



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
IHAC-INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS  
PROFESSOR MILTON SANTOS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES-PROFARTES**

**MÔNICA SUELI CAETANO DA SILVA**

**OUTRAS VISUALIDADES: UMA ABORDAGEM DA  
DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NO ENSINO DAS  
ARTES VISUAIS**

**SALVADOR  
2016**

**MÔNICA SUELI CAETANO DA SILVA**

**OUTRAS VISUALIDADES: UMA ABORDAGEM DA  
DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NO ENSINO DAS  
ARTES VISUAIS**

Artigo apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Artes-Profartes (Pós-graduação Stricto Sensu) da Universidade Federal da Bahia-UFBA/ UDESC como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marise Berta de Souza.

SALVADOR  
2016

## OUTRAS VISUALIDADES: UMA ABORDAGEM DA DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS<sup>1</sup>

### OTHER VISUALITIES: AN ETNO CULTURAL DIVERSITY APPROACH IN VISUAL ARTS EDUCATION

Mônica Sueli Caetano da Silva<sup>2</sup>  
Dr<sup>a</sup> Marise Berta de Souza<sup>3</sup>

#### RESUMO

Este artigo apresenta uma abordagem étnico-cultural no ensino das artes visuais a partir da linha de pesquisa proposta de ensino, aprendizagem e criação em arte. Tem como objetivo o estudo e a prática em artes visuais, com referenciais de outras matrizes culturais, além da europeia, a fim de contribuir para o conhecimento de visualidades diversas e para a construção do sentido de identidade ou identidades por meio desse contato sensível, sendo destacada a matriz africana, devido a sua expressiva contribuição na cidade do Salvador. Utiliza a pesquisa qualitativa e a participativa, nas modalidades da pesquisa-ação e da pesquisa etnográfica. Demonstra como resultado a construção de um percurso artístico-metodológico no ensino das artes visuais embasado em uma abordagem curricular multicultural, no trabalho com as culturas da infância e na proposta triangular por meio da leitura de imagens, da contextualização e da produção artística.

**Palavras-chave:** Ensino das artes visuais. Diversidade étnico-cultural. Culturas da infância. Abordagem curricular multicultural. Proposta triangular.

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências – IHAC, da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências – IHAC, da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professora da Rede Municipal de Salvador e da Rede Estadual do Estado da Bahia. Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Associação Cultural e Educacional da Bahia - Faculdade de Educação da Bahia. Bacharel em Artes Plásticas pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) - Faculdade de Educação e Ciências Humanas. E-mail: monicasilva058@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Artes Cênicas – Programa de Pós-Graduação da Escola de Teatro da UFBA. E-mail: mariseberta@uol.com.br

## ABSTRACT

This article presents an ethno-cultural approach in the teaching of visual arts following the research line based on the proposal of instruction, learning and creating art. The objective of this article is the study and the practice in visual arts, from references to other cultural matrices beyond Europe in order to contribute to the knowledge of several visualities and to build the sense of identity or identities through this sensitive contact, highlighting the African origin due to its significant contribution in the city of Salvador. It uses qualitative and participatory research in terms of action research and ethnographic research. It shows as result the construction of an artistic-methodological route in teaching visual arts grounded in a multicultural curriculum approach, in working with childhood cultures, and the triangular proposal by reading images, contextualization and artistic production.

**Keywords:** Visual art's teaching. Ethno-cultural diversity. Childhood's cultures. Multicultural curriculum approach. Triangular proposal.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar uma proposta de ensino, aprendizagem e criação em arte. Trata-se de uma abordagem prática e metodológica das artes visuais a partir do uso da imagem, como forma de contribuição para o acesso dos indivíduos/alunos a um conteúdo artístico-cultural produzido por diferentes povos. Oportuniza o conhecimento de outras visualidades e a construção de um sentido de identidade ou identidades por meio desse contato sensível.

Dessa forma, o artigo aborda uma proposta educativa desenvolvida a partir do trabalho com artes visuais em uma turma do primeiro ano de escolarização do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Metodista Susana Wesley, situada na cidade do Salvador.

A sua motivação decorreu de uma inquietação ao perceber as rejeições das imagens ou das representações culturais relacionadas aos povos de origem africana por uma parte expressiva dos alunos, embora uma grande parcela deles seja constituída de

indivíduos negros, mestiços ou não brancos. Esses alunos apresentam uma faixa etária diversificada, a partir dos seis anos.

Embora estejam no mesmo ano de escolarização, os referidos alunos possuem um repertório variado, no que concerne a aspectos emocionais, cognitivos e culturais. Alguns já mantiveram contato com as atividades de artes e passaram por um período anterior de educação infantil e artística no qual se evidencia maior autonomia no uso dos materiais, no compartilhamento deles com os colegas e no reconhecimento de algumas obras de artistas; outros, porém, ainda estão conquistando tais condições.

Nos diálogos e nas interações entre as crianças, surgiram questionamentos que elas traziam sobre a sua vizinhança ou ambiência, a sua visão pessoal que surge da interação com o mundo adulto e da sua releitura de maneira autônoma desse ambiente. Esse contexto propiciou não somente trocas significativas, mas também conflitos, dentre os quais se observou, como um fator recorrente de situações de desavença, a falta de aceitação das características étnico-culturais relacionadas às matrizes africanas.

Essa rejeição relacionada às matrizes africanas perpassa tanto pelas características físicas dos indivíduos como a cor da pele, a textura dos cabelos, as feições do rosto, quanto pelas representações religiosas dentre outras – esses fatores relacionam-se à questão da raça e da etnia. SILVA (2010, p. 102) afirma que “é uma questão central de conhecimento, poder e identidade”. Portanto, é importante a compreensão das ideias e dos conceitos que permeiam esses termos:

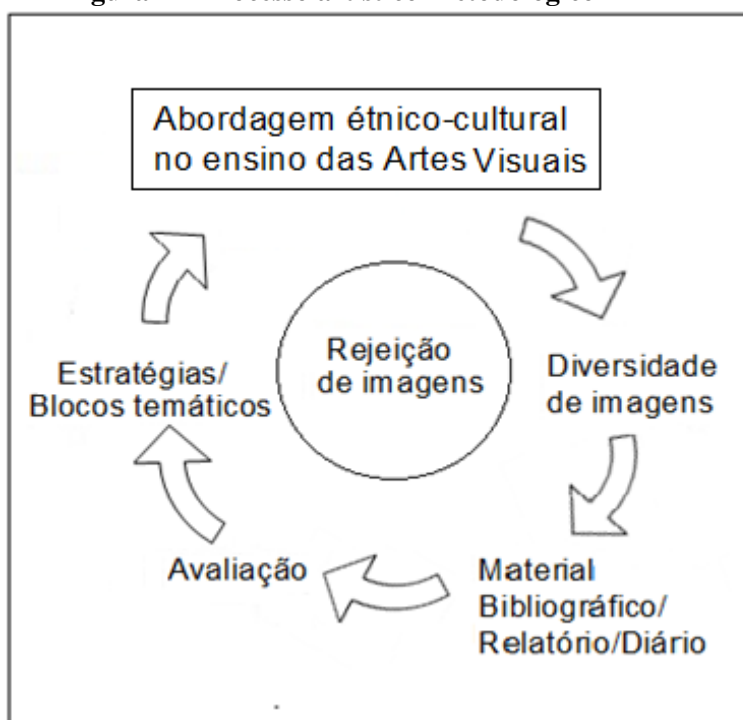
“Raça” é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo. [...] Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. [...] Já a “etnicidade” gera um discurso em que a diferença se funda sob características culturais e religiosas. (HALL, 2003, p.69-70).

