir. Porém, as cópias já estavam feitas, pressupondo uma expectativa. Não era uma simples dádiva. Ela não indagou se eu me interessava por elas, nem me convidou para uma conversa sobre a definição do plano de ensino e dos conteúdos que seriam priorizados na proposta formativa que eu deveria articular.

Depois de semanas, a ideia de compromisso começou a se tornar mais evidente. Periodicamente (e antecipadamente, é importante enfatizar), eu também deveria entregar a ela um roteiro descrevendo as atividades realizadas com os alunos (conteúdos, objetivos e propostas). Além disso, nosso pacto era atualizado por força de um carimbo com o qual ela marcava meu caderno de planejamento, na medida em que eu atendia aos deveres. Entregue às segundas-feiras: “Parabéns!”. Entregue nos outros dias da semana: “Visto”. Em algumas ocasiões, utilizei rubricas genéricas para descrever o conteúdo a ser trabalhado, por exemplo: “continuidade dos estudos sobre bidimensionalidade e tridimensionalidade com papéis variados”. E lá estavam os carimbos, acompanhados da assinatura dela logo abaixo.

Durante o período em que lecionei na referida escola localizada em Capivari (SP), não tive a oportunidade de conhecer pessoalmente o(a) autor(a) daquelas propostas - contendo desenhos de personagens da Disney e mangás; um esboço de perspectiva isométrica representando a paisagem de uma estrada (um caminho que se perdia no horizonte); reproduções de obras de artistas visuais modernos (Tarsila do Amaral e Vincent Van Gogh) e a ilustração de uma cabeça de lobo com uma rubrica escrita no cabeçalho: “Monocromia”.

Procurei pelos cadernos dos estudantes alguma indicação de como os exercícios estavam sendo realizados, porque tudo aquilo soava desinteressante para mim. Quando viram a atividade do lobo, as crianças demonstraram uma empolgação autêntica. Pensei que esta seria uma oportunidade de acolhimento para nos conhecermos melhor naquele ambiente de novidade. Em questão de minutos, as crianças estavam todas sentadas, algumas agrupadas em duplas ou trios, colorindo o desenho conforme a orientação prevista. Em vista do entusiasmo geral, considerei que as produções surpreenderiam positivamente e, ao final, conduziram nossa aula a uma conversa enriquecedora. Não foi o que se sucedeu.

Na busca de atingir o efeito de escala monocromática pretendido na composição - um projeto com estimável impacto visual e que promovia certa motivação - seriam necessárias algumas horas executando repetidamente habilidades técnicas. Logo as crianças se mostraram enfadadas, desistindo do que estavam fazendo, traçando apenas os contornos das linhas e deixando subentendido que apenas pessoas vocacionadas poderiam concluir a pintura de forma satisfatoriamente estética.

Em que pese a obrigatoriedade do ensino da arte, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases de 1971, a fragmentação e a fragilidade de sua permanência no currículo escolar indicam que ainda há bastante para ser feito no sentido de superar o senso comum, vigente ainda hoje na sociedade, segundo o qual a arte é entendida como expressão de um talento inato conferido a pessoas excepcionais: aquelas que dominam determinados meios de expressão artística.

Para Dermeval Saviani (2019), isto ocorre porque a própria história da escola na era capitalista é marcada por contradições que afetam os modos de organização do trabalho pedagógico: ainda que as classes dominantes permitam às classes dominadas possuir algum tipo de saber, ocultam-lhes a consciência de que todo saber é produzido social e historicamente, ou seja, constitui uma força produtiva e, conseqüentemente, um meio de produção através do qual se pode alcançar a transformação da prática social.

Segundo Consuelo Schlichta (2009), a explicação para isso aconteça no ensino de arte está na noção equivocada de que os conteúdos artísticos estão dissolvidos em uma aura de mistério ou inspiração, não na realidade, e, desse modo, não poderiam ser adquiridos, já que a cultura da classe dominante faz questão de mantê-los como privilégio pertencente a poucos. Para a referida autora, a origem de tantos mal entendidos aponta para a dicotomia que contrapõe trabalho e prazer, razão e emoção, ciência e arte, uma construção discursiva de longa data.

Acompanhando esse raciocínio, entendo que o uso das cores aparece como característica reveladora de tais oposições. No exercício que ofereci àquela turma de 4º ano, por exemplo, a oportunidade de comunicar intencionalidades subjetivas através do colorido, que poderia coexistir com a habilidade de caracterizar tonalidades em escala, foi vista como antagonismo de uma atividade criadora: uma tarefa meramente racional. E, diante desse impasse cromático, uma situação-problema se apresentava a mim, representando o ensino de arte como um todo: equilibrar-se entre o fazer livre da criança e a transmissão de saberes que a escolarização objetiva.

Entre a teoria e a empiria, ao longo dos anos, passei a compreender que, por mais espontâneo que fosse o meu relacionamento afetivo com as crianças, ele não era suficiente para transformar as necessidades de aprendizagem em motivação da atividade de estudo, ou seja, aquela que guia o desenvolvimento da criança no decorrer do período escolar. Assim, as ações de aprendizagem propostas precisam ter como objeto conteúdos definidos e, a estes conteúdos, devem-se corresponder formas

elaboradas a partir de orientações do professor para que possam ser assimilados pelos e pelas estudantes (Asbahr; Souza, 2014). Cada conteúdo, portanto, implica na invenção de uma forma correspondente à elaboração do seu conhecimento e está relacionada diretamente às diversas manifestações que a humanidade produziu enquanto arte e cultura.

No debate que marcou a transição entre ensino tradicional e a educação renovada ao longo do século 20, cabe citar o nome de Alexei Leontiev (1903-1979), autor da psicologia histórico-cultural cuja obra contribuiu para que os estudos escolanovistas aprofundassem a compreensão a respeito do interesse dos alunos. Segundo Leontiev (2010), qualquer atividade humana que possua um sentido atribuído a ela, sentido este atribuído pelo próprio ser, é possível de ser analisada a partir de uma estrutura formada pela motivação para realizá-la e pelas ações necessárias à sua realização. Se o domínio das ações desenvolvendo necessárias enquanto meio para alcançar o resultado das gradações tonais não levar ao desenvolvimento do propósito motivador, prejudica-se a elaboração de um sentido pessoal para o fazer.

As ideias de Alexei Leontiev e do grupo ligado ao pensador soviético Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) repercutiram na elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), pelo professor Dermeval Saviani, a qual consiste em outro fundamento desta investigação. Na síntese que elaborou para superar a dicotomia entre teoria e prática, Saviani diz que é de suma importância a compreensão da natureza específica do trabalho pedagógico: preocupar-se com “os conhecimentos que os indivíduos que nascem na espécie humana precisam assimilar para que se constituam efetivamente como seres humanos” (Saviani, 2019, p. 61).

Assim, a produção da natureza humana envolve a identificação dos elementos naturais e culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos “e, concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (Saviani, 2019, p. 62). Note-se que no referido trecho Saviani utilizou o verbo descobrir, palavra de etimologia latina e sinônimo de revelar, aparecer, avistar, deixar exposto; e que, apenas tardiamente, partir do século XVI, a palavra passou a ser empregada com o sentido de criação ou invenção de algo novo.

Transpondo o raciocínio de Saviani para o ensino de arte, entendo que a escola constitui um instrumento social de transmissão de saberes, pois é nisto que consiste a especificidade do trabalho pedagógico: proporcionar aos estudantes o acesso a diversas formas de experiência artística. Para que isto ocorra o professor precisa se apropriar do ensino como atividade criadora. Nesse caminho, a transmissão e a assimilação dos conhecimentos são organizadas reconhecendo que nenhuma atividade humana se passa em um contexto de neutralidade.

No campo da cor, além das necessidades de aprendizagem que o currículo oficial estabelece, existem aquelas que se vinculam a aspectos significativos da subjetividade dos próprios estudantes, frequentemente silenciadas (crenças, afetos, tabus, intolerâncias ou desejos de reconhecimento). Contudo, se o propósito educativo tem como objetivo a formação da humanidade nos indivíduos, ele deve buscar a coletividade acolhendo a individualidade.

De acordo com Juliana Leitão, contra as concepções artísticas que afirmam o seu caráter humanizador existem as concepções não-autênticas sobre a arte, aquelas que a mantém restrita à subjetivação, dificultando a superação da singularidade necessária para atingir uma compreensão relacional ou compartilhada. Para Leitão, “isso se deve ao estreitamento das possibilidades de desenvolvimento de uma consciência que impulse o homem além de seu cotidiano e que o leve a níveis mais elevados de abstrações capazes de unir os dilemas existenciais de um indivíduo específico aos dilemas coletivos, ou seja, aos problemas específicos do homem de determinado período histórico” (Leitão, 2019, p. 66).

A determinação dos problemas de caráter histórico que a arte consegue provocar nas pessoas, questão levantada pela autora, incidem em outro propósito desta pesquisa: além da mencionada preocupação de construir um relato de experiência formativa, encontrar formas de proporcionar aos estudantes, durante as aulas, a vivência e o entendimento de que existem múltiplas formas artísticas de se trabalhar com as cores (incluindo a manipulando instrumentos diversos, inclusive o corpo; investigando seu comportamento quando aplicada em superfícies variadas; explorando materialidades; buscando um resultado

figurativo ou não; funcionando como responsável pelo efeito fantástico proporcionado por fenômenos físico-químico e, sobretudo, como oportunidade para discutir assuntos que possuem relevância cultural).

Diante de impasses sobre o que funcionou e o que não funcionou em uma aula, revi minhas estratégias de ensino-aprendizagem, apostando em novos materiais e reformulando os encaminhamentos didáticos. Essa mudança de postura não pode se confundir com uma visão pragmática da questão metodológica, que não passa de um *falseamento* sobre o problema da relação entre arte e realidade, ou, em última análise, entre as pessoas e o mundo. Sendo assim, a mudança do *como fazer* precisa estar vinculada à consciência do *por que* fazer arte, pois “por mais práticas que sejam as propostas ou abordagens, se funcionam, ou não, em última instância elas atendem a objetivos formativos” (Leitão, 2019, p. 23).

Seguindo a mesma linha de raciocínio e citando outra vez a professora Consuelo Schlichta, destaco como o processo de formação da consciência estética é operado em uma via de mão dupla: o acesso a formas elaboradas de expressão artística produz, correspondentemente, uma forma qualificada de consumo estético. Por essa razão, explica a autora (Schlichta, 2009, p. 64), o conhecimento das representações é *tão relevante quanto* exercitar diferentes técnicas (desenho, modelagem, gravura, pintura e etc.), já que a apreciação implica em ações intencionais e no esforço de interpretação da obra de arte enquanto expressão de um sujeito em relação a outros.

Seja em uma obra visual, seja em livros, enquanto professores e alunos fruem e interpretam essas obras, existe uma relação dialética que se dá entre a subjetividade e a realidade objetiva. É essa relação que fundamenta o processo de ensino e aprendizagem, e não o método, pois este constitui apenas uma resposta procedimental a problemas pontuais, ocupando-se de interesses tradicionais ou liberais que ocupam a práxis docente, ocultando, por fim, o problema que está na base do ensino de arte: promover a distribuição dos instrumentos de humanização necessários “para superar o empobrecimento espiritual a que o homem está subordinado na contemporaneidade” (Schlichta, 2009, p. 37).

Na relação dialética entre sujeito e mundo, o trabalho do professor de arte fundamentado na concepção humanista encontra-se diante do desafio de identificar os elementos artístico-culturais necessários à formação, no indivíduo, da humanidade que é produzida histórica e coletivamente, encontrando-se a forma mais adequada de produzi-la, socializando os saberes.

Esta atividade de socialização, cuja natureza é criadora (criar a consciência histórica nos sujeitos), passa a ser compreendida como um fim a ser atingido e dele decorrem os métodos, não o contrário, uma vez que os participantes do processo educativo são conduzidos a criar desejos e intencionalidades, abrindo-se para o diálogo intersubjetivo e o desenvolvimento da sensibilidade sobre/com a arte.

Assim, quando o professor toma consciência dos fundamentos do trabalho pedagógico, percebe quão desafiante e crucial eles são para a docência, pois determinam a transmissão e a apropriação, pelas classes dominadas, dos conhecimentos que se tornaram exclusivos das classes dominantes (Schlichta, 2009, p. 44).

Por esse motivo, minha preocupação nesta pesquisa também é demonstrar que os estudantes podem ser encorajados a se aventurar na experiência da cor de modo a fazê-los aprender outros conteúdos, além de um receituário técnico de ações - que, nas palavras de Schlichta, seria um “fazer puro”, sem reflexão. A busca por novos repertórios constitui um universo ampliado de conhecimento, que comunica algo fundamental sobre a arte: o fato de ela envolver cognição, quer dizer, um conjunto de operações que dependem de habilidades práticas mediadas pelo intelecto mas que, além disso, nem sempre garante equivalentes linguísticos capazes de expressar com clareza os sentidos, as modulações e toda gama de trabalho que o pensamento realiza durante a execução de uma atividade artística.

Elliot Eisner (1933-2014) foi um autor estadunidense, atuante no campo da arte-educação contemporânea, que também criticou a ênfase que o ensino escolar coloca no processo cognitivo de identificação em detrimento das experiências de *refinamento da percepção estética*. Segundo ele, se a inteligência abstrata depende da habilidade de relacionar linguagem a

imagens, reconhecendo sua potencial equivalência, é porque a sensibilidade, cultivada através da arte, sustenta a capacidade perceptiva, aumentando a imaginação. Por isso, quanto mais empobrecida for a medida da nossa imaginação, também será nossa habilidade para significar nossas experiências perceptivas, já que quanto mais artisticamente cultivada a sensibilidade, maior o refinamento da linguagem em assegurar seu caráter semântico.

A tese que o autor formula em *O que as artes me ensinaram sobre educação* aponta para a ampliação dos limites de conhecimento sobre o mundo, daí a importância das práticas artísticas, porque elas articulam a possibilidade de outras hipóteses de linguagem, compondo epistemologias formadas onde a palavra ainda não se precipitou.

Segundo Eisner (1991), a poesia, a literatura, o teatro, a música, a dança, dentre outras artes, têm por função sensibilizar a percepção produzindo no intelecto representações de um particular percebido afetivamente (seja um desenho, uma música, as características de uma personagem, uma frase coreográfica), sendo fundamental considerar nesse complexo fenômeno cognitivo duas ações complementares que as artes engendram: individualização e generalização. O autor considera que um autêntico processo investigativo complementa essas duas ações, sendo que através da observação, da descrição e da formulação de hipóteses estão implicados atos de cognição e os afetos dos sujeitos.

Portanto, com base nas ideias apresentadas pelos autores e pelas autoras aqui citadas, é possível afirmar que a qualidade estética de uma proposta artístico-pedagógica habita um lugar de características únicas, que o tornam uma representação particular mas possível de ser generalizada enquanto um “universal concreto”, como diz Eisner (1991, p. 15), porque sendo uma representação, a obra de arte localiza ocorrências que se assemelha a outras ocorridas em diferentes espaços e tempos históricos.

2.2. O PROFESSOR ARTISTA COMO MEDIADOR ÉTICO: PRESENÇA, CUIDADO E SENTIDO

No relato de experiência formativa que estou narrando, acrescento alguns desdobramentos, pois, além de ilustrarem o esforço de síntese entre teoria e prática que está na base do trabalho pedagógico, demonstram que a sala de aula não é o único contexto de referência na atuação do professor de arte. As demandas trazidas pelos alunos trazem reflexões não só nas aprendizagens mas transformam a própria prática docente.

Apesar do aparente fracasso didático com o exercício de colorir o lobo, nos dias seguintes passei a ser interrompido nos corredores da escola por crianças que me pediam uma cópia do famigerado desenho. Percebi, então, que seria oportuno reformular a proposta tomando o caminho da policromia (combinações de cores que representassem, mesmo de maneira intuitiva, o conceito de harmonia). Participando com elas da produção, utilizamos contrastes e sobreposições, sempre compartilhando materiais ou apresentando lápis ou gizos que não eram encontrados nas papelarias a que tinham acesso. Foram necessárias algumas aulas de trabalho e muitas passagens pelas carteiras oferecendo orientações. Em paralelo, eu realizava meu próprio desenho assistido por algumas crianças que me ajudavam com a escolha dos tons, algum sombreamento ou retoques. Finalmente - pensavam eles - era possível utilizar as cores desejadas para colorir.

Para as crianças, aquela imagem de lobo era realmente envolvente. A despeito disso, o interesse delas naquela ilustração era algo que me incomodava, pois indicava que a execução de uma atividade meramente ocupacional atendia apenas à disposição temperamental dos estudantes, sem penetrar intuitivamente na natureza da cor de modo a alcançar seu valor estético enquanto tal, o que o filósofo Herbert Read (1893-1968) denomina qualidades objetivas: profundidade, calor, tonalidade, forma, equilíbrio e ritmo (Read, 2016, p. 26).

Concluída a atividade, o ecletismo das produções se manifestava. Meu próprio desenho, exigente em termos de elaboração das tonalidades e sombreados, se destacava do conjunto e provocava uma mudança na qualidade da minha relação com as crianças em sala de aula. “- Professor, você é um artista”, me disseram. Paradoxalmente, entretanto, no contexto da experiência escolar, ser visto como artista-professor enunciava um discurso duplamente alienante: conferia ao meu papel em sala de aula uma posição desconectada da realidade do grupo, constituindo-me uma autoridade estética; ao mesmo tempo, tornava explícitas as regras tácitas que disciplinam o sistema artístico.

Em outras palavras, ser artista *ali* conferia vigência às normas que distribuem de maneira desigual os meios de produção, incluindo os simbólicos, sem problematizar os critérios de gosto ou de apreciação, ocultando que os objetos, as linguagens artísticas e os sentidos atribuídos a eles têm como suporte a prática social.

Atentando-me mais à necessidade imediata dos estudantes se expressarem através das cores, desconsidereei que, ao propor instruções objetivas orientando os estudantes a aprofundarem seus conhecimentos sobre técnicas expressivas (abrangendo as materialidades, os estilos e meios artísticos), também os levaria a se apropriarem de concepções sobre as representações artísticas, produzindo formas qualificadas de consumo. Artistas que ensinam devem ter consciência disso, pois lidam com os dois âmbitos da arte, produção e recepção.

O desfecho desse episódio me levou a elaborar, ao longo dos anos, a importância da condução de uma proposta educativa com as cores, tornando minhas propostas mais consistentes e conscientes de que minha instrução muitas vezes se confundia com demonstração. Senti que meus exemplos podiam ser tão limitadores para a criança quanto às reprovações. A propósito, cito uma passagem do segundo capítulo de *Universos da Arte* (1983), intitulado “Diálogo”. Apesar de não se referir propriamente ao âmbito escolar, o trecho em questão identifica a mesma preocupação, voltada especificamente para a docência em arte, não importa qual seja o âmbito educativo em que ela ocorra, enfatizando-se que essa atividade é elaborada por alguém que ocupa uma identidade

ambivalente: o professor-artista. No livro, escrito a posteriori, como registro de experiências educativas com trabalhadores de uma encadernadora de livros, Fayga Ostrower (1920-2001) diz:

Quero adiantar aqui que nunca mostrei trabalhos meus ao grupo. Talvez pudesse tê-lo feito no final do curso, quando já éramos bastante amigos e eles se sentiam mais à vontade comigo. No início, tive receio de lhes criar uma situação de embaraço. Os operários podiam não entender, quando eu lhes mostrasse meus trabalhos, que a situação seria outra, que em vez de professor-alunos seria a de artista-público (Ostrower, 1983, p. 27).

Seria o caso de se suspeitar que a autora estaria defendendo a existência de uma hierarquia entre arte e educação? Ou, então, que ela simplesmente pretendia se poupar do constrangimento de ter que responder comentários direcionados a aspectos pessoais do seu trabalho artístico? Ao contrário, acompanhando as demais considerações encaminhadas ao longo do texto, percebe-se que ela tinha consciência da especificidade de sua tarefa, ou seja, naquele contexto, e no primeiro plano das suas preocupações, impunha-se a formação estética coletiva, o esforço de objetivar a transformação da visão cotidiana - aquilo que é familiar - em abertura para novos mundos, expostos a partir de “problemas de ordem geral, problemas de linguagem e formas de comunicação”, e não isolados na discussão sobre “opiniões, impressões ou esperanças individuais” (Ostrower, 1983, p. 28).

Se, por um lado, Fayga evitava ocupar as aulas com questões direcionadas à recepção de suas próprias criações, evitando consentir com uma prática que se tornou recorrente e supervalorizada desde então no meio artístico, a declaração de artista (*artist statement*), por outro, deixa explícita sua compreensão sobre os meandros da tarefa mediadora que aceitou cumprir. Esta intencionalidade pedagógica, no meu entender, demonstra uma atitude cuidadosa e que serve de antídoto contra o isolamento do professor em discursos autorreferenciais, que podem sugerir uma aura de superioridade diante de seus alunos.

Além de estabelecer sentidos que possibilitam revisar minha prática docente e questionar a função formativa da arte, o relato apresentado na abertura deste capítulo contribui principalmente para a compreensão a respeito dos procedimentos metodológicos de pesquisa, que neste caso, por se tratar de uma investigação qualitativa envolvida com o cotidiano escolar,

vale-se do trabalho de campo e de ferramentas etnográficas (tais como a observação participante, o uso de cadernos de notas e registros fotográficos). Conforme explicitado por Marli André em “A pesquisa no cotidiano escolar” (André, 1989), as referências metodológicas de pesquisas educacionais com esse viés estão na variedade de experiências ou situações vivenciadas pelos indivíduos e pelos grupos nela implicados.

Por isso, fez-se necessário ampliar o campo de investigação desta pesquisa educacional a partir do uso dos instrumentais da pesquisa etnográfica, dado seu potencial interpretativo para destacar elementos que, embora pareçam menores à primeira vista, revelam sentidos implícitos sobre as interações que acontecem na escola e as conexões que elas estabelecem com a esfera social, uma vez que “O estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para compreender como a escola desempenha seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais” (André, 1989, p. 39).

Diante do que afirma Marli André, impõe-se neste trabalho o desafio de destacar experiências formativas agregando a diversidade de expectativas que as crianças apresentam a respeito do fenômeno artístico, através de ações intencionais que possam provocar alguma alteração sensível no ato de viver a partir do encontro com a arte. A dimensão ético-estética da aprendizagem, portanto, é um projeto que fundamenta e movimenta o ofício de professores e professoras de arte.

Segundo a mesma autora, há duas características fundamentais que diferenciam essa modalidade de pesquisa de outras abordagens metodológicas: a primeira se dá em relação à organização do processo, e a outra no que se refere à finalidade. Enquanto na pesquisa-ação organiza-se um controle sistemático da própria conduta do pesquisador, delimitada pela proposta de intervenção, na elaboração do trabalho de pesquisa com viés etnográfico, o pesquisador desenvolve um esquema flexível, devido ao caráter direto e prolongado com a situação, que implica em intensidades de envolvimento variáveis. No que se refere aos resultados pretendidos, a pesquisa etnográfica busca uma descrição densa da realidade estudada, captando os movimentos e

contraditoriedades que se revelam graças ao apoio de amplo material obtido por fontes diversas (levantamentos diretos, anotações, registros documentais, fotográficos e, inclusive, produções realizadas pelo próprio grupo pesquisado), exigindo-se para tanto um trabalho artesanal “que permite um *transitar* entre observação e análise, entre teoria e empiria” (André, 1989, p. 38-9, grifo nosso).

Com efeito, professores de arte transitam. Na rede de ensino público onde trabalho atualmente, no Município de Ilhabela (SP), a cada ano letivo, são atribuídas dez ou mais turmas a cada docente em jornadas de trabalho que, na melhor das hipóteses, garantem apenas duas aulas semanais dentro da matriz curricular do ensino fundamental. No atravessamento entre cada turma, surpreende a multiplicidade dos interesses estéticos manifestados pelas crianças.

Por esse motivo, é bastante frequente que esses atravessamentos resultem na interrupção da observação atenta que o professor precisa dedicar às experiências artísticas infantis, conforme lembram Betania Libanio Dantas de Araujo e Catherine Ferreira Gouveia (Araujo; Gouveia, 2025) em artigo recente dedicado à observação participativa como instrumento metodológico de ensino e pesquisa em arte. No texto, as autoras demonstram que existe um contato íntimo entre o modo como o professor atua em sala de aula (dimensão pedagógica) e o procedimento metodológico (dimensão investigativa) no qual se baseia seu roteiro de pesquisa.

Argumentos favoráveis à relevância das cores têm sido apresentados por Gobbi (1999), Aguirre (2012), Leite (2013), Alonso-Sanz e Zariquiey (2018), Garcia (2018), Toscano (2018), Zacarias (2020), Vasconcelos (2021) e Lobato (2024), a partir de enfoques que passam pela definição dos conteúdos de ensino, materializando elementos da fruição estética oportunizada a crianças, e avançam para a reflexão diante de problemas sociais e dinâmicas culturais inseridas no processo formativo docente. No mestrado, percebi que a narrativa constituía uma forma de aproximar essas múltiplas dimensões durante a pesquisa. Na primeira reunião com minha orientadora, ela me sugeriu que eu iniciasse a escrita da dissertação relatando uma experiência

vivenciada com meus alunos; então, redigi o primeiro texto com esse propósito, tendo como objeto uma sequência didática de três aulas nas quais os estudantes realizaram atividades com argila. Posteriormente, o texto foi submetido e aceito para apresentação no III Congresso Estadual da Organização Paulista de Arte Educação, sob o título *Ensino de arte no contexto escolar - as cores como tema gerador*.

O uso das narrativas no ensino de arte faz parte da pesquisa contínua que a professora Mary Stokrocki desenvolve há mais de três décadas com comunidades de estudantes dos Estados Unidos e de outros países, incluindo o Brasil. O interessante na proposta da autora é que a narrativa pode ser vista tanto como um método investigativo que busca descrever o ensino de arte (Stokrocki, 2000), quanto um recurso para interpretar os dados que o pesquisador recolhe no campo transformando-os em contos que borram as fronteiras entre ficção e documentário, que ela chama de *narrativas experimentais* (Stokrocki, 2003). Para tanto, baseada nos registros de observações do cotidiano escolar de crianças do povo Diné, Stokrocki cria uma história, elaborada a partir de dados coletados, que serve como material de análise qualitativa. A professora deixa claro que seu conto se trata, antes de mais nada, de um retrato, uma representação; sendo assim ele é remetido posteriormente a outras pessoas pertencentes à comunidade indígena para que a história seja verificada.

Desde então, valendo-me da memória e de registros documentais, selecionei alguns acontecimentos ocorridos em minhas aulas para construir uma narrativa de formação docente baseada nos conhecimentos que as cores podem proporcionar ao ensino de arte. Embora seja possível reconhecer uma sequência praticamente cronológica na narrativa (desde o acontecimento mais antigo até o mais recente), meu objetivo não foi estabelecer um padrão, e sim mostrar que esse fluxo é constantemente interrompido e retomado. A narrativa também facilita que outras vozes sejam incluídas, e elas são determinantes para a estrutura da história: as crianças, educadores, artistas e pensadores que contribuíram para aprofundar os questionamentos que elaborei neste percurso.

2.3. A IMAGINAÇÃO INFANTIL

A arte é a linguagem da infância, por isso está presente em situações difíceis de delimitar: nas cantigas balbuciadas, nas imitações de faz-de-conta, nas coleções, nos rabiscos sobre a parede e nas fantasias que amarram pelo corpo. Em todas elas, pode ser oferecido à criança um campo de experiências ricas, com a oportunidade de ser, fazer, reconhecer-se enquanto corporeidade, deixar marcas, buscar reconhecimento, materializar intenções, produzir sentidos, dialogar.

Experiências que dizem respeito à capacidade relacional, ou seja, afetar e ser afetado consigo, com os objetos, com os outros e com o ambiente; por isso, podem ser compreendidas à luz da abordagem fenomenológica da infância, assunto que deixarei para comentar mais adiante. Antes, quero apresentar a perspectiva de dois autores cujos pensamentos contribuíram para analisar a história cultural e psicológica da infância na sociedade industrial capitalista.

O primeiro deles é Vigotski, citado de forma breve quando tratei da questão do ensino. A criança, diz Vigotski, realiza combinações buscando acumular material para exercitar sua fantasia: “A obra da imaginação infantil diverge forte e nitidamente da experiência do adulto, o que permitia chegar à conclusão de que a criança vive mais tempo num mundo fantasioso do que no mundo real. Ainda, são conhecidas as imprecisões, as alterações da experiência real, o exagero e, finalmente, o gosto pelos contos e histórias fantásticas, características da criança” (Vigotski, 2018, p. 46). Na atividade psíquica da imaginação, ocorre um processo de reelaboração do material vivenciado pelo ser humano, processo este que é complexo e movido pela necessidade interior de expansão, o que configura nas crianças a disposição para operar com um conflito: lidar com valores que não estão disponíveis à sua experiência imediata.

Por essa razão, segundo Vigotski, os processos de imaginação não são orientados apenas internamente pelos indivíduos, nem estão condicionados unicamente a fatores subjetivos. Sua preocupação é descrever, objetivamente a partir do materialismo

histórico, o funcionamento desses processos, que começam com a captura daquilo que é percebido pelos sentidos, seguem-se com a modificação, a associação e consumam-se na cristalização em imagens externas.

Como qualquer processo biológico, a imaginação implica em conteúdos que se movimentam: modificam-se, vivem e morrem, fazendo com que as impressões externas também se alterem por influência da atividade psíquica interna. Ocorre que também atuam sobre a imaginação fatores objetivos, os quais devemos considerar, sob pena de entender erroneamente que “parecem ser apenas internamente orientados pelos sentimentos e pelas necessidades da própria pessoa, estando, dessa forma, condicionados a motivos subjetivos e não objetivos” (Vigotski, 2018, p. 43).

Então, para Vigotski, não há invenção ou descoberta sem a realização das condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. É neste sentido que ele atribui maior complexidade à imaginação produzida pelos adultos e, se não fosse assim, a humanidade não teria criado as ciências e as artes. Por isso, seria equivocado atribuir à criança uma capacidade imaginativa superior apenas devido à ampla rede de associações que ela é capaz de realizar a partir da realidade percebida.

Para o criador da psicologia histórico-cultural, a história individual de cada pessoa é marcada por transições entre períodos nos quais o sujeito enfrenta a necessidade de atribuir sentido para suas vivências, contrariedades que são aprofundadas em períodos de avanço e retração da imaginação. Enquanto na criança percepção e sentido formam um todo indiferenciado, nas sucessivas crises de dualidade com as quais a imaginação se envolve, a estrutura psicológica se altera toda vez que a criança precisa reinventar novas formas de funcionamento, o que explica o declínio de determinados tipos de atividade imaginativa e a ascensão de outros. Ademais, não existe uma passagem absoluta entre uma fase e outra, pois isso implicaria na separação de algo inseparável, a unidade entre personalidade e meio, uma vez que no desenvolvimento infantil, os elementos pessoais e ambientais são uma unidade, caracterizada em uma série de vivências que a criança realiza, explica Vigotski: “A vivência deve

ser entendida como a relação interior da criança, como ser humano, com um ou outro momento da realidade. Toda vivência é uma vivência de algo” (Vigotski, 2006, p. 383).

O segundo nome que contribui com minhas reflexões e práticas no campo da arte-educação para a infância é o de Walter Benjamin (1892-1940). Seus textos sobre brincadeiras, livros e brinquedos infantis me ensinaram a não desprezar os detalhes, a olhar para a riqueza dos fragmentos, ensaiar outras possibilidades de escrita e encarar a palavra maturidade com cuidado. Aos vinte e um anos de idade, o filósofo afirmou que o adulto que se acredita superior é alguém insensível, preso na constância de uma máscara inexpressiva chamada “experiência” (Benjamin, 1984, p. 24), que “se torna para ele a mensagem da vulgaridade da vida” (Benjamin, 1984, p. 24).

Questionado sobre o que representa para ele a experiência, o adulto mascarado confunde-a com nostalgia, pois entende a vida como uma realização já consumada, carente de sentido e imaginação. Todavia, explica Benjamin, quando outros sentidos para a experiência são abertos a fim de que se possa vivê-la com responsabilidade, o adulto permanece jovem, porque coisas grandiosas e plenas serão conquistadas enquanto afirmação da vida - mesmo sendo inevitável reconhecer que ela, às vezes, possa parecer dolorosa.

Vinte anos mais tarde, Benjamin se reencontra com o assunto e aprofunda sua reflexão, questionando: “Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?” (Benjamin, 1994, p. 114).

Nessa nova visão, a experiência, e para ser mais preciso a pobreza dela, é vista por Benjamin menos em tons subjetivos e mais como uma característica histórico-social da modernidade que reduziu a humanidade à barbárie (o sentido negativo da barbárie). Uma vez que todas as peças do patrimônio humano foram empenhadas “a um centésimo do seu valor para recebermos

em troca a moeda miúda do ‘atual’”, resta, em contrapartida, impulsionar a reconstrução do mundo mesmo que seja com pouco (Benjamin, 1994, p. 116-119). Na dialética benjaminiana, enquanto os poderosos da elite acumuladora ostentam sua capacidade de resistir às crises que escondem a próxima catástrofe, os outros humanos, dotados de escassos meios, tornam-se responsáveis por atribuir um sentido positivo à barbárie e fazer “do novo uma coisa essencialmente sua, com lucidez e capacidade de renúncia”.

Entre 1913 e 1933, além dos referidos textos sobre a noção de experiência, Benjamin desenvolveu uma crítica à cultura burguesa, que transparece sobretudo nos escritos voltados à infância. Tratava-se do contexto histórico de um mundo devastado por guerras, pelos totalitarismos, pela colonização e pela objetificação das relações humanas.

Na obra de Bertolt Brecht (1898-19856), bastante comentada por Benjamin, são recorrentes as imagens extremas desse mundo subvertido, onde as relações perderam qualquer vínculo humanizador e a movimentação das mercadorias, cada vez mais industrializadas, parece ser autônoma. Ao escrever a peça didática *A decisão* (1929), Brecht cria um personagem chamado o *comerciante*, que canta: “Não sei o que é o arroz, eu só conheço o seu preço (...) Não sei o que é o algodão, eu só conheço o seu preço (...) Não sei o que é o homem, eu só conheço o seu preço” (Brecht, 2003, p. 253-4).

Em um texto voltado ao teatro infantil proletário, encontra-se uma senha para compreender o pensamento do filósofo sobre o tema da infância e que tipo de ações precisam ser implementadas durante o processo educativo (em sentido amplo, não necessariamente escolar): “garantir às crianças a realização de sua infância” (Benjamin, 1984, p. 87). E em que consistiria essa tarefa e por que ela funciona como resistência ao enfraquecimento da experiência? Para Anita Schlesener, o que torna a contribuição de Benjamin fundamental para o entendimento das relações sociais burguesas e da educação infantil no período é a atenção que ele dedica às práticas infantis (brincadeiras), vistas como a efetiva “construção de um processo cognitivo de inserção no mundo, de conectar semelhanças e criar novos sentidos que se caracterizam no esforço de construir a experiência” (Schlesener, 1997, p. 22).