As discussões relativas às diferenças que caracterizam os grupos humanos e as problemáticas que encerram em si demonstram a natureza complexa dos conceitos os quais remetem às questões biológica e cultural que se entrelaçam em um tear com diversas tramas e urdiduras, constituindo um tecido de representações diversas que se modificam ao longo do tempo. Nesse sentido, “precisamente por dependerem de um

processo histórico e discursivo de construção da diferença, raça e etnia estão sujeitas a um constante processo de mudança e transformação”. (SILVA, 2010, p.101).

O percurso artístico-metodológico apresentado no artigo desenvolveu-se a partir do desafio inicial da pesquisa, observado no âmbito escolar, referente à rejeição das imagens relacionadas aos povos africanos. Em torno de tal observação configurou-se uma abordagem étnico-cultural no ensino das artes visuais. Destacaram-se como recursos metodológicos utilizados o relatório do processo e/ou diário de bordo; a documentação fotográfica das suas etapas; as estratégias desenvolvidas por meio de blocos temáticos, conforme o infográfico na imagem 1.

**Figura 1 – Processo artístico-metodológico**



Fonte: própria autora, 2016.

Na construção de uma perspectiva étnico-cultural no ensino de artes visuais, utilizou-se a pesquisa qualitativa e a participava nas modalidades da pesquisa-ação e da pesquisa etnográfica. A pesquisa-ação configurou-se como “uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada” (FONSECA, 2002, p.34).

A interação entre os participantes da pesquisa e as relações que estabeleceram entre si caracterizaram aspectos da pesquisa-ação que, segundo Thiollent (apud TANAJURA; BEZERRA, 2015, p. 13),

[...] é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

De acordo com essa conjuntura, a pesquisa etnográfica também se inseriu no presente trabalho, tanto pela importância dada ao contexto das situações quanto pela abordagem dos “processos educativos, que analisam as relações entre a escola, professor, aluno e sociedade” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.41).

A construção de uma prática artística contextualizada reflete a concepção do processo criativo e das atividades cotidianas da sala de aula como uma parte da metodologia de trabalho no ensino de arte. Nesse sentido, afirmam Ferraz e Fusari (2009, p. 139):

A metodologia do ensino e aprendizagem de arte refere-se aos encaminhamentos educativos postos em prática nas aulas e cursos de Arte. Em outras palavras, são ações didáticas fundamentadas por um conjunto de ideias e teorias sobre educação e arte, transformadas em opções e atos e concretizadas em planos de ensino e projetos ou no próprio desenvolvimento das aulas.

Diante dessa observação, a proposta de ensino em arte e a sua conseqüente trajetória metodológica envolveu o estudo e a prática em artes visuais, possibilitando a construção do sentido de identidade e de pertencimento, mediante o contato com imagens e formas de expressão artística de povos diversos, por meio de outras visualidades – além da europeia – que ainda se consolida como hegemônica.

A exploração desse conteúdo imagético diversificado ocorreu por intermédio de uma mediação voltada para a sensibilização do olhar. O estímulo à apreciação de figuras variadas permitiu a ampliação da concepção estética, uma visão mais abrangente sobre os outros e uma maior percepção sobre si mesmo. De acordo com essa premissa, é possível compreender a importância da escolha do material visual a ser trabalhado, pois:

As imagens não são neutras. Tampouco o olhar que projetamos sobre elas. Não existem imagens denotativas, nas quais não exista um grau retórico de informação. Dito de outra maneira, não existe imagem que somente transmita informação sobre si mesma. Não existe grau zero. Todas as imagens são conotativas e em sua conotação existem muitos fatores, dentre eles a ideologia, o passado, as vivências, a conformação cultural, os desejos e as expectativas, além dos fatores relativos à criadora ou criador da imagem. (CAO 2011, p. 208).

As imagens, como fonte de visualidade, também são textos que expressam diversos conceitos. Elas podem apresentar vários significados e podem contribuir para que os indivíduos estabeleçam um sentido de identificação ou de rejeição. Esse senso de dualidade chama à atenção para a análise do que é visto ou não visto, cotidianamente. Nesse sentido, Meira (apud MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009, p.74) afirma:

Prestar atenção à esteticidade cotidiana é vê-la de novo e de modo diferente. Ver a partir de detalhes, vestígios, imagens, percursos, superfícies. Formar o hábito da sintonização com o usual e o não usual.

Portanto, é necessário observar se o contexto cultural da sociedade e também da escola propiciam um lidar e um olhar cotidiano para as diversas matrizes culturais que as compõem.

O estranhamento e a rejeição diante de algumas imagens que não correspondem aos cânones ocidentais de beleza, sejam relacionados às figuras representativas da arte até aos fenótipos dos indivíduos, demonstram a relevância de um trabalho significativo no âmbito escolar com a variedade dos grupos humanos e com suas formas de produção artística. Esses fatores também contribuíram para a escolha do desenvolvimento de uma prática artística realizada a partir da matriz africana.



Tomando como exemplo a cidade do Salvador, entorno cultural da instituição de ensino abordada no presente trabalho, é possível refletir se os aspectos da arte e da cultura dos povos oriundos do continente africano são estudados, de forma relevante, no contexto escolar desta cidade que apresenta uma expressiva população com descendência africana – originária do tráfico transatlântico – a qual contribuiu para a formação das suas bases culturais.

No entanto, a interpretação das produções artística e cultural provenientes do continente africano ainda se faz, muitas vezes, por meio de um viés folclórico, em datas específicas do calendário escolar. Isso colabora com a perpetuação de estereótipos, distorções e também contribui para se estabelecer uma visão homogeneizante a qual torna invisível a diversidade de culturas e de produções oriundas desse continente. Logo, ao observar tais produções, é necessário:

[...] ter em mente que grande parte dessa manifestação é anônima; seus objetos nos falam de culturas, de modos de celebração dos personagens, da história de uma comunidade e das próprias necessidades da vida cotidiana. São objetos que fazem referência a concepções de mundo com formulações e estilos bem definidos. (SALES, 2008, p.169).