Em vez da cooptação ideológica e da tentativa de influenciar moralmente a conduta de crianças e jovens, feitas através de ensaios almejando uma encenação dramática, a resposta que Benjamin oferece está voltada à realização de um trabalho fluído de formação artística infantil, que ocorre em sessões nas quais se permite à criança desenvolver seu *gesto* em diferentes formas de expressão (pintura, música, dança, improvisação, recitação, etc.). Em tal espaço, a pausa criativa, o brinquedo, o jogo e a coletividade passam a ser centrais, porque à criança interessa menos o produto finalizado que o instante do gesto, transformado e retransformado pelas ações que a brincadeira promove (descobrir, imaginar, repetir, imitar, desconstruir).

Nesse viés, vejo que, apesar das reflexões de Benjamin citadas aqui não estarem direcionadas explicitamente ao contexto do ensino formal, suas propostas contribuem para me inspirar enquanto professor, principalmente em relação à dimensão gestual do ensino de artístico, pois ao mesmo tempo que se comunica com os saberes, as técnicas e os objetos produzidos pela humanidade ao longo da história, provoca possibilidades de intervenção a partir do que se tem ao alcance imediato, ainda que não seja muito, para valorizar as crianças a partir das suas singularidades.

Em consequência, o teor crítico de suas reflexões expõe como o contato de qualidade com experiências estéticas tem o potencial de conduzir os sujeitos do processo educativo à conscientização de que existem formas complexas de lidar com os afetos, pois eles são condicionados por representações que os tornam expressivos - ou não (no caso da repressão). Acompanhando a concepção histórico-dialética de Benjamin, entendo que os sentimentos são conteúdos construídos socialmente, passíveis de transformação.

Assim, o propósito do ensino consciente da barbárie, que a vê num sentido positivo, usa o âmbito de experiências que a escola proporciona no cotidiano enquanto intervalo no processo produtivo capitalista, buscando desacelerar o processo histórico de progressiva desumanização, conduzindo os aprendizes a se apropriarem das dimensões da arte em suas próprias vidas:

imaginar, refletir, fazer, sentir, expressar e criar situações de aprendizagem desafiadoras, que se tornam experiências enriquecedoras e também uma forma de resistência diante das condições impostas pela modernidade.

Na infância podem ser formadas vivências que serão elaboradas pelo resto da vida. Poetas, artistas, escritores encontram nesse repertório seu material de trabalho. E educadores também. Paulo Freire (1921-1997) diz que é significativo retomar as experiências vividas na infância, pois nela se constituiu nosso primeiro mundo. Em particular, referia-se à casa onde cresceu, no Recife: “naquele lugar engatinhei, balbucieei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras” (Freire, 1989, p. 09). Em uma comunicação apresentada na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura (1981), Freire esclarece que o ato de ler não se esgota na leitura da palavra, ele a antecede enquanto leitura do mundo, pois a realidade e a linguagem estão relacionadas dinamicamente.

Plantas, animais, sons, almas-penadas povoam o relato que Paulo Freire elabora ao buscar na memória momentos em que a leitura de mundo se fazia intrínseca à vida. As cores das mangas são lidas como um texto indicando o desenvolvimento do fruto, e seu correspondente contexto: o gosto, a resistência à manipulação, o tempo passando embaixo da mangueira, brincar e viver como ações contínuas e contíguas. Os lampiões acesos da rua onde morava compunham outra situação, um cenário propício às peraltices do menino, banhando o ambiente em uma luz “mais precária do que a que tínhamos dentro de casa. Uma luz muito mais tomada pelas sombras do que iluminadora delas” (Freire, 1989, p. 10).

Conhecer e viver, portanto, implicam no reconhecimento da presença do corpo, outro aspecto importante da leitura do mundo, segundo Freire. Nesse sentido, ler a realidade se torna um ato situado de reflexão e posicionamento do sujeito, e não uma atribuição passiva. Sendo ações integradas, ler, conhecer e viver se tornam um programa para a práxis docente.

Assim como o teatro e as artes visuais, a literatura infanto-juvenil também oferece oportunidades de mediação do conhecimento sobre as cores. É em uma bolsa de cor amarela que ficam escondidas as três grandes vontades reprimidas da menina Raquel, protagonista e narradora de *A Bolsa Amarela* (Bojunga, 2008): ser gente grande, ter nascido menino e tornar-se escritora. Na história, o irmão da garota chega em casa trazendo um “embrulhão”, enviado à família pela tia Brunilda. Além de sapatos, vestidos e outras roupas, lá está a bolsa que ninguém mais quis e dá título ao livro.

Ao descrever o objeto encontrado, Lygia Bojunga detalhadamente o mostra tanto por dentro quanto por fora. A bolsa vinha sem fecho e, por isso, Raquel precisa consertá-la, evitando que alguém a abra por curiosidade. A característica marcante da bolsa era a cor, que agradava à garota: “Era amarela. Achei isso genial: para mim, amarelo é a cor mais bonita que existe. Mas não era um amarelo sempre igual: às vezes era forte, mas depois ficava fraco; não sei se porque ele tinha desbotado um pouco, ou porque já nasceu assim mesmo, resolvendo que ser sempre igual é muito chato” (Bojunga, 2008, p. 27) .

Ao dizer que aquele amarelo não era sempre igual, porque ser sempre igual é muito chato, o comentário de Bojunga não alcança apenas a contingência do gosto pessoal. Em poucas linhas, a escritora demonstra que as cores fazem parte de um fenômeno complexo, que depende de diversos fatores: primeiro, de um aparelho sensorial-cognitivo que possibilite sua percepção, incluído nisso certas contingências, enganos, falhas e imprecisões; segundo, da realidade físico-química que as constitui, nem sempre permanente ou constante; por último, dos sistemas semióticos utilizados para interpretá-las, através de enunciações que podem variar culturalmente.

Da mesma maneira como Bojunga articulou em sua narrativa diversos níveis de elaboração sobre um objeto trivial, me envolvi na criação de formas de mediação de conhecimentos usando brinquedos e elementos cotidianos (alguns deles oriundos de descartes), mostrando quão fundamental é a inseparabilidade entre teoria e prática docente.

Isto posto, finalizo este capítulo dedicando algumas palavras para melhor situar os elementos da relação pedagógica (aluno-professor-contexto) numa abordagem fenomenológica, conforme sugeri ao início, e citando como referência a professora, atriz e psicóloga Marina Marcondes Machado. Em pesquisa apoiada em autores da antropologia (Victor Turner) e da fenomenologia (Maurice Merleau-Ponty), Machado faz reflexões sobre os acontecimentos que se desenrolam durante as aulas de arte com crianças, concebidas por ela como um lugar de *convívio* entre a experiência do adulto e a infantil: “O primeiro material, bruto, sou eu e você. As sutilezas, os gestos de lapidação, surgirão a partir de interações entre todos, nas intersubjetividades” (Machado, 2020, p. 359).

No artigo intitulado *ESPIRALIDADES: arte, vida e presença na pequena infância* (Machado, 2020), ela chama a atenção para o fato de que a existência humana é marcada pela disposição relacional, ou seja, atribuir positividade ao vazio, à falta, ao intervalo. No mesmo texto, também há apontamentos específicos sobre intencionalidades pedagógicas, por exemplo, o costume de se adaptar o brincar a conteúdos curriculares, pois, segundo ela, cometem o equívoco de aceitar uma noção superficial de brincadeira, banalizada como sinônimo de lúdico:

Chamo atenção do leitor para minha proposital escolha de não fazer das práticas do brincar, dos jogos e das brincadeiras, um dos âmbitos do conhecimento ou do currículo da primeira infância: pois o brincar é o âmago mais autêntico daquela perspectiva. O brincar é ação-sentimento-pensamento fundante dos modos de ser e estar da criança, e será, sempre, nosso caldo, nosso veículo, nossa enzima, nosso cavalo! – presente, continuamente, nas relações entre adultos e crianças, neste modo de pesquisar, propor e avaliar – para propor novamente – aulas como atos performativos (Machado, 2020, p. 361).

Em diversos textos da autora com os quais entrei em contato (Machado, 2012, 2016, 2020, 2023) foi conferida visibilidade à questão da práxis criadora docente, proporcionando-me repertórios conceituais, atitudinais e instrumentais para analisar o percurso de experiências docentes traçado em meu repertório, com o cuidado de examiná-lo descrevendo em detalhes o roteiro, os momentos de pausa, as manobras, os ensaios e principalmente os desvios ocorridos.

3. EXPERIÊNCIAS CROMÁTICAS: PROCESSO, CORPO E ATRAVESSAMENTOS AFETIVOS

Entre 2018 e 2026, atuei como professor de arte em três redes municipais de ensino: Capivari, Hortolândia e Ilhabela, todas localizadas no Estado de São Paulo. Desde o início da minha prática docente na Educação Básica, ouço dos estudantes, com frequência, que as aulas de arte servem mesmo para se fazer arte. Falas com esse sentido costumam aparecer em resposta às aulas direcionadas a refletir sobre a poética de artistas, onde costumo realizar diálogos, debates, mediar a leitura de imagens, exibir filmes ou apresentar referências em livros.

Para a maioria desses estudantes, o contato primário com a arte é algo distante do seu cotidiano; logo, é compreensível que cada minuto da aula seja valioso para que possam realizar com liberdade o desejo de pintar, desenhar, esculpir, dançar ou tocar algum instrumento musical - em outras palavras, “pôr a mão na massa”. Os conteúdos subjetivos que as crianças expressam por meio dessas atividades é algo que não pode ser desprezado. Ao mesmo tempo, entendo que cabe aos professores encontrar nesses conteúdos maneiras de articular os interesses espontâneos dos estudantes aproximando-os de conhecimentos contextualizados.

3.1. DA TÉCNICA AO PROCESSO: TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA PELA COR

A mistura de cores é uma atividade apreciada pelas crianças e estimula no professor o trabalho com as mais variadas materialidades e suportes que se pode oferecer a elas: argilas, papeis, massinhas, giz, tintas, corantes, plásticos coloridos,

translúcidos, brilhantes e etc. Além disso, é possível considerar resultados com valor estético focando-se no desempenho de habilidades procedimentais.

Tais habilidades podem ter um viés tecnicista, por exemplo, direcionado à elaboração de contrastes, sobreposições e séries de escala tonal; ou, então, se deter mais detalhadamente no modo como o tempo é afetado durante a atividade, caso a atenção do professor-pesquisador se concentre na vivência processual, que depende dos instantes de decisão entre movimentos e pausas. Ambas, portanto, dizem respeito a procedimentos, mas possuem interesses de qualidade estética diferentes.

O disco das cores, realizado pelo físico inglês Isaac Newton (1643-1727), foi um recurso educativo que eu considerava instigante enquanto situação de aprendizagem, pois provocava as crianças a elaborarem hipóteses sobre a percepção da transformação cromática.

Até a realização desta pesquisa, eu desconhecia o fato de que o próprio Newton havia harmonizado sua teoria, adicionando duas novas cores a fim de torná-la análoga às sete notas musicais. Por isso, insistia na condução da proposta nos moldes em que o experimento científico foi vulgarizado: isolando sete cores do espectro visível da luz em partes iguais, traçadas no contorno de uma tampa plástica redonda (vide Figura 2). As variações estavam restritas ao tamanho dos círculos e ao modo de colorir.

Isto se explica porque, inicialmente, havia duas preocupações que me inquietavam e elas apontavam para o domínio de habilidades técnicas: favorecer o desenvolvimento do ato de colorir e orientar o recorte dos círculos através do uso adequado da tesoura. Quando os estudantes me entregavam as atividades, eu me deparava com um terceiro impasse: o ímpeto de alguns para usar canetinhas e outros tipos de interferências gráficas que ocasionaram “ruídos” no resultado sensorial (perceber a cor branca enquanto resultado da rotação do disco).



Figura 2 - Registro Fotográfico

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Mesa de trabalho durante avaliação de atividade sobre Círculo Cromático para fechamento de bimestre.

Em 2022, um estudante cumpre a tarefa de forma aparentemente aleatória e precisa refazer três vezes o exercício antes de concluí-lo, conforme mostrado na ilustração abaixo. Ele solicita meu auxílio em cada desdobramento das etapas. Primeiro, dividiu o círculo em doze partes. Na segunda tentativa, procedeu como outro colega da turma: não coloriu nada, contudo, em cada seção escreveu o nome das respectivas cores do arco-íris e repetiu a palavra *azul* para completar os campos. Na terceira, substituiu a escrita das cores pelo próprio nome (sete vezes) e deixou um oitavo campo em branco sem escrever nada.

Figura 3 - Disco cromático (sequência de tentativas realizadas por estudante)

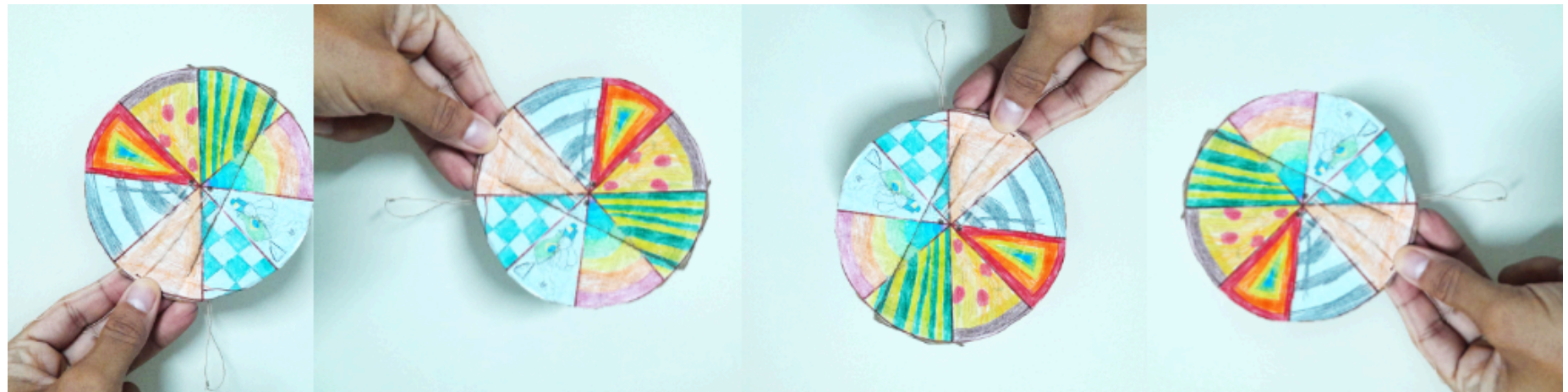


Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Naquela e nas demais aulas, lembro-me de receber dos estudantes alguns discos onde em cada fração do círculo correspondia a um quadro (*frame*) de animação, no qual eram elaboradas narrativas que misturavam campos de manchas coloridas com outros desenhos. Em razão da minha própria condução didática (bastante rigorosa do ponto de vista técnico e conceitual), era motivo de insatisfação constatar que alguns estudantes ignoravam completamente as orientações da proposta.

Eu pedia a eles a construção de formas geométricas precisas, linhas retas, ângulos proporcionais, preenchimento uniforme da cor e recorte impecável. Entretanto, como mostra a ilustração abaixo, é possível ver que os resultados indicavam outros interesses. Entregavam-me pizzas, bolos, personagens, tabuleiros e arco-íris. Esses hiatos, desvios ou impasses no cotidiano do professor são oportunidades delicadas que possibilitam repensar a prática.

Figura 4 - Disco cromático com desenhos



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Retomando a produção realizada por esses estudantes, sou levado a reconhecer algumas falhas em minhas intervenções. Noto que eu almejava transmitir a expectativa de uma surpresa que não era exatamente uma surpresa, porque o final de tudo já havia sido adiantado. Estávamos apenas refazendo a trilha que Newton havia percorrido três séculos atrás. Isto não significa que havia pouco entusiasmo na realização da tarefa: quando verificavam que a mistura de sete cores tinha como produto uma cor

quase nula (já que dificilmente se alcança o branco puro, porém, ainda assim, algo que tende para o desbotado), as crianças se surpreendiam bastante com a novidade.

Apesar de nunca exigir a correção dos trabalhos, os convidava a complementar caso desejassem levar para casa sua amostra da experiência feita pelo célebre físico. No caso de escolherem manter o desenho, poderiam perfeitamente continuar a execução, amarrando o cordão e, depois, brincar, como os demais.

Meu próprio olhar para a qualidade dos trabalhos mudou, acolhendo a diversidade e a surpresa presente na produção dos estudantes, entendendo que poderia abordar outros conhecimentos. Assim, para além do lápis de cor, o exercício sofreu uma adaptação para incluir materiais como pedaços de papel (ilustração abaixo) permitindo-se explorar os efeitos óticos e poéticos proporcionados pela rotação do círculo, sob inspiração do filme *Anémic Cinéma*, criado em 1926 por Marcel Duchamp (1887-1968) em colaboração com Man Ray (1890-1976) e Marc Allégret (1900-1973).



Figura 5 - Disco cromático com efeitos óticos

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

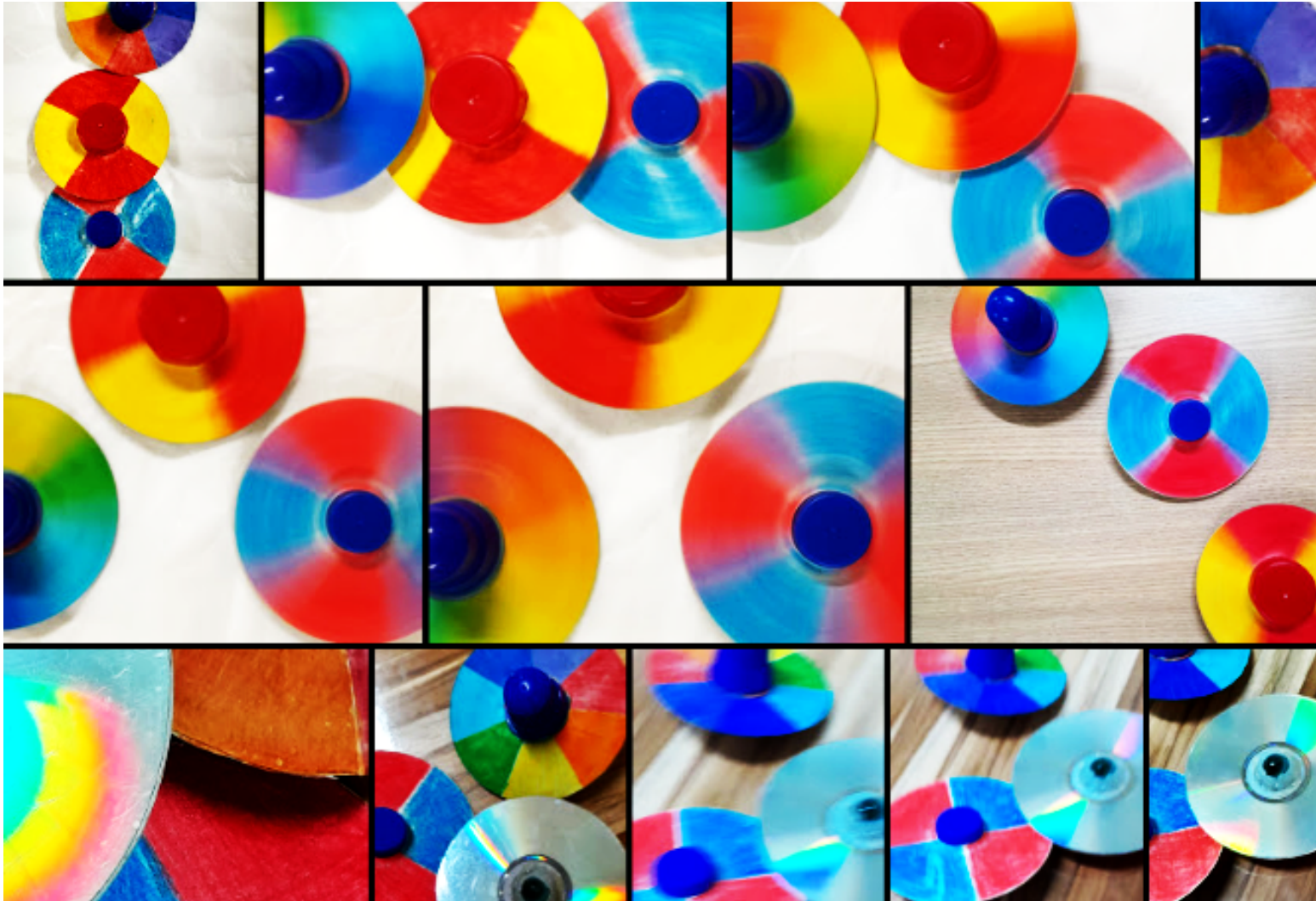
Deslocando o eixo da aula da centralidade do professor para a observação do processo de compreensão que as crianças apresentaram a partir das suas realizações, torna-se possível reprojeter minha intencionalidade em direção a outros olhares para a prática docente, fazendo-me enxergar aquilo que, mesmo parecendo tão óbvio, não é visto ou entendido: o ponto de chegada nem sempre é a coisa mais importante. Enquanto a vida gira, suas lições, suas formas e suas cores dizem que nada é constante, porque tudo é passível de mudanças. E estas podem acontecer repentina e vertiginosamente, como um furacão, ou com mega lentidão, como as placas tectônicas.

Entre um fluxo de aceleração, a vagarosidade, a pausa e o começo de outro fluxo, mostra-se a mensagem principal: produzir a renovação da atitude pedagógica. Nas anotações guardadas em meus cadernos de registro reflexivo, posso encontrar algumas evidências que me auxiliaram a entender a reorientação que a proposta necessitava.

O aluno que repetiu o próprio nome nos campos onde deveria preencher as cores tampouco estava errado. Ao firmar a sua assinatura sete vezes no disco, ele mostra ter concluído o raciocínio que, para ele, correspondia à significação daquilo que eu havia transmitido através das minhas orientações, ou seja, que com sete cores produz-se o branco (ótico, não o pigmento químico). Para além disso, suas tentativas comunicavam um sentido implícito: saber calcular com quantas cores se faz um branco pode ser importante em uma aula de divulgação científica, mas não em uma aula de arte.

A partir de 2025, o rigor técnico que antes prevalecia na proposta foi substituído por objetivos de ordem poética. Assim, preservando os elementos básicos (as cores, esquemas de ação motora e o movimento de rotação), primeiramente construí brinquedos que eram introduzidos logo no início da aula: um disco das cores de papelão, com o tamanho equivalente a uma caixa de pizza, e quatro piões, feitos com CD, tampa de embalagens plásticas e bolas de gude. A aula passou a começar *no chão*, onde todos pudessem fazer suas investigações, brincando. No disco grande e no primeiro pião, reproduzi o esquema de Newton; nos outros três, pares de cores primárias (azul-amarelo; vermelho-azul e amarelo-vermelho).

Figura 6 - Piões cromáticos com CD e tampinhas



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Em seguida, oferecendo aos estudantes a decisão sobre qual disco criariam na aula, incluindo os exemplos apresentados, enfatizei que a proposta estava voltada à realização de uma experiência, que seria feita com a mistura de cores, mas sem a utilização de tintas. Por si só, esse convite indicava algo curioso; contudo, fiz questão de ressaltar que a verdadeira surpresa seria a descoberta de misturas singulares a partir de escolhas pessoais, uma vez que as cores dos modelos já eram conhecidas. Portanto, seriam aceitos discos com todos os tipos de características, além da representação das sete cores do espectro luminoso newtoniano.

Modificada a intervenção, vejo que a motivação para a atividade não deixou de estar relacionada a conhecimentos científicos, mas o sentido atribuído a ela foi dado pelos próprios sujeitos envolvidos. Quando todos os discos eram semelhantes, o interesse em conhecer o trabalho dos pares era menor. Após a mudança, considero que o diálogo entre os estudantes se aprofundou, ainda que o brinquedo se mantivesse individualizado.

As interações não se limitaram ao instante em que os estudantes precisavam colaborar entre si para fazer o disco rodar, tensionando o barbante como um motor de propulsão. Ultrapassando o desafio de aprender a fazê-lo girar com autonomia, voltavam a estabelecer parcerias porque, além da verificação do nexos de causalidade, o brinquedo continha uma dimensão relacional. Na medida em que cada criança havia criado sua cor personalizada, a vivência interpessoal era mais duradoura, pois, além de acionarem os piões umas das outras, conviviam durante um tempo a mais, necessário para apreciar a criação alheia.

Em complementação ao conceito de mistura cromática aditiva, o desfecho da aula deu-se com outra maneira de teorizar a aprendizagem: o momento de nomear as cores. Assim, surgiram novíssimos matizes, como a “cor sem cor”, a “duas camadas”; o “laranjamarronroxoverde”; o “quase branco” e a “simetria”. Além disso, uma cor batizada com o nome do autor, Lorenzo, que a chamou de “lorenzado”, trouxe-me a lembrança de duas ocasiões em que artistas estabeleceram relações personalíssimas com as cores, gerando inclusive consequências no âmbito do direito intelectual: a criação do International Klein Blue (IKB), em 1960, por

Yves Klein (1928-1962) e a polêmica disputa pela propriedade do pigmento mais preto do mundo, envolvendo os artistas contemporâneos Anish Kapoor e Stuart Semple, em 2017.

Como afirmam Maria Heloísa Ferraz e Maria Fusari na *Metodologia do Ensino de Arte*, ao fazer a escolha de conteúdos para o ensino de arte, o professor deve se voltar “ao ‘o que’ deve ser objeto de estudo no fazer artístico pessoal (a concretizar-se em produtos artísticos) e nas análises sobre artistas, obras de arte, modos de comunicação, públicos e suas histórias” (Ferraz; Fusari, 1999, p. 102). Mais adiante, as autoras indicam que, no desenvolvimento das aulas, esse *o que* começa a se vincular ao *como*, pois a percepção e a consciência do que o professor faz e pensa nas aulas mobiliza não só conteúdos, mas também os objetivos, os métodos e os meios de comunicação escolar, sem deixar de considerar que esse processo ocorre em um contexto onde estão os alunos.

Ao destacar a reflexão sobre o contexto nos exercícios experimentais com as cores que apresentei neste início de capítulo, minha intenção é discutir quais e como podem ser os meios de realização das práticas docentes, devido a sua importância para a produção de sentidos na vida do professor e dos estudantes. O ambiente, os materiais e as interações que acontecem durante as propostas são qualidades da experiência humana que concretizam o modo da criança ser e estar no mundo, descrevendo aquilo que ela é, e não o que deveria ou poderia ser enquanto determinação do comportamento.

Assim, a noção de currículo que passou a inspirar meu projeto docente adveio das contribuições teóricas e poéticas de Marina Marcondes Machado, envolvidas pelas implicações do olhar fenomenológico na prática educativa, ou seja, uma afinidade com a observação, com o trabalho descritivo e com a análise das relações criança-corpo, criança-tempo, criança-espço, criança-mundo e criança-linguagem.

Em *Guerra de maçãs e seus desdobramentos: a escola como paisagem performativa* (Machado, 2017), texto tecido com narrativas sobre a educação pública, a pesquisadora fala do enriquecimento imaginário do professor performer, aquele que ocupa o lugar privilegiado da arte, onde a vida pode ser mais que vida, um faz-de-conta.

Através de aulas concebidas como criação *work-in-process*, que promovem a criatividade e a expressividade dos ateliês livres reatualizados, ou seja, pensados a partir do contexto atual, podem surgir momentos extraordinários, às vezes escondidos nas frestas dos muros, embaixo das carteiras, nos silêncios e até mesmo nos atos de rebeldia.

Com esses pressupostos, seria o caso de se pensar a aula de arte caracterizando-a como um fazer performático, enquanto ritual de passagem ou experiência de liminaridade que um grupo compartilha no interior da estrutura escolar. Essas ideias estão relacionadas a outro conceito que Machado menciona em seus textos, a *antiestrutura*, emprestado do antropólogo britânico Victor Turner (1920-1983). Se Marx havia definido como superestrutura a conotação invertida ou falsificada das relações de produção, Turner, por sua vez, prefere o termo antiestrutura, que

[...] pode generalizar e armazenar uma pluralidade de modelos alternativos para a vida, de programas utópicos, que são capazes de influenciar o comportamento nos papéis sociais e políticos principais (se autoritário ou dependente, no controle ou rebelado) em direção a uma mudança radical, na medida em que servem como instrumento de controle político (Turner, 2012, p. 228).

Por isso, nas antiestruturas, práticas sociais que se consideraria ininteligíveis por se ocuparem de elementos incertos do conhecimento (aqueles de natureza imaginativa e emocional), faz-se surgir novas possibilidades de ser: “a liberação das capacidades humanas de cognição, afeto, volição, criatividade etc., dos constrangimentos normativos incumbidos de ocupar uma sequência no status social, desempenhando uma multiplicidade de papéis sociais” (Turner, 2012, 240).

Na abordagem espiral de Marina Marcondes Machado, surge outro vocabulário para inspirar e avaliar o que as crianças aprendem sobre e com as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro: espacialidades, corporalidades, musicalidades, teatralidades. Estes quatro âmbitos, ou campos de articulação de conteúdos, podem ser expandidos, como ela mesma o fez em

outro texto, publicado em 2020, cabendo ao professor-pesquisador-artista, a partir do campo relacional em que atua, encontrar âmbitos “interessantes” de trabalho mais próximos do modo contemporâneo de fazer artístico (acontecimentos, imersões, performances).

Assim, as ações criativas passam a ser o foco do trabalho em arte-educação com crianças na chave das práticas performativas, incorporando conteúdos que consideramos importantes ensinar sem desconsiderar aquilo que aprendemos na convivência com elas, a partir das interações e desdobramentos do que afinal de contas são “modos de se analisar uma coisa só: a *artisticidade*” (Machado, 2012, p. 20).

Meu interesse aqui pelos fenômenos liminares ocorre porque, diante do excesso de regras que a vida impõe, desejamos a ordem, mas também podemos aprender algo ordenando o mundo, promovendo um solo fértil de criatividade cultural. A essência da atividade liminar é constituir regiões onde não apenas novos elementos mas novas regras podem ser introduzidas. No entanto, a antropologia descreveu a liminaridade como um fenômeno pertencente a sistemas sociais cíclicos (que Turner denomina sociedades tribais), onde a transformação dos relacionamentos através de símbolos é relativamente estável. Como essa noção poderia ser aplicada para outros aspectos da cultura, especialmente nas sociedades complexas do Pós-Revolução Industrial? Que tipos de manipulação simbólica estariam presentes?

Retomando a leitura de Turner sobre a antiestrutura, pode-se vislumbrar algumas respostas para esses questionamentos. De acordo com ele, a brincadeira, através dos tempos, configurou possíveis formas de antiestrutura, já que propunha modelos para a vida que poderiam influenciar o comportamento social na direção de uma mudança radical.

É com a crescente divisão entre trabalho e brincadeira, resultado do modo de produção industrial identificado no contexto moderno e contemporâneo, que surge uma nova categoria, o lazer. O campo de manifestações do lúdico e do experimental é

alargado, e nossas ações podem lançar poderes criativos “para criticar ou contrapor os valores dominantes da estrutura social” (Turner, 2012, p. 232).

Com o relato da proposta do disco das cores, portanto, desejo destacar a importância de considerar, em minha prática docente criadora, os aspectos dinâmico-sensoriais relacionados à natureza cromática, pois lidar com cores é mover intensidades que ora se condensam, ora se dissipam, como fluxos. Se as cores se manifestam pelo sentido da visão, torna-se importante inserir esse ato perceptivo na antiestrutura da brincadeira, ou seja, elementos que o desloquem do habitual, para que ele não incorra em um procedimento lógico ou estereotipado: ali vejo o vermelho, aqui está o azul, por exemplo.

Junto a isso, trago como referência outras atividades nas quais as crianças foram encorajadas a realizar investigações de cunho fenomenológico sobre as cores, devido às suas propriedades físicas (cor luz), químicas (cor pigmento) e biológicas (fisiologia perceptiva).

Interessado na relação entre ideia e experiência, o filósofo alemão Johann Goethe (1749-1832) descreve exemplos desses fenômenos e destaca a existência de alguns que não podem ser observados em materiais, substâncias e nem através de aparatos ópticos. São cores que, segundo ele, pertencem “ao sujeito, ao olho” e, por muito tempo, foram consideradas como ilusórias e supérfluas pelos cientistas, pois “não se conseguia captar seu caráter evanescente” (Goethe, 1993, p. 51).

Conhecidas por nomes intrigantes (cores adventícias, imaginárias, fantásticas, acidentais, aparentes, ilusões de ótica, visão enganosa, e espectro ocular), as manifestações de persistência cromática na retina podem ser apresentadas aos estudantes nas aulas de arte levando-os à produção de desenhos onde o visível e o invisível podem tocar-se.

Conforme pode ser visualizado na próxima imagem, esta proposta depende de poucos recursos: pedaços de papel colorido e um anteparo, preferencialmente branco, que estimula o contraste cromático e facilita sua recepção pelas células fotossensíveis

do olho humano que captam as cores (cones). Primeiro, olha-se para os recortes de papel durante aproximadamente trinta segundos; depois o olhar deve ser direcionado para uma área de coloração branca, onde a imagem se repetirá na cor complementar a ela e logo desaparecerá em seguida. Com esses efeitos, é possível verificar experimentalmente quais são os pares correspondentes, por exemplo: preto-branco; azul-laranja; amarelo-roxo e vermelho-verde.

Figura 7 - Exercício de observação do fenômeno da persistência retiniana



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Ainda com o intuito de pensar as cores em situações que tematizam a duração e a transformação da experiência através de brinquedos/brincadeiras, apresento outras duas atividades e como elas refletem questões desta pesquisa.

Na primeira, estimulo os estudantes a criar desenhos usando canetas hidrográficas. Peço que tracem o contorno de objetos encontrados na sala, símbolos, formas, partes do próprio corpo ou, se preferirem, rabiscos, manchas. Em seguida, são convidados a molhar os desenhos e apreciar as imagens sendo dissolvidas por gotas, ondas, espirros, e outras fluências aquosas. É o caso do desenho abaixo, produzido por uma criança de terceiro ano. O desenho veio acompanhado de uma história, cujos detalhes não consegui registrar, mas acompanhava o dia de um garoto que decidiu pintar o cabelo e resolve por conta própria comprar tinturas de diversas cores em uma promoção anunciada na internet.



Figura 8 - Exercício de descolorir

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

Em uma dessas aulas (que se repetiram), as crianças se envolveram principalmente com o desaparecimento das cores, interferindo nos ritmos do processo para entender a quantidade de água favorável, verificar o comportamento dos pigmentos e compreender a dimensão espacial. Depois, surgiram interesses mais orientados, no sentido de planejar com intencionalidade os efeitos pretendidos.