O tratamento descontextualizado das manifestações, provenientes desse continente, evidencia a necessidade de um trabalho no ensino das artes visuais com uma perspectiva multicultural. Essa abordagem torna necessária uma reflexão sobre os significados dos termos multicultural e multiculturalismo embora, por vezes, tais conceitos encontram-se imbricados.

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais – “Multicultural”-, entretanto, é, por definição, plural. (HALL, 2003, p.52).

Baseando-se na conceituação de Hall (2003) acerca do termo multicultural como elemento relativo à pluralidade, bem como descritivo das sociedades compostas por comunidades diversas, evidencia-se a relevância de uma proposta educativa voltada à diversidade cultural. Essa premissa implica também a revisão do texto curricular, em seu sentido amplo, pois como informa Silva (2010, p.101):

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas.

A compreensão acerca dos elementos e das narrativas que constituem o texto curricular colabora para o reconhecimento da importância de um currículo que promova o trabalho com a diversidade ou com as diferenças, sobretudo, em uma sociedade constituída por diversas matrizes culturais, como a brasileira.

O ensino e a prática artística, segundo essa concepção, contribuem para a desconstrução das relações hegemônicas na escolha e na aplicação dos conteúdos sem privilegiar uma estética baseada, sobretudo, nos modelos e padrões eurocêntricos os quais evidenciam as representações artísticas e culturais de povos historicamente dominantes.

Nesse sentido, o presente artigo apresenta uma proposta multicultural no ensino das artes visuais, a partir de dois blocos temáticos: “Pégaso e todas as cores dos azuis”, que contemplou as relações entre imagem-identidade-corporeidade; e “O tecido que me veste”, que abordou os seguintes conteúdos: pintura corporal, vestimenta e arte.

Cada bloco temático orientou-se por meio de etapas compostas por conjuntos de sequências didáticas, as quais permitiram a construção artístico-metodológica que configurou a práxis desenvolvida como pode ser observado no quadro-resumo a seguir.

**Figura 2 – Quadro-resumo da prática desenvolvida**

<b>Título:</b> Outras Visualidades: uma abordagem da diversidade étnico-cultural no ensino das artes visuais.
<b>Linha de pesquisa:</b> processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.
<b>Público-alvo:</b> alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
<b>Metodologia:</b> Pesquisa qualitativa participativa nas modalidades de: - Pesquisa-ação; - Pesquisa etnográfica.
<b>Proposta de ensino e criação em arte:</b> implementação de uma abordagem étnico-cultural no ensino das Artes Visuais.
<b>Percurso ou processo criativo:</b> o trabalho desenvolveu-se a partir de dois blocos temáticos: “Pégaso e todas as cores dos azuis” e “O tecido que me veste”. Tais blocos foram compostos por sequências didáticas que possibilitaram o desenvolvimento da proposta de ensino e aprendizagem em Artes Visuais.

Fonte: própria autora, 2016.

Os processos de ensino e criação artística apresentados neste artigo, por serem destinados ao público dos anos iniciais do Ensino Fundamental, constituíram-se em torno da relação que as crianças estabelecem com o mundo. Desse modo, a construção do percurso artístico-metodológico que configurou os blocos temáticos delineou-se a partir das concepções de Sarmiento (2002; 2003) sobre as culturas da infância, destacando elementos característicos do universo infantil tais como a ludicidade, a fantasia, e a utilização do jogo ou da brincadeira como forma de expressividade e criação artística.

O desenvolvimento das ações planejadas e realizadas também contemplou a proposição de Barbosa (2009) sobre a abordagem triangular, destacando a apreciação, a contextualização e a produção artística. Esses três eixos potencializaram o sentido da arte como conhecimento e forma de expressão, oportunizando, a partir da observação de produções artístico-culturais diversas e do estudo das suas origens, a possibilidade de expressão e de produção em artes visuais pelos educandos.

O entendimento da necessidade de uma prática em artes visuais a qual contemple o fazer artístico, mas que também seja reflexiva e contextualizada requer a desconstrução de alguns conceitos, conforme elucida Barbosa (2009 p. 35-6):

No Brasil tem dominado no ensino das artes plásticas. O trabalho de atelier, isto é, o fazer arte. Este fazer é insubstituível para a aprendizagem da arte [...]

[...] mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca.

[...] Temos que alfabetizar para a leitura da imagem.

Logo, de acordo com um percurso artístico embasado tanto nas concepções de Sarmiento (2002; 2003) sobre culturas da infância, que podem ser compreendidas como a possibilidade de as crianças criarem leituras e interpretações do mundo e/ou contexto no qual estão imersas, quanto na abordagem triangular proposta por Barbosa (2009), que contempla a fruição, a contextualização e a produção em arte, proposição também expressa nos PCN<sup>4</sup> de arte para o Ensino Fundamental, o presente artigo relata uma prática artística contextualizada e fundamentada no trabalho com a diversidade de culturas.

## 1 PÉGASO E TODAS AS CORES DOS AZUIS

**Figura 3 – Desenho do Pégaso criado por um aluno**



Fonte: própria autora, 2015.

---

4. Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

A proposta artístico-metodológica norteadora deste bloco temático teve as seguintes questões propulsoras: a rejeição das imagens ou das representações culturais relacionadas aos povos de origem africana e a dificuldade em reconhecer a sua própria etnia por uma parte significativa dos alunos que se autorrepresentavam com um fenótipo europeu, embora, em sua maioria, fossem de origem afrodescendente.

A relação entre os elementos Imagem-Identidade-Corporeidade desenvolveu-se em torno da premissa do entendimento da arte como uma área do conhecimento e /ou linguagem que se utiliza das metáforas e do sentido inventivo-imaginativo, como possibilidades de criação e de investigação. Dessa forma, proporciona o desenvolvimento da criatividade, da cognição e também torna possível a compreensão do mundo e de si mesmo. De acordo com Efland (2008, p. 343),

A metáfora, em particular, constrói ligações que nos permitem entender e estruturar o conhecimento em diferentes domínios, para estabelecer conexões entre coisas aparentemente não relacionadas. As disciplinas que permitem jogar com esses aspectos da cognição deveriam constituir o cerne do currículo, em que podem se tornar bases para a compreensão e o entendimento.

A extrapolação do que chamamos realidade é também um caminho para compreendê-la quando, por diversas vezes, torna-se difícil a sua visualização a depender do lugar em que o indivíduo se encontra e das ferramentas disponíveis no momento. Nesse sentido, as histórias, os contos e as lendas relacionam-se com o aspecto mítico ou fantástico e possibilitam a exploração de diversas questões pelo aspecto da ludicidade.

Para envolver os alunos em um ambiente sensível e propício a trabalhar os aspectos relacionados às questões identitárias, foi escolhida a música “A lenda do Pégaso”<sup>5</sup>, dos compositores Jorge Mautner e Moraes Moreira (1980). A canção narra a história de um pássaro feio que não se reconhece e também desconhece a sua própria origem. Essa narrativa aborda aspectos relacionados à identidade e ao pertencimento, porém, de uma maneira lúdica.

---

5. MOREIRA, Moraes; MAUTNER, Jorge. A lenda do Pégaso. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/moraes-moreira/47516/>>. Acesso em: 9 dez. 2015.

O aspecto associado ao universo imaginativo, fantástico e mitológico abordado na canção se relaciona à questão da identidade ou identidades e da representação pessoal. Ao contrário de outras fábulas e/ou contos nas quais os personagens em conflito identitário resolvem se tornar semelhante ao grupo majoritário, o Pégaso na canção de Mautner e Moreira (1980) não se transforma, mas se descobre um ser diferente, embora possua em comum com o grupo das aves ao qual deseja pertencer, a possibilidade de alçar voo. Essa alternativa de trabalhar, por meio da expressão artística, com as diferenças sob a perspectiva da pluralidade, pode ser considerada de importante relevância. Conforme Cao (2008, p.208),

É uma oportunidade de reduzir os estereótipos negativos com base em raça, gênero, religião, política, idade, etnia e capacidade física e mental. E, sobretudo, concluem, é uma oportunidade de crescer, de ir além da necessidade de que os outros sejam como nós.

O estudo das diferenças e semelhanças, que permeiam as várias opções do “ser” e remetem às questões identitárias, permeou todas as atividades propostas neste bloco temático. A escolha do tema – um mito/canção de origem grega utilizado para discutir questões étnico-raciais no contexto da cidade de Salvador – criou possibilidades de exploração de histórias, manifestações artísticas e de trabalho com a sensorialidade, evidenciando-se as cores, as tonalidades e as texturas. Nesse percurso, a ludicidade se insere e imbrica-se por meio da dinâmica gerada desde o trabalho com as atividades artísticas até as vivências constituídas pelo jogo, pela brincadeira, pela atividade de compartilhar materiais. Como observa Luckesi (2005, p. 43):

[...] na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena[...] Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência.

A premissa expressa pelo referido autor revela a importância da ludicidade, pois o ato de brincar não existe sem a inteireza da participação dos sujeitos; portanto, o lúdico é essencial à brincadeira. Esse elemento também é descrito por Sarmento (2003) como um dos eixos que estruturam o mundo da infância, embora também esteja presente na vida dos adultos.

Nessa perspectiva, a partir das questões relacionadas à diversidade de identidades, produziu-se uma abordagem artístico-metodológica, embasada na multiculturalidade e ludicidade por meio de etapas constituídas pelas sequências didáticas – visualidade e sensorialidade, corporeidade, ritmo e/ou sonoridade – nas quais foram realizadas atividades relacionadas à brincadeira, ao jogo e ao contato sensível com os materiais.

As sequências didáticas descritas levaram em consideração os estudos sobre as culturas da infância, os quais têm como premissa “a capacidade das crianças em constituírem de forma sistematizada modos de significação do mundo” (SARMENTO, 2002, p.3-4). As ações artísticas implementadas foram embasadas nos “4 eixos estruturadores da cultura da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração” (SARMENTO, 2003, p.13). Essa proposição relacionou-se a um questionamento sobre o lugar de fala das crianças na escola e na sociedade contemporânea. Esses sujeitos, que constroem a sua identidade tanto nas relações que estabelecem entre si e também com o mundo adulto, necessitam do tempo-espço para o lúdico, dentro das suas instituições de vivência, quer seja a escola ou a família.

O respeito ao universo infantil atualmente é regulamentado legalmente pelos estatutos sociais de proteção, pela obrigação do cuidado e zelo pela família e pela educação formativa a qual cabe à escola, instituição responsável pela educação formal.

De acordo com os aspectos destacados, o espaço ou lugar da criança configura-se como o local das suas interações com a família, com os adultos, com as outras crianças, nos diversos ambientes como a casa, a rua, o bairro, a escola. Portanto, a interatividade é um dos eixos que possibilitam a existência das culturas da infância. Ele relaciona-se ao fato de as crianças também aprenderem umas com as outras, sendo que o jogo ou brincadeira constitui-se em um dos legados dessa aprendizagem interativa. Nesse sentido, Sarmiento (2003, p. 14-5) afirma que:

As crianças partilham conhecimentos, rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte. Isso explica esse dado surpreendente das crianças continuarem a jogar ao pião ou à macaca em plena era dos jogos electrónicos.

Logo, a brincadeira tem um papel preponderante também nas aulas/atividades de arte, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Em relação

a essa concepção, é importante o pensamento de VYGOTSKY (apud FERRAZ; FUSARI, 2009, p.124) sobre o ato de brincar para a criança:

[...] é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. Apesar de a relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência.

A capacidade que um jogo e/ou brincadeira possui de envolver integralmente os indivíduos e de estar presente na vida cotidiana das crianças em todos os ambientes onde se encontram demonstra a necessidade desses elementos nas suas relações com o mundo. Essa concepção confirma a ideia, segundo a qual “o brinquedo e o brincar são também um factor fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” (SARMENTO, 2003, p.16).

Para a compreensão da relevância desses fatores e da sua representatividade no universo da infância, são importantes as contribuições de Jean Piaget cujas proposições acerca do jogo simbólico e do jogo de regras são resumidas por Puppo (apud FERRAZ; FUSARI, 2009, p.125-127) que os descreve e destaca suas características:

O jogo simbólico tem, como característica fundamental, a assimilação do real ao eu, sem quaisquer limites ou sanções. Assim, tudo é possível no faz-de-conta [...]  
[...] por volta do sexto ano, o faz- de- conta deixa de ser a modalidade por excelência de apreensão e compreensão do mundo pela criança [...]  
O faz-de-conta, então, tende a desaparecer e o campo da atividade lúdica é preenchido pelo jogo de regras, no qual o grande interesse passa a ser social, mediante a codificação do relacionamento dentro do grupo que joga.

A capacidade da criança se relacionar com o mundo e com os outros, quer seja de maneira fantasiosa-fantasia do real, quer seja por meio de jogos de regras, em um período posterior, evidencia que, nas culturas da infância, esses elementos permitem aos indivíduos que as constituem lidar tanto com situações prazerosas quanto com as mais dolorosas pelo viés da não-literalidade.



A qualidade que a brincadeira possui de transformar a realidade, também, está presente na arte. Essa propriedade faz com que arte e ludicidade estejam presentes em todas as etapas da vida humana, cooperando para o sentido de transformação e de criatividade característicos da humanidade. O entendimento dessa qualidade que a arte possui de facilitar a compreensão da realidade e de transformá-la é expresso por Fischer (1987, p. 57): “A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade”.