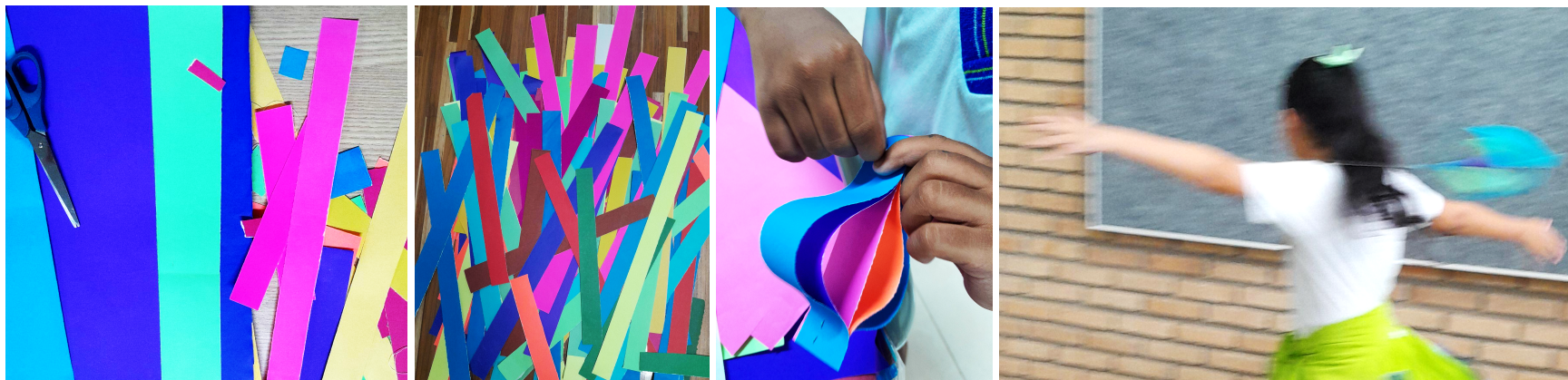
A última proposta é o pião de vento, um brinquedo de cor que pode ser construído tanto com folhas de plantas quanto com papel, em tiras recortadas. O pião de vento é ativado quando a criança gira ou corre. Segundo as crianças, também é um foguete, raio ou passarinho.

Nas primeiras vezes, usei folhas brancas e pedi para as crianças elaborarem suas próprias colorações com o uso de giz de cera, pintando e, principalmente, criando texturas, a partir da técnica *frottage* (fricção) com elementos encontrados na escola. Como o efeito cromático era muito sutil, em 2025 decidi oferecer papéis que já eram coloridos, combinados ao gosto pessoal de cada estudante.

Realizei a atividade com 23 estudantes; todos fizeram escolhas únicas (sem repetição entre si) e não houve piões monocromáticos. Questionando-me se havia algum motivo para as preferências, as respostas revelaram-me intenções orientadas por questões socioculturais (gênero, personagens da cultura visual e times de futebol).

A realização do pião de vento possibilitou-me identificar aspectos que podem contribuir com o processo de formação de sentido durante a aprendizagem da criança. No caso, as preferências que elas manifestaram na escolha de determinadas cores tornam-se um dado importante no desenvolvimento didático, o qual não é direcionado segundo uma abordagem formalista e sim pelos afetos vinculados ao universo psíquico dos interesses infantis. Uma aula que ventila desejos, instiga vivências com o tempo.

Figuras 9 a 12 - Pião de vento

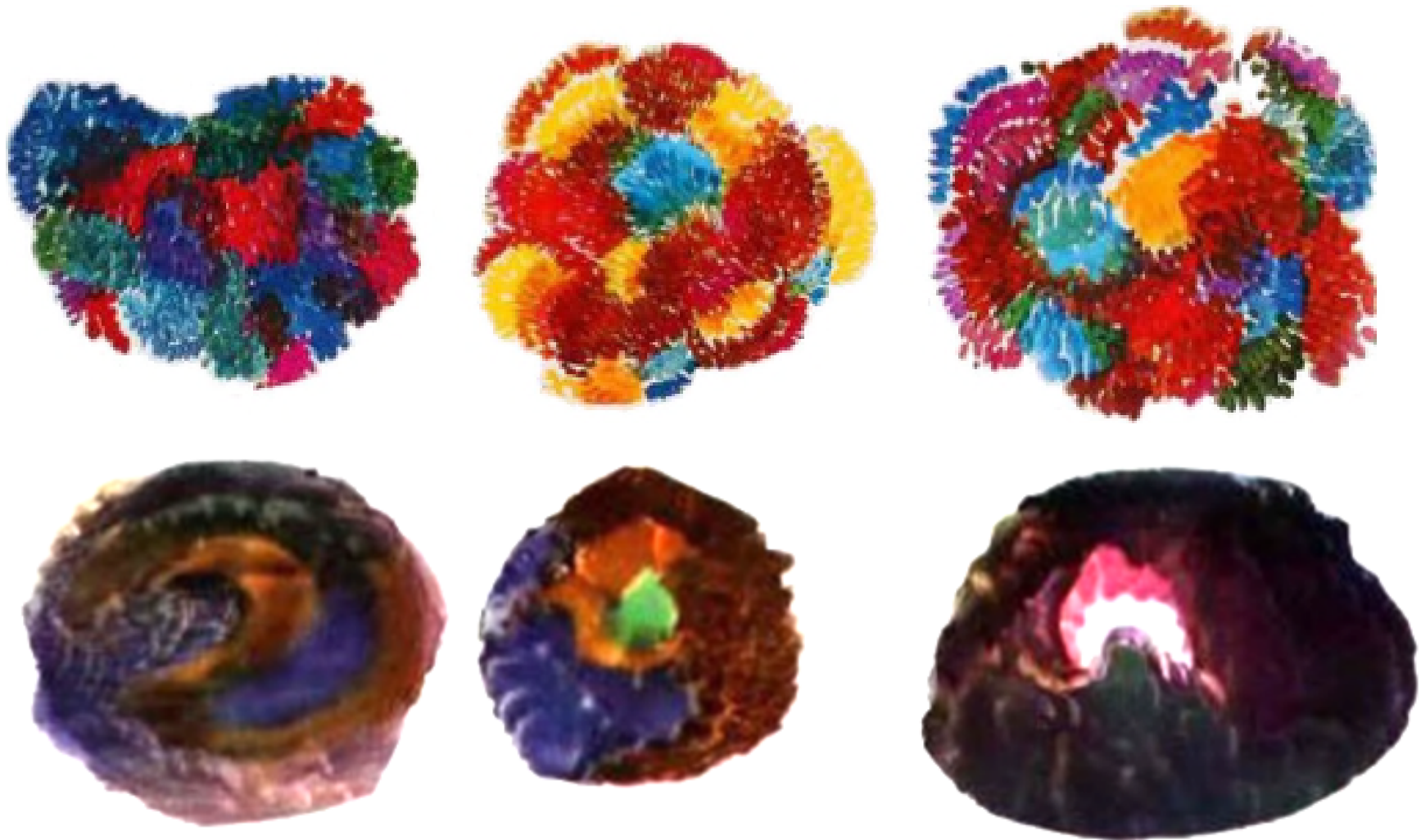


Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

O pintor e professor suíço Johannes Itten (1888-1967), que integrou o primeiro grupo de docentes da Bauhaus (1919-1933), também relata uma experiência docente vivenciada com um grupo de estudantes e a expressão de preferências cromáticas subjetivas manifestadas por eles. No livro *The Art of Color* (1961), Itten relata como o assunto foi instaurado em uma das suas aulas, após os estudantes considerarem uma sugestão de harmonia apresentada por ele como sendo desagradável e arbitrária.

Itten se depara, então, com respostas diversas à sua proposição, nas quais os estudantes apresentavam soluções alternativas e que também funcionavam como exemplos de harmonia. Sendo assim, apresenta aos leitores cinco trabalhos pintados por artistas que frequentaram suas aulas. A seguir, reproduzo duas das composições mencionadas na referida obra (v. Figuras 13 e 14), extraídas de trabalhos realizados por estudantes do curso de 1928 que Itten oferece na escola particular fundada por ele logo após sua saída da Bauhaus, ocorrida em 1923. Uma delas combina tons luminosos e florais, enquanto a outra segue uma paleta mais escura.

Figura 13 e 14 - Harmonias cromáticas



Fonte: ITTEN, 1961, p. 26 e 30.

Para Itten, o reconhecimento das preferências dos estudantes demonstra que a concepção de harmonia cromática tem componentes subjetivos e, portanto, é variável de pessoa para pessoa. Além das cores em si, fatores como o tamanho e a orientação das áreas também podem ser considerados importantes para sua compreensão, mas o essencial, segundo o autor, está em outro campo de percepção: na “aura” da pessoa. Ele denominou essa característica com o termo “timbre subjetivo”.

O timbre subjetivo representa a paleta individual de escolhas cromáticas que uma pessoa considera harmônica, auxiliando o professor na indicação de “temperamentos e talentos” (Barros, 2006, p. 77). Todavia, isto não pode ser confundido com a revelação do caráter de alguém, comportamentos ou modos de pensar e sentir (Itten, 1961, p. 25). Diferentemente da psicologia, para a educação estética, o timbre subjetivo tem muito mais relevância, devido ao auxílio que pode oferecer no encaminhamento de temas que possibilitam explorar e ampliar a capacidade do estudante trabalhar artisticamente.

Para chegar às cores subjetivas, Itten julga imprescindível o estudo prévio das paletas e a prática de ateliê com pincel e tintas (domínio de procedimentos). Respeitando o universo subjetivo e evitando impor o mesmo esquema cromático a todos os alunos, ele considera que “a ajuda do professor deve ser oferecida com moderação, mas certamente com simpatia e amor” (Itten, 1961, p. 26).

Isso não quer dizer que os ensinamentos de Itten se limitavam ao timbre subjetivo, pontua Lilian Ried Miller Barros: “para suplantar as limitações do gosto subjetivo, Itten sugeria exercícios de criação para solucionar situações específicas por meio das cores. Um deles, por exemplo, tinha como tema a representação de combinações sobre cada uma das quatro estações do ano” (Barros, 2006, p. 83). Conforme explica a autora, no entendimento de Itten, a necessidade de propor exercícios objetivos se faz necessária para a transmissão de mensagens cujos significados possam ser alcançadas por um público em geral, sustentados pela capacidade de julgamento que se eleva acima do sentimento individual.

Um estudioso contemporâneo da pedagogia de Itten é o professor e artista catarinense Fábio Savicki Henschel. Em recente publicação, resultado da sua pesquisa de mestrado, o autor reitera que a proposta de trabalho de Itten estava em sinergia com o ideário da Bauhaus de integrar arte e funcionalidade, através da exploração de formas e materiais:

O foco do curso era o entendimento aprofundado e a avaliação precisa das capacidades expressivas pessoais, ou seja, visava liberar as potencialidades criativas do estudante. Os workshops de Itten tinham como base o conceito de "Intuição e Método", ou seja, uma estrutura fundamentada na interação entre opostos: a sensação (intuição subjetiva) e a norma (intuição objetiva). Itten acreditava que a expressão artística só poderia ser verdadeiramente alcançada seguindo um sistema de regras e disciplinas bem definidas conciliando com as características singulares de cada indivíduo (Henschel, 2023, p. 34).

Percebe-se, portanto, que Itten busca uma conciliação: determinar objetivamente critérios para estabelecer relações harmônicas entre as cores sem deixar de acolher o que seus estudantes demandam individualmente. Ainda, faz comentários específicos voltados às produções de cada um, sugerindo intervenções pedagógicas práticas, com orientações sobre quais temáticas individuais podem ser mais favoráveis ao estímulo do crescimento deles enquanto artistas.

3.2. CAMINHOS CROMÁTICOS

A reelaboração das propostas mencionadas no item anterior me auxiliou a encontrar maneiras de aproximar o universo cromático dos brinquedos, entendendo que, através deles, a criança realiza ações que correspondem aos seus interesses e necessidades (imaginar, correr, pular, observar, repetir e etc.). Contudo, eu ainda me questionava sobre como fazer com que as crianças se apropriassem do colorido como forma de desenvolver possibilidades de experiência estética. Com isso, meu desejo era colocar a cor em evidência, mostrando que suas qualidades (combinações, variações de tons e misturas) são características fundamentais do processo de criação dos artistas, seja em pinturas, seja em outros tipos de obras.

Levado a investigar quais poéticas que me proporcionaram experiências pessoais de interação com a cor no campo das artes visuais, o nome de Hélio Oiticica é o que representa memórias mais significativas. Lembrei-me da primeira vez em que estive imerso nos *Núcleos* e *Penetráveis* de Oiticica, cerca de quinze anos atrás, onde a vivência da realidade da cor é despojada dos sentidos conhecidos pela inteligência, como ele próprio relata em um dos seus escritos¹.

Nos trabalhos mencionados, há, por parte do artista, a busca de um novo sentido para a cor: revelar sua síntese, estado puro de cor-luz ativa, alcançado a partir de qualidades diferentes de tons ou da variação das pinceladas na superfície dos planos. Na ação dessa cor-luz forma-se a estrutura da obra, cujo sentido é a duração que o espectador-participante vivencia. Segundo Celso Favaretto, “Essa concepção de cor volta-se para a temporalização do espaço plástico, conquista que ainda não tinha sido levada a efeito, apesar de todas as pesquisas dos grandes construtores do início do século. O próprio Mondrian, diz Oiticica, não ultrapassou o ilusionismo, permanecendo preso a uma ‘metafísica da representação’, por não incluir o tempo na produção das obras” (Favaretto, 2000, p. 78).

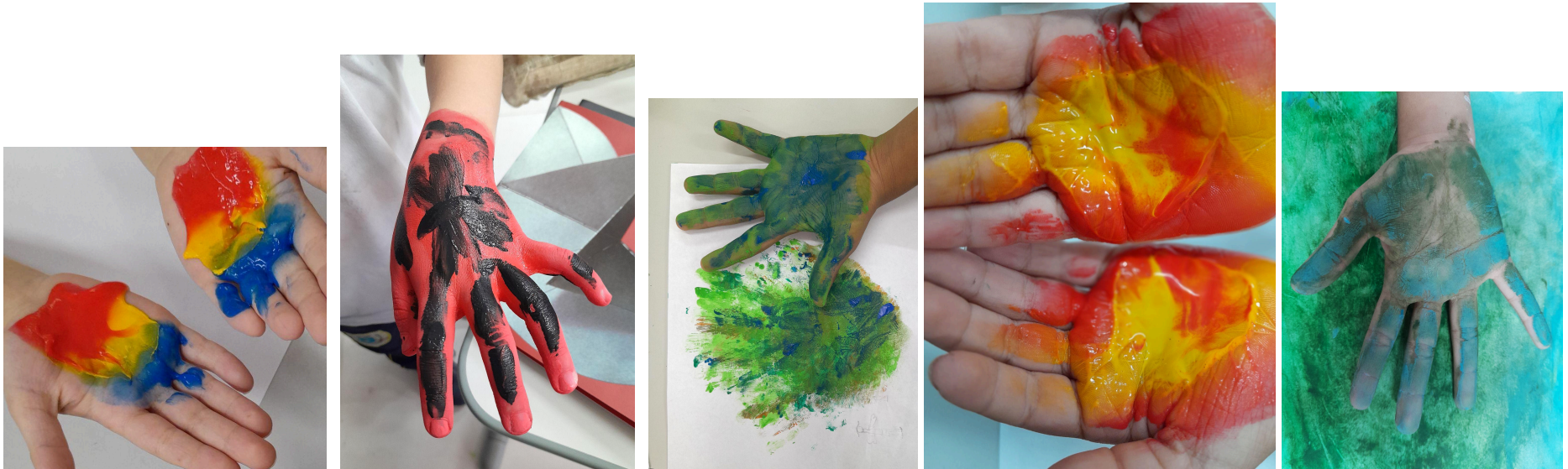
Embora o visual seja o sentido predominante, os *Núcleos* instauram uma experiência de integração ambiental, que mobiliza o corpo por inteiro. Por não ser abstração, representação e nem sugestão de coisas ou de idéias, abrem-se virtualidades: o que pode estar além do agora, do aqui, do corpo, da realidade, da memória, das conexões. Não é por acaso que um dos *Penetráveis* de Oiticica recebeu o nome *Éden*.

Novas perguntas surgiram ao observar os percursos investigativos dos estudantes com mistura de cores. Além da tinta, ocupavam-se com exercícios em aquarela, gizes pastéis ou oleosos, produzindo resultados muito sensíveis, que remetiam às poéticas abstratas e não-objetivas².

¹ OITICICA, Hélio. *Aspiro ao grande labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986, p. 16-19.

² A não-objetividade é um programa estético das vanguardas artísticas soviéticas. Segundo Tatiane Rebelatto (2021), deixando para trás a estética realista, que era representativa, os aspectos da obra de arte priorizados, a partir de então, se manifestavam na multiplicidade de investigações, seja na

Figuras 15 a 23 - Ateliê de misturas cromáticas durante as aulas



tridimensionalidade (explorando materiais não artísticos), seja no plano bidimensional (quanto à forma de organização espacial dos elementos). Citando a artista Nadezhda Udaltsova, contemporânea de Varvara Stepanova, assim é definida a não-objetividade: “A partir de agora, o artista irá para a base da arte pictórica: a cor, em vez de tentar transformar uma certa forma da natureza para criar um maravilhoso trabalho estético. Ele criará novas formas inexistentes na natureza, inventadas por sua própria percepção”.



Fonte: elaborado pelo autor, 2022-2025.

Usaram outras ferramentas além dos pinceis (linhas, barbantes, colheres, garfos, galhos e régua), mas o emprego das mãos como suporte foi constante, talvez na tentativa de alcançar o mais íntimo do material. Nesse percurso, aproximaram-se do campo ampliado de práticas experimentais com a cor na contemporaneidade, como a instalação e a performance. E era este aspecto imersivo-corporal o que as crianças buscavam quando ultrapassavam os limites do papel.

Portanto, entendi que ainda não era o momento de conduzir as criações atendendo a um único suporte, porque, ao passar pelas misturas cromáticas, fazia-se necessário estruturar minha proposta na vivência da síntese ou pureza da cor, a respeito da qual fala Hélio Oiticica quando comenta a importância da cor em seu trabalho artístico ambiental.

Baseando-me na noção de “espectador da cidade” que o urbanista Paul Virilio apresenta no livro *O Espaço Crítico* (1993), meu ponto de partida foi a problematização da realidade da cor e do corpo na paisagem, pois entendo que, solicitando a atenção do olhar para as diferentes qualidades superficiais do ambiente, como a cor, que está na camada visível do mundo percebido,

consegue-se discutir problemas sociais mais profundos. Refiro-me à invasão descontrolada de áreas florestais, ao vertiginoso crescimento da urbanização, ao deslocamento de populações em consequência de desastres ambientais, aos modismos que ditam a aparência das fachadas dos edifícios, dentre outros processos em curso.

Segundo Virilio, na contemporaneidade, os sistemas de bairros e setores que demarcam o espaço das cidades não são o que caracterizam um território, mas sim a distribuição do tempo disponibilizado às pessoas que nele se deslocam. Uma vez que na era tecnológica esse tempo tende à aceleração, ao transitarem, seus comportamentos são conduzidos como passagens de uma montagem cinematográfica: contemplação, distração, comoção, excitação, interrupção e assim por diante. Com o avançar do processo, resulta que a velocidade chegou ao seu ponto máximo, o instantâneo, que permite às pessoas estarem simultaneamente em dois lugares distantes.

Conjugando fundamentos do processo de criação artística (a cor enquanto ação) com a crítica urbanística (velocidade como modo de ser), me questionei se, no território escolar, a arte poderia oferecer uma relação de outra ordem temporal com a vida: delicada, vagarosa, cuidadosa e delirante também. Dessa vez, era preciso encontrar maneiras ou ações de desaceleração do ritmo da aula e incorporar a lentidão nos movimentos.

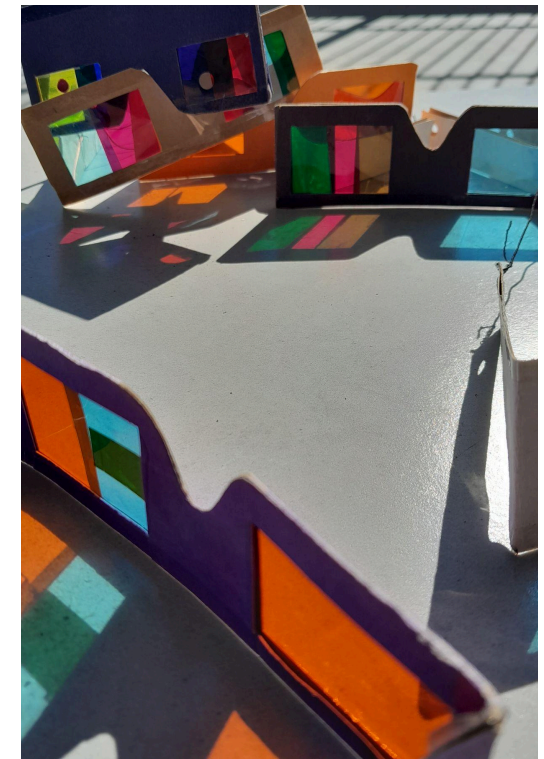
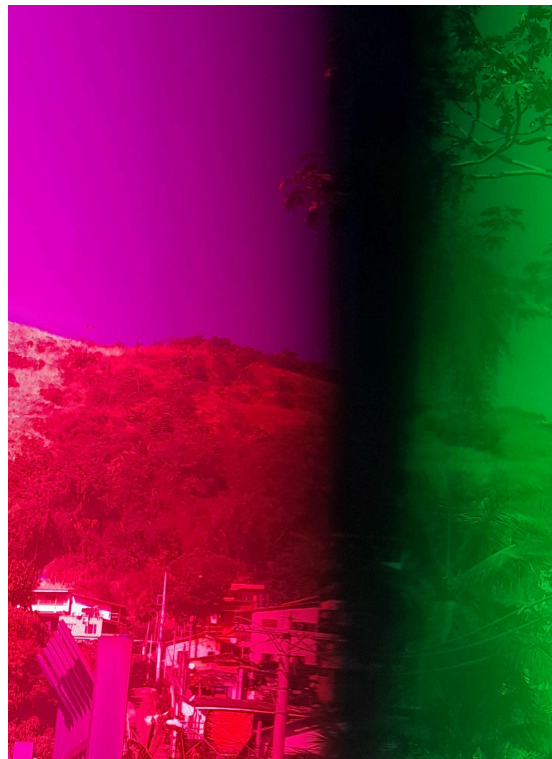
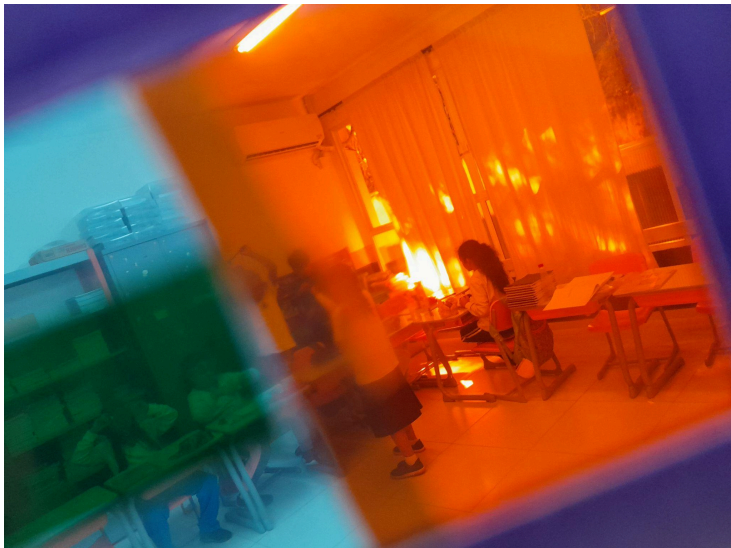
Assim, organizei uma sequência didática prevista para acontecer em quatro aulas de 45 minutos cada, onde são propostas duas caminhadas, um exercício de colorir e um jogo coletivo de construção do círculo cromático. Diante dos desdobramentos proporcionados pela investigação em curso, acrescentei à sequência outras aulas, conforme descreverei adiante.

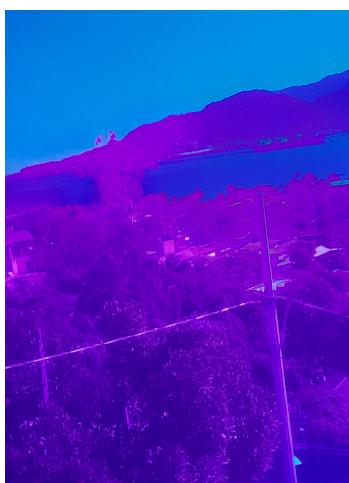
Para o primeiro encontro (duas aulas de 45 minutos), construí antecipadamente outros brinquedos: óculos de papel cartão nos quais as lentes foram alteradas usando filtros de acetato coloridos, furos, e outras intervenções que interferiam e/ou bloqueavam a percepção da cor e da luz. Os primeiros óculos proporcionavam experiências imersivas com as cores, às vezes

usando uma cor dominante (nos dois olhos), em outras fazendo as regiões cromáticas se penetrarem, ampliando o campo de visão. Logo, os estudantes passaram a compor combinações usando mais de um óculos também.

Antes de iniciar a deriva e dentro da sala de aula, indiquei alguns enquadramentos para observação: a lâmpada, os lápis no estojo, as janelas, a própria pele e a dos colegas. Depois, na área externa, o olhar foi conduzido para outros focos: um mural de *graffiti* do parquinho, a rua em todos os seus detalhes, o céu e o mar.

Figuras 24 a 30 - Deriva com filtros de luz





Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Enquanto acontecia a deriva, os participantes faziam espontaneamente a troca dos óculos entre si. A partir de registros escritos e fotográficos, notei que a qualidade da vontade de cada criança era absorvida para finalidades expressivas muito diferentes: mergulhavam no chão, entravam em outras salas, se refugiavam em lugares muito particulares, me procuravam para contar histórias fantásticas e alucinantes sobre o que estavam vendo, colocavam vários óculos de uma vez e, às vezes, fixavam-se no uso de seus filtros favoritos sem querer trocá-los. Ao serem possuídas pela imersão na cor, as crianças incorporaram formas de respirar, de falar, de andar e de agir, ou seja, outros estados de ser no mundo, alterados pela qualidade de percepção.

No caminho desta investigação de mestrado, acrescentei novos óculos criados a partir de uma série com seis dispositivos e dedicados a homenagear a poética de artistas que se somaram ao tema da minha pesquisa (v. Figura 31). Com isso, passei a incorporar camadas variadas de filtros, telas e outros arranjos de enquadramentos, e não apenas a imersão no fenômeno cromático e suas misturas aditiva ou subtrativa. Através desses visores, apresento artistas que são inspiradores para mim e que dialogam com esta pesquisa; registro experiências que considero marcantes em minha biografia, e que se tornaram possíveis em virtude da possibilidade de acessar inúmeras exposições de arte.

Nesse conjunto, estão presentes artistas que citei explicitamente até agora, como Josef Albers, Paul Klee e Hélio Oiticica, assim como outros nomes que se tornam importantes de registrar agora, como Olafur Eliasson, Waltércio Caldas, Amélia Toledo, Carlos Cruz-Díez e Lucia Koch - e muitos que ainda serão citados adiante. Em tais poéticas, a aspiração de fundir tempo e espaço a partir da ativação da obra com a participação do espectador ocorre em diferentes graus e estratégias a partir da percepção das cores: imersões, manipulações, alterações e até mesmo a suspensão da percepção visual.

Por isso, a ênfase relacional que proponho nessa aula-proposição endereça questões cruciais à educação cromática que estão além do fenômeno ótico e faz-me refletir sobre a importância dos aspectos ambientais e participativos nas experiências vivenciadas na escola.

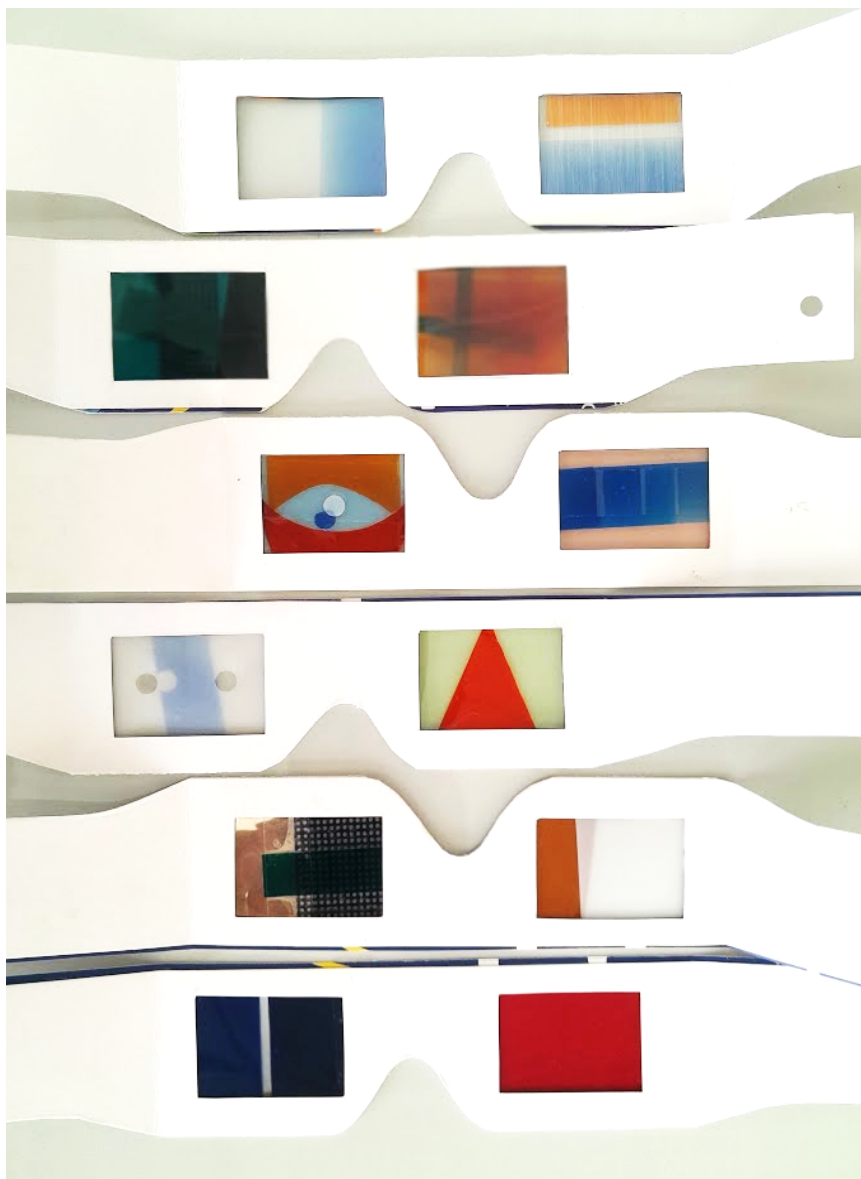


Figura 31 - Óculos sensoriais

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Dando sequência agora à proposta didática, na segunda caminhada, buscando uma didática relacional que produzisse trocas interpessoais, convidei os estudantes a contemplar novamente o entorno, dando uma volta completa pela escola. Desta vez, não ofereci os óculos nem sugeri focos, minha intenção era observar como a experiência da caminhada anterior trazia sugestões para a nova deriva. Durante 20 ou 30 minutos assistimos a fatos acontecendo em primeira mão: apontava-me suas casas, o local de trabalho de alguém da família, o sapezal queimado em cima do morro, barcos que sumiam no mar, coisas que a atenção lhes pedia. Vimos cores que nos afetaram, com as quais simpatizamos, outras que estavam chamando atenção demais, e até cores que desapareceriam em breve.

Para tematizar o problema que eu levaria ao grupo no encontro seguinte, fiz intervenções através de perguntas (*Existe uma cor que desaparece quando a gente olha para ela?; Alguma das cores surgiu quando vocês começaram a olhar?; Como as cores são colocadas no lugar onde estão?; Onde se encontra uma cor sozinha?*). No tempo restante da aula, usando lápis de cor e giz, pedi para cada estudante coletar três cores diferentes e reproduzi-las no papel com a maior verossimilhança possível, usando círculos de papel sulfite branco, do tamanho aproximado da circunferência de um CD.

Todos os círculos foram recortados e, depois, espalhados pelo chão, 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. Nessa roda de conversa, os estudantes comentaram que os exercícios os levaram a imaginar possibilidades diversas de visão: devires animais, monstruosos, mágicos, astronômicos, oníricos, catastróficos, e também sobre sensações de medo e deficiências. Por fim, guardamos o conjunto de desenhos para a próxima semana.

Recolocando todos os trabalhos novamente no chão da sala, expliquei que eles funcionavam como peças de um jogo coletivo, sistematizando aquilo que havia sido observado. Cada estudante deveria escolher uma cor, agrupando os círculos de

acordo com esse primeiro critério de classificação (que corresponde ao matiz). Aos poucos, surge a necessidade de agruparem-se em equipes, provocando discussões a respeito do que conhecem sobre as cores e seus parentescos.

A cada jogo, quantidades diferentes de grupos se formam, envolvendo divisões, transações, e reclassificações. Quando o chão ficou vazio, discutimos as categorias encontradas e as nuances que permitiram, ou não, definir critérios para o agrupamento, implicando, pois, em consensos e dissensos entre os grupos.

Em seguida, pedi para me entregarem três cores específicas: azul, amarelo e vermelho. A partir do centro da sala, estabeleci um núcleo (que são os três vértices de um triângulo imaginário) indicando a primeira orientação classificatória. Considerando essa primeira etapa, a inclusão dos demais círculos seria decorrente dela. Em resposta, os grupos preencheram o primeiro nível do diagrama, distribuindo todos os círculos das respectivas cores primárias, a partir do centro até as margens (aleatoriamente, sem gradação tonal).

Na etapa seguinte, que pode ser visualizada nas ilustrações a seguir, proponho a evolução da complexidade do sistema a fim de que novas ramificações permitam acolher, em posições fundamentadas por alguma evidência, as cores secundárias, terciárias, os pretos, os cinzas, e os brancos, quando haviam. E por fim, para concluir, a turma reordenou o diagrama pela terceira vez, aplicando a última classificação cromática: escalas de tonalidade.

A realização do exercício seguindo a sequência descrita acima conteve alguns aspectos didáticos satisfatórios e outros menos. Por um lado, os estudantes foram estimulados a estabelecer diálogos significativos, pois, verbalizando suas ideias, começavam a ser mais receptivos aos “equívocos”, seja na representação, seja na classificação da escala tonal, trabalho que impunha aos grupos sucessivas tentativas de reencaixe das peças, sob olhares cada vez mais atentos e questionadores.

Figuras 32 a 35 - *Work in process* do diagrama cromático



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

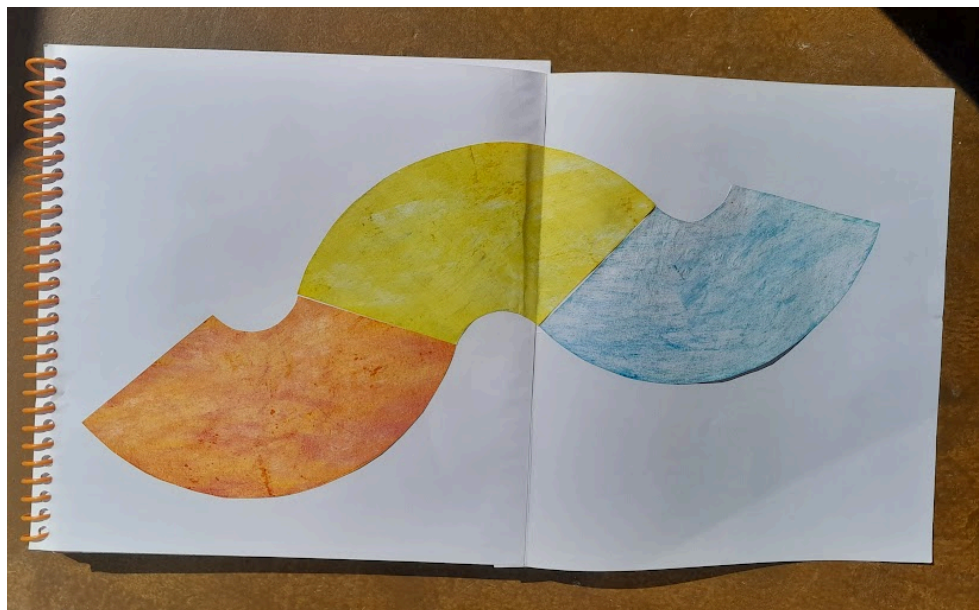
As críticas fundamentadas em juízos valorativos, do tipo “Olha como ficou mal pintado”, passaram a ser confrontadas com comentários referenciados pela vivência proposta na primeira aula: “Mas e se a cor estava lá daquele jeito?” - provocou uma aluna em resposta ao colega autor da crítica.

Em contrapartida, apesar de valorizar um comportamento investigativo com o ambiente, atentando para a percepção relacional, a proposta ainda não solucionava uma dificuldade que eu encontrava desde o início da sua elaboração: apreender aspectos conceituais pertinentes à linguagem visual sem recorrer a teorias prévias sobre cores quentes, frias, análogas, complementares e, principalmente, em relação ao que se pode induzir como sendo cores primárias.

O que foi narrado neste relato abrange sequências realizadas durante o ano letivo de 2023. Com novas turmas, e também por desdobramentos possibilitados pela pesquisa de mestrado, a proposta de criação da mandala das cores gerou novas oportunidades de aprendizagem, me mostrando que esse é um processo de formação contínuo, através da própria prática, tanto para os estudantes quanto para mim.

Buscando explorar a estrutura do jogo alterando a forma dos elementos, no ano seguinte, em 2024, apresentei a uma das minhas turmas de terceiro ano a possibilidade de pintarem peças que possuíam encaixes mais definidos, como um tabuleiro (Figuras 36 e 37). Essa proposição foi encorajada após minha participação no III CONOPAE - Congresso Estadual da Organização Paulista de Arte Educação, realizado na FAAC da UNESP, em Bauru. Na roda de apresentação de trabalhos, Rubens de Souza e Pio Santana me questionaram se o emprego de outros formatos coloridos, diferentes da circular, não poderiam ressignificar a brincadeira, ampliando as possibilidades de criar e combinar as peças bem como tensionar o limite entre as cores no espaço compositivo. Fiz esse experimento no ano seguinte e considero que o resultado acabou dividindo a turma em grupos antagônicos, algumas se interessaram muito pela atividade enquanto outras não. Uma vez que o gesto de encaixar se tornou predominante, surgiram também montagens tridimensionais.

Figuras 36 e 37 - Estudo de encaixes



Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

Já em 2025, outro acontecimento significativo marcou o jogo. Era o terceiro ano de realização da proposta. Refiz o jogo com duas turmas. Na terceira delas, quando os grupos terminaram de reunir suas cores, notei que alguns círculos foram deixados no chão, como se não tivessem lugar próprio (Figuras 38 e 39). Curioso, mas mantendo a objetividade temática, perguntei à turma se aquelas peças eram ou não consideradas cores e pedi para que nos sentássemos para observá-las. Em seguida, nos propusemos a classificá-las.

Figuras 38 e 39 - Cores não-cores



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

De início, notamos que havia quatro círculos que apresentavam policromias; portanto, de fato, não poderiam ser reconhecidos como uma (única) cor, trazendo problemas para a regra do jogo baseada na classificação pela identidade cromática (matiz). Solucionar este embaraço foi menos complicado.

Já os círculos coloridos em uma escala de cinza (variando do branco ao preto) representavam a segunda adversidade da proposta: relacionar o claro e o escuro com valores cromáticos. Voltando-me a interpretar o diagrama, mostrei que nos demais casos foi possível incluir tonalidades claríssimas em famílias como roxo ou azul. A presença de um conjunto de cinzas, entretanto, revelava duas coisas: durante o exercício, esses tons foram agrupados alguma vez e depois, excluídos; e, também, que o interesse em compor as equipes de jogadores (afinidades pessoais) prevaleceu sobre o enunciado que eu havia estabelecido. Em todo caso, não reconheceram que tal conjunto também poderia compor uma linha cromática por si só.

Já o terceiro conjunto continha três peças marrons. Segundo os comentários, teriam sido dispensados porque estavam visualmente mais próximos do preto, também rejeitado, do que de qualquer outra cor que os grupos tinham nas mãos. Interroguei, então, se não teria acontecido o contrário disso, e se a exclusão não seria resultado do seu vínculo com todas as famílias, e não apenas uma. Minha pergunta era: por que os marrons, sendo colocados “de fora” porém juntos, como uma família própria, não constituíam uma identidade cromática? Uma vez que a retirada de todos os círculos do chão também era uma das regras do jogo, por que nenhuma equipe havia pensado assim, mas aceitando que os marrons também não seriam cores? Postas estas indagações, ficou evidente que o ato de recolher os pedaços de papel colorido do chão não era apenas uma tarefa de correspondência ótica: estava intimamente relacionada com pertencimento de grupo, com o relacionamento entre as crianças e a com leitura de camadas mais complexas sobre o ato de ver.

Tudo isso me levou a considerar que a compreensão cromática mobilizada pela minha proposta estava limitada enquanto conhecimento das cores, pois falava apenas de valores (luminosidade que corresponde ao quanto uma cor é clara ou escura) e matizes (ou famílias cromáticas). O marrom, por sua vez, problematiza justamente ambas as categorias, ou seja, tanto a percepção da intensidade, quer dizer, o quanto se retira da vivacidade de uma cor tornando-a menos vibrante, quanto o seu vínculo indireto com as demais cores (relativizando a ideia de pertencimento a famílias cromáticas).

Esse acaso havia escapado das regras do jogo nas ocasiões em que brincamos com a mandala, pois antes ninguém havia sequer registrado a cor marrom (na paisagem, nos muros, nas peles, nos animais?). Uma falha metodológica da minha proposição ou um sintoma da redução do imaginário? Quais as implicações de uma cor que não é reconhecida?

Existem algumas cores que oscilam, pertencem a zonas ambíguas, como o lilás, o violeta e o índigo. Mas o lugar que o marrom ocupa nesse universo de incerteza é de outra ordem, como explica o historiador francês Michel Pastoureau. Na *Breve História das Cores* (2006), o autor escolheu introduzir o seu manual ao público começando pelo azul - ainda que sua pujante obra bibliográfica se iniciasse com uma pesquisa dedicada às listras em preto e branco. A propósito, este assunto é retomado em inúmeros trechos do livro citado, porque revela a dominância de um regime visual de interpretação do mundo que o divide entre colorido e incolor. Pastoureau diz que o advento da escrita em papel como suporte para textos e imagens, principalmente depois da criação da imprensa tipográfica, introduziu ao pensamento ocidental iluminista a noção de que o branco equivaleria ao incolor, ao neutro.

No entanto, diz ele, tal visão se mostra infundada. Primeiramente, porque não corresponde ao entendimento cromático que diversos povos antigos tinham a respeito do branco, já que existem registros linguísticos indicando palavras específicas para se nomear as versões do branco como o brilhante ou o mate (*albus* e *candidus*, no latim, respectivamente). Além disso, abundam evidências pictóricas rupestres, e pinturas corporais ancestrais, dentre outros casos, onde o branco era plenamente reconhecido enquanto cor específica (e não um fundo ou um suposto neutro).

Sendo assim, a caracterização do branco como não-cor deve ser vista como o resultado de um processo sociocultural recente na história humana que valoriza a primazia da representação científica do mundo e torna o olhar cada vez mais familiarizado com visões antagônicas dos fenômenos. Nesse viés ideológico, além de não designar essa oposição com tanta eficiência, o marrom remetia a atributos simbólica e esteticamente considerados como de baixa qualidade, lembra Pastoureau a

respeito dos negativos amarronzados do cinema e da fotografia, desde logo substituídos pela eficiência visual proporcionada pela dicotomia branco-preto.

A forma como o marrom tem sido desprezado pela sociedade não se deduz apenas das citações indiretas a ele no texto do historiador. Para além do acinzentado das pedras, do bege do pergaminho e do cru do tecido, o marrom da terra e das madeiras ocupa um lugar ainda mais incômodo na literatura cromática. Em razão disso, Pastoureau dedica a tal cor um dos itens do capítulo intitulado “As semi cores” (aquelas que se aproximam mais efetivamente da ideia de incolor). De saída, ele incita: “E o marrom? É uma cor bastante odiada, não?” (Pastoureau, 2006, p. 119). Apesar da presença abundante na natureza, nos solos e nas plantas, a valorização positiva dessa cor, pelo menos no que se refere às vestimentas e outros emblemas sociais, afirma, está restrita a ordens monásticas associadas ao voto de pobreza.

A leitura de Pastoureau e o incômodo com o sucedido naquela aula me fizeram buscar na memória relações simbólicas que a cor marrom tinha para mim. Dentre algumas, a relação com a terra era a mais significativa. Entretanto, meu contato físico com ela tem sido cada vez menos frequente. Não corro mais em campinhos de terra batida como fazia na infância, não tomo mais banho de chuva na lama da construção da casa dos meus pais, e, hoje, mesmo morando em uma cidade litorânea, tenho com a areia da praia uma relação menos profunda do que aquelas que tive nos períodos de veraneio.

Pouco antes daquela aula, a rua onde moro, pavimentada com blocos hexagonais, foi asfaltada. Os blocos foram completamente retirados e em poucos dias, não havia mais concreto nenhum, era tudo terra, barro, lama, pedras e poeira. Lembro-me de sair descalço depois de chover, abrir o portão e atravessar a rua. Fiquei olhando o chão por um tempo pensando na ausência da rua, fiz algumas fotos e guardei um pouco de terra seca. No dia seguinte, chego à Escola Municipal Ophélia Reale Montanhesi, local onde trabalho desde 2022. Em 2025, a escola foi transferida para uma nova unidade, inaugurada às pressas,

sem estrutura adequada para atender as quase trezentas pessoas que diariamente habitam o prédio. Voltei a olhar para os meus pés e para o piso - novíssimo, de porcelanato -, atravessando-os como se meu olhar pudesse chegar à terra embaixo de mim.

Saí em busca dessa terra e, enquanto caminhava, logo vi que o terreno, ainda em obras, estava repleto de peças para um novo jogo: eram caquinhos de tijolos. Coletei uma centena deles, lavei e os deixei à disposição das crianças na bancada de madeira da sala-ateliê. Com essa nova proposta, substituí os círculos de papel e convidei os estudantes a pintar os fragmentos. Depois de pintados, eles permitiam encaixes tal como uma brincadeira construtiva de desenhar, um quebra-cabeça ou um mosaico. Esse evento deslocou o interesse dos estudantes de uma poética celeste (as texturas aquosas e os esfumados em que estavam envolvidos desde então) para a imaginação telúrica. Em poucas aulas, os estudantes do terceiro ano já haviam pintado todos os cacos de tijolos.

Figuras 40 a 44 - Da lama aos cacos

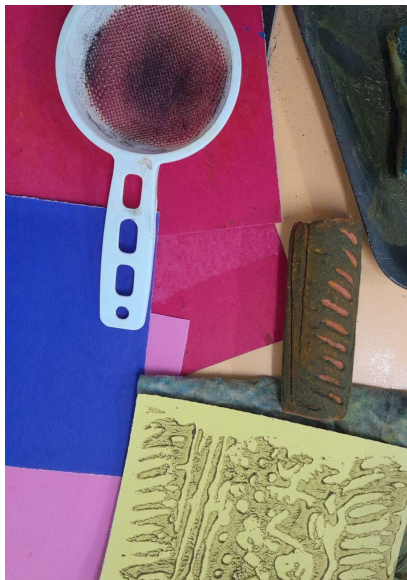




Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Estudantes de outras turmas pediram para participar da proposta, então fiz uma nova coleta. Decidi recolher também alguns blocos de terra e comprei argilas de diferentes cores, usando-as para preparar nossas próprias tintas. Nos meses seguintes, a materialidade da terra predominou. As bancadas de trabalho foram ocupadas com as argilas e terras, peneiras, piões, colheres, carimbos de cerâmica e outros instrumentos que ficavam à disposição mesmo quando outro assunto era abordado na aula (Figura 45). Uma estudante do quinto ano, que com frequência aproveitava as aulas para conduzir processos de criação artística autoral (inclusive durante os intervalos), foi a primeira a começar a exploração das areias, em agosto de 2025 (Figura 46). Em praticamente todas as aulas, até o final do ano, sempre havia alguém com interesse em moer, peneirar, diluir e misturar as terras. Com as massas de argila, foram modelados diversos objetos que, depois de secos, quase sempre eram pintados (Figura 47).

Figuras 45 a 47 - Poéticas da terra



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

No livro *Teoria e Prática do Ensino de Arte - a língua do mundo* (2009), escrito por Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque e Maria Terezinha Telles Guerra, as autoras consideram que o ensino de arte é feito da construção de atitudes pedagógicas apoiadas em duas bases: os fundamentos teóricos e práticos da educação e os da arte.

Segundo elas, artistas realizam seus trabalhos de forma projetual, quer dizer, traçam suas próprias opções metodológicas enquanto perseguem, concretizam e ampliam ideias. E isto também pode orientar a atitude criadora de professores quando, ativas quantidades simultâneas de pensamentos, esquemas e projetos, mantém-se um estado de atenção transformadora que revigora e fecunda até mesmo as sugestões mais banais. Por isso, a aproximação com o processo de trabalho dos artistas é imprescindível para pensar “outra forma de planejar o ensinar/aprender arte” (Martins; Picosque; Guerra, 2009, p. 149).

Fayga Ostrower, artista atuante no meio artístico brasileiro entre as décadas de 1940 e 1990, exerce em 1970 a atividade de professora, elaborando sua própria forma de ensinar conteúdos artísticos relacionados às cores. No livro *Universos da Arte* (1983), que mencionei no primeiro capítulo, ela afirma que o aprendizado colorístico não deve ter por objetivo o estudo de tabelas, classificações nem regras de elaboração de misturas, e muito menos decorar nuances sobre os nomes dos tons. Estes conhecimentos são quantitativos, supérfluos e irrelevantes para “a expressividade das cores ou com a sensibilidade das pessoas” (Ostrower, 1983, p. 234).

Sendo um fenômeno cheio de variabilidade, as cores sempre estão relacionadas com outras cores. Ao olhar para um bege, o efeito visual provocado pela cor muda se ela for aproximada de um vermelho ou de um verde. Por sua vez, na obra artística, a importância da cor está voltada às funções que ela desempenha, uma vez que, a cada nova combinação, o espaço é redefinido de diferentes maneiras. Assim, para conhecer os contextos de constituição do espaço através da cor, segundo Ostrower, é necessário compreender os princípios das *relações* colorísticas: “sabendo isso, saberemos em que sentido as cores poderão tornar-se expressivas” (Ostrower, 1983, p. 235).

O primeiro princípio de relação colorística diz respeito à natureza da cor. Por ser um fenômeno sensorial, que excita os sentidos de um modo que nenhum outro elemento visual é capaz de fazer, sua previsibilidade é precária. Quando se diz a palavra “vermelho”, uma vasta possibilidade de representações é sugerida, mas nenhuma é capaz de prever o que de fato as cores nos revelam em seu contato direto. Devido ao seu caráter sensual, a cor ultrapassa o intelecto, são variáveis, dependem da percepção subjetiva e do contexto de observação.

Ainda assim, a partir de uma cor, seja qual for ela, desdobram-se possibilidades. Através dos sentidos, definem-se as tessituras possíveis do espectro de cada cor, chamadas de tonalidades. E nisto reside o segundo princípio colorístico: independentemente da cor de referência, sempre há uma gradação em escala que equivale à distância entre o tom mais claro e o mais escuro. Apesar de algumas cores não chegarem a ser muito escuras, é sempre possível atribuir a elas uma escala tonal, ainda que seja menor em comparação a outras: “as escalas cromáticas variam em extensão de cor para cor” (Ostrower, 1983, p. 237).

Esses dois princípios, apresentados por Fayga Ostrower a partir de experimentos com pedaços de papel, também foram observados na minha proposta de organização do diagrama das cores. Quando se trata de relações cromáticas, aquilo que os sentidos podem apreender a respeito da *natureza* das cores – sob influência do meio, de determinações fisiológicas e, ainda, fatores culturais – é manifestado através de traços, nuances, sobreposições e texturas, mostrando que a representação das cores, no plano bidimensional do papel, depende de qualidades *variáveis* e *subjetivas* da fatura.

Nos quatro exercícios realizados pelos meus estudantes, a quantidade de círculos azuis e verdes sempre foi maior que a quantidade de tons amarelos e laranjas. Fayga havia explicado aos alunos dela que a razão para isso está no segundo princípio, quer dizer, no fato de que as cores escuras (menos luminosas) possuem uma extensão (ou escala) cromática maior.

Em continuidade, Ostrower considera que ainda existe um terceiro princípio colorístico, o qual revela o funcionamento do *ritmo* compositivo. Diante de uma composição monocromática, construída com pedaços azuis de papel arranjados aleatoriamente, pode-se dizer que a atenção visual é atraída para as regiões de matizes mais vivos (com maior valor cromático) e para as áreas ocupadas por tons claros justapostos a tons escuros (contrastes). Isto significa que, embora determinadas cores sejam mais “chamativas”, todas elas são estimulantes, pois provocam respostas físico-químicas no aparelho sensorial.

Os testes que Fayga realizou com seus alunos, a partir de composições monocromáticas, a fim de observar os caminhos da movimentação visual, me inspiraram a realizar esses exercícios práticos em minha sequência didática. Além de verificar se o terceiro princípio também seria aplicável à percepção infantil, esse conhecimento pode contribuir com o aprofundamento da leitura de imagens.

Após explicar como funcionam os três princípios acima mencionados, Ostrower diz que, no universo artístico, as relações cromáticas têm por objetivo a expressividade estética, que se dá com o direcionamento do olhar para os *limites* da cor. Tensionando a passagem entre áreas de contraste, onde movimento visual se reduz, e áreas de transição, onde os tons são menos contrastantes (mais próximos entre si) e o movimento passa a ser mais rápido, os artistas instauram a ordem espaço-temporal da pintura, de onde surge o relacionamento entre figura e fundo: “Olhamos novamente a composição de cores que se encontrava na mesa. Observamos que os movimentos visuais se encaminham sempre em direção das áreas de contraste. No espaço que se configura, as áreas de transição se unem e constituem o ‘fundo’, ao passo que nos contrastes se concentra a ‘figura’” (Ostrower, 1983, p. 238).

Depois da compreensão dos três primeiros princípios colorísticos, que dizem respeito às tonalidades, ou seja, a “relações dentro de uma única cor”, a artista diz que “todas as outras relações se estabelecem entre as cores” (Ostrower, 1983, p. 239) e como elas se contrapõem. Se a variedade de tons de uma mesma cor indicava, até aqui, os movimentos *lineares* de observação, a

partir da multiplicidade cromática, essa movimentação passa a ser feita em *planos*, articulados pela proximidade ou pela distância. As lições de Fayga Ostrower mostram modos de intervenção pedagógica nos quais os princípios colorísticos não conduzem os estudantes à elaboração de uma teoria isolada da prática. Consciente disso, ela afirma: “Cabe ter em mente que, na arte, o fazer equivale ao saber e o saber, ao fazer. Um sempre condiciona o outro” (Ostrower, 1983, p. 242).

Com seus experimentos, didaticamente organizados em uma sequência que começa nos tons monocromáticos e segue com a policromia, o principal objetivo de Fayga era fazer com que os alunos compreendessem que o máximo de movimento é alcançado quando cores de valor cromático diferente são combinadas, enquanto o preenchimento do campo visual por cores secundárias e terciárias funciona como passagem, ou transição, entre um espaço e outro, intensificando, ou atenuando, o ritmo através da combinação de movimentos e pausas. Logo, ao alternar a presença de cores primárias com secundárias e terciárias, as movimentações cromáticas dão a ver a profundidade da composição pictórica.

Nesse jogo de avanços e recuos que determinadas cores realizam, complexificando o espaço pictórico, estão envolvidas propriedades fisiológicas, que são mencionadas brevemente no texto, mas, em termos de expressividade artística, ela se mostra mais interessada no *efeito estético*, que só pode ser compreendido pela experiência relacional vivenciada diretamente com as cores:

Agora - falei - faremos uma pequena experiência para ver se foi possível entender o princípio. Vou levantar algumas placas com cores secundárias e terciárias, que devem ser observadas e avaliadas se parecem mais quentes ou mais frias. Mostrei uma placa após a outra, às vezes juntando-as no ar, a fim de se poder compará-las melhor e julgar para onde tendiam as cores. Com isso, visava também demonstrar o quanto a temperatura da cor é um fenômeno relativo. O efeito concreto sempre dependerá das outras cores presentes (Ostrower, 1983, p. 244).

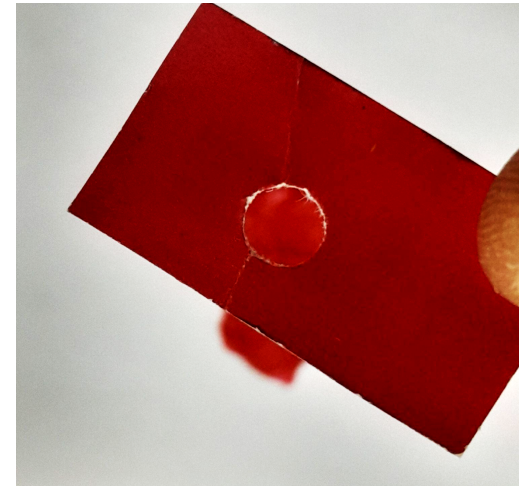
É importante dizer que sua análise não se reduziu a critérios formais ou técnicos, ao contrário, suas interpretações contextualizam e entrelaçam as obras, os procedimentos, as biografias e os períodos históricos. Exemplo disso são os

comentários que ela dedica, ao longo do curso, a uma aquarela de Paul Klee (1899-1940) intitulada *O mensageiro do outono* (1922). Por causa dos contrastes menos impactantes (roxos, azuis e verdes), o modo de arranjar os tons cromáticos nessa obra torna a transição fluida e vagarosa, onde os detalhes contribuem para a criação de um efeito melódico. Adensando camadas de complexidade, ela retorna diversas vezes ao trabalho, ampliando os conhecimentos de leitura visual da composição e indicando aos alunos que o *saber fazer colorir* é uma ação expressiva meticulosamente elaborada por Klee.

Todos os exemplos que Fayga Ostrower comenta no texto são evidenciados em imagens: obras de arte (aproximadamente 20 pinturas), cartazes (alguns mostrando elementos textuais) e diagramas construídos com cartões coloridos. Tal repertório ajuda a ilustrar com intencionalidade educativa os diferentes modos de organização do espaço pictórico, baseados nos intervalos e transições que regulam o uso das cores por artistas e designers. A observação de obras artísticas e outros produtos da cultura visual (cartazes, ilustrações, registros fotográficos de obras tridimensionais) para tematizar as cores primárias é uma tarefa possível de ser realizada com crianças e, nesse sentido, minha proposta também busca a formação de repertórios, pois, como narrei na primeira parte deste capítulo, tem como referência os Núcleos de Hélio Oiticica – daí o arranjo das peças móveis, comportando-se como planos cromáticos que se intercalam espacialmente desde o centro da mandala.

O tema das cores primárias me levou a questionar alternativas que poderiam ser usadas nas aulas para fazer com que os estudantes conseguissem apreender, pelo raciocínio indutivo, quais seriam tais cores, em vez de simplesmente memorizá-las, deduzir uma teoria ou apenas ler imagens. De tal maneira, percorreram-se dois caminhos que se atravessam. Um deles passando pela mistura de porções de tinta, onde as crianças foram convidadas a experimentar e comparar seus resultados com referências pictóricas oriundas de variados contextos históricos (Figuras 48 e 49). O outro (da mandala) sendo mais fluído, sem o uso de tintas, mas não deixando de ser experimental, envolvendo a observação e o jogo, ações corporais, a relação com o espaço e a vida.

Figuras 48 e 49 - Exercício de leitura visual



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Olhando para esse percurso retrospectivamente, observo que primeiro houve uma apreciação estética do colorido da paisagem onde os estudantes se situavam. Depois, surgiu o estímulo à formulação de hipóteses experimentais a respeito da existência de uma origem ou fonte das cores (famílias). Ao inverter o processo dos exercícios que eu realizava anteriormente, em que as cores primárias estavam no ponto de partida da experimentação, chega-se à igual conclusão de que três cores básicas (ou cinco, se o branco e o preto foram incluídos) irradiam todas as demais. O resultado, embora possa parecer o mesmo, revela caminhos traçados com características qualitativas diferentes.

Estudando o percurso criador que Fayga apresenta em suas aulas, compreendi como *fazer-saber* esse caminho experimental: separar as cores encontradas em famílias semelhantes para, a partir de então, encontrar quais delas não possuem valor cromático em comum (três famílias que possuem valores completamente distintos entre si). Oferecendo como exemplo o

laranja, pode-se afirmar que se trata de uma cor com parentesco no vermelho e no amarelo. Operando-se o raciocínio com as demais cores, sucessivamente, o resultado mostra que apenas o azul, o amarelo e o vermelho possuem o máximo valor de contraste, explica Fayga. Com isso, no processo de interpretação da informação visual, torna-se mais relevante investigar *o que* esses contrastes possibilitam, em termos de educação estética, do que apontar *qual* é sua origem ou causa, entendendo que o funcionamento do contraste cromático, principalmente a partir do uso das cores complementares, é o aspecto fundamental da expressividade.

Mas como entender esse raciocínio elaborado e complexo, sobretudo quando se trabalha com crianças? As palavras e as intervenções que Fayga utilizou com seus estudantes podem ser diferentes das que se usará com as crianças, todavia, para assimilar o funcionamento da dinâmica de contrastes, o que devemos fazer, recomenda ela, é aprender com a experiência dos artistas:

É da maior importância ver, nas obras de arte, o que, em termos expressivos, o artista faz desse contraste, se interliga os componentes do grupo por fusão ou por tensão. Além disso, é importante ver também a magnitude do contraste. Assim como pode aumentá-lo, o artista também pode atenuá-lo, de várias maneiras - usando outras relações colorísticas: por exemplo, ele pode graduar a intensidade cromática de cada uma das cores, diferenciando-a por tonalidades ou por tons quentes e frios. Ou, ainda, ele pode graduar a quantidade física de cada cor (não precisam ser áreas equivalentes). Ou também ele pode graduar as tessituras, as opacidades e transparências em que são dadas as cores. São modos de se regular e controlar os caminhos visuais para se chegar ao fechamento complementar, que sempre representa um clímax” (Ostrower, 1983, p. 249-250).

Segundo Ostrower, em Paul Cézanne (1939-1906), a percepção visual da cor foi decomposta, porque o programa estético dos impressionistas almejava a desmaterialização dos objetos e a intangibilidade do mundo através do colorido excitante. Foram mestres em anular as tensões, intercalando, entre uma cor e outra, manchas suficientes que distribuíam de modo regular as áreas de fusão provocadas pelo contraste de cores complementares.

Outra possibilidade de anulação das tensões é a substituição dos componentes de um par de cores complementares por cores afins, obtendo-se uma tensão mais acentuada em vez de fusões muito fortes. Para demonstrar este efeito aos seus alunos,

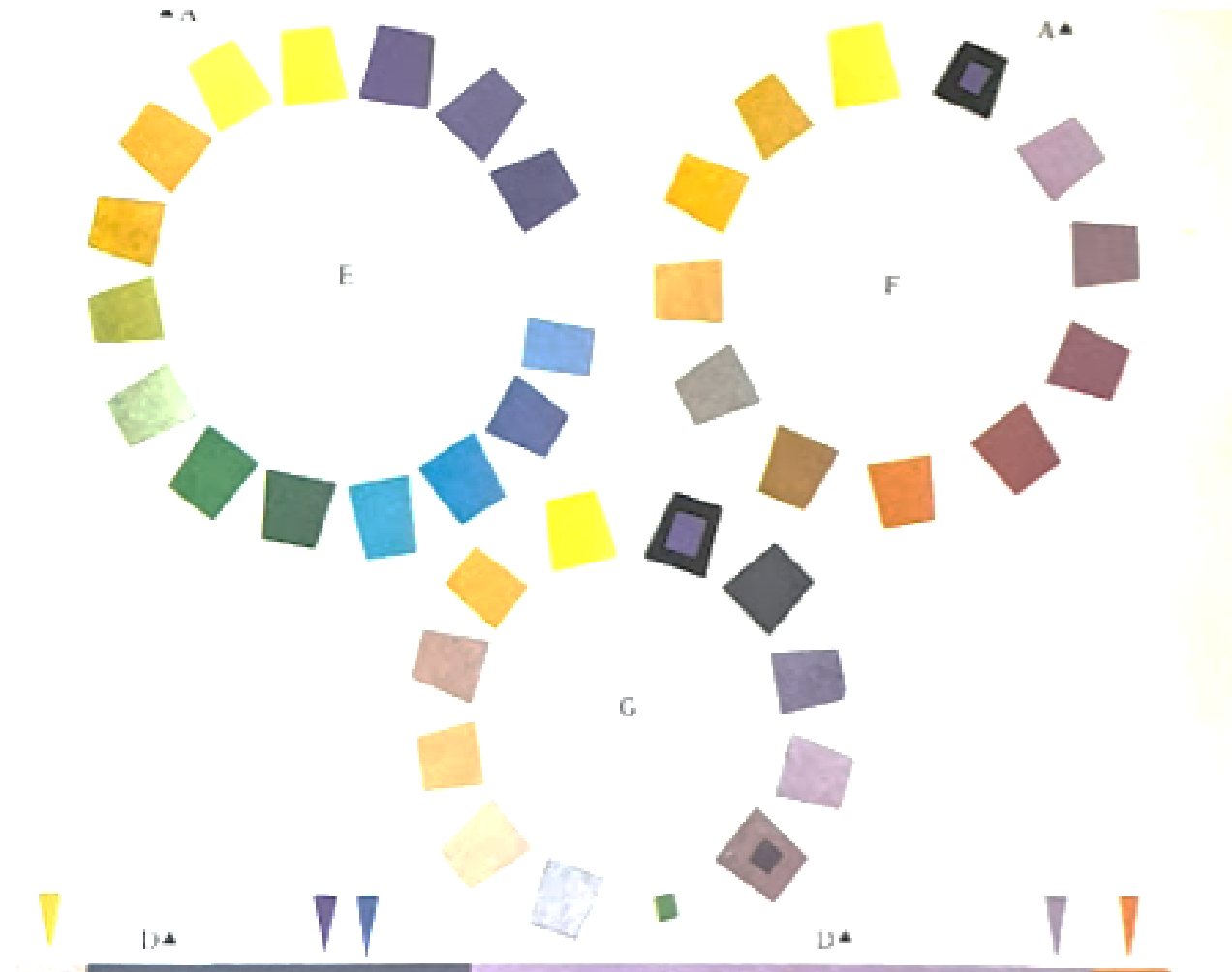
Fayga integra a leitura de imagem visual com outros recursos pedagógicos, realizando experiências com pedaços coloridos de papel que pretendem ilustrar a oposição entre duas complementares, no caso, o amarelo e o roxo. Primeiro, substituiu os roxos por cores vizinhas, ou parentes - azul-arroxeadado, cinzento, preto, lilás. Observado novamente, o conjunto mostra que a complementaridade em relação ao amarelo se manteve mas a extensão do parentesco aumentou. Em seguida, diz ela,

Recoloquei as placas roxas, e agora, do outro lado, comecei a substituir as amarelas. Encontramos tons bege, ocre, mostarda, ouro, cinzas-amarelados, creme, branco. Expliquei que todas essas cores funcionam como se tivessem recebido uma procuração do amarelo (...), percebendo que, ao substituírem os componentes originais da complementar, as cores vêm de regiões mais longínquas. Os caminhos colorísticos se encompridam, os intervalos se estendem e criam tensões psíquicas correspondentes (Ostrower, 1983, p. 252).

Depois dos experimentos com recortes de papel colorido, os conhecimentos obtidos passam a ser sintetizados em um diagrama explicativo que a artista-professora elabora e apresenta no livro (Figura 30). Nele, mostram-se “caminhos colorísticos” que fazem a passagem entre duas cores complementares (localizadas no alto de cada diagrama). Fayga aponta três exemplos representados pelas indicações *E*, *F* e *G* (em sentido horário), sendo que cada um dos três caminhos traduz características de um artista diferente e suas escolhas cromáticas, ou seja, os rumos que eles criaram nas referidas obras. O diagrama da direita, por exemplo, se refere a uma pintura de Vincent Van Gogh (letra *F*) e o diagrama inferior, a um cartaz produzido por Henri de Toulouse-Lautrec (*G*).

A propósito, na longa lista de referências artísticas que Fayga menciona nas aulas sobre cor, Vincent Van Gogh é a última. Segundo a concepção de contrastes complementares defendida pela professora, em uma das pinturas analisadas (Autorretrato, 1889, coleção do Museu do Louvre em Paris), repleta de laranjas vivos, avermelhados e cor de mel, a composição pediria a presença de um azul turquesa. Em seu lugar, o pintor produziu o que ela denomina como sendo uma conjugação visual, ou seja, pinceladas de verdes intercaladas com azuis claros, de forma breve e ondulada, sugerindo com isso o mesmo efeito ótico que seria provocado pela aplicação direta de um azul turquesa.

Figura 50 - Diagrama dos caminhos cromáticos elaborado por Fayga Ostrower



Fonte: Ostrower, 1983, p. 147.

Em outro trabalho, uma das naturezas-mortas com girassóis (*Girassóis*, 1888, coleção do Museu Van Gogh em Amsterdam), Ostrower diz que o desvio entre as complementares foi ainda mais longo, como um elástico esticado quase a ponto de se romper. Ela explica que Van Gogh até poderia ter complementado a grande quantidade de amarelos e laranjas com azuis e violetas, contudo o que se vê é uma extensão cromática que prolonga a passagem entre as cores, levando o espectador a perceber o aumento da tensão visual na pintura mencionada. Traduzindo os sentidos das cores no quadro de Van Gogh, Ostrower diz que o artista se serviu de muitas nuances do amarelo predominante (amarelo-ouro, amarelo-esverdeado e ocre), oposto por diversos verdes (verde-amarelado, verde claro, verde vivo, verde escuro) para expressar seu conteúdo trágico, enquanto o azul veio apenas em um pequeno trecho da flor pintada, “complementando a quantidade de tons de laranja e amarelo da imagem” (Ostrower, 1983, p. 254).

Nas aulas de Fayga Ostrower, foram realizados exercícios que buscavam evidenciar diversas especificidades de elaboração cromática, indicando aos alunos que existem algumas relações produzidas intencionalmente pelos artistas na construção expressiva da obra de arte. Ao passo que na proposição poético-pedagógica criada por mim, cujo intuito era construir coletivamente um diagrama das cores, foi necessário repensar os recursos utilizados entendendo que, na idade dos sujeitos participantes, pertencentes ao ciclo escolar correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental, há um tipo específico de atividade que provoca reestruturações no desenvolvimento histórico-cultural humano: a brincadeira.