Em relação à brincadeira, a perspectiva de recomeçar sempre sem a necessidade de continuidade, do que não é agradável ou necessário, também remete à construção de competências e habilidades pelas crianças – a construção de combinados, a interação e articulação entre os membros de um grupo possibilitam que os jogos sejam realizados e vivenciados por todos. Logo, essa capacidade de continuidade presente no eixo descrito como reiteração também pode ser compreendida:

[...] através da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo. (SARMENTO, 2003, p.18)

Nesse sentido, a vida adquire a alternativa de ser brincada e a probabilidade de recomeçar a cada jogo como demonstra o trava-língua, uma brincadeira infantil: “O tempo perguntou pro tempo quanto tempo o tempo tem. O tempo respondeu pro tempo que o tempo tem tanto tempo quanto tempo o tempo tem.” (cultura popular).

Transportando esse entendimento para o contexto da proposta artística que se desenvolveu, a brincadeira, a fantasia, a interatividade, o tempo recursivo e não linear foram elementos que estimularam um olhar mais sensível e também um maior sentido de invenção e criatividade na exploração dos materiais e do fazer artístico.

Os fatores descritos fizeram com que a brincadeira se constituísse como parte do processo artístico, como uma chance para a expressividade individual e coletiva, e também como elemento que propiciou a visibilidade de cada indivíduo, contribuindo para o reconhecimento das várias identidades. Portanto, as atividades propostas desenvolveram-se em consonância com a capacidade inventiva e imaginativa de

perceber o mundo que caracteriza o universo da infância ou das culturas da infância que se manifestam na relação entre pares, no jogo e na convivência social.

### 1.1 VISUALIDADE E SENSORIALIDADE

**Figura 4 – Atividade de percepção sensorial: exploração de cores e de texturas utilizando tecidos**



Fonte: própria autora, 2015.

Nessa primeira etapa, foram realizadas atividades que exploraram a sensibilidade na relação dos alunos com os materiais e com o contexto da situação apresentada. Esse contato sensível desenvolveu-se em torno das características do “Pégaso – um cavalo voador”, o qual, em analogia com a canção trabalhada, foi atribuída à cor azul.

De acordo com essa característica do Pégaso, iniciou-se a prática de atividades com cores, tonalidades e texturas por meio da percepção sensorial. Foram apresentados diversos tipos de tecidos: algodão, cetim, tule, renda – todos na cor azul, porém, com variedade de matizes. A partir da observação e percepção sensorial, visual e tátil, os alunos puderam compreender a diversidade desses materiais quanto às tonalidades e texturas.

## 1.2 CORPOREIDADE

**Figura 5 – Pintura corporal: cores e texturas**



Fonte: própria autora, 2015.

Nessa segunda etapa, utilizou-se do corpo como um elemento de expressão artística, retomando o trabalho com cores e texturas por meio da pintura corporal. O trabalho iniciou-se com a visualização de imagens das aves citadas na canção. Os alunos escolheram a imagem de uma ave com a qual se identificaram e elegeram um elemento visual relacionado à cor ou textura dessa ave para realizarem a pintura corporal em parte do corpo também escolhida por eles.

Para a atividade de pintura corporal em que a pele foi utilizada como suporte de pintura, foi necessário pensar a pele como órgão de maior extensão do nosso corpo – tecido que nos envolve –, na sua mobilidade e no corpo que se move no ato ou gesto de pintar.

## 1.3 RITMO E SONORIDADE

**Figura 6 – Jogo ou Brincadeira com ritmo, sonoridade e movimento**



Fonte: própria autora, 2015.

As atividades desenvolvidas nessa etapa, por seu aspecto lúdico e por sua expressão artística, permitiram a reflexão sobre aspectos identitários que remetem às etapas anteriores, conferindo-lhes essa identidade, por meio de um jogo ou brincadeira corporal, semelhante ao jogo conhecido como “Coelho na toca”, que se desenvolveu de acordo com a sequência a seguir:

Primeiro, os alunos foram convidados a se posicionar em círculo e a delimitar um espaço nesse círculo ou roda, onde deveriam permanecer. O aluno, que representava o Pégaso, não possuía uma casa ou um espaço, permanecendo no centro do círculo ao redor do qual os demais se encontravam.

Ao primeiro sinal dado pela professora, todos deveriam criar movimentos que caracterizassem as aves que estavam representando. O aluno que representava o Pégaso, no entanto, não possuía um movimento próprio e deveria imitar os outros.

Alguns alunos, voluntários, receberam instrumentos e/ou objetos sonoros com os quais deveriam acompanhar o ritmo do refrão da música, Pégaso. A cada sinal da professora, todos mudavam de lugar, e o Pégaso tentava ocupar o espaço de algum colega durante essa troca de lugares. Caso conseguisse, ele passaria a ocupar o lugar do colega, e este iria se dirigir ao centro do círculo, para ocupar o lugar onde antes o Pégaso estava.

A dinâmica de troca de lugares e a criação de movimentos continuavam até que, no tempo combinado com a professora, os alunos responsáveis pelo ritmo percussivo

aumentavam a intensidade. O processo se invertia com o Pégaso ao centro da roda criando e liderando os movimentos corporais, e todos os demais passavam a imitá-lo.

O trabalho com esse bloco temático também levanta a possibilidade do diálogo entre as diversas linguagens da Arte na construção de conhecimentos e da expressão criativa. A questão rítmica usada no jogo também remete a diversos aspectos da arte e do cotidiano. O ritmo do desenho, a possibilidade de expansão e contenção que se faz no ato de desenhar, pintar entre outros.

A relação entre o corpo, o movimento e a expressão artística os quais embasaram as atividades desenvolvidas é abordada por Arnheim (2015, p. 162), que traz uma importante contribuição em relação ao desenvolvimento do desenho infantil e sua conexão com a expressividade e personalidade das crianças:

Estas qualidades mentais refletem-se constantemente na velocidade, ritmo, regularidade ou irregularidade e configuração dos movimentos do corpo, e assim deixam sua marca nos traços de lápis ou de pincel. [...] A mão que traça no ar, durante uma conversa, a forma de um animal não está longe de fixar este traço na areia ou num muro.

De acordo com essa perspectiva, é possível o entendimento da comunicação entre as várias linguagens artísticas, a compreensão do ritmo e da sonoridade como elementos que se relacionam ao movimento e à gestualidade, característicos das atividades de artes visuais.

## **2 O TECIDO QUE ME VESTE**

**Figura 7 –Natural Fashion – Tribal Decoration from Africa.**



Fonte: <http://guiademodario.blogspot.com.br/2015/03/natural-fashion-com-o-fotografo-hans.html>

Nesse segundo bloco temático, foram desenvolvidas atividades que contemplaram o estudo e a prática em artes visuais a partir de imagens de diferentes povos, viabilizando o conhecimento, a fruição e o fazer artístico a partir dessas diversas fontes de visualidades.