A participação das crianças durante o jogo da mandala cromática me provocou a repensar a intencionalidade da proposta considerando-a como parte de um processo criador e, portanto, intuitivo, atento a elementos que revelavam sua estrutura (ou caminhos, para dialogar com Fayga). Por considerar o jogo muito “redondo”, experimentei a modificação das peças buscando outro grau de relacionamento entre elas e entre os participantes. A adaptação mais recente foi a inclusão de novos óculos, conforme expliquei há pouco.

Por se tratar de um jogo relacional, cada turma responde à proposta da sua maneira. Repetindo o exercício da mandala durante três anos, percebi que, quando colocados no chão, os círculos atraíam imediatamente a atenção das crianças, que se relacionavam com os pedaços de papel de forma mais espontânea.

Em uma das oito turmas que participaram do jogo, a expectativa de saber quais seriam as regras do jogo foi tão alta que, depois de finalizada a disposição dos círculos no piso da sala, os estudantes se apropriaram do diagrama como um tabuleiro e colocaram as peças seguindo uma malha ortogonal (em geral, nas demais turmas, a disposição das peças seguia um arranjo de mancha quase circular). Em seguida, permaneceram estáticos por um tempo considerável, olhando para os círculos. Algumas crianças (poucas) arriscaram correr e pular ao redor, mas não mexeram na posição dos papeis. Outras pediram-me para observar a mandala através dos óculos coloridos. Quando comecei a passar as instruções, o grupo voltou a se reunir em torno do jogo.

O entendimento do jogo como regra não é um detalhe, ele indica aspectos profundos a serem considerados: que a conscientização sobre as formalização dos níveis de classificação, pensamento da ordem conceitual, é uma função psicológica desenvolvida pela criança e está diretamente relacionada à criação de situações imaginárias, comportamento característico infantil.

Para Vigotski, a brincadeira é um comportamento que surge na primeira infância, idade que caracteriza a criança de até 3 anos. Nesse período, a tendência humana é buscar a satisfação imediata dos desejos, por isso o caminho entre os impulsos e sua realização é extremamente curto. Enquanto a criança cresce, já na idade pré-escolar (de 3 até 6 ou 7 anos), a brincadeira se torna a atividade principal, ou seja, é ela que possibilita os caminhos para a satisfação de necessidades não-realizáveis, formulando novas possibilidades de relação semântica que irão promover o desenvolvimento psíquico, intelectual e afetivo.

Essa ideia é apresentada pelo autor em *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*, que é o registro escrito de uma palestra ministrada em 1933. Em junho de 2008, veio a público uma nova tradução do texto, diretamente do original

russo, a cargo de Zoia Prestes. A tradutora, então, explica que a versão anteriormente disponível em português, inserida no livro *A formação Social da Mente*, possuía diversos equívocos, a começar pelo título.

Para compreender a importância da brincadeira, Vigotski diz que é fundamental responder a duas questões: como ela aparece e qual o papel que desempenha no desenvolvimento. Embora a brincadeira possa proporcionar à criança vivências de satisfação, este não deve ser um critério definidor, pois ao término de alguns tipos de jogos ela pode experimentar um “sentimento agudo de insatisfação” (Vigotski, 2008, p. 24)

Fundamentada pelo método histórico-dialético, a análise sobre a brincadeira de Vigotski se estabelece a partir da compreensão das mudanças ocorridas entre um estágio de motivação e outro. Na passagem entre a primeira infância e a idade pré-escolar, desponta na consciência da criança um elemento novo, a imaginação, a qual, como todas as funções, é formada a partir da ação e gera novo tipo de atividade. Nesse caminho, a criança passa a generalizar as reações afetivas externamente aos objetos em vez de se fixar neles. Assim surge a brincadeira, diz Vigotski.

Através do surgimento da imaginação é produzido um encadeamento de atividades humanas que partem da ação motora do bebê e processualmente inauguram um novo tipo de comportamento na criança, chamado brincadeira. Assim, depois de estabelecida, a brincadeira, então, conduzirá a outros tipos de comportamento durante a adolescência e na idade adulta.

Vigotski afirma que na primeira infância, a criança age em função do que vê, pois a estrutura da sua consciência é marcada por uma percepção que não se afirma como parte de um momento independente e, sendo indissociável da atividade motora e afetiva, ela age ligada à situação onde se encontra. O papel da brincadeira no desenvolvimento, portanto, está em fazer com que a criança comece a agir orientada pelo que está em sua mente, ou seja, em um campo imaginário que “leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação” (Vigotski, 2008, p. 30).

Determinar-se a partir de ideias, não de objetos, e agir em conformidade com as regras decorrentes de situações imaginadas são elementos de um processo vivencial que envolve extrema dificuldade para as crianças, pontua Vigotski, pois elas não fazem isso imediatamente. A brincadeira proporciona o aprendizado que modifica a relação delas com a realidade, mudando a estrutura de sua percepção: “essencialmente, isso quer dizer que eu vejo o mundo não apenas de cores e formas, mas vejo-o como um mundo que possui significado e sentido” (Vigotski, 2008, p. 31).

Na aprendizagem semântica proporcionada pela brincadeira, primeiro a criança opera com os significados, assim como faz com os objetos; depois, toma consciência deles, começando a pensar. Ao nomear um cabo de vassoura como um cavalo, aprende que é possível manipular o significado dos objetos substituindo-os por palavras, ou seja, o cavalo passa a ser visto mentalmente e isolado da situação real. É exatamente nisto que Vigotski se baseia ao elaborar a noção de movimento semântico, o qual, por um lado, se dá no campo abstrato (o campo surge antes de a criança operar com significados), por outro, possui uma forma que é concreta (ocorre como aconteceria no mundo real).

Ao oferecer um contraponto à visão romântica de que o mundo da criança é feito apenas da vontade de satisfazer seus impulsos através da brincadeira, Vigotski problematiza a concepção de infância sem deixar de atribuir à imaginação uma função indispensável à vida psíquica humana, tanto em seus aspectos cognitivos quanto afetivos. Em termos afetivos, ao possibilitar que a criança se emancipe das amarras situacionais em que se encontra, a brincadeira, de acordo com Vigotski, conduz ao enfrentamento entre duplos impulsos: satisfazer aquilo que ela mais deseja enquanto vontade imediata, ou coordenar seu comportamento com atitudes que cumprem as regras da brincadeira, encontrando nela outra fonte de satisfação. Na base da brincadeira, portanto, está algo além da possibilidade de operar com os sentidos dos objetos e das ações, algo que se encaminha

em direção à escolha volitiva, à tomada de decisão, ao conflito de motivos e a outros processos bruscamente desprendidos da efetiva realização da ação, ou seja, o caminho para a vontade, assim como operar com os sentidos das coisas é o caminho para o pensamento abstrato, pois na decisão volitiva o ponto determinante não é a realização da própria ação, mas o seu sentido. Na

brincadeira, ação substitui outra ação, assim como um objeto substitui outro (Vigotski, 2008, p. 34).

Se na idade pré-escolar a brincadeira funciona como atividade que guia o desenvolvimento da criança na aventura de compreender os significados dos objetos, na idade escolar a brincadeira não desaparece simplesmente, ela “penetra na relação com a realidade” (Vigotski, 2008, p. 36), sendo refundada em diversas outras atividades humanas, dentre elas a arte.

Ao encontro do entendimento de Vigotski, foi possível verificar que a contínua reformulação das proposições vivenciadas em minhas aulas possibilitou às crianças, de início, se apropriarem do exercício enquanto brincadeira, operando relações objetivas com os materiais, e, posteriormente, direcionar sua consciência à atividade de estudo para incorporar regras que estão ligadas ao *sentido* das coisas, quer dizer, à sua dimensão abstrata, tal como o funcionamento da teoria cromática e outras relações semânticas que a arte possibilita às ações humanas.

Em uma das últimas aulas observadas durante esta pesquisa, notei que um grupo de quatro alunas se dedicava a criar uma grande mandala penetrando na realidade concreta dos cacos coloridos de tijolos quebrados. A produção feita por elas, ilustrada nas imagens abaixo (Figuras 51 e 52), mostra um conjunto de círculos concêntricos. No centro, criaram um foco de vermelhos, laranjas e amarelos; em seguida, na zona intermediária, verdes e azuis, que irradiam até as margens onde os lilases, violetas e cinzas se esvaem.

Surge, como resultado, um considerável efeito de ilusão tridimensional composta por papéis, cacos de tijolos e outros objetos dispostos pelo chão da sala de aula. Após alguns dias, foi necessário desmontar o trabalho para que a limpeza fosse possível. Na semana seguinte, as mesmas alunas me interrogaram categoricamente: “*Onde está a nossa obra de arte, professor?*”.

Figuras 51 e 52 - Mandala



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Articulando experiências imersivas sensoriais em um campo ampliado de metodologias (leitura de imagem, exercícios procedimentais, brincadeiras), revisei neste tópico os caminhos das minhas próprias proposições. É possível afirmar que o uso da mandala-diagrama produziu ruídos, desvios, danças e movimentos que atravessaram seus intervalos. Estes aspectos revelaram dinâmicas que não seriam possíveis caso a proposta estivesse delimitada ao preenchimento individual de esquemas cromáticos indicados previamente em uma folha de papel.

Assim, observo que, além da visualidade, o trabalho pedagógico com artes visuais precisa abarcar a corporalidade que pulsa no ambiente (as oralidades, os movimentos e as interações com a materialidade), sob o risco de se tornar repetitivo ou desestimulante (para o professor e, igualmente, para os estudantes). Daí surge o caráter experimental das atividades, que aparece através do jogo enquanto compromisso de ser acessível às crianças sem ignorar a complexidade que é própria da arte.

3.3. ENTRE A LINHA E A COR: ATRAVESSAMENTOS

Durante dois anos letivos, a Secretaria Municipal de Educação de Ilhabela não forneceu cadernos de desenho aos estudantes, apenas as tintas. Para contornar este problema, as minhas aulas de pintura foram improvisadas reaproveitando todos os tipos de papel disponíveis na escola: rascunhos da burocracia administrativa, papelões, capas de livros descartados e imagens de revistas.

Depois de esgotados os papeis, as mesas se tornaram o suporte para as atividades. Feitas de madeira laminada, facilitavam o ir e vir das tintas, que deslizavam com facilidade e eram fiéis ao registro do gesto, uma história vivida com a

materialidade da cor, onde a representação figurativa se tornava mais dinâmica e perturbava a concepção de desenho enquanto projeto ou antecipação. Os traços eram improvisados sem rascunho.

O jogo com a mistura das tintas tinha uma espontaneidade marcante, que eu não tinha a intenção de interromper, pois era bonito de ser observar, como se a gênese das imagens acontecesse sem regras compreensíveis. Ali, o fluxo de relações semânticas era auxiliado pelo uso das mãos, pinceis, esponjas, réguas e outros materiais escolares.

O registro era menos definitivo em comparação ao que seria produzido sobre papel. Linhas contornando formas, que voltavam a se diluir em cores. Havia, inclusive, a possibilidade de remover a tinta ainda molhada usando a ponta do pincel ou os dedos, marcando traços negativos que geravam espaços cheios e vazios orgânicos.

Repeti essa atividade durante muitas aulas, mas, na primeira vez, me recordo que ela continha o gesto simbólico de uma cortina que se abre revelando algo desagradável, reprovado. Lembro-me do semblante dos estudantes, que repetiam uns aos outros, como se fosse um telefone sem fio: “Pode pintar na mesa!”. Alguns instantes depois, me procuravam para ter certeza: “*Pode mesmo* pintar na mesa?”.

Respondia a eles que sim, e internamente também me fazia perguntas. Por que apenas a superfície das mesas? Como ficaria a sala toda pintada pelas crianças? O que significava a apropriação da mesa como um objeto de pintura se sua função era ser um anteparo entre o corpo e o ambiente e, sobretudo, a localização que delimita a ocupação espacial de cada pessoa na sala de aula.

Experimentei a possibilidade de acompanhar esse exercício da reprodução de músicas. Escolhi composições instrumentais, para não interferir no processo diretamente com a sugestão de palavras, deixando o campo de representação mais ampliado. Orientei os estudantes a “acompanhar” a melodia, interpretando e traduzindo sua audição em imagens, movendo as tintas com os

materiais oferecidos (pincéis, esponjas, palitos, dedos, linhas, pedaços de plástico). Os sons ocuparam o ambiente, assim como os sons das ações que executavam ao pintar, em um processo paralelo. Como não tenho intimidade com a linguagem musical, meus conhecimentos me permitiram apenas avançar até esse tipo de instrução ou, então, sugerindo relações entre gestos, cores e timbres.

Quando as músicas terminarem de tocar, expliquei, seria a hora de usar uma folha de papel, carimbando-a sobre a mesa, tendo como resultado uma impressão (chamada de monotipia, na linguagem das artes visuais) que registra um instante da experiência de modo estático porém fiel aos vestígios do que aconteceu durante aquele intervalo.

Existe, ainda, a possibilidade de adaptar essa brincadeira a outro suporte, envelopes plásticos transparentes. Antes de fechá-lo, dentro são colocadas porções de tinta cuja manipulação desencadeia associações, fusões e texturas. Desde que o envelope seja de material reforçado, que não fure e possa ser apoiado em lugares como a mesa, janela, corpo, chão, parede, possibilitam-se mais oportunidades de vivência com as cores, desdobramentos entre matéria e tateabilidade que comunicam ações simbólicas (envolver, fundir, amalgamar, espalhar, preencher, riscar, escorrer, separar, torcer), tão importantes para o desenvolvimento da linguagem representativa da criança quanto o desenho. Dito isso, compreender a produção artística infantil com o uso da cor apenas na chave da liberação emocional, onde representam estímulos psicológicos, significa ignorar como as crianças apreendem e organizam os efeitos das suas ações desenhistas.

A esse respeito, John Matthews (2003), autor contemporâneo da arte-educação envolvido com pesquisas no campo do desenvolvimento da representação visual na infância, descreve como as crianças, mesmo com pouca idade, realizam com bastante distinção movimentos específicos quando pintam ou desenharam cada cor sobre determinado suporte. Nessa fase do desenvolvimento, diz o autor, a criança já tem uma compreensão da cor como *código* que representa um tipo de informação diferente de outras (Matthews, 2003, p. 67). Antes dos dois primeiros anos de idade, inclusive, traçam sobre a superfície plana do

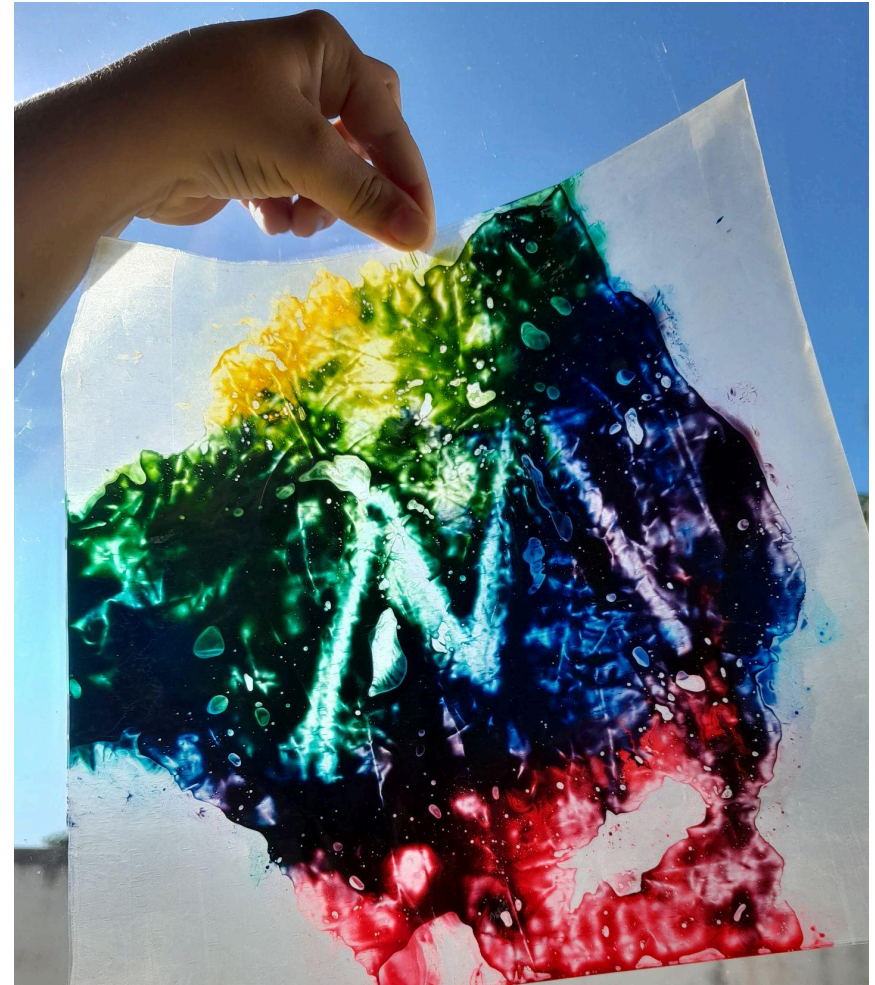
papel um mapeamento do mundo tridimensional. Devido à definição limitada de desenho que os pesquisadores possuíam ao interpretar a arte infantil, enxergando apenas sobreposições de rabiscos, não se alcançava a complexidade da elaboração dos desenhos das crianças. Ao examinar registros audiovisuais dessas ações, Matthews vê que nos rabiscos aparentemente aleatórios elas representam camadas onde gizes de diferentes cores são utilizadas, demonstrando o começo da elaboração de noções como contraste e relação projetiva, que permitem diferenciar a posição que as coisas ocupam no espaço.

Nos exercícios que descrevi propondo misturas de cores, seja com tintas aplicadas dentro de envelopes plásticos, seja diretamente numa superfície lisa, a execução da tarefa produziu imagens que desestabilizaram o código de legibilidade segundo o qual cor e linha precisam se equivaler, algo que o processo de alfabetização intensifica por causa da apropriação dos signos (letras, números, sinais ortográficos) pela criança.

Riscos, rastros, marcas e trilhas ganham substância, primeiro isolando as cores e depois juntando-as, deixando ambíguo o registro de onde acaba e onde termina a representação de ideias diferentes. Passo a passo, a transformação operada com as cores torna-as irreversivelmente indiferenciadas, até a síntese total, se for do interesse do estudante. Definir o momento de interromper o jogo é uma decisão de liberdade (Figuras 53 a 55).

Além disso, surgiu um aspecto importante do contexto existencial das crianças durante a proposta: o interesse de representar a paisagem. No início, as produções se voltaram a imagens construídas com faixas coloridas e muitos degradês, pois o uso das mãos e esponjas (quando as pinturas eram realizadas sobre as mesas) conduzia a resultados dessa ordem de abstração. Depois, apareceram interpretações dessas manchas tematizando o entardecer, noites estreladas, céus atravessados por arco-íris e o espaço sideral. Estas cenas refletem conteúdos da imaginação infantil, sugestões que podem vir do contato com variadas fontes (memórias de experiências pessoais, vídeos da internet e desenhos, por exemplo).

Figuras 53 a 55 - Envelopes cromáticos e monotipia





Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Ao interpretar essas imagens, considero igualmente importante situá-las no mundo existencial e concreto onde ocorrem as aulas, como vestígios do ambiente onde os estudantes estão imersos: uma sala onde todas as janelas recortam o exterior e enquadram o horizonte, as ruas, as montanhas, a floresta, a praia, o mar e tudo aquilo que se chama paisagem. Isso me levou a contextualizar o problema com os estudantes tendo como referência produções modernas e contemporâneas das artes visuais que tinham como assunto a representação de céus.

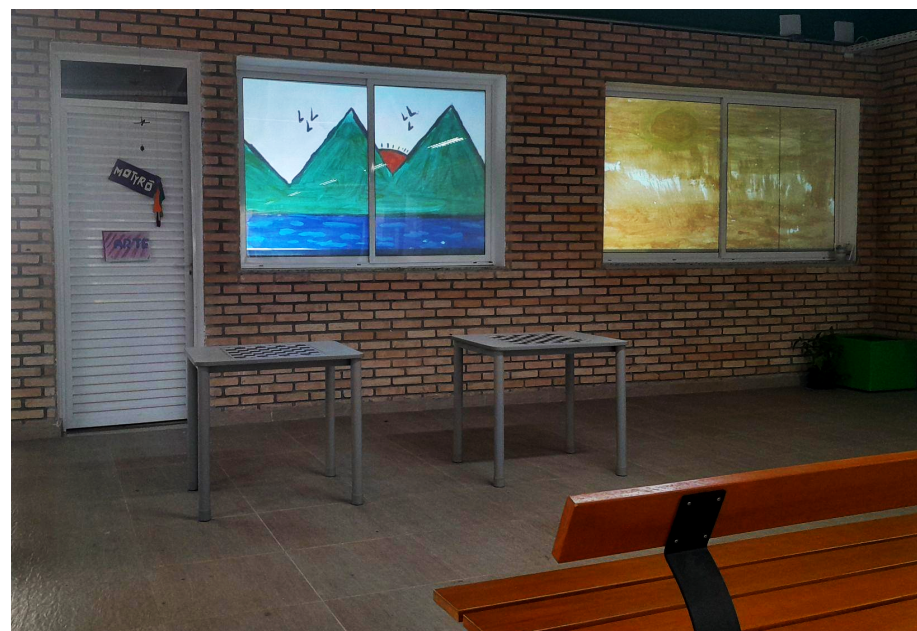
Escolhi obras de Anita Malfatti, Vincent Van Gogh, Carmela Gross, Vik Muniz e Jorge Menna Barreto porque, além de atenderem à temática proposta, trazem conhecimentos sobre a possibilidade de expressão em diferentes meios artísticos (pintura, desenho, escultura, fotografia e videoinstalação).

Após a aula de apresentação do tema, os vídeos da série *Lugares Moles* (2006), de Jorge Menna Barreto, foram projetados nas janelas da sala durante os intervalos do recreio e do almoço. Neles, registra-se a diluição de paisagens construídas com elementos de maquetes arquitetônicas misturadas com manteiga. O artista brinca com esses elementos a fim de nos propor uma reflexão sobre a permanência e o tempo. Imagens dos trabalhos apresentados na aula introdutória estão no *Anexo A*, o qual acompanha esta dissertação.

Como culminância dessa sequência de criação artístico-pedagógica, transformei a proposta dos envelopes em um convite aberto a estudantes de outras turmas para participarem de um experimento de investigação e de imaginação de um céu que se forma a partir de determinadas quantidades de tintas depositadas dentro de sacos plásticos e suscetíveis à ação dos gestos dos participantes.

Ao longo de algumas aulas, foram produzidos desenhos e pinturas, fotografadas e também expostas em projeções nas janelas da sala de aula que está localizada no pátio da escola, simulando paisagens, conforme se vê nas Figuras 56 e 57 abaixo.

Figuras 56 e 57 - Exibição dos trabalhos durante os intervalos



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

No ensaio inacabado de título *Sobre a pintura*³, Walter Benjamin compara as duas esferas de manifestação da imagem, a cor e o desenho, estabelecendo uma dialética entre *mancha (Mal)* e *signo (Zeichen)*, respectivamente. A esfera do signo abrange

³ “Escrito em Outubro de 1917, originalmente como uma carta para seu amigo Gershom Scholem. O texto foi encontrado na colecção de Scholem e publicado postumamente em 1977” [Cf. PENA, Luis Miguel Martins Soares Raposo. *O salto do novo: a mancha em Walter Benjamin como origem da novidade*. 2011. Dissertação (Mestrado em Filosofia – especialidade em Filosofia da Linguagem e Ciências Cognitivas) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2011].

os diversos domínios da linha e do espaço (geométrica, escrita, desenho). Por sua vez, a mancha se destaca de dentro para fora, sua essência mágica pertence à ordem de relação temporal, e “isso indica que a esfera da mancha é a de um *meio*” (Benjamin, 2011, p. 83, grifo do autor), no qual o passado e o futuro irrompem conectados.

Ao interpretar a natureza expressiva da mancha enquanto meio, entendo que a ação de manipular a tinta dentro dos envelopes tem como fundamento algo que dialoga com as reflexões de Benjamin. As superfícies de cor não se deixam ser *limitadas* pela linha, pois, segundo explica o filósofo, isto representaria uma leitura puramente técnica, uma vez que a pintura, sendo um *medium*, “não conhece fundo nem linha gráfica” (Benjamin, 2011, p. 85), é constituição de sentidos e do mundo (linguagem). Liberando o presente da condição de resistência entre um antes e um depois, e de memória que delimita a espacialização de traços (ou seja, signos inscritos de fora para dentro), as manchas são vivas, se fazem ver através da tensão permanente envolvendo linha e cor. Em outras palavras, instauram o tempo. Daí o caráter mágico que Benjamin menciona. Quando se alcança o ápice da mistura total, surge um plano de fundo, uniforme, onde outra história gráfica (re)começa.

Ideia correlata à descrita por Benjamin é proposta na minha atividade *Desenho Invisível*. Nela, os traços são o ponto de partida, graças ao giz de cera, um instrumento cujo registro é baseado em linhas (finas, grossas, segmentadas, fortes, etc.).

Ao iniciar a aula, os estudantes têm à mesa folhas brancas e giz de cera na cor branca. Algumas crianças certamente intuirão o que acontecerá, enquanto outras pensarão que o professor não acordou bem, ou que está pouco inspirado. Dependendo da turma, tenho sugerido alguns temas disparadores: uma carta-segredo para alguém, retratos em duplas, paisagens desconhecidas, assim por diante.

Concluída a primeira etapa, é divertido fazer rodadas de apresentação dos trabalhos, nas quais costumo performar uma releitura do conto popular *A roupa nova do imperador* substituindo a roupa por um quadro. Interpelo os estudantes com

comentários exagerados do tipo “Vejam como este desenho mostra uma paisagem maravilhosa, inesquecível!”, “Vocês nunca viram e nem verão uma obra de arte tão formidável como esta!”.

Na etapa seguinte, disponibilizo potes com guache diluído e pinceis de diferentes tamanhos. As áreas do papel que estão cobertas com giz de cera bloqueiam a absorção da tinta no papel, embora deixem-na impregnar pelos espaços contíguos, onde não há cera.

O procedimento é o mesmo empregado nas técnicas de tingimento têxtil por reserva que acompanham tradições milenares ao redor do mundo, a exemplo do *shibori* japonês, feito com linhas ou blocos de madeira, e o *batik* indonésio, que utiliza cera derretida gotejada sobre o tecido com instrumentos delicados chamados *canting*.

Com quais cores começar? Qual tonalidade será usada primeiro? Uma cor mais transparente, cobrindo o fundo de forma homogênea? Que regiões do papel pedem a intensificação de uma cor? Como preparar uma tinta suficientemente aquosa? Onde os assuntos registrados com o giz interferem na cor? Estas são algumas das questões que surgem durante o exercício e apontam para o despertar de percepções sobre o ritmo que a composição pede, processo marcado pela escuta da intuição e também resulta de um exercício de disputa entre ver e ocultar, como mostram os trabalhos a seguir (Figuras 58 e 59).

Entre camadas coloridas e contornos, a criança se apropria de um vocabulário que conecta saberes pictóricos, matemáticos e também musicais, através de conceitos como superfície, extensão, fundo, textura e tonalidade. Cultivando percepções e atitudes que podem resistir ao regime visual de uma sociedade anestesiada com livros de colorir nas mãos, com essas propostas colorísticas, penso que a criança poderá pensar sobre o pensar, refletir sobre o que está refletido no papel, articulando afetos com correspondências gráficas (símbolos e signos), exercitando a *metacognição* (Matthews, 2003, p. 149) por intermédio de associações múltiplas entre cor e desenho.

Figuras 58 e 59 - Desenho invisível de dois estudantes de 3º ano



Fonte: elaborado pelo autor, 2023 (esquerda) e 2025 (direita).

A partir dos experimentos realizados pelos estudantes nesse exercício, tenho percebido que as investigações sobre misturas cromáticas desenvolvem profundas reflexões sobre o saber-fazer das artes visuais. Ao falar de profundidade, remeto à percepção ampliada, um “tipo de conhecer, que é um apreender o mundo externo em conjunto com o mundo interno, e ainda envolve, concomitantemente, um interpretar aquilo que está sendo apreendido” (Ostrower, 1991, p. 57). Quando fala de ampliação, Faya se refere à totalidade do ser humano, às suas reações (o que é instintivo) e, principalmente, às suas ações (o que é espontâneo), sejam elas conscientes (estabelecer etapas, procedimentos, enfrentar riscos, elaborar camadas, etc.) ou inconscientes. Tratar-se, ainda, de reconhecer o papel fundamental da intuição, onde a percepção se integra seguindo processos estruturados dentro do ser humano e impossíveis de explicar em termos de “como e porquê do caminho” (Ostrower, 1991, p. 67).

O arte-educador austríaco Viktor Lowenfeld (1903-1960), já enfatizava a importância de as crianças poderem experimentar sua capacidade criadora através do ensino de arte, defendendo a ideia de que, ao experimentar processos de criação artística, os indivíduos promovem a criatividade em geral. Contudo, durante a vida escolar, as crianças desde cedo são submetidas a diversos tipos de exercícios limitadores, muitas vezes realizados fora do campo artístico, que impactam no seu desenvolvimento estético.

No livro *Creative and Mental Growth* (1957), Lowenfeld menciona estudos científicos revelando que, após o contato com atividades escolares de alfabetização sobre a correspondência entre objetos ilustrados e quantidades numéricas (como identificar pintar células correspondentes a seis cachorros, oito pássaros, quatro coelhos, assim por diante), grande parte das crianças passa a reproduzir em seus desenhos futuros os modelos estereotipados que os livros didáticos lhes apresentaram, e não mais as produções autorais que realizavam anteriormente.

Outro exemplo citado pelo autor refere-se à ideia de que livros de colorir teriam a função de ensinar às crianças a manter o traço dentro das linhas do desenho - implicando com isso em algum tipo de proveito para sua aprendizagem artística. Ao contrário, explica ele, a probabilidade de isso acontecer é maior quando a criança colore criações próprias, nas quais representa assuntos com os quais ela tem algum relacionamento, explica.

Vê-se que o respeito ao universo íntimo de cada criança não é apenas uma marca significativa dos escritos de Viktor Lowenfeld, mas sim a construção de um percurso docente. Sua defesa de um ensino artístico não intervencionista é uma reorientação que sucede aos anos de juventude, quando lecionava em uma escola tradicional de Viena, onde a perspectiva e outros aspectos técnicos da arte eram conteúdos priorizados nas aulas (Leshnoff, 2013, p. 162).

A visão de Lowenfeld a respeito do significado das cores para o ensino de arte é um tópico interessante a ser aprofundado. De início, a partir da própria observação, ele reconhece, que nos primeiros estágios da autoexpressão, impõe-se a necessidade infantil de explorar esse meio expressivo, dada a atração que as crianças manifestam pelo colorido, a ponto de interromperem a realização de rabiscos para espalhar tinta sobre o papel, ação que pode ser importante na liberação de tensões já que, desde pequena, a criança busca satisfazer atividades motoras de diferentes qualidades (Lowenfeld, 1957, p. 91).

A partir daqui, a compreensão sobre a leitura do que Lowenfeld realmente entendia quanto às cores depende do cotejamento entre as diferentes edições de *Creative and Mental Growth*, onde o assunto é discutido em diversos capítulos. Na última edição do livro publicada antes da morte do autor (a terceira, de 1957), ele afirma que entre a cor e o desenho existe uma relação de subordinação, ou seja, ao rabiscar, a criança bem pequena satisfaz primeiramente à necessidade de atividade motora, a qual, depois, é direcionada ao domínio do controle visual das linhas. Ao passo que na quarta edição do livro (de 1964), publicada sob a revisão de W. Lambert Brittain (1922-1987), o aspecto cromático é ainda mais desvalorizado, pois a exploração com tintas não apresentaria relevância para o desenvolvimento estético, mas apenas para a percepção de contrastes que delimitam o campo visual, facilitando a demonstração da relação causal entre gesto e registro.

Na edição póstuma do livro de Lowenfeld, afirma-se que a habilidade da criança distinguir visualmente o papel das diferentes marcas que produz é algo mais importante que os conteúdos implícitos articulados por ela durante a manipulação com as cores. Além disso, as ações motoras com tintas coloridas são vistas com maus olhos, pois fazem o estágio de rabisco/garatuja

ser muito longo. E o motivo para isto estaria na falta de controle da manipulação do pincel, nem tanto pela cor em si, cuja relevância é completamente ignorada. Por fim, é dito que a ocupação realmente proveitosa para a criança é a orientação do seu traço com instrumentos mais incisivos.

Ou seja, uma conduta que na terceira edição era estimada pelo autor (ainda vivo), por manifestar o interesse infantil pelo colorido experimentado através do uso de tintas, na edição seguinte (editada por terceiros) representa o desvirtuamento da criança da direção rumo ao domínio da linha, tornando-se um perigo: “não deve ser considerado um hábito e obstrui o caminho normal do desenvolvimento da expressão criativa” (Lowenfeld; Brittain, 1964, p. 101).

O entendimento de que desenho e cor são aspectos compositivos antagônicos é uma ideia que esteve na base do programa político colonial francês. Para os integrantes da Academia Real Francesa de Pintura e Escultura (1648-1793), cor e desenho eram elementos necessários, mas rivalizavam na tarefa de sustentar a finalidade principal de toda pintura: imitar a natureza iludindo os olhos do público. Em uma pintura de qualidade, o tratamento cromático precisava estar devidamente balanceado pela racionalidade do desenho.

Os perigos da cor ameaçavam o projeto que se constituía na França neoclássica. Refutar o apelo sensorial que a cor provoca nas pessoas fazia sentido em uma cultura dominada pelo pensamento racionalista - com o qual a Academia se identificava, haja vista o posicionamento do diretor da instituição na querela: “todo o apanágio da cor é satisfazer os olhos, enquanto o desenho satisfaz o espírito” (Lichtenstein, 2008, p. 29). Alguns artistas até se esforçaram em defender um lugar de prestígio à cor. O pintor Gabriel Blanchard, que pertencia a esse grupo, assim justifica:

O desenho, em toda sua precisão, só é compreendido por pouquíssimas pessoas e só agrada os conhecedores mais refinados e os pintores mais hábeis, ao passo que a cor, tal como a entendemos, em toda sua precisão e harmonia, encanta a todos. Agradar somente aos ignorantes é pouco, agradar somente aos sábios é muito; mas a perfeição absoluta consiste em agradar a todos (Lichtenstein, 2008, p. 38).

Os elogios que Blanchard dedica à cor correspondem, paradoxalmente, ao que seria considerada sua fraqueza: ser compreendida demais, ou seja, tocar a sensibilidade de uma quantidade maior de pessoas. A despeito disso, os argumentos contraditórios do artista não indicam apenas preferências pessoais de um pintor. Naquele contexto, a importância da cor era algo que se explicava pelo acréscimo de valor que poderia atribuir a uma pintura mesmo quando seu desenho fosse medíocre. Na lógica binária e excludente, portanto, a cor não poderia ser complementar, em importância, ao desenho, e tampouco superior a ele.