O conhecimento de um conteúdo imagético variado, referente às matrizes africanas, tornou possível o tratamento em equidade da diversidade do povo brasileiro e a valorização das identidades no contexto escolar. Também, constituiu-se em uma forma de inserção de conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, de acordo com a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2013. Pois, como afirma Silva (2010, p.104): “Não existe identidade fora da história e da representação”.

A introdução de temas que contemplem a diversidade no currículo, além do acesso a saberes diversos, também promove a reflexão sobre uma cultura escolar que não contempla a todos que estão imersos na escola.

A importância de uma educação a qual contempla as diferenças é expressa por Barbosa (2009, p. 34):

A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos.

O entendimento da necessidade de a escola contemplar as diferenças – que, sobretudo, caracterizam a multiculturalidade brasileira – estimulou o trabalho com a heterogeneidade em vários aspectos: a produção artística de alguns povos distintos; as diferentes concepções de suportes; a expressão do corpo na arte, incluindo, nesse sentido, a performance de acordo com a concepção de Ciotti (2014) como uma perspectiva diversificada no trabalho artístico-pedagógico.

Portanto, o trabalho com a diversidade constituiu-se no elemento que motivou o estudo e a prática artística em todas as etapas desse bloco. Este se organizou por meio de três etapas ou conjuntos de sequências didáticas: a pintura corporal, a partir da leitura de fotografias; o trabalho com a estampa ou pintura em tecidos; a compreensão da arte como vestimenta.

## 2.1 A PINTURA CORPORAL A PARTIR DA LEITURA FOTOGRÁFICA

Nessa etapa, implementou-se a leitura de imagens a partir do trabalho do fotógrafo alemão Hans Silvester, com as suas fotografias sobre “os povos Surma e Mursi, que habitam a fronteira da Etiópia, Quênia e do atual Sudão do Sul, ao longo do vale do rio Omo, no continente africano”.<sup>6</sup>

O olhar desse fotógrafo convida ao exame de uma visualidade diversa, diante da qual o olhar explorador e/ou questionador dos alunos foi estimulado como interlocutores dessa leitura que já trazem consigo inferências estéticas pessoais. E que, portanto, podem configurar seus próprios pontos de vista em relação aos aspectos selecionados pelo autor: “Olhamos onde a câmara enfocou, onde a/o artista colocou o olho. O mundo que nos é apresentado é selecionado de seu ponto de vista, e pelo qual também vamos olhar”. (CAO, 2008, p.208).

---

6.Hans Silvester – As fotografias do Vale do Rio Omo/ O Povo e a Natureza. Disponível em <http://www.sisemsp.org.br/index.php/noticias/53-destaque-2/1983-sisem-sp-e-museu-afro-brasil-levam-mostra-fotografica-de-hans-silvester-a-praia-grande>. Acesso em: 12 mar. 2016.

A escolha das obras de Hans Silvester ocorreu em função do sentido de encantamento que essas imagens revelam e da sua contribuição para despertar o olhar sensível e as posturas afirmativas em contraposição às atitudes negativas, anteriormente observadas na relação dos alunos com conteúdos imagéticos sobre a África. Essa opção também permite compreender que:

Nutrir esteticamente o olhar é alimentá-lo com muitas e diferentes imagens, provocando uma percepção mais ampla da linguagem visual, olhar diferentes modos de resolver as questões estéticas, entrando em contato com os conceitos e a história da produção nessa linguagem. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009, p. 126).

A percepção sensorial das cores, das formas, dos contornos, das texturas diversificadas que as pessoas (fotografadas) exibiam sobre os seus corpos, pintados, favoreceu a compreensão da variedade dos suportes de pintura e colaborou para o entendimento da pele, também como tecido no qual a pintura e/ou arte se faz. Tal premissa constitui-se em uma possibilidade de diálogo entre as linguagens da fotografia e da pintura, respeitando as suas especificidades.

A prática artística desenvolvida nesse processo colaborou para a compreensão da relação entre as partes e o todo por meio da apreciação de diversas imagens com fragmentos das fotografias de Hans Silvéster, seguida da posterior observação da imagem completa. Essa atividade proporcionou, além do desenvolvimento da percepção visual, uma reflexão estética, sobre os povos fotografados e a forma como utilizam a pintura tendo como suporte o próprio tecido corporal.

O homem inicia a conquista da cor ao iniciar a própria conquista da condição humana. O conscientizar as diferenças de coloração entre os frutos ou os animais, entre o clarão do raio e o da labareda de uma chama já é um longo caminho percorrido no aprendizado utilitário, no trato com a natureza [...]

[...] Numa ação de caráter predatório, tal como a da caça ou da coleta de frutos, ele utiliza os elementos minerais, da flora e da fauna para colorir e ornamentar o próprio corpo, seus utensílios [...]. (PEDROSA, 2014, p.44).

Com base no entendimento da necessidade humana sobre o uso da cor e da diversidade de suportes utilizados pelos diferentes povos no ato da pintura, desenvolveu-se a produção e expressão em artes com atividades de pintura corporal realizadas pelos alunos, individual e coletivamente. Tal produção embasou-se na



exploração do contexto das imagens observadas, associando à percepção do cotidiano das pessoas retratadas, seu estilo de vida, com o conteúdo visual que essas imagens expressam como a pintura corporal, a cor, a textura e os padrões estéticos apresentados.

**Figura 8 - Pintura corporal a partir da observação de imagens de povos africanos**



Fonte: própria autora, 2015.

Dando seguimento ao trabalho de leitura de imagens, foi apresentada aos alunos uma fotografia da artista Adriana Varejão, da série *Polvo Portraits (China Series)*. Após observarem a pintura de alguns dos retratos, foi aberta uma roda de conversa na qual os alunos puderam emitir as suas impressões sobre a pintura e as fotografias dos povos africanos visualizados. Essa atividade permitiu uma comparação da fala dos alunos com o universo do imaginário popular em torno da variedade de nomes atribuídos à cor da pele. De acordo com Pedrosa (2014, p. 153),

a influência da cor no viver popular revela-se em certos termos e expressões que, mesmo não definindo satisfatoriamente a cor desejada, possuem grande poder evocativo ou sabor local [...]. Eis alguns exemplos: cor de jambo, moreno claro, no sentido de belo; cor de canela, mulato; cor de cuia, mulato, forma pejorativa; cor de mel, castanho dourado; cor de jabuticaba, designação de olhos pretos; cor de graúna, preto intenso; tição, negro retinto; café com leite [...].

As diversas expressões que revelam definições de cor, de acordo com o imaginário popular, expressam conceitos, preconceitos e relações de identidade, a

percepção de si mesmo e do outro que os diversos sujeitos podem ter. Munanga (1999, p. 94) esclarece:

A política e a ideologia do branqueamento exerceram uma pressão psicológica muito forte sobre os africanos e seus descendentes. Foram, pela coação, forçados a alienar sua identidade [...].

Essa proposição é expressa na fala dos alunos e em conflitos na sala de aula. A pele que nos veste e nos compõe com todas as heranças genéticas e culturais ainda é um tecido controverso sobre o qual as tintas do preconceito criaram marcas históricas.

Nesse sentido, a obra da pintora Adriana Varejão imbrica-se nessa temática, além de também registrar com bases em dados estatísticos uma classificação das cores expressas pela população. Ela cria uma verdadeira paleta de tons nacionais com a fabricação de sua série de tintas intitulada “Polvo” e dos retratos intitulados Polvo Portraits (China séries). Portanto, é visível nesses trabalhos que:

é sobre pele, pele como cor e linguagem, que se debruça esse projeto da artista. [...]

É possível arriscar e dizer que a postura “etnográfica pictórica” de Varejão leva sempre à “incorporação antropofágica”. Incorporar para alterar; traduzir e interpretar, mas nunca simplesmente excluir. A obra se comporta como um tecido de histórias [...]. (SCHWARCZ; VAREJÃO 2014, p. 336-350).

**Figura 9 – Adriana Varejão. Polvo Portraits I, 2014.**



Fonte: <http://observatoriodadiversidade.org.br/site/as-cores-do-brasil>.

O encaminhamento das questões concernentes à diferença, a identificação, a rejeição e /ou até o preconceito, sob um viés das artes visuais no contexto das séries iniciais, requer pinceladas sutis sobre o delicado tecido de fina tessitura o qual constitui o universo da infância.

O conhecimento de diferentes produções, diferentes artistas/ autores, épocas e países é visto como ampliação de referências, pois permitem outras perspectivas, outros modos de pensar e fazer. Quando são muitas, diferentes e até opostas ou contraditórias, essas referências podem provocar um rearranjo no pensar, não só artisticamente. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009, p.130).

A aprendizagem em artes visuais, a partir do contato com produções ou referências artísticas variadas, proporciona a quebra de padrões uniformizantes nas representações de arte. Esse modo de pensar diferenciado no tratamento da arte e a abertura para novas possibilidades estéticas são conquistas que, também, perpassam pela aquisição de um repertório visual diferenciado.

## 2.2 ESTAMPA OU PINTURA EM TECIDOS – SÍMBOLOS ADINKRA

Essa etapa foi iniciada com a apreciação e produção em torno dos tecidos estampados com os símbolos adinkra. Essa atividade desenvolveu-se como uma continuidade da sequência inicial do trabalho de pintura corporal na qual o tecido da pele configurou-se como suporte de pintura. Nesse momento, o tecido passa a ser aquele construído pelo ser humano em diferentes materiais e com as mais diversas funções, sendo explorado o sentido da arte estampada sobre este tecido o qual, também, utiliza o corpo como suporte.

**Figura 10 – Tecidos com símbolos adinkra**



Fonte: <http://identidadeblack.blogspot.com.br/2014/07/tecidos-africanos-pate-2.html>

Essa proposta deu continuidade ao trabalho sobre a diversidade de povos do continente africano com suas diferentes formas de representação artística, inicialmente sendo explorada a pintura corporal e, nessa etapa, o grafismo e/ou a estampa com os símbolos adinkras. Essas formas de apreciação e produção em artes, a partir de manifestações de diferentes povos, buscam desfazer a ideia de uma África única.

A abordagem do trabalho em artes, de acordo com essa concepção, colabora com a desconstrução da visão de unicidade que permeiam as macroculturas, chama à atenção para a diversidade de identidades que se constroem em um processo histórico-cultural e confrontam-se com a imposição de uma cultural nacional. Nesse sentido, Hall (2005, p. 47) afirma:

No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial.

Portanto, o trabalho com várias manifestações consideradas como artísticas, provenientes de partes diversas do continente africano e – também – de diferentes partes do mundo, contribui para a compreensão da diversidade da produção artística humana e para confrontar os estereótipos construídos sobre os diversos povos.

Os símbolos adinkra têm a sua origem entre povos da África Ocidental; foram difundidos pelos povos akan de Gana e são considerados, na atualidade, um patrimônio desse país. Esses símbolos constituem um sistema de escrita e portam também um conteúdo filosófico, pois significam pensamentos, provérbios que refletem o modo de viver e pensar desses povos. O conjunto desses ideogramas pode ser “estampado em tecido, esculpido em pesos de ouro, talhado em peças de madeira” (NASCIMENTO; GÁ, 2009, p.22). A significação e/ou importância desses elementos para a comunidade é destacada pelos referidos autores que informam:

Adinkra significa adeus, e as pessoas das etnias acã usam o tecido estampado com os adinkra em ocasiões fúnebres ou festivais de homenagem. São mais de oitenta símbolos, destacados pelo conteúdo que trazem como ideogramas. Não só os desenhos do adinkra são estética e idiomáticamente tradicionais, como, mais importante, incorporam, preservam e transmitem aspectos da história, filosofia, valores e normas socioculturais desses povos de Gana.”

A produção com os símbolos adinkra iniciou-se com a apreciação desses ideogramas-leitura de imagens de tecidos e carimbos usados em sua construção. Essa atividade possibilitou, além da exploração de um conteúdo relativo à história dos povos africanos – como proposto na atual legislação que concerne à História e Cultura Afro-Brasileira–, também um trabalho com a técnica de estamperia usando carimbos e moldes vazados com os ideogramas africanos, os quais estimularam diversas possibilidades de apropriação, produção e criação artística gerando novas leituras.

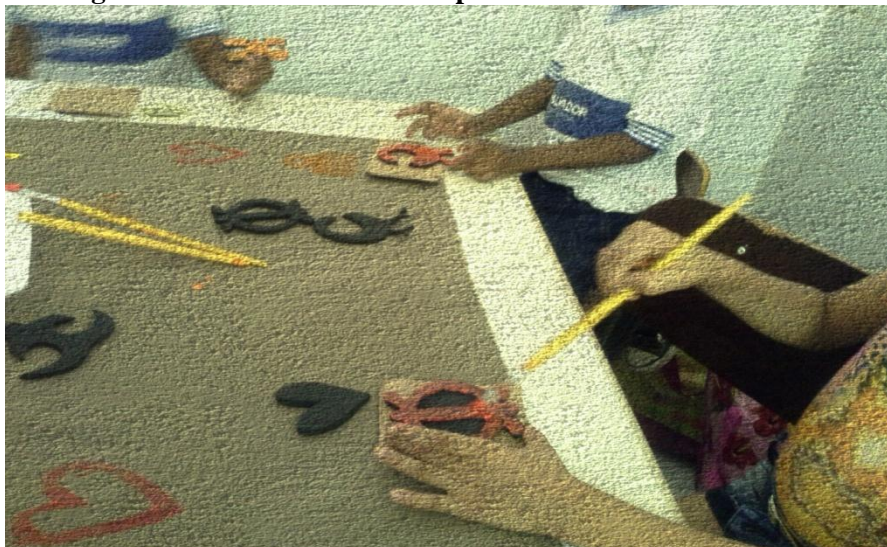
Figura 11 – Símbolos adinkra



Fonte: Tatuagem Adinkra-Afrobrasileiros-Nossa Voz. Disponível em <http://afrobrasileiros.net.br/det.asp?cod=87&caminho=mulher>