No ensino de arte institucionalizado no Brasil após a instalação da corte real no Rio de Janeiro, o tratamento dispensado à cor na Academia de Belas Artes era visto sob o mesmo olhar, pois os documentos oficiais tinham como narrativa os valores civilizatórios impostos pela França monárquica. Assim, conferindo ao colorido alguma importância no currículo, o Decreto de 23 de novembro de 1820⁴, editado pela Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil, estabelecia:

O Corpo Académico será composto de um Presidente, um Diretor, um Secretario, e um Professor para cada uma das Classes dos estudos das Bellas Artes distribuídos pela ordem seguinte.

(...)

2º - Diretor da Academia, será o primeiro Pintor da Imperial Camara, o qual ocupará a Cadeira da Aula de Desenho, por ser este estudo essencial nas Artes de Pintura e Esculptura.

Depois passará ao Colorido por ser uma parte muito necessaria da Pintura, a qual comprehende os Artigos seguintes, 1.º O conhecimento das cores simples e naturaes. 2.º A simphathia e antipathia natural, que se acha entre estas cores. 3.º A mistura das cores simples, e primordiaes para produzir cores mixtas, e outras graduações de quaesquer côres. 4.º O conhecimento das côres locais, ou das que tomão os objectos, cada um em particular, relativamente a sua collocação ou lugar que elles ocupãoo. 5.º A maneira de empregar habilmente todas as côres, e suas diversas misturas. 6.º O conhecimento do Claro-escuro, ou os effeitos da sombra, e da luz, formão um ponto capital em toda a pintura, finalmente, a expressão das paixões, e dos movimentos da alma he também outra parte muito importante da pintura; sem ella tudo em um Quadro vem a ficar frio, sem graça e desanimado.

⁴ Transcrição dos Estatutos da Imperial Academia e Escola das Bellas Artes (1820) por Alberto Cipiniuk, a partir de documentos localizados no Arquivo Nacional (RJ). Cf.: http://www.dezenovevinte.net/documentos/estatutos_1820.htm. Acesso em: 28 mar. 2026.

Como se vê na citação acima, a tarefa de *empregar habilmente* todas as cores e compreender suas *diversas misturas* representavam conhecimentos necessários, mas não *essenciais* à formação dos artistas, por ser um conteúdo secundário e acessório ao desenho. Nos séculos seguintes, a presença privilegiada do desenho no ensino de artes, além de acirrar ainda mais a divisão desenho-cor, levou a outra ordem de problemas, funcionando como um determinante cultural que explicaria seu caráter erudito e elitista até os dias de hoje, diz a professora Kelly Sabino no artigo *A falsa missão francesa e o ensino da arte: apontamentos para uma história outra* (Sabino, 2024).

No texto, a intenção da autora é problematizar alguns discursos produzidos pelo saber historiográfico a partir daquilo que neles próprios acaba reforçando o olhar colonizador. Ao apontar que o objetivo principal da Missão Francesa era formar mão de obra qualificada e que, para tanto, o desenho deveria ser visto como algo fundamental, a narrativa dos historiadores acabou por incorrer em uma interpretação linear da história da arte, cuja finalidade é fazer da herança neoclássica um fardo, condenando o ensino de arte brasileiro à impotência e, como efeito, forjar o mito modernista de reação ao academicismo.

Neste subcapítulo, apresentei duas possibilidades de desarmar as tensões excludentes entre desenho e cor, pensando que, a partir da arte-educação pós-moderna, outro enquadramento histórico pode ser ensaiado, valorizando narrativas que possam integrar os dois campos de expressão. Assim, ao enfatizar o papel da cor na educação estética, busco localizar outras questões para o ensino de arte, além daquelas que já estão formuladas no campo do desenho infantil.

4. AS CORES DA CULTURA: CORPOS, IDENTIDADES E DECOLONIALIDADE

Neste capítulo, busco identificar e ampliar algumas reflexões incidentes no meu percurso de criação pedagógica com as cores que informam características da função simbólico-cultural que elas possuem. Se a manifestação das cores está relacionada ao aparelho perceptivo, também seria possível afirmar o inverso: que a percepção humana é influenciada pelo contexto cultural no qual o observador se situa.

Em sociedades cada vez mais dominadas pelo valor das imagens, a disciplina sobre o uso das cores representa um lugar de poder, pois, enquanto parte da informação visual, podem enunciar códigos, inserir interdições, estimular afetos e condutas do comportamento humano. A partir das propostas narradas a seguir, revelam-se possibilidades de acesso em direção a outros caminhos para o ensino de arte, fazendo com que as crianças exerçam sua capacidade de apreciar, fruir e decodificar as artes e as culturas do mundo onde vivem, respeitando as suas diferentes manifestações.

4.1. IDENTIDADES, TENSÕES E RITUAIS NO COTIDIANO ESCOLAR

A práxis da sala de aula, enquanto campo de pesquisa, entrelaça formação e memória. Assim como as identidades docentes são percebidas intersubjetivamente nas vivências com os estudantes, as identidades destes também pertencem a

diversos quadros de referência cultural com os quais os professores se deparam. Teoria e prática, arte e vida, portanto, tornam-se inseparáveis para o professor de arte.

Essa é a premissa de Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos no artigo *“Nem o mel nem a cabaça”: a fortuna da cor de uma professora de artes visuais parda* (2021). Enquanto na materialidade do papel as cores funcionam como um meio simbólico para realizar mutações, imprevisibilidade e fascinação, na arte-educação, observa Flávia, por ser uma atividade onde modos de significação, leituras e contextualizações são disputadas, “a neutralidade no processo de ensino/aprendizagem não existe. Somos políticos e estamos lidando sempre com a ética e a estética enquanto lecionamos” (Vasconcelos, 2021, p. 284). Ainda, explica-se a autora:

Infiro que entendo como fortuna desde a origem de sua denominação, ou seja, uma força que pode trazer sucesso ou não. A força da fortuna é relacionada à vontade e às escolhas de cada um cotidianamente. É por isso que a cor da fortuna não é o mesmo que a fortuna da cor. Quando a cor pinta, denota significado e, desde o advento da escravidão nos tempos antigos, a cor é sinônimo de estratificação cultural e social. A cor não se está, na identidade a cor se é (Vasconcelos, 2021, p. 284).

O impasse instaurado durante o jogo com o diagrama das cores (o acaso das não-cores), é uma metáfora que revela concretamente a dinâmica da fortuna da cor descrita por Vasconcelos: a construção da identidade não é um ato individual, ela envolve reconhecimentos, relações e contextos produzidos pela existência as pessoas, ou seja, é territorializada. A noção de território, portanto, é uma das chaves para se pensar a produção da identidade: o lugar onde nascemos, a casa onde crescemos, as cidades que habitamos, as viagens, os exílios, as diásporas, dentre outros deslocamentos que tensionam o pertencimento. E a arte, por sua vez, se coloca como um campo de batalha interpretativo em torno de conteúdos e formas artísticas que enunciam possibilidades de territorializar identidades, através do rico acervo de narrativas, memórias, ações e materialidades que a humanidade cria.

Todavia, quando a identidade não é reconhecida, ela não consegue se territorializar. Flicts, a não-cor criada pelo escritor e ilustrador Ziraldo (1932-2024), pode ser usada como paradigma dessa crise. No livro publicado em 1969, Flicts é apresentado como uma cor rara e sem par. A edição original ressalta a melancolia de Flicts, isolado na imensidão branca da página. Ele não tem os atributos das demais cores, não está em nenhuma bandeira, não cabe no arco-íris, enfim, “não se encaixa nas categorias conhecidas” (Gutfreund; Mazzilli, 2021, p. 129).

As cores também podem informar a respeito da identidade de lugares, através de elementos como: a sequência das estações do ano e seu reflexo nas vegetação; os elementos materiais presentes nas construções; características históricas do ambiente; inserção na escala da cidade e interações que os permeiam (Mazzilli, 1993, p. 190).

Na etnografia sobre a pintura corporal indígena, encontra-se outra fonte que demonstra não existir neutralidade nos assuntos culturais. Lux Vidal afirma que, dentre os Kayapós-Xikrin, a atividade de pintura corporal é exclusivamente feita por mulheres, possuidoras de uma “mão paleta”, quer dizer, apresentam-se sempre com uma das mãos preta, tingida pelo corante extraído do jenipapo: “Conduzem, assim, no próprio corpo, além da pintura, a marca indelével de sua condição de pintoras” (Vidal, 2000, p. 146). Mais que meros suportes, os corpos Xikrin *vestem* a pintura como forma de manifestar o sentimento de valorização pessoal e grupal.

Inserindo nesse debate a repercussão que ele pode produzir no campo de pesquisas sobre arte e infância, cito outra referência que repercute em questões culturais relacionadas às cores. Trata-se do artigo *Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas* (1999), de Márcia Gobbi. Além de traçar uma genealogia dos estudos teórico-interpretativos da arte infantil, Gobbi faz um levantamento bibliográfico de publicações acadêmicas que se pautaram na discussão de questões de gênero a partir da interpretação que as crianças pequenas fazem da cultura vivida e construída por elas. Em complementação à análise de repertório teórico, Gobbi também desenvolve um estudo de caso que inverte o eixo

adultocêntrico, recolhendo, além de desenhos, depoimentos dos sujeitos participantes da pesquisa, combinando, assim, duas formas de produção narrativa: oral e visual.

O resultado alcançado pela pesquisadora indica “Um começo para novas descobertas, novos estudos que possam surgir. Desenhos de crianças capazes de falar e interpretar suas próprias produções, auxiliando os adultos, num diálogo” (Gobbi, 1999, p. 152). Esse desejo de diálogo e transformação social, que Márcia Gobbi já avistava em 1995 na amostragem produzida por crianças de um centro de educação infantil de Pirituba (São Paulo), se desdobra com força no cotidiano escolar atual. Por isso, na educação através das artes, a enunciação de discursos contra-colonizadores sobre as cores contribui para empregá-las enquanto conteúdo que promove a diversidade, e não à manutenção de padrões hierarquizados de gênero, raça, religião, orientação sexual ou classe social.

Como fenômeno complexo e híbrido, a arte produzida na contemporaneidade tem olhado para os dualismos de modo mais refinado, reagindo também às hierarquizações para resistir aos limites que cercam o amplo universo de saberes cromáticos. Surgem, assim, propostas que podem fundamentar o conhecimento sobre as cores no ensino de arte em epistemologias para além no campo restrito de conhecimentos isolados, como a física, a química, o design, a neurobiologia, etc. Para ser mais preciso, essas propostas não surgem, muitas vezes elas deixam de ser silenciadas. Cito, por exemplo, a presença da cultura lorubá e alguns processos de iniciação que envolvem a pintura corporal ritualística, experiências das quais a arte contemporânea tem se nutrido.

Investigando como o Candomblé Ketu comunica informações através da cor, Raphael Felipe de Jesus menciona que em tais práticas, embora não sejam propriamente um ato artístico ou estético, o aparecimento das cores tem uma importância enorme e “funciona em conjunto com todo um arcabouço simbólico” (Jesus, 2021, p. 89). Naquela religião afro-brasileira, o que se compreende por cores primordiais é correspondente aos elementos portadores de *àse*, que está contido nas substâncias

essenciais de todos os seres que compõem o mundo. São eles: o “sangue” “vermelho”, o “sangue” “preto” e o “sangue” branco”. Cada um desses gêneros de “sangues” abrange substâncias encontradas em três mundos: animal, vegetal e mineral. Alguns exemplos dessas substâncias são o mel, a saliva, a prata, o carvão, o índigo, o cobre, dentre tantos outros.

Em outra oportunidade, neste capítulo, voltarei a tematizar as culturas populares, suas simbologias e espiritualidades pontuando o que elas podem contribuir para um trabalho plural com as cores. Por ora, faz-se oportuna a citação de um trecho da entrevista⁵ realizada por Claudinei Roberto da Silva (1963-) com a artista contemporânea Juliana dos Santos (1987-), cuja obra investiga a expansão dos sentidos através das cores, tendo como destaque conteúdos simbólicos da cor azul:

De fato, existem múltiplas dimensões de experiência estética e de espiritualidade, principalmente quando consideramos essas dimensões a partir da dimensão da diáspora afro-atlântica. [A obra intitulada] “Entre o Azul e o não me deixo/deixam esquecer” é uma consequência de minha pesquisa e interesse sobre cores primárias, mas é também o resultado de uma experiência metafísica, acontecida num processo de meditação quando pude visualizar o chakra da minha cabeça. Mas sim, como já escrevi, falar sobre o azul é também não falar sobre o que precisamos esquecer por algum momento, o que não me deixo/deixam esquecer. Essa imersão no azul sugere que nós, negras e negros temos uma subjetividade que está para muito além da aparência dos meus cabelos... Aquela experiência [da performance] “Qual é o pente?” (2013) teve sua importância na elaboração da minha/nossa experiência de mulher(s) negra(s), mas não estou confinada a ela. Miles Davis num marco do jazz chamado “A Kind of Blue”, de 1959, talvez estivesse pensando nisto também, isto é, naquilo que esperavam de músico de jazz negro naquele momento. Enfim, são as múltiplas dimensões do azul... Azul dos tecidos Adires Iorubás, azul Kalunga da travessia, azul preto “azulão”, azul dos uniformes dos funcionários terceirizados precarizados.

Quando Juliana se refere às múltiplas dimensões do azul penso que ela faz um convite para que cada espectador elabore sua própria vivência com as obras criadas por ela, resistindo aos efeitos colonizadores que afetam os sentidos. Além dos desdobramentos político-econômicos do projeto colonial, existem seus efeitos ontológicos: separar a existência em noções categorizadas, como razão, corpo ou alma. Vejo que a própria prática da artista na produção do seu trabalho demonstra esse viés

⁵ Transcrição completa da entrevista publicada na página eletrônica do espaço cultural Paço das Artes. Disponível em: <https://pacodasartes.org.br/exposicao/entre-o-azul-e-o-que-nao-me-deixo-deixam-esquecer>. Acesso em: 27 mar. 2026.

contra-colonizador, solicitando do público a integração entre sentir e pensar. Na exposição *Temporã* (2025), em cartaz na Pina Contemporânea (São Paulo), as obras que ela apresenta resultam de intervenções extremamente sutis e efêmeras com pigmentos vegetais - e por isso tão sublimes.

Por ser conectada intimamente com o corpo, assim como a maquiagem, a cor irrompe o inconsciente, diz David Batchelor na coletânea *Cromofobia* (2007). Para o artista contemporâneo inglês, a cor é, antes de mais nada, uma paixão, revelando aquilo que a linguagem é impotente para conceituar. Com efeito, se nem tudo o que se pode dizer a respeito das cores corresponde ao que elas afetam, o que é dito sobre elas pode estar além daquilo que culturalmente se é capaz de conceituar.

Colocados esses apontamentos de ordem simbólica, passo agora a descrever algumas práticas que tenho realizado com meus estudantes, a partir do enfoque cultural e, especificamente, dentro das discussões sobre gênero.

A princípio, minha intenção era mediar uma conversa com os estudantes a partir da poética de artistas visuais ou, então, de alguma obra cinematográfica que abordasse metáforas sobre as cores, mostrando que a partir delas é possível gerar reflexões culturais. Esse propósito guardava relação com uma conversa entre mim e as professoras de sala (pedagogas), durante o ano letivo de 2023, trocando impressões sobre o acirramento da rivalidade entre meninos e meninas. Os conflitos eram recorrentes, com ofensas, provocações e mensagens de intolerância sendo verbalizadas entre os grupos.

Também observo, nas turmas em que leciono, situações de polarização a partir do marcador social de gênero. A expressão disso ocorre desde o momento em que trago os estudantes para nosso espaço de trabalho habitual (um ateliê, com bancadas de madeira), onde meninos e meninas não precisam se sentar de acordo com o “mapa da sala” estipulado para as outras aulas. Ainda que algumas turmas convivam sem acirrar os conflitos, sempre há um e outro relato indicando, ou expondo, a separação entre meninos e meninas.

Observei o mesmo esquema de tensão nas aulas de teatro que lecionei em outra escola, no ano de 2023, dentro de um projeto para o contraturno. Desde o primeiro encontro, meninos se posicionaram de um lado da sala e meninas, do outro. Para intervir naquele contexto, utilizei alguns objetos (tecidos, fantasias e bexigas). Em uma disciplina que cursei durante a Especialização em Arte-Educação, a professora Inês Bogéa nos apresentou a metodologia de trabalho com objetos relacionais como uma opção facilitadora de experiências em dança, mostrando que os objetos “quebram” algumas resistências que nosso corpo encontra ao se relacionar com o ambiente e com outros corpos.

Em 2024 minha proposta foi sistematizada apenas com o uso de bexigas, em referência explícita a um filme realizado em 1956 pelo cineasta francês Albert Lamorisse (1922-1970), cujo título é *O balão vermelho* (Le Ballon Rouge). O objetivo principal da proposta é proporcionar ao grupo a vivência de um ritual coletivo, celebrando a cor, o corpo e o contato, com inspiração na aula do papel, proposição da artista e educadora Angel Vianna (1928-2024) e também em princípios da eutonia, abordagem de educação somática criada por Gerda Alexander (1908-1994).

Entendo a minha proposta como um ensaio de coletividade. Os estudantes são motivados por ações aparentemente comuns mas realizadas de modos pessoais, íntimos, com a vitalidade que é própria a cada um, compartilhando o ambiente com seus corpos e produzindo em conjunto uma experiência estética relacional. Com isso, pretendo levá-los a refletir sobre a importância da convivência, do cuidado, da escuta, da delicadeza, e, assim, transformar o cotidiano de antagonismos em que vivem.

Transcrevo a seguir o roteiro da proposta, descrevendo as consignas didáticas que eram direcionadas ao grupo:

I

boas vindas: nascer e respirar (dedicatória)

sentar em roda, escolher uma cor de bexiga, esticar

encher lentamente como um bebê crescendo, quanto cabe na nossa respiração, o que está dentro da gente, nossos órgãos (pulmão, coração, cabeça, barriga, útero) e etc

encher e amarrar: nascer

falar com o seu balão uma palavra

II

levantar, erguer os braços, levar a bexiga para o alto, perder o balão: como é perder uma coisa que você tinha ou guardava?

explorar tamanho e peso da sua bexiga e de outra pessoa

segurar com as mãos, com uma mão, pressionar com o dedo afundando, essa qualidade tátil existe em algum lugar do espaço onde estamos?

passear pelo corpo: tocar, ser tocado e o tocante

jogar para cima e olhar ela cair, cair com ela

jogar e saltar / jogar e saltar, sentar, pegar

jogar para o alto na posição sentada

balanços suaves, leve início de um rolamento, equilíbrio

deitar, assoprar com variação de intensidades: para onde sua bexiga voaria agora?

segurar com as pernas, trocar mãos e pernas / subir: jogar e levantar

segurar com outras partes do corpo, rolar, variar intensidades dos apoios

explorar níveis de movimento, condução e sustentação

reduzir a velocidade e abraçar: PAUSA

até logo: colocar a bexiga em algum lugar (intervalo)

III

em duplas: contato com as costas, braços, cabeça, ombro, pernas e mãos (três músicas, em duplas diferentes)

registro de movimentos (com uma música)

repetir movimentos sem a bexiga

criação/improvisação: partitura solo-dupla-trio-coro (com música, tempo e ritmo)

IV

conversa sobre a superfícies, interiores, e outros temas que o grupo indicar

desenhar nas bexigas

Sobre o filme indicado para apreciação, considero que ele possui uma série de elementos que contextualizam o problema colocado. Primeiramente, o enredo conta episódios da vida de um garoto (Pascal) que, a caminho da escola para meninos (*École communale de garçons*), encontra um balão que está preso em um poste. Mas esse balão não é um balão qualquer, ele possui uma característica fantástica: move-se por vontade própria, artifício engendrado por efeitos especiais analógicos.

Existe, ainda, na trama, um fator simbólico: o balão passa a acompanhar o garoto e, em poucos dias, os dois se tornam amigos. Essa amizade, em algumas circunstâncias, suscita reflexões sobre sentimentos que o balão incorpora, como se ele fosse também uma personagem do filme, e não apenas um mero objeto enroscado entre a paisagem acinzentada da cidade.

Há cenas com sentimentos de rebeldia (quando o balão vermelho se nega a acompanhar o garoto em todos os lugares); de intolerância (a presença do balão vermelho no ambiente escolar é sempre recusada); de ciúme (no encontro com um balão azul, que lhe atrai a curiosidade) e de inveja (reação de outros meninos que desejam estourar o balão vermelho).

Em *O balão Vermelho*, considero que são apresentados questionamentos de diversas ordens culturais. Por que o balão tem a cor vermelha? Que tipo de mensagem simbólica as cores promovem? Quais possibilidades de registro do real e da fantasia a

linguagem cinematográfica proporciona? Como o avanço tecnológico interfere na recepção de narrativas pelo público? Quanto e como a produção do meio urbano acolhe a participação infantil?

Nas rodas de conversas com os estudantes, percebi que eles demonstraram interesse principal na biografia do garoto Pascal, baseados em valores que expressam pertencimento familiar, através de perguntas relacionadas a quem seriam seus pais, avós, irmãos, e onde ele morava. Houve longos debates a respeito de modelos educacionais que restringem o acesso à educação por critérios de gênero. Conversamos sobre profissões, carreira militar, esportistas, artistas e se homens e mulheres participavam em condições de igualdade nas tarefas domésticas. Fiz diversas ponderações sobre como seria o cotidiano da escola caso meninos e meninas se separassem, e ainda assim algumas crianças (meninas e meninos) manifestaram concordância com esse modelo de segregação. A título de contextualização, Ilhabela já implementou três escolas cívico-militares na rede de ensino (para o ciclo dos anos finais do ensino fundamental).

Os meninos se sentiram confortáveis para fazer gracejos durante o filme, enquanto as meninas, quando queriam comentar alguma situação, o faziam de forma discreta. Em uma das turmas, um estudante fez uma leitura erotizada da cena em que o garoto encontra a garota do balão azul. Ele sugeriu que o personagem deveria ter voltado para “Pegar ela”. A cena, por si só, é bastante breve, eles se encontram em uma calçada, os balões tentam interagir, mas as crianças não - cada qual seguindo direções opostas.

De modo geral, as falas dos estudantes me auxiliaram a olhar para as características da convivência entre homens e mulheres, e perceber como as crianças *informam* sua compreensão a respeito do tema. A ideia de *criança informante* tem como base a pesquisa já citada de Márcia Gobbi, que provoca pesquisadores a colocar os depoimentos infantis no primeiro plano da análise, e não na condição de coadjuvantes.

Buscando referências afins ao universo da infância e juventude, encontrei outros curta-metragens e documentários relevantes, por causa de suas temáticas: *Cores e Botas*, da diretora paulistana Juliana Vicente, *A invenção da infância*, de Liliana Sulzbach, e o primeiro curta-metragem da diretora brasileira Laís Bodanzky, *Cartão Vermelho*, que relata a transição entre infância e adolescência.

A apreciação das obras de Bodanzky, Vicente e Sulzbach oferece subsídios para o professor formular perguntas que podem ser direcionadas ao público infantil, ainda que este não assista aos filmes, pois incidem também na mediação de *O Balão Vermelho*: Meninos/meninas gostam das mesmas coisas? Alguma vez você quis fazer determinada atividade na escola e não foi possível porque você era menino/menina? E fora da escola? Existem coisas que meninos ou meninas não podem fazer em lugar nenhum? Tem coisas de criança que só podem ser feitas por tipos específicos de meninos ou meninas? Meninos e meninas possuem fraquezas diferentes uns dos outros?

A minha escolha pelo filme de Lamorisse justificou-se principalmente pelo fato de ele apresentar um objeto que eu utilizei na proposta de aula e que simbolicamente remete ao corpo humano: a bexiga. Entretanto, um corpo incompleto, um quase corpo, um óvulo, ou quem sabe uma cabeça, sem determinação de qualquer gênero. Ademais, a materialidade da bexiga, com sua textura e elasticidade, apresenta um potencial estético que permite jogar com propriedades da cor diferentes daquelas que eu estava acostumado a encontrar nos materiais considerados artísticos *a priori*, como papeis, tintas e gizes.

A noção de potencial estético do material artístico está presente em um texto do crítico de arte soviético Nikolai Mikhailovich Tarabukin, escrito no ano 1923, onde ele já propunha o redirecionamento do curso teórico da pintura enfatizando a estrutura material real da tela e, por consequência, alçando a arte para a esfera produtiva (no sentido econômico) da vida humana. Em suma, explica o autor, na vertente de vanguarda denominada produtivismo, tratava-se exatamente de deflagrar o processo histórico de substituição da obra de arte pela dimensão objetual de produtos.

Com intuito semelhante, penso que as atividades cromáticas que propus a partir de elementos materiais de diversos tipos (artísticos e não artísticos) buscam atualizar o programa defendido por Tarabukin de redirecionar a função da arte na sociedade industrializada.

Segundo o autor, identificar o colorido da pintura com sua qualidade politonal (“Rembrandt, os mestres florentinos ou venezianos do Quatrocentos, os impressionistas, Picasso”) equivaleria a tomar a parte pelo todo, pois existem muitas manifestações artísticas que são atonais e ainda assim podem ser consideradas coloridas (“os afrescos bizantinos dos séculos IX ao XI, as miniaturas persas, a escola de Novgorod, Matisse”). Por isso, explica ele, a compreensão do colorido na arte deve abranger as noções de *cor* e de *tons de cor*. Sendo uma combinação de elementos materiais e supramateriais, a cor depende da materialidade que a constitui (uma superfície metálica, de madeira, vidro, ou borracha, por exemplo) e como ela interfere na incidência da luz. É daí que surge outro elemento importante da cor: o potencial estético de ela não se limitar a si própria, pois o efeito de uma cor não é constante nem uniforme, ele varia conforme o objeto esteja pintado a óleo, aquarela ou têmpera, por exemplo (Tarabukin, 1977, p. 122).

Tarabukin entende que ao explicitar os elementos de que são feitas as obras de arte, a pintura moderna ocidental remonta ao processo histórico de seu desenvolvimento, iniciado por Paul Cézanne (1839-1906), o qual, no final da década de 1870, passou a elaborar suas pinturas de forma a valorizar o tratamento físico do material pictórico, fazendo com que a prática não fosse mais submetida às regras da composição ilusionista (representativa), mas sim igualada em importância estética, como a revelação das etapas de fabricação de um objeto.

Conforme explica Martins (2003), o envolvimento de artistas para interferir na produção de objetos utilitários, edições, estampas ou novas cores de produtos fabricados em série representaria apenas uma fase intermediária do processo revolucionário. Em consequência, algo mais complexo precisaria ser alterado na ordem produtiva, culminando na reinvenção

completa da estrutura da sociedade através de uma nova concepção de trabalho. Trabalho transformado pela arte e entendido como maestria, criação e alegria.

Inspirado pela vanguarda russa, interpreto a minha aula-festa das bexigas como um pequeno ensaio sobre um mundo do trabalho que se inspire nas práticas artísticas e se renove. Começando com a renovação do trabalho escolar, trocando de sala, procurando um espaço novo para que a aula aconteça, cuidando para que a aula também aconteça em lugares dentro de cada pessoa envolvida. Um ensaio visual com imagens da proposta realizada em 2025 integra o *Apêndice B* desta dissertação.

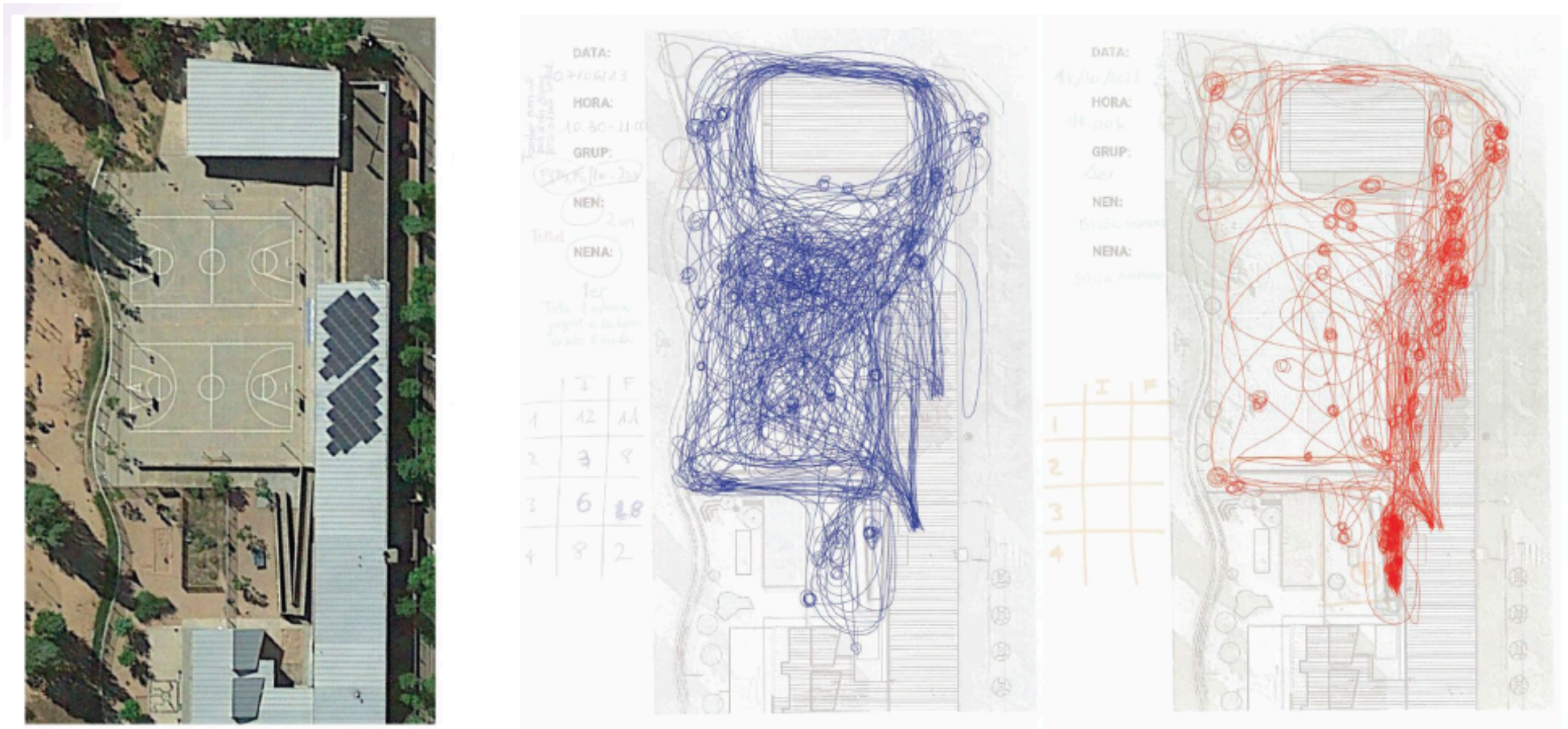
Em um segundo momento, colocando os estudantes em novas situações, posturas, perspectivas, pontos de vista. Contrariando as hierarquias de ocupação do espaço sem deixar de respeitar o tempo-espaço de cada criança, o sopro de cada criança. Ao final do trabalho, esperar que depois da aula as bexigas acompanhem meninos e meninas por todos os lugares da escola, lugares que muitas vezes não são permitidos ocupar.

Um estudo⁶ recente, realizado pelas urbanistas Honorata Grzesikowska e Ewelina Jaskulska em 2023, utilizou tecnologia de rastreamento móvel para traduzir em dois diagramas a maneira como o espaço coletivo de uma escola espanhola segregava meninos e meninas (estudantes entre 08 e 14 anos) durante as atividades livres do cotidiano.

É possível visualizar na imagem reproduzida a seguir que não existem concepções neutras na ocupação das áreas recreativas (supostamente denominadas “multiuso”). Elas predisõem as pessoas que dele fazem uso, conforme o gênero ao qual pertencem, a preencherem áreas centrais ou marginalizadas, determinando seus relacionamentos, pertencimentos e deslocamentos.

⁶ Cf. RICE, Cassandra; SUBRAMANIAN, Aditi. **Girls just wanna have fun**: how do we design a better public realm for adolescent and teenager girls, Fall Innovation Incubator. Disponível em: https://research.perkinswill.com/wp-content/uploads/2024/08/20240724-Incubator_Girls-Just-Wanna-Have-Fun_v3.pdf. Acesso em: 27 mar. 2026.

Figuras 60 a 62 - Ocupação de áreas recreativas em escola espanhola de acordo com o gênero dos estudantes



Fonte: Rice e Subramanian, 2023, p. 44-5.

Desse modo, afirmam as autoras, o desenho e a arquitetura do espaço implicam em comportamentos hierarquizados pela identidade de gênero, transmitindo às crianças e jovens uma mensagem importante: apenas alguns grupos (leia-se meninos esportistas) têm o direito de desfrutá-lo de maneira mais plena.

Durante as intervenções didáticas, acolher as particularidades identitárias de meninos e meninas é uma atitude pedagógica que precisa ser conciliada com os momentos de comunhão, ou seja, quando o grupo precisa trabalhar em conjunto, a partir de orientações em comum. É o que narra Madalena Freire no relatório de atividades de um grupo pré-escolar (hoje denominada educação infantil), escrito em 1981:

Defrontei-me, no início deste bimestre, com os dois grupos num comportamento hostil, e num movimento ambíguo de amor e ódio, atração-repulsão. Antes de tudo, estava claro para mim que esta forma de relacionamento escondia a real necessidade de estarem mais próximos - de se tocarem, de se conhecerem. Estava claro para mim também que a formação dos dois grupos era um desafio de crescimento, tanto para as crianças quanto para mim (Freire, 1999, p.87).

O encaminhamento didático que Madalena Freire elaborou, a partir da sua experiência com aquele grupo de crianças, seguiu um caminho que, segundo ela, não negava, e sim enfatizava a divisão. Isto foi feito através da organização da sala em duas mesas. Todavia, independentemente de qual grupo a criança desejasse participar, as atividades desenvolvidas eram as mesmas: a identificação de fonemas linguísticos simples a partir de palavras oriundas de ilustrações recortadas de imagens de revistas, objetos presentes na sala de aula e depoimentos enunciados durante as atividades.

Em seguida, a professora propôs situações de aprendizagem que envolviam o grupo como um todo, coletivamente, o que só aconteceu após uma improvisação, ocorrida quando as crianças se sentiram *tocadas* por uma xícara de chá, brincando de beber seu conteúdo imaginário. Essa revelação levou Freire a trabalhar alguns temas à maneira de um ritual de partilha. Então, as forças de atração-repulsão continuaram se manifestando, desdobrando-se em descobertas crescentes: uma roda de chá, banquetes e, por fim, a improvisação de um baile.

Até aquele momento, Madalena Freire se via como uma ponte que possibilitava meninos e meninas se encontrarem. Depois de ambos terem condições de reconhecer suas identidades e desejos, a professora vai saindo do palco e o ritual toma nova forma estética, uma encenação teatral com fantoches: “Com esta estrutura as próprias crianças organizaram-se sozinhas, sem mais necessitar de minha intervenção direta” (Freire, 1999, p. 94). Todos esses acontecimentos foram vivenciados com senso poético pela professora, até mesmo nas tarefas mais repetitivas, como picotar papel, entremeadas de cantigas de trabalho que os estudantes entoavam.

Leio o relato de Madalena Freire como o testemunho de alguém que olha e afirma generosamente as nuances da vida, reconhecendo a importância de a criança descobrir para conhecer sua identidade. Hoje em dia, a descoberta gera medo. Medo do tempo que ela pode levar, dos acasos e desvios da rota, da fantasia que ela enreda. O não saber passa a ser visto como um defeito e, então, os sujeitos são forçados a saber antecipando o que não sabem, fugindo do processo gradativo de descobrir.

Penso que a aceleração das relações sociais contribuiu para esse estado de coisas, fazendo com que as nuances fossem diminuindo com o tempo porque o próprio tempo diminuiu e os sujeitos se isolaram em afinidades ou semelhanças. A sigla LGBT aumenta, dando a impressão de que se vive em uma sociedade plural, mais acolhedora, porém essa ideologia da diversidade é um dos resultados produzidos pelo discurso neoliberal.

Quem cresceu entre as décadas de 1980 e 1990 certamente presenciou um mundo onde o sentido de comunidade não era a tônica: pertencer à dissidência não-heterossexual significava estar condenado à proscrição e ao silenciamento. Quando criança, minha atração pelo colorido talvez tenha sido uma das primeiras maneiras de eu descobrir que pode existir um espectro ampliado de possibilidades e elas levam aos gestos do desenhar, do colorir, do vestir e, principalmente, do amar.

4.2. O COLORIDO COMO FESTA: CULTURA, POLÍTICA E ANCESTRALIDADE NA ARTE-EDUCAÇÃO

Boi, boi, boi, boi da cara limpa

Vou pintar sua cara, colorir você de tinta

Boi, boi, boi, boi de brincadeira

Feito de papel, de pano, prego e de madeira (...)

(*Boizinho encantado*, composição de Rubinho do Vale)

Quando eu formulava as questões norteadoras desta pesquisa, ainda concebia um projeto baseado em aulas específicas tematizando as cores: aula azul, aula amarela, aula preta, aula vermelha, assim por diante. Esse desejo não era uma proposta autoral e sim uma releitura, ou a adaptação do trabalho que faz a dupla de artistas italianos Simona Lobefaro e Alessandro Lumare nos treinamentos de *Segni Mossi*⁷, um projeto artístico de interação entre movimentos dança e desenho.

A relação entre cores e as múltiplas linguagens da arte é um assunto que caracteriza a arte modernista ocidental. O pintor russo Wassily Kandinsky (1866-1944) dizia que a ação elementar da cor alcança primeiramente os olhos, mas é uma segunda ação, de ordem psíquica, que o pintor domina e torna conteúdo artístico primordial: fazer a cor vibrar na alma humana, comunicando estados da alma e emoções. Para ele, enquanto a cor e, em última instância, a própria arte tiver como motivação a pura matéria do período realista, reproduzida sem imaginação, não poderá ser compreendida pelo público, que lhe virará as costas.

⁷ Mais informações a respeito das questões que orientam os oito treinamentos desenvolvidos pela dupla podem ser consultados na página eletrônica disponível em: https://www-segnimossi-net.translate.goog/en/about.html?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt&_x_tr_pto=tc. Acesso em: 27 mar. 2026.

Kandinsky incitava os artistas a romperem com o passado, cultivando a vida espiritual e aprofundando a experiência sensível como um prolongamento do aprendizado infantil. Não é por acaso que, nos textos publicados em *O espiritual na arte*, de 1911, ele emprega diversas metáforas que sugerem associações sinestésicas entre sabores, texturas, perfumes e, principalmente, a música para explicar a cor e sua ação direta sobre nós: “A cor é a tecla. O olho, o martelo. A alma é o piano de inúmeras cordas” (Kandinsky, 1996, p. 68).

Também inspirado pela práxis fenomenológica da *Doutrina das Cores*, Rudolf Steiner (1861-1925) cria, no mesmo ano do surgimento da Bauhaus, em 1919, a pedagogia Waldorf, uma pedagogia artística que valoriza a educação sensível pela cor como uma das formas de promoção do desenvolvimento cognitivo dos estudantes, porque além de aprofundar o relacionamento entre os pares, eles são estimulados a refletir sobre suas emoções e como elas são indissociáveis do pensar e do agir, já que “a arte funciona como ponte entre aquilo que externamos para o mundo e aquilo que interiorizamos a partir do mundo” (Fontes, 2019, p. 17).

Nessa concepção pedagógica, a organização curricular pressupõe a busca da harmonia, principalmente através de exercícios realizados com aquarela sobre papel, mas se espalham também para todo o ambiente onde os sujeitos interagem, aprendem e se desenvolvem:

Outro aspecto importante do ambiente de cores em uma escola Waldorf é a transparência da cor. O tratamento de cores, chamado *lazure*, não é uma tinta industrial plana padrão, mas um meio que envolve várias aplicações semelhantes a aquarela, veladas umas sobre as outras, para criar variações de matiz bastante sutis, bem como um efeito translúcido. A razão para isso é que, com uma sala *lazure*, não se experimenta o limite da parede tão abruptamente quanto com a superfície pintada plana. É como se alguém pudesse “respirar” além da superfície da parede e não se sentir contido ou limitado pelas paredes da sala⁸.

⁸ Another important aspect to the color environment in a Waldorf school is the transparency of color. The color treatment, called *lazure*, is not a standard, industrial flat paint but a medium that involves several watercolor-like applications veiled over each other to create rather subtle hue variations as well as a translucent effect. The reason for this is that with a *lazed* room, one does not experience the boundary of the wall as abruptly as with the flat painted surface. It is as though one can “breathe” beyond the surface of the wall and not feel as contained or bound by the room’s walls. Cf.: LONGSDON, Robert. *Lazure: its origin and development*. Disponível em: <https://lazurebylogsdon.com/about/what-is-lazure/>. Acesso em: 27 mar. 2026.

Na introdução do livro *A interação da cor*, publicado originalmente em 1963, Josef Albers (1888-1976) adverte que a aplicação mecânica ou a simples inferência das leis e regras da harmonia não são estratégias suficientes para o reconhecimento da interação da cor: este é um caminho que se desenvolve através da experiência, por tentativas e erros. Em consonância com as ideias de Kandinsky e Steiner, Albers trilhou um percurso em direção a problemas concretos, utilizando uma abordagem artístico-educativa mais relacional, apresentando aos estudantes sequências determinadas de exercícios nos quais o sujeito aprende, pela descoberta e pela invenção, “como conseguir os efeitos cromáticos desejados” (Honorato, 2011, p. 147).

Entre 1933 e 1950, em refúgio nos Estados Unidos, Albers e sua esposa, Anni Albers (1899-1994), lecionam na Black Mountain College, instituição fundada sobre os princípios da educação experimental de John Dewey. Nas aulas, o professor abdicava das tintas e, em vez disso, empregava recortes de papéis coloridos. Seu intuito era promover a sensibilidade a partir da experiência, partindo de perguntas e sucessivas hipóteses, ensaiadas conforme os fragmentos eram arranjados e rearranjados nas pranchas pelos alunos, a fim de explorar as nuances perceptivas que tornam as manifestações cromáticas ilusórias devido às características do funcionamento do aparelho visual humano.

Logo no início do livro que condensa seus cursos, o professor enfatiza que o uso do papel, além de fácil, barato e limpo, evitaria erros desanimadores com as misturas. A motivação para essa advertência ultrapassa o aspecto procedimental por si só, ela estabelece laços com o espírito reformista da Bauhaus (onde Albers também foi professor): um corpo liberado de tensões que recusa procedimentos tecnicistas e se sente favorável à experimentação.

Também como forma de atualização desse desejo experimental, a decolonialidade convoca professores de artes a encontrar outras epistemologias, intervindo no debate crítico sobre currículos e práticas escolares com narrativas que associam estética com ética. Assim, futuramente, outras propostas de aulas ainda podem acontecer como desdobramento desta pesquisa. Em certa medida, essas ideias se conectam com aquilo que eu buscava inicialmente, ou seja, abordar as cores separadamente. Mas foi

depois de traçada esta pesquisa que compreendi a tarefa de colocar ênfase na materialidade histórica e nas forças simbólicas que as cores expressam.

Não é por acaso que diversos eventos históricos diretamente relacionados às cores tenham sido engendrados no curso do desenvolvimento do projeto colonial da modernidade. Para ilustrar, menciono dois exemplos. Quando químico Adolf von Baeyer (1835-1917) consegue sintetizar industrialmente o corante índigo, até então extraído a partir de gêneros da planta *Indigofera*, tem início a drástica queda das exportações oriundas da Ásia onde tais plantas eram cultivadas, sobretudo nas colônias britânicas⁹. Poucas décadas depois, no início do século XIX, sistemas de padronização de cores, como o organizado pelo pintor Albert Munsell (1858-1918), implantaram um controle de referência que permitiu selecionar, comunicar e identificar as cores “com eficiência e validade internacional” (Mazzilli, 2003, p. 76).

Começo a vislumbrar essa outra pedagogia cromática surgindo em vermelhos, ocre e marrons, no encontro com as cores da terra e da arte rupestre que precisa povoar os currículos. Na *Ybyrapytanga* (palavra da língua tupi para denominar a árvore Pau-Brasil) e, ainda, no urucum que tingia as peles Pataxó (Santana; Guimarães, 2016) e os bancos Tukano (Grandino, 2021; Cabalzar, 2015). Depois, no preto do desfile de carnaval da Viradouro em 1997 (Guimarães, 2000, p. 87) e no rosto do ativista e filósofo indígena Ailton Krenak em fala durante a Assembleia Nacional Constituinte de 1987. Esses repertórios permanecem como um caldo se decantando, dentro e fora da sala de aula.

Existem muitas histórias, teorias e mitos associados ao universo de saberes sobre a cor que podem gerar conteúdos de propostas artístico-educativas, mas quais são os que eu compartilho durante as aulas e a qual propósito se dirigem? Afirmo que são aqueles que podem proporcionar aos estudantes experiências geradoras de interesses que aprofundam a reflexão da criança

⁹ Cf. DEMATOS, Daniel. India's indigo crash. *Tontine Coffee-House - a History of Finance*. Nova York. Data: 29 jun. 2020. Disponível em: <https://tontinecoffeehouse.com/2020/06/29/indias-indigo-crash/#:~:text=Nonetheless%2C%20the%20end%20was%20near,also%20a%20counterintuitively%20unfree%20one>. Acesso em: 27 mar. 2026.

sobre seu contexto existencial - o que em termos fenomenológicos corresponde ao pensamento sobre ser um corpo que percebe o mundo como um espaço-tempo vivido (Merleau-Ponty, 1975).

A partir do percurso desta investigação, foi possível traçar três temáticas culturais inseridas em minhas propostas. A paisagem foi a primeira delas. No princípio, os elementos pitorescos apareciam na produção dos estudantes como consequência direta da localização geográfica onde a pesquisa ocorreu. Presenciando a aventura cromática deles em busca de formas que aprofundaram a reflexão sobre o contexto existencial a partir da arte, vi que o desejo de pintar praias foi ganhando outras nuances, em tons aquosos e aéreos, com materialidades de cor espessas, às vezes informes, acrescentando camadas através de gestos que deslocavam as cenas cotidianas da paisagem litorânea para o espaço sideral ou outra realidade.

Conforme narrei no capítulo anterior, o corpo figurou como uma segunda temática, revelando, então, aspectos que indicaram como a percepção e a vivência no mundo afetam de forma desigual meninos e meninas. Daí o trabalho de criação de uma proposta específica concentrada nos desdobramentos entre afeto, palavra e movimento.

Por fim, identifico neste capítulo uma terceira temática para a qual essa investigação convergiu: a ancestralidade. Para se entender a questão da ancestralidade, é preciso voltar ao problema básico da epistemologia, explica Eduardo David de Oliveira: o que é conhecer e o que é a realidade? A esses questionamentos, ele responde:

O real não se repete nem como farsa, nem como tragédia, pois cada evento na história terá o seu próprio sabor e as cores do momento. Não tenho, entretanto, como perceber o real por ele mesmo, de maneira essencial. Não há essência! Não tenho como apreender a totalidade do ser. A semiótica já decretou que somos capazes apenas de remeter um signo a outro de maneira particular e até mesmo falsamente. Não há verdade (no sentido platônico da palavra)! Não há totalidade! Há, no entanto, múltiplas formas de acesso ao real (Oliveira, 2009).

Se a realidade não pode ser apreendida por si mesma, não tem uma essência, isto significa que a experiência do mundo é percebida e interpretada, em suas próprias palavras, pelas cores e sabores do momento, na chave da multiplicidade, da

ambivalência, do encantamento, da complementaridade, dentre outros princípios que estão na base epistemológica da filosofia africana e afro-brasileira.

Assim, a ancestralidade se configura como categoria analítica dessas filosofias, que escapam à ideia de representação e teoria, pois são pensadas e vividas a partir do território que produz os signos culturais. Por se retroalimentar da tradição inscrita nos territórios, a ancestralidade “perpassa as manifestações culturais dos negros no Brasil, esparramando sua dinâmica para qualquer grupo racial que queira assumir os valores africanos. Passa, assim, a configurar-se como uma epistemologia que permite engendrar estruturas sociais capazes de confrontar o modo único de organizar a vida e a produção no mundo contemporâneo” (Oliveira, 2009).

Para não incorrer nos perigos de adotar posições estruturalistas e nem culturalistas, ao definir cultura, Oliveira emprega o termo “feixe de singularidades articulado a sentidos”, quer dizer, mantém simultaneamente as características singulares da existência e a cosmovisão estruturante que articula os sentidos da cultura. Apesar da beleza conceitual presente nas ideias de Oliveira, que são demonstradas empiricamente nos relatos sobre a cultura *Dogon*, senti dificuldade para vê-las em movimento na minha proposta de aprendizagem cromática, fazendo-a confrontar os regimes impostos pela disciplina escolar e seus horários, pelos planos de ensino e suas avaliações quantitativas.

Minha virada compreensiva deu-se quando essas reflexões se juntaram aos textos de Silvia Rivera Cusicanqui. Vale dizer que os textos dos dois autores foram estudados e debatidos em encontros do grupo de pesquisa ao qual me vinculei durante o mestrado, o Egungun (Grupo de Pesquisa em Ancestralidades, Cerâmica e Decolonialidades na Arte e na Educação).

O pensamento da socióloga boliviana (de origem Aymará) representa uma novidade metodológica para a análise histórica, baseando-se na sociologia das imagens. Segundo ela, as imagens, mais que as palavras, permitem captar os sentidos da cultura que foram esquecidos e bloqueados pela língua oficial, a qual atende a um regime discursivo excludente (antinomia

verdadeiro-falso) e, portanto, colonizador também. Este é o aspecto colonial das palavras: elas não apenas enunciam, elas ocultam e encobrem. A autora aborda como exemplo a língua falada, que nos deixa à vontade para dizer coisas que não teríamos coragem de enunciá-las por escrito.

Segundo Cusicanqui, as imagens permitem descobrir sentidos que foram censurados discursivamente (sobretudo na comunicação escrita), já que na cultura visual existem *potências* de interpretação, e os discursos iconográficos permitem ao contraditório se manifestar, fazendo as ideias ressurgirem por sugestões (*flashbacks*) que comunicam os traços fundamentais do sistema colonial enquanto afronta moral à dignidade que marcava as relações entre seres humanos na natureza antes da invasão espanhola.

Ao seu passo, a sociologia das imagens proposta por ela visa à desmistificação, subvertendo o discurso colonizador. No capítulo “Sociologia da imagem: uma visão a partir da história colonial andina” (Cusicanqui, 2015), a autora chama a atenção para o processo de ocultamento que a linguagem pública opera diante dos conflitos culturais. As palavras ditas em contextos oficiais não são as mesmas palavras usadas no contexto da linguagem privada e coloquial. Logo, há que se revelar nos textos os sentidos que foram censurados, tarefa que pode ser levada a cabo com o exercício de interpretação de imagens.

Cusicanqui aponta para uma dessas ideias censuradas pela historiografia oficial, o chamado *mundo al revés* (mundo ao contrário, na tradução para o português), noção que percorre a obra de Waman Puma de Ayala. Ayala foi um cronista ameríndio que viveu no Peru entre os séculos XVI e XVII. Mesmo sem ter conhecido os textos dele, e quase duzentos anos depois, essa mesma ideia volta a figurar no território boliviano, através da obra do pintor Melchor Maria Mercado (1816-1871). Descontente e ácido, Mercado comenta o recém instaurado governo republicano, que se encontrava, diz ele, nas mãos de animais [“bestas”], cita a autora (Cusicanqui, 2015, p. 177).

Figura 63 -Aquarela de Melchor María Mercado



Fonte: MERCADO, Melchor María. Mundo al revés. 1841-1869. Aquarela. In: Álbum de Paisajes, Tipos Humanos y Costumbres de Bolivia, p. 35. Disponível em: <https://archive.org/details/album-de-paisajes-tipos-humanos-y-costumbres-de-bolivia-1841-1869/page/n35/mode/2up/>. Acesso em: 16 jun. 2026.

A realidade colonial é conceituada como um contencioso de diferenças na visão de Cusicanqui; “realidades *abigarradas*” (Cusicanqui, 2015, p. 307) é a expressão empregada por ela no texto para descrever a polis indígena. Confundida com a uniformidade visual da paisagem característica das cidades europeias (vale lembrar a Paris de *O Balão Vermelho*), a tradução do termo *abigarrada* como “cinza” não parece se sustentar do ponto de vista semântico. O correto seria falar de algo incerto perceptivamente, um colorido mal combinado (que não se mistura). No prefácio da edição em língua portuguesa do livro, há um comentário sobre traduções aceitáveis de *abigarrado*: *mesclado*, *heterogêneo*, *multicolor*, já que na língua aymará é *ch'ixi*, que significa a presença simultânea de pontos pretos e brancos, diferença justaposta.

Outra tradução imprecisa e equivocada seria a correspondência com *multicultural*, palavra que reduz o potencial problematizador da ambivalência ao discurso ficcional do hibridismo, que a autora recusa expressamente, tanto quanto a adesão a uma identidade rígida, como a que se atribui colonialmente ao indígena tradicional como “povos originários. Cusicanqui, prefere, como alternativa e rigor conceitual, a palavra *ch'ixi*.

Outras palavras da língua aymará estão relacionadas a *ch'ixi*: *ayni* e *allqa*, com o sentido de reciprocidade, indiferenciação, companheirismo, mestiçagem, conjugação de opostos que combinam a construção (objetiva e subjetiva) de um modo de ser e estar no mundo, no qual as diferenças não se fundem, se complementam para confundir a percepção. Em resumo, para Cusicanqui, *ch'ixi* é a conjugação de opostos sem subsumir um ao outro e, assim, uma *imagem poderosa* para pensar a coexistência de elementos heterogêneos que não aspiram à fusão e que não produzem um termo novo, superador e totalizante” (Cusicanqui, 2015, p. 10).

A síntese representa uma estratégia discursiva colonizadora, operada a partir de noções essencialistas (como a de povo originário, ou o orientalismo), ou seja, adornos/ornamentos multiculturais do neoliberalismo. Tal estratégia tem uma função subjacente: negar a etnicidade aos grupos onde a modernização opera, pois reduz suas condutas a um modo de agir teatralizado e não aos circuitos onde de fato opera (do cultivo de coca à cadeia de processamento de gás de petróleo).

Para Cusicanqui, o multiculturalismo essencialista é uma estratégia das elites para tornar minoria uma maioria. Nesse sentido, o conceito de diferença tem como papel antagonizar para complementar na identidade algo que antes não existia, pois assim é a vida na atualidade das cidades *abigarradas*: trama cotidiana da vida tecida num ir e vir entre fronteiras, coexistência de heterogeneidades espaço-temporais (na língua, no espaço e nos modos de agir).

Durante o mestrado, diversas vezes fui provocado a refletir sobre como seria possível atravessar as fronteiras entre identidades que se tensionam para coexistir: ser professor-artista-pesquisador. Enquanto na docência o professor estabelece um percurso metodológico específico aos objetivos de aprendizagem compartilhados com seus estudantes, na pesquisa pretende-se que outros objetivos sejam alcançados; no meu caso, investigar a construção de um processo de criação pedagógica voltado à infância onde as cores proporcionem experiências enriquecedoras de leitura do mundo.

Complementando essa trama, me envolvi em um projeto que reavivou a minha identidade de artista. Ele resultou de uma ação coletiva que culminou na minha participação enquanto brincante de um cortejo inspirado nos folguedos de Bumba-Meu-Boi. Essa intervenção cultural nasceu alguns anos antes, por iniciativa de Kerstin Cunha, que também é docente na E. M. Ophélia Reale Montanhesi. Em 2022, ela havia me convidado a contribuir com a criação de alguns bonecos para as apresentações que pretendia realizar na escola onde trabalhamos e em outras unidades educacionais do mesmo território. Entre 2023 e 2025, foram confeccionados três bois e uma boneca gigante em homenagem à cantora e cirandeira Lia da ilha de Itamaracá. A maior parte do

processo aconteceu dentro da própria escola durante as aulas, e participaram majoritariamente estudantes das turmas em que Kerstin era regente, pois ela foi professora deles durante os três anos consecutivos.

Trazendo sua própria experiência com essa manifestação da cultura popular do período em que viveu na cidade de Lagoa Santa (MG), onde o Mestre Gercino Alves Batista conduzia o *Boi da Manta de Lagoa Santa*, ao final de 2024, Kerstin foi proponente do projeto *Boi Encantado de Ilhabela*, aprovado no Edital de Seleção de Projetos Culturais nº 045/2024 para fomentos artísticos da Secretaria de Cultura de Ilhabela. Juntando-se a outras manifestações de Bumba-Meu-Boi presentes no contexto no litoral norte, ele foi inspirado em um conto caiçara que narra a história de um boi criado em uma fazenda da região da Serra do Mar que se entrega às águas salgadas para escapar do matadouro.

A execução do projeto, durante o ano 2025, demandou a construção de um novo boi (o terceiro, em tamanho maior), de um manto, estandarte e a aquisição de instrumentos musicais. Foi organizado um cronograma de atividades que se desenrolaram entre os meses de janeiro e agosto, através de oficinas abertas ao público com práticas de dança, artes visuais, bordado, culinária caiçara, teatro, música e poesia. Essas atividades aconteceram em um espaço cultural chamado *Na subida do morro*, e as oficinas de construção do boi ficaram sob minha responsabilidade. Depois das oficinas, a construção do boi aconteceu em minhas aulas, na escola. No encerramento, realizamos três performances públicas: um cortejo pelas ruas do Zabumba (bairro do Município); uma apresentação nos arredores da escola localizada na comunidade tradicional caiçara da Praia dos Castelhanos e, por fim, uma participação em evento da Semana da Consciência Negra promovido pelo Museu da Cultura Afro-brasileira em Ilhabela.

O Boi de Conchas de Ilhabela também terá seus próprios desdobramentos no futuro, mas já me ensinou que os desafios de uma educação decolonial podem ser enfrentados com alegria, pedindo licença para entrar nos lugares onde passa e levando alegria para vibrar e brincar. Esse *Boi* também me ensinou que a aprendizagem das cores é diferente da aprendizagem do colorido. Só quando as cores encantam é que se tornam colorido. O colorido é festa, brilho e encanto pelo caminho.

Figuras 64 e 65 - Boi Encantado de Ilhabela



Fontes: elaborado pelo autor (esquerda) e Thais Chaves/divulgação no Instagram do projeto (direita). Disponível em: https://www.instagram.com/p/DN5Kpv5jl2O/?img_index=1. Acesso em: 16 jun. 2026.

Em seu estudo sobre as festas populares do Brasil, a antropóloga brasileira Lélia Gonzalez (1935-1994) comenta algumas características sobre o Boi-Bumbá que incidem justamente na valorização do colorido como um dos conteúdos mais significativos dessa manifestação artístico-cultural. Lélia diz que “o aspecto mais atraente do folguedo está na indumentária dos brincantes e do próprio boi (...), exuberante combinação de cores de grande efeito decorativo” (Gonzalez, 2024, p. 80). Além do efeito estético, essa exuberância chama a atenção porque os brincantes costumam ser pessoas de modesta condição econômica, lembra a antropóloga. Assim, a incontestável origem afro-banto, reforçada pelos temas do folclore caboclo na diáspora afro-brasileira, deu lugar ao encontro de culturas que produziu a forma característica de auto popular encenado ao ar livre e que em cada região do Brasil assume contornos próprios.

Epistemologicamente, o colorido perturba os padrões de pensamento essencialistas baseados na unidade, na unicidade e na verdade. Segundo a autora, nessa outra cosmovisão há um modo diferente de se pensar as cores; faz mais sentido falar-se de simultaneidade, dualidade, ou integração. Pois é assim que Lélia interpreta metaforicamente o colorido, elemento inerente ao carnaval, onde as cores aparecem em pares ou trios:

As escolas vão desfilar suas cores duplas ou triplas. Predominam as duplas: azul e branco, verde e rosa, vermelho e branco, amarelo e preto, verde e branco e por aí afora. Espetáculo feérico, dizem os locutores: plumas, paetês, muito luxo e riqueza. Imperadores, uiaras, bandeirantes e pioneiros, princesas, orixás, bichos, bichas, machos, fêmeas, salomões e rainhas de sabá, marajás, escravos, soldados, sóls e luns, baianas, ciganas, havaianas (Gonzalez, 1984, p. 227).

Semelhante tratamento cromático marca a Congada de São Benedito, festa popular que ocorre em diversas regiões do Brasil e na Ilhabela desde o final do século XVIII. Nesta celebração histórica, que é parte da constituição da identidade das comunidades negras brasileiras, um dos elementos é o mastro, pintado com as mesmas cores presentes nas roupas e adereços dos exércitos que duelam entre si.

Conforme descreve o antropólogo Giovanni Cirino (2012, p. 224-5), no mastro “intercalam-se faixas azuis e vermelhas com faixas brancas, ou seja, entre cada faixa azul e vermelha, uma branca se interpõe: vermelho, branco, azul, branco, sucessivamente e, por fim, na extremidade que vai enterrada no solo, o preto (...). As duas cores são referências óbvias aos dois exércitos e o branco, o elemento intermediador do conflito”.

No desfecho da Congada, os dois grupos combatentes se conciliam, mas não como fusão total dos elementos que dilua sua origem. Os cantos, as danças, os sons e as cores manifestam a estrutura relacional da Congada, ou seja, relações que apontam para o passado e para o presente, para elementos dos universos culturais africanos e brasileiros (Cirino, 2012, p. 291).

Ao olhar para outros campos de referência, enraizados em matrizes de conhecimento inseridas na cultura popular, uma forma diversa de pedagogia cromática se instaura. Nela, as interações entre as cores fazem pensar sobre aspectos mais complexos a respeito do que podem significar, seja na arte, seja na vida, noções como contraste, mistura, complementaridade e simultaneidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS



Figura 66 - Fragmentos de tijolos (Patrick Estrela e Bob Esponja)

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

As discussões apresentadas nesta pesquisa atenderam ao objetivo inicial de investigar meu próprio processo de criação poético-pedagógica, identificar e articular os saberes docentes construídos nas relações de convivência, conflito e troca instauradas nas aulas, contribuindo para o enriquecimento da prática artístico-pedagógica e para a reorientação dos propósitos formativos do professor.

Ao fazer das cores um programa processual e experimental orientado ao desenvolvimento da formação estética, buscando nelas uma oportunidade de encontrar conteúdos relevantes para o exercício da pesquisa-docência em arte, baseei-me na construção de um *projeto poético-pedagógico* (Moraes, 2002), o que implicou na criação de um ofício construído artesanalmente.

Nesse processo compartilhado, fui afetado pelas experiências vividas com os estudantes e isto transformou minha prática. Por fim, compreendi que as cores podem assumir relevância no ensino de arte, para além da formação estética, quando se associam a conteúdos que estejam comprometidos efetivamente com valores humanizadores.

Em *Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular*, Ana Mae Barbosa (2000) analisa as disputas históricas em torno de duas concepções epistemológicas de ensino de arte, as quais possuem como embasamento duas visões distintas sobre o ser humano. Segundo a autora, na visão modernista, os modelos de ensino estavam fundamentados nos mitos da originalidade, da pureza e da eficiência, que vinculavam a arte àquilo que era produzido por um modelo excepcional de humanidade, o gênio. Por essa razão, limitado à transmissão dos meios artísticos voltados à expressão criadora, o ideário da educação modernista não era capaz de compreender que a arte pode e deve articular expressão e cultura, democratizando seu acesso.

Ao compreender a Abordagem Triangular como uma atitude articuladora de concepção pós-moderna, Barbosa explicita sua intenção de rejeitar a disciplinarização do currículo, entendida como uma prática de viés colonialista. Nesse sentido, passa a

designar a contextualização — e não a história da arte — como uma de suas ações básicas, integrada ao fazer artístico e à leitura da obra de arte. A autora enfatiza que, entre essas três ações, não deve haver hierarquia, tampouco se configuram como etapas sucessivas de aprendizagem, pois “não se tratam de fases da aprendizagem, mas de processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva de aprendizagem” (Barbosa, 2000, p. 40).

Assim, do mesmo modo que o fazer artístico não deve ser confundido com exercícios de reprodução improdutiva, a contextualização e a leitura da obra de arte também não se devem reduzir a um conjunto de informações descritivas, como datas, nomes ou dados conceituais isolados. Ao propor uma problematização criadora, que instaura a divergência e amplia o sentido de mundo dos sujeitos envolvidos, a educação estética defendida na Abordagem Triangular aproxima-se da educação libertadora formulada por Paulo Freire, autor citado pela própria Ana Mae Barbosa.

De acordo com Freire (1987), o objetivo da educação não se limita ao estudo da relação humana com a realidade. Diferentemente dos animais, que estão no mundo de forma adaptativa, produzindo “produtos” diretamente vinculados à sua corporalidade, os seres humanos produzem objetos separados de seus corpos, dotados de significado, que constituem os domínios da cultura e da história. Dessa forma, o mundo não se apresenta como mero suporte, mas como desafio, manifestando-se por meio de “situações-limite” que condicionam a liberdade humana e exigem reflexão e ação transformadoras.

A experiência existencial humana, diz Freire, é marcada por “relações homem-mundo e relações homens-homens, implícitas nas primeiras” (Freire, 1987, p. 50). A reflexão crítica sobre essas relações concretiza o que o autor denomina temas geradores da ação educativa, entendidos não como conteúdos previamente definidos, mas como elementos que emergem de práticas dialógicas, nas quais educadores e educandos participam conjuntamente do processo de construção do conhecimento.

É a partir desse entendimento que as propostas apresentadas nesta pesquisa possuem relevância enquanto tema gerador de ações poético-pedagógicas. Tal compreensão decorre do processo de conscientização que se instaura quando a percepção do universo da cor é problematizada para além da situação imediata vivida pelos sujeitos em sua relação com a realidade. Isso ocorre, nos termos freireanos, quando todos os envolvidos na ação educativa ou cultural se reconhecem como sujeitos do conhecimento, tornando-o significativo, isto é, quando refletem criticamente sobre sua forma de estar no mundo e atuam “sobre a situação em que estão” (Freire, 1987, p. 58).

Em oposição ao conteúdo programático da educação bancária, a educação libertadora concebe os temas geradores como disparadores de discussões problematizadoras capazes de explicitar contradições inerentes à produção da realidade social, nem sempre evidentes. Esses temas não podem ser oferecidos pelo professor, pois são construídos por meio da investigação coletiva. À medida que diferentes olhares são compartilhados sobre o mundo, ampliam-se os níveis de consciência e de conhecimento da realidade problematizada, possibilitando a transformação da visão de mundo dos sujeitos envolvidos.

Especificamente em meu percurso docente, essa transformação se expressou através de intervenções que respondiam à preocupação de inserir o estudo das cores numa perspectiva experimental, posto que a arte constitui um modo importante de elaboração de discursos que interferem nas esferas social e política. Além disso, ao elaborar a minha pedagogia cromática, constituí um diálogo crítico com saberes e práticas provenientes de diferentes campos do conhecimento: artes visuais, história, ciências, dança, literatura e cinema.

Simultaneamente, esta investigação também contribuiu para o reconhecimento de conteúdos que expressaram a situação existencial dos estudantes, conforme apontado no último capítulo, através de três temáticas culturais: a paisagem, a identidade de gênero e a ancestralidade. Entendi que, por meio de atos coloristas, as crianças podem expressar necessidades pessoais e também exercitar sua capacidade de leitura de mundo, apropriando-se da atividade humana de produção de sentidos. O

reconhecimento dessa capacidade, entretanto, esbarra no enfrentamento de padrões culturais opressores e estereótipos que se manifestam precocemente, exigindo do professor um comprometimento ético. Por isso, considerando a singularidade das experiências manifestadas nas produções artísticas infantis, observei que era possível encontrar nessas expressões modos de conhecer as cores e relacioná-las com conteúdos orientados à discussão de problemas sociais que a sociedade brasileira apresenta.

EPÍLOGO



Certa vez, um estudante me mostrou o trabalho concluído na aula de pintura.

Era o registro de uma paisagem que habitava sua memória.

Na composição, ele havia deixado uma larga faixa branca de intervalo, acima dos coqueiros enfileirados na orla da praia e abaixo da região azul pintada na margem superior da folha.

À primeira vista, se eu não tivesse me preocupado em questionar, seria levado à conclusão que ele não dava importância para o ato de colorir.

Respondendo-me sobre o motivo daquele vazio, ele me disse com tranquilidade

- e, portanto, como se fosse meu dever sabê-lo -

que os coqueiros não eram tão altos a ponto de alcançarem o céu.

Na minha interpretação precipitada, havia um vazio, faltava algo.

De acordo com ele, a região em branco já estava preenchida

por algo praticamente impossível de ser pintado com tinta:

o ar.

REFERÊNCIAS

ACASO, María. **La educación artística no son manualidades**: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2009.

AGUIRRE ARRIAGA, Imanol. Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil. Instrumento: **Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 159-174, jul./dez. 2012.

ALBERS, Josef. **A interação da cor**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ALONSO-SANZ, Amparo; ZARIQUIEY, Bibiana. Los colores, formas y manchas de la escuela desde la experiencia estética cotidiana. **Contextos Educativos**, Logroño (Espanha), n. 22, p. 229-246, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.3136>.

ANDRÉ, Carmina Mendes; REICHERT, Maiquel Cristian. Considerações sobre a aula de arte: repensando saberes e fazeres. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 354-364, out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5965/24471267722021354>.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 35-45.

ARAUJO, Betania Libanio Dantas de; GOUVEIA, Catherine Ferreira. Onde mora a Cuca: maravilhamento artístico na imaginação infantil. **SCIAS: Arte/Educação**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 51-79, jan./jun. 2025.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. “Por que aprender isso, professora?”: sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 19, n. 3, p. 157-178, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/>. Acesso em: 20 dez. 2025.

AZEVEDO, Fernando Antônio G. Abordagem histórica: do ensino de arte especial ao ensino de arte inclusivo. *In*: ANDRIES, André. **Caderno de Textos Educação, Arte, Inclusão**, Funarte, Rio de Janeiro, n. 1, set-dez. 2002.

BARBOSA, Ana Mae T. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Ana Mae T. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 2000.

BARROS, Lilian Reid Miller. **A cor no processo criativo**: um estudo sobre a Bauhaus e a teoria de Goethe. São Paulo: Senac, 2006.

BATCHELOR, David. **Cromofobia**. São Paulo: Senac, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1).

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlin. *In*: BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. 5ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Obras escolhidas; v. 2).

BENJAMIN, Walter. Sobre a pintura *ou* Signo e mancha. *In*: BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2011.

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. 34. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2008.

BRECHT, Bertolt. A decisão. *In*: BRECHT, Bertolt. **Teatro completo**. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 233-266. v. 3.

BUSTAMANTE CARDONA, Bernardo. Enseñanza-aprendizaje del dibujo: una propuesta transdisciplinar que acoge el pensamiento complejo. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 257-282, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.100715>.

CABALZAR, Aloísio *et al.* **Manual de etnobotânica**: plantas, artefatos e conhecimentos indígenas. São Gabriel da Cachoeira - São Paulo: Instituto Socioambiental; Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), 2015. Disponível em: https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/publications/TKL00004_0.pdf. Acesso em: 8 fev. 2026.

CIRINO, Giovanni. **Uma etnografia da devoção a São Benedito no litoral norte de São Paulo**. 2012. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Sociología de la imagen**: ensayos. Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. Porto Alegre: Zouk, 2015.

EFLAND, Arthur D. **Una historia de la educación del arte**: *tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Tradução de Ramón Vila Vernis. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2002.

EISNER, Elliot W. What the arts taught me about education. **Art Education**, Reston, v. 44, n. 5, p. 10-19, set. 1991. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3193290>. Acesso em: 5 out. 2025.

FAVARETTO, Celso Fernando. **A invenção de Hélio Oiticica**. São Paulo: Edusp, 2000.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FONTES, Fernanda Martins. **As cores nas aulas de artes**: a empatia como caminho. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://bdta.abcd.usp.br/directbitstream/9c3fd734-4e90-46b2-8172-4c395b741724/003010334.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2026.

FORSLIND, Ann. **Cores**: jogos e experiências. São Paulo: Callis, 2009.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. *In*: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23ª edição. São Paulo: Cortez, 1989. p. 9-14.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GAGE, John. Colour at the Bauhaus. **AA Files**, [S. l.], n. 2, p. 50-54, 1982. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/29543325>. Acesso em: 3 ago. 2025.

GARCÍA, Natalia Juan. Aprender jugando: las formas geométricas y los colores primarios. La Bauhaus y la educación infantil. *In*: BARBOSA, Helena; QUENTAL, Joana (org.). **Proceedings of the 2nd International Conference of Art, Illustration and Visual**

Culture in Infant and Primary Education. São Paulo: Blucher, 2015. p. 126-131. DOI: <https://doi.org/10.5151/edupro-aivcipe-25>.

GARCÍA, Natalia Juan. Triângulo amarelo, círculo azul y cuadrado rojo: de las enseñanzas de la Bauhaus al magisterio en las aulas de infantil. *In*: VIDA, M. Reyes González; VIANA, Miguel Ángel Moleón; CASTRO, Carmen González. **Ilustrando identidades:** arte, ilustración y cultura visual en Educación Infantil y Primaria. 2. ed. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2018. p. 291-304.

GOBBI, Márcia. Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 135-150, mar. 1999.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Doutrina das cores.** São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

GONZALEZ, Lélia. **Festas populares no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2024.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, [S. l.], Anpocs, p. 223-244, 1984.

GRANDINO, Larissa Antonellini. **Cores da Amazônia:** materiais e técnicas artísticas ameríndias no tratado das tintas do Jesuíta João Daniel (séc. XVIII). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://bdta.abcd.usp.br/directbitstream/1d814dbd-d139-490a-8ac7-d6439bc0bab4/TFG_2021_2_Larissa_Antonellini%20Grandino.pdf. Acesso em: 8 fev. 2026.

GUIMARÃES, Luciano. **A cor como informação:** a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores. São Paulo: Annablume, 2000.

GUTFREUND, Daniela; MAZZILLI; Clíce de Toledo Sanjar Mazzilli. O silêncio em FLICTS. **Revista La Tadeo de Arte**, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 120-149, 2021.

HENSCHER, Fábio Luis Savicki. **Apreender com Johannes Itten:** criação de desafios para um ensino da cor crítico e reflexivo. 2023. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Centro de Artes, Design e Moda, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://repositorio.udesc.br/handle/UDESC/18352>. Acesso em: 18 jan. 2026.

HONORATO, Cayo. **A formação do artista:** (conjunções e disjunções entre arte e educação). 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ITTEN, Johannes. **Design and form:** the basic course at the Bauhaus and later. New York: Van Nostrand Reinhold, 1975.

ITTEN, Johannes. **The Art of Color:** the subjective experience and objective rationale of color. New York: Van Nostrand Reinhold, 1961.

ITTEN, Johannes. **The elements of color:** a treatise on the color system of Johannes Itten based on his book The art of color. New York: Van Nostrand Reinhold, 1970.

JESUS, Raphael Felipe da Silva de. **ÀWON ÀWÒ NÍ ÒRÌSÀ:** as cores como código na linguagem do Candomblé Ketu. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

JESUS, Raphael Felipe da Silva de. A cromática dos Orixás: uma análise da nomenclatura e atribuição das cores aos Orixás do Candomblé Ketu. **Sacrilegens**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 174-195, jan./jun. 2024.

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte e na pintura em particular.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KAWAKAMI, Hisako. **Tingimento natural:** técnicas para extrair pigmentos de plantas e flores. São Paulo: Vox Gráfica, 2020.

LEITÃO, Juliana Oliveira. **A especificidade do ensino de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.** 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019.

LEITE, Luiza Ferreira de Souza. **Modos de ler e ser: a poética dos livros ilustrados.** 2013. 216 f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LEONTIEV, Aléxis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In:* VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-84.

- LESHNOFF, Susan K. Viktor Lowenfeld: Portrait of a Young Art Teacher in Vienna in the 1930s. **Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education**, [S. l.], v. 54, n. 2, p. 158-170, 2013. DOI: 10.1080/00393541.2013.11518890.
- LOBATO, José João Santos *et al.* O ensino da cor na disciplina de arte. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 16, n. 10, p. 1-21, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n10-143>.
- LOWENFELD, Viktor. **Creative and Mental Growth**. 3rd ed. New York: The Macmillan Company, 1957.
- LOWENFELD, Viktor. **El niño y su arte**. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1958.
- LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Creative and Mental Growth**. 4th ed. New York: Macmillan, 1964.
- MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, abr. 2012.
- MACHADO, Marina Marcondes. Só rodapés: um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. **Revista Rascunhos: Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, Uberlândia, v. 2, n. 1, jan./jun. 2015.
- MACHADO, Marina Marcondes. Um cemitério vivo: memória de infância em espiral para reativar a experiência estética. **Revista Digital Art&**, [S. l.], ano 8, n. 18, out. 2016.
- MACHADO, Marina Marcondes. Guerra de maçãs: escola e performance. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 514-535, set./dez. 2017.
- MACHADO, Marina Marcondes. A infância como improviso: por uma abordagem espiral no ensino de artes para crianças. In: XXVII CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, Campo Grande, 2017. **Anais [...]**. Campo Grande: CONFAEB, 2017.
- MACHADO, Marina Marcondes. Espiralidades: experiências em arte, infância e pedagogia. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 58, p. 109-126, jan./abr. 2020.

MACHADO, Marina Marcondes. Dramaturgia de papeizinhos: infância, performance e criação. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 45, p. 1-18, 2023.

MARTINS, Luiz Renato. O debate entre construtivismo e produtivismo, segundo Nikolay Tarabukin. **ARS**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 57-71, dez. 2003. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 23 jan. 2026.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha T. **Teoria e prática do ensino de arte**: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2009.

MATTHEWS, John. **Drawing and painting**: children and visual representation. 2nd ed. Thousand Oaks: SAGE, 2003.

MAZZILLI, Clíce de Toledo Sanjar. **Identidade cromática da paisagem urbana**: as cores do Brás. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

MAZZILLI, Clíce de Toledo Sanjar. **Arquitetura lúdica**: criança, projeto e linguagem; estudos de espaços infantis educativos e de lazer. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenología de la percepción**. Barcelona: Ediciones Península, 1975.

MORAES, Sumaya Mattar. **Aprender a ouvir o som das águas**: o projeto poético-pedagógico do professor de Arte. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MORAES, Sumaya Mattar. Ensino de arte e formação de professores: a aula como invenção de possibilidades. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 679-698, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.121253>.

OLIVEIRA, Eduardo David. Epistemologia da ancestralidade. **Entrelugares**: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins, Fortaleza, v. 1, n. 2, mar./ago. 2009.

OSTROWER, Fayga. **Universos de arte**. 13ª edição. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 8ª edição. Petrópolis: Vozes, 1991.
- OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Campus, 1995.
- PASTOUREAU, Michel. **Breve historia de los colores**. Barcelona: Ediciones Paidós, 2006.
- PASTOUREAU, Michel. **The colours of our memories**. Malden, MA: Polity Press, 2012.
- READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.
- REBELATTO, Tatiane. Criatividade não-objetiva e construtivismo russo por Varvara Stepanova. *In: XV ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE*, 2021, virtual. **Atas** [...]. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2021.
- SABINO, Kelly Cristine. A falsa missão francesa e o ensino da arte: apontamentos para uma história outra. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xpNtfp8R7VRnCbhhLw54rFz/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2026.
- SANTANA, Sebastiana Ponçada; GUIMARÃES, Heron Santana. **Moytãxö'wāy**: pintura corporal e identidade pataxó. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas, habilitação em Línguas, Artes e Literatura) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.
- SCHLESENER, Anita Helena. Reflexões sobre a noção kantiana de experiência a partir de Walter Benjamin e seus impactos na educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 38, art. 71997, p. 1-26, 2024.
- SCHLICHTA, Consuelo. **Arte e educação**: há um lugar para a arte no ensino médio? Curitiba: Aymará, 2009.
- SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. A escola pública como local de trabalho ou a tese do livro-tese. *In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 163-174.

STOKROCKI, Mary. Sociocultural influences on Brazilian children's drawings. **Art Education**, Reston, v. 53, n. 1, p. 12-17, jan. 2000.

STOKROCKI, Mary. Um dia na vida escolar de uma menina Navajo: estudo de caso em forma de conto oral etnográfico. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 158-178.

TARABUKIN, Nikolai. **El último cuadro**: del caballete a la máquina. Barcelona: Gustavo Gili, 1977.

TOSCANO, Pilar Maria Domínguez. La realidad devorada por su imagen. Estereotipos y esquemas en la iconografía infantil. *In*: VIDA, M. Reyes González; VIANA, Miguel Ángel Moleón; CASTRO, Carmen González. **Ilustrando identidades**: Arte, ilustración y cultura visual en Educación Infantil y Primaria. 2. ed. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2018. p. 79-88.

TURNER, Victor. Liminal ao liminoide: em brincadeira, fluxo e ritual. Um ensaio de Simbologia Comparativa. **Mediações**, Londrina, v. 17, n. 2, p. 214-257, jul./dez. 2012.

VANUCHI, Vânia da Costa Ferreira; BRAIBANTE, Mara Elisa Fortes. O uso de corantes naturais por algumas comunidades indígenas brasileiras: uma possibilidade para o ensino de química articulado com a Lei 11.645/2008. **Revista Debates em Ensino de Química**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 54-74, 2020. DOI: <https://doi.org/10.53003/redequim.v7i2.4207>.

VASCONCELOS, Flávia Maria de Brito Pedrosa. “Nem o mel nem a cabaça”: a fortuna da cor de uma professora de artes visuais parda. **Revista Encantar**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 281-291, abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5965/24471267712021281>.

VIDAL, Lux. A pintura corporal e a arte gráfica entre os Kayapó-Xikrin do Cateté. *In*: VIDAL, Lux (org.). **Grafismo indígena**: estudos de antropologia estética. 2ª edição. São Paulo: Estúdio Nobel; FAPESP; Edusp, 2000.

VIGOTSKI, Lev S. **La crisis de los siete años**. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. p. 377-386. Obras escogidas. Tomo IV.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 23-47, jun. 2008. Disponível em: <https://www.revistavirtuallink.com>. Acesso em: 29 jul. 2025.

VIRILIO, Paul. **O espaço crítico**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

WILKINSON, Phil (ed.). **Coleção Jovem Cientista: Cores**. Rio de Janeiro: Globo, 1996.

ZACARIAS, Ríssia da Silva *et al.* Enseñanza-aprendizaje del concepto del color con alumnos de escuela primaria. **REDUCA**: Revista de Educación de Puerto Rico, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1-22, 2020.

Documentos audiovisuais

ANÉMIC Cinéma. Direção: Marcel Duchamp e Man Ray. França: [s.n.], 1926. (7 min).

BALÃO vermelho, O. Direção: Albert Lamorisse. França: Films Montsouris, 1956. Curta-metragem (34 min).

CARTÃO vermelho. Direção: Laís Bodanzky. Brasil: Buriti Filmes/Téchne, 1994. Curta-metragem (14 min).

CORES e botas. Direção: Juliana Vicente. Brasil: Preta Portê Filmes, 2010. Curta-metragem (15 min).

INVENÇÃO da infância, A. Direção: Liliana Sulzbach. Brasil: M. Schmiedt Produções, 2000. Documentário (26 min).

ANEXO A

Autorização da Escola Municipal Ophélia Reale Montanhesi
(Ilhabela - SP)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Eu, Valdirene Aparecida da Silva Dionísio, matrícula funcional n.º 1386, Diretora de Unidade Escolar, como responsável pela Escola Municipal Ophélia Reale Montanhesi, autorizo a realização do projeto intitulado: *Entre cores e gestos – acontecimentos poético-pedagógicos no contexto da infância*, conduzido pelo pesquisador listado abaixo, que é docente efetivo nesta instituição de ensino desde 02/02/2022.

O projeto mencionado está vinculado à pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus São Paulo.

Ilhabela, 16 de junho de 2024



Valdirene Aparecida da Silva Dionísio
RG: 32.265.393-9
Diretora Escolar

Pesquisador responsável/executor do projeto de pesquisa

Felipe Tonelli
CPF 339.287.278-42
Professor de Educação Básica II – Educação Artística
Matrícula funcional 15517

E.M. Profa Ophélia Reale Montanhesi
Rua Olímpio José dos Santos, nº 395
Itaquanduba-CEP 11.630-000
Ilhabela-SP
Telefone (12) 3896-6393
CNPJ 05.542.631/0001-56

ANEXO B

Material didático de referência para as aulas
mencionadas na Seção 3.3 - ENTRE A LINHA E A
COR: ATRAVESSAMENTOS

O roteiro de imagens deste Apêndice foi desenvolvido como forma de **complementar as aprendizagens** propostas no material didático adotado pela rede de ensino onde atuo (Ilhabela - SP).

O ponto de partida está na **leitura de imagens** sugerida pelos autores do manual (v. imagens ao lado). São apresentadas imagens de pinturas realizadas por **Anita Malfatti** (1889-1964), contextualizadas a partir da experiência da artista ao visitar o farol da ilha de Monhegan durante o período em que ela viveu e estudou nos Estados Unidos.

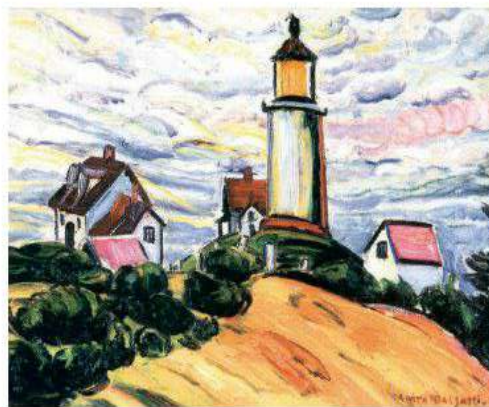
Busco, então, ampliar o que se compreende como **representação nas artes visuais** e apontar outros olhares sobre **os meios artísticos**, destacando-se as relações poéticas entre a paisagem, os materiais e suas **temporalidades**.

COMO É FEITA ESSA ARTE?

Cores e sentimentos na pintura

As cores podem ser usadas de diversas maneiras em uma pintura, com diferentes objetivos, como expressar ideias e sentimentos sobre pessoas, lugares e objetos ou chamar a atenção para um elemento específico da imagem, entre outras possibilidades. Por isso, é importante que os artistas conheçam as cores e estudem como usá-las.

Prestar atenção em como as cores são utilizadas em uma pintura nos ajuda a imaginar histórias que ela pode contar.



O farol, de Anita Malfatti, 1915 (óleo sobre tela, 45 cm x 61 cm).

• Observe como a artista utilizou diversas cores para pintar o céu na obra **O farol**. Depois, converse com os colegas: **Respostas pessoais**.

- Você já viu um céu parecido com esse? Como você imagina que seria viver nesse lugar?
- Que sensações ou sentimentos essa obra desperta em você?
- As cores usadas na pintura o ajudaram a responder a essas perguntas? Por quê?

16

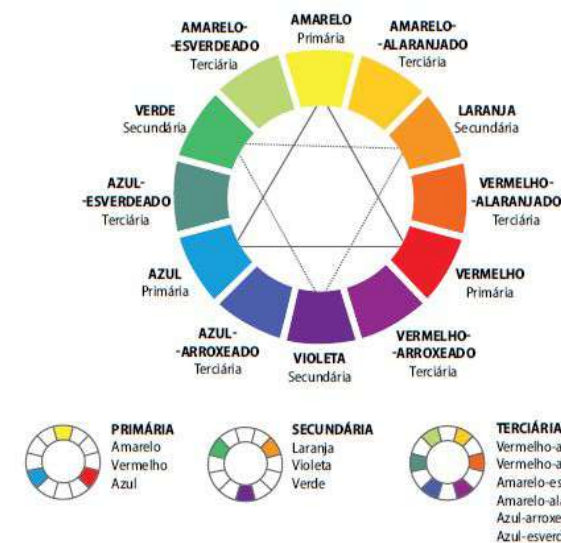
Cores primárias, secundárias e terciárias

As cores podem ser classificadas de várias formas. Podem, por exemplo, ser consideradas **quentes** (como amarelo, vermelho e laranja) ou **frias** (como azul e verde). Também podem ser divididas em:

- cores primárias**, que são cores puras, isto é, não surgem da mistura de outras cores;
- cores secundárias**, que são resultado da mistura de duas cores primárias;
- cores terciárias**, que são feitas com a mistura de uma cor primária e uma cor secundária.

As cores primárias são: vermelho, azul e amarelo. Essas cores, quando misturadas, dão origem a todas as outras cores.

Para entender melhor essa classificação, observe a **roda de cores** e leia as legendas:



17



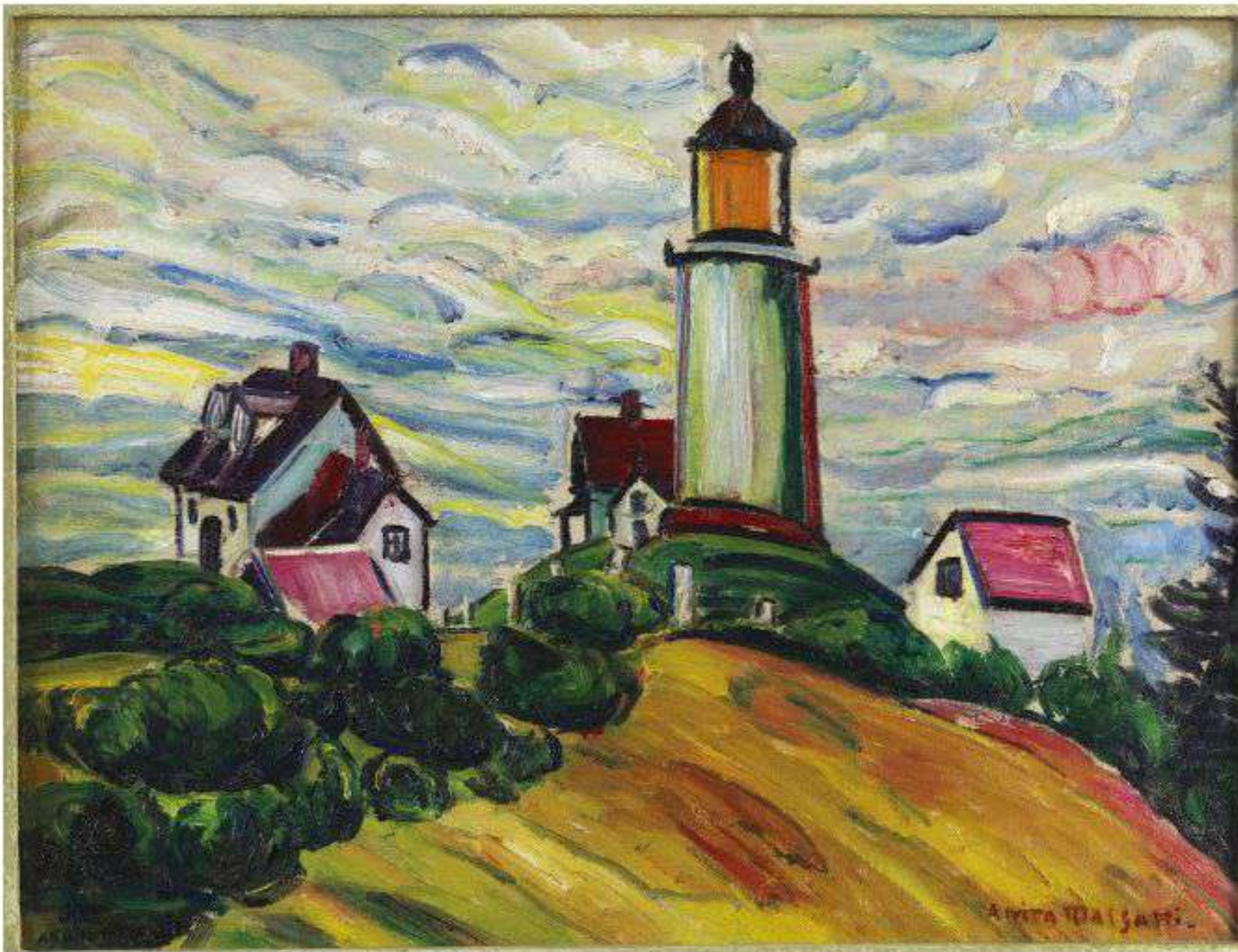
FAROL DA PONTA DAS CANAS EM ILHABELA

Fonte: Fernando Tomanik. Disponível em:
<https://www.ilhabela.com.br/praias/ponta-das-canas/>



FAROL DA ILHA DE MONHEGAN (ESTADOS UNIDOS)

Fonte: Chuck Homler. Disponível em:
https://en.wikipedia.org/wiki/Portland_Head_Light#/media/File:Portland_Head_Light_-_Cape_Elizabeth_-_Maine_-_USA.jpg



O Farol

Óleo sobre tela, 1915

46 x 61 cm

Coleção Gilberto Chateaubriand
- MAM (RJ)

Fonte:

<https://artsandculture.google.com/asset/the-lighthouse-anita-malfatti/1AG7LTjqF5LQxw?hl=pt-br>. Acesso em: 16 jun. 2026

Anita Malfatti

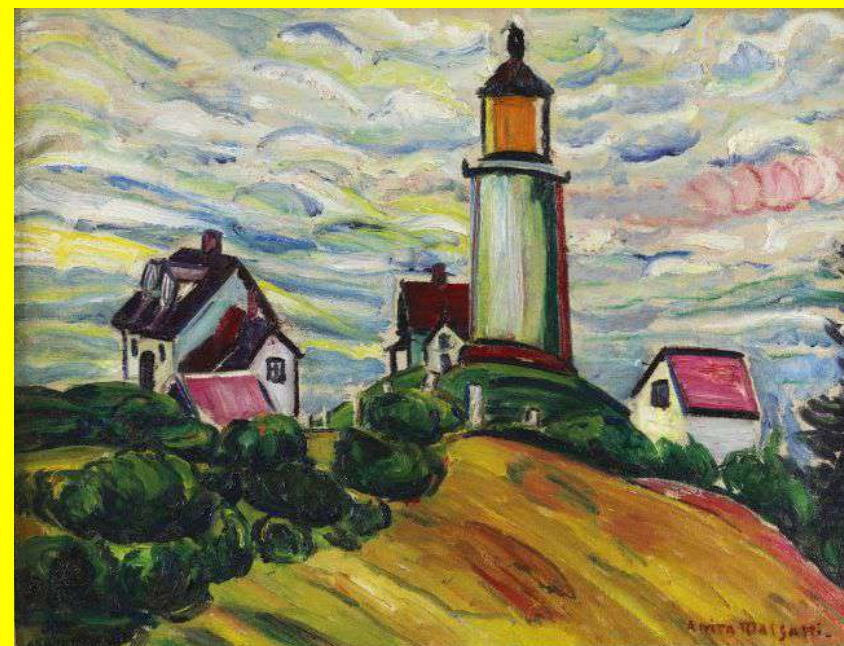


1889
/
1964

Autoria desconhecida. Fonte: <https://arnaldochieus.blogspot.com/2014/12/anita-malfatti.html>.
Acesso em: 16 jun. 2026.

o sol está **nascendo?**

o sol está se **pondo?**





quando as nuvens **param**?

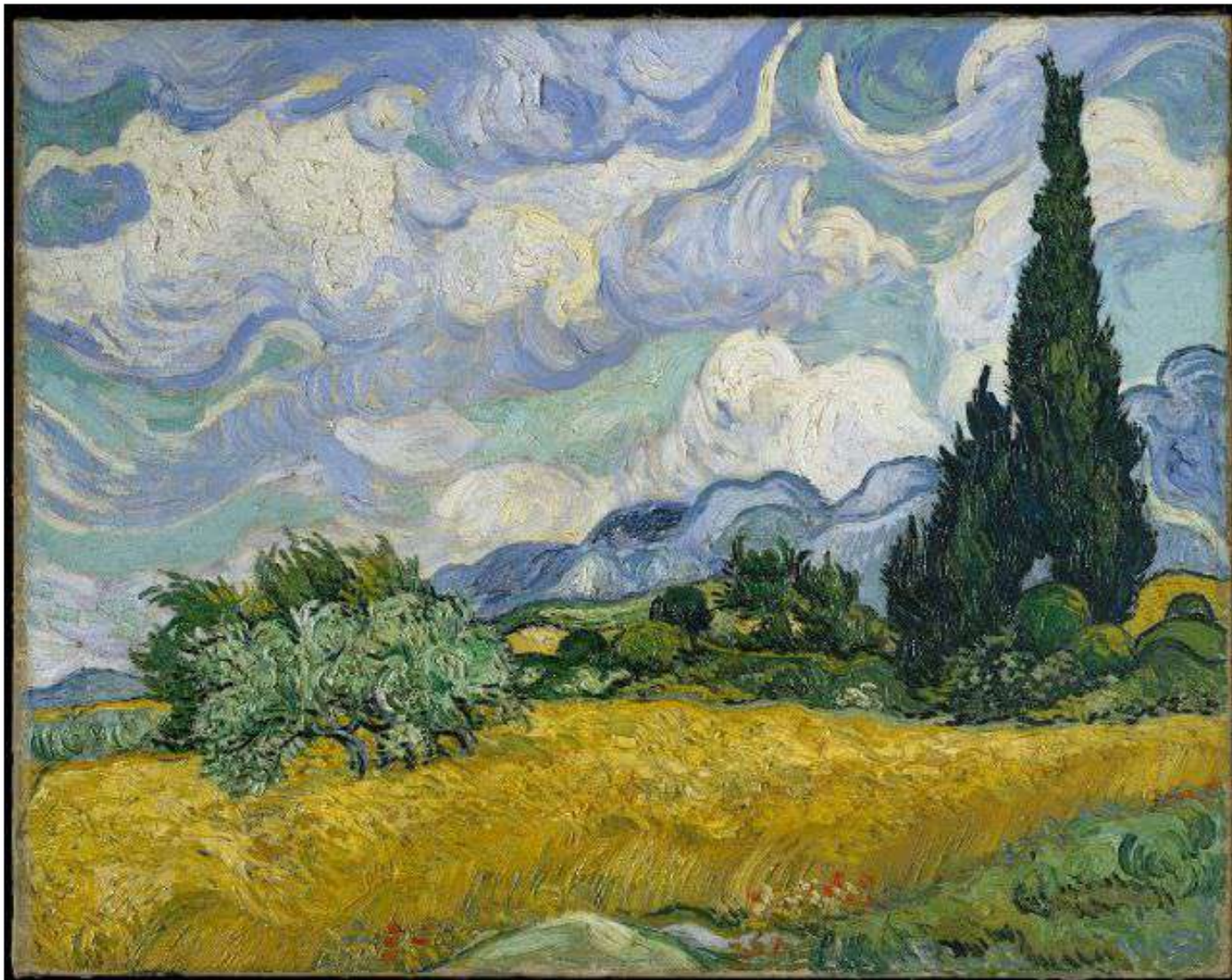
de quantas **cores** pode ser o céu?

as nuvens

são

linhas ou

manchas ?



Plantação de trigo com ciprestes

Óleo sobre tela, 1889

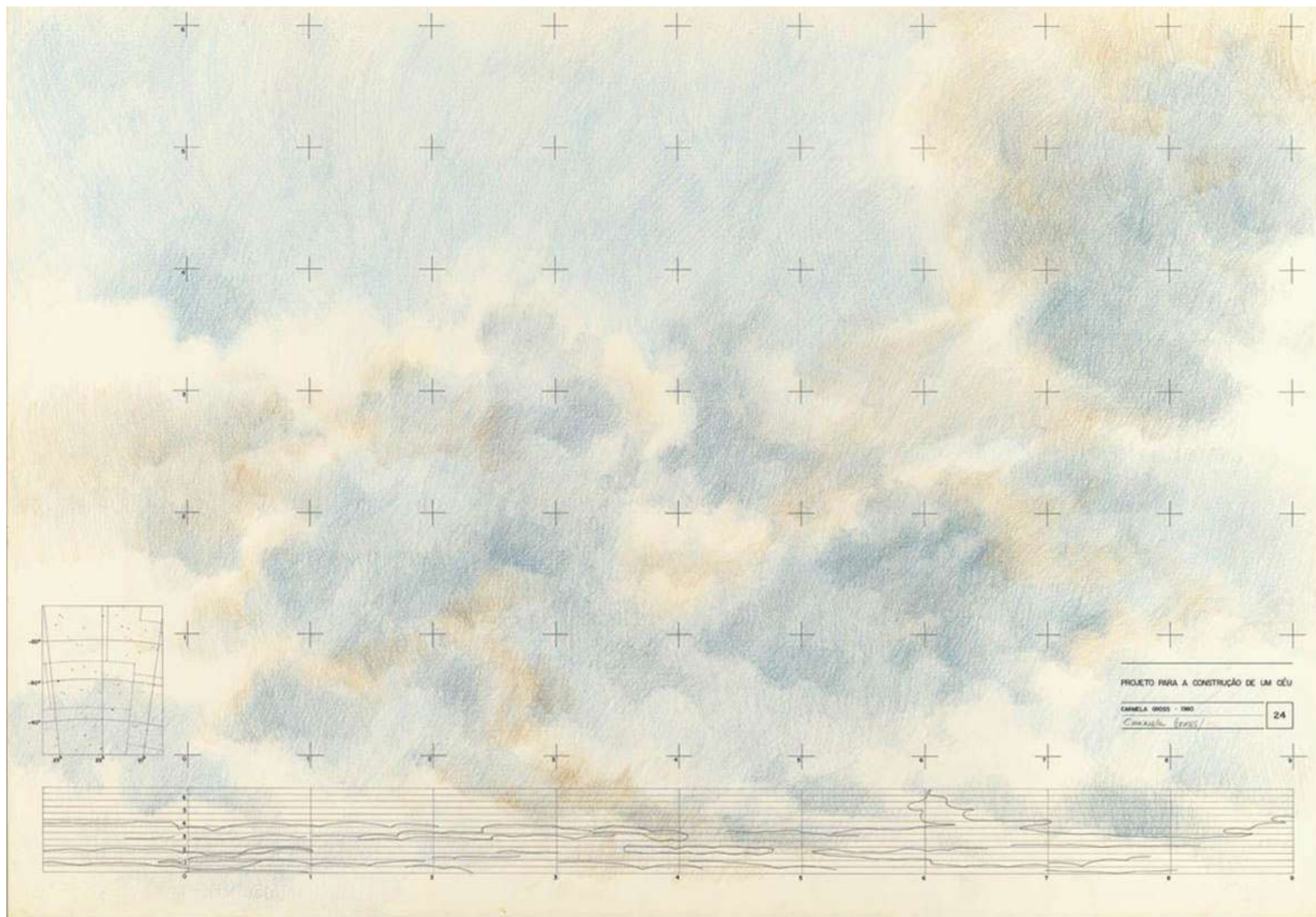
73 x 93 cm

Coleção Metropolitan Museum of
Art NY

Vincent Van Gogh

Fonte:

<https://artsandculture.google.com/asset/wheat-field-with-cypresses-vincent-van-gogh/aqF0eS5NNsa0fg?hl=en>



Projeto para a construção de um céu

Artista: Carmela Gross



Projeto para a construção de um céu

Série de 33 desenhos, 1981
70 x 100 cm cada

Carmela Gross

Fonte:

<https://carmelagross.com/portfolio/projeto-para-a-construcao-de-um-ceu/>.

Acesso em: 16 jun. 2026.



Nuvens

**Madeira esmaltada, 1967
dimensões variáveis**

Carmela Gross

Fonte: Isabella Matheus. Disponível em:
<https://carmelagross.com/portfolio/trabalhos/>. Acesso em: 16 jun. 2026.



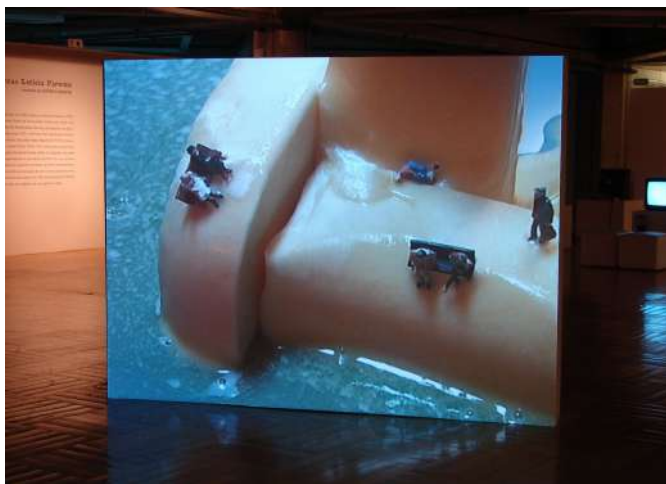
Nuvens

Fotografia, 2001

Vik Muniz

Fonte:

https://creativetime.org/programs/archive/2001/clouds/muniz/about_clouds.htm. Acesso em: 16 jun. 2026.



Lugares Moles

Série de fotografias e vídeos de
tabletes de manteiga e peças para
maquetes, 2006

Registro de instalação do artista
Jorge Menna Barreto no Paço das
Artes (São Paulo) em 2007

Fonte:

<https://jorgemennabarreto.com/Lugares-Moles>.
Acesso em: 16 jun. 2026.

Link para o vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=N9IITXZUnn8>

APÊNDICE



Ensaio visual

As imagens deste apêndice integram a dissertação de mestrado *Entre cores e gestos - acontecimentos poético-pedagógicos no contexto da infância* e foram realizadas a partir dos registros das aulas de campo descritas na subseção 4.1. IDENTIDADES, TENSÕES E RITUAIS NO COTIDIANO ESCOLAR.