A atividade com os ideogramas africanos, assim como as anteriores, remeteu a um caráter lúdico, pois os carimbos também assumiram a função de brinquedo. A mudança de função dada pelos alunos a esse material permitiu um sentido de encantamento e o uso da sensorialidade para a exploração tátil e para a identificação dos materiais com os quais foram confeccionados – alguns foram feitos com material emborrachado, e outros, com papelão. O uso dos diversos tipos de tecido – suportes – para a estamparia também viabilizou as percepções tátil e visual. Assim, a estamparia configurou-se em um processo criativo no qual todas as etapas foram significativas, e não apenas o produto final.

**Figura 12 – Atividade de estamparia com os símbolos adinkra**



Fonte: própria autora, 2015.

Embora os ideogramas representem um sistema simbólico de escrita, a tradição oral é uma marca forte dos povos africanos e também integrou esse bloco de conteúdos. A relevância desses aspectos evidenciou-se por meio de relatos orais sobre a origem dos símbolos e de narrativas como a do livro “A manta”, sobre a história de uma colcha de retalhos e a sua importância para uma família, da sua construção e do valor de cada retalho. Os alunos puderam visualizar as imagens do livro e também ser parte integrante, relatando suas impressões e/ou experiências durante a contação da história pela professora.

Em analogia com a história da “manta” e da retomada dos sentidos de aconchego, envolvimento e agasalho que uma manta pode ter, foram apresentados aos alunos imagens da arte produzidas em tecidos de casca de árvore feitos pelos povos mbuti, residentes da África Central e também conhecidos como pigmeus. De acordo com Bell (2008, p. 23), esses tecidos eram usados para diversas funções: “[...] para agasalhar bebês após o nascimento e são vestidos em ritos de passagem e danças comemorativas. Pintados pelas mulheres de uma cultura de coletores na qual as pessoas têm muito tempo livre [...]”.

Assim como os tecidos mbuti, os tecidos com os símbolos adinkra são importantes no âmbito da comunidade, como formas de expressão artístico-cultural dos povos estudados, considerados ancestrais.

### 2.3 A ARTE COMO VESTIMENTA

Essa terceira etapa, que concluiu o bloco temático, buscou a compreensão da arte como vestimenta. O desenvolvimento de atividades com tecidos ou vestimentas corrobora com a proposta do trabalho com identidade e diversidade aplicada também no sentido da diversidade de materiais e da sua utilização nas artes visuais, compreendendo nesse sentido, a arte enquanto elemento que anima o corpo e o corpo enquanto elemento que também dá possibilidade à arte de existir.

Durante o andamento das atividades ou etapas anteriores, houve um trabalho de leitura e produção em arte tendo o corpo como suporte da arte, levantando-se questões relacionadas à identidade em suas diversas formas de expressão. Com a introdução dessa última etapa, houve uma ampliação de sentido, a proposição de vestir a arte dando a ela uma possibilidade de existência por meio do seu uso e movimento.

Tal proposição, que possibilita o trabalho com a sensorialidade, os elementos da visualidade como cores e texturas e os diversos tecidos que vão estar sobre a pele e o corpo dialogando com ambos, teve também como suporte ou fonte de embasamento o estudo e motivação de atividades a partir da concepção dos Parangolés, de Hélio Oiticica:

Toda a unidade estrutural dessas obras está baseada na estruturação que é aqui fundamental; o "ato" do espectador ao carregar a obra, ou ao dançar ou correr, revela a totalidade expressiva da mesma na sua estrutura: a estrutura atinge aí o máximo de ação própria no sentido do "ato expressivo". A ação é a pura manifestação expressiva da obra. A ideia da "capa", posterior à do estandarte, já consolida mais esse ponto de vista: o espectador "veste" a capa, que se constitui de camadas de pano de cor que se revelam à medida que este se movimenta correndo ou dançando. (OITICICA 1986, p.70)

Os Parangolés – que são formados por diversos objetos, estandartes, tendas e capas – trazem a possibilidade do “vestir” a arte, de tocá-la, carregá-la, brincar com ela, dar-lhe vida e ser animado pela experiência artística. Nesse sentido, também é possível, por meio da atividade com tais elementos, trabalhar com as questões relativas à identidade, à maneira de cada um se expressar, criando seus movimentos e sentido de encantamento.



**Figura 13 – Parangolés: cor e movimento**



Fonte: própria autora, 2015.

Nas atividades, os alunos foram estimulados em sua percepção sensorial no contato com os materiais. Essa proposição iniciou o trabalho com o movimento e a gestualidade nessa última etapa do bloco temático. Houve um sentido de identificação e escolha no manuseio dos tecidos. Cada aluno escolhia um tecido de acordo com a cor, com a textura, brilho; explicitavam oralmente a sua predileção por algum dos tecidos expostos e passaram a interagir, enrolar-se nos “panos”, brincar com eles no trabalho de exploração de texturas e discriminação das cores.

Os acontecimentos explicitados provocaram a reflexão sobre a premissa expressa por Arnheim (1980, p.162), de acordo com a qual “as crianças têm necessidade de muito movimento; desse modo, o desenho começa como cabriola sobre o papel”. Essa consideração sobre os desenhos que constroem com seus movimentos, com seus corpos possibilitou uma comparação com os movimentos contemporâneos de arte, como a pintura-ação, a performance, dentre outros.

Diante dessa relação arte e movimento, surgiu a concepção do trabalho com os parangolés como uma manifestação artística que contempla as visualidades e a necessidade de movimento presente no cotidiano da gestualidade das crianças.

Para a construção dos parangolés, as crianças foram divididas em grupos, os quais usaram técnicas como a colagem, a estampa com carimbo e a técnica mista. Após

essa confecção, as crianças brincaram, dançaram, vivenciaram os parangolés que criaram.

A partir da compreensão da performance, na conjuntura da infância como elemento que mobiliza atitudes lúdicas, simbólicas, artísticas e corporais, é possível também percebê-la em sua circunstância educativa. De acordo com a afirmação de Ciotti (2014, p.62-3), é “uma atitude pedagógica diferenciada”, que possibilita a perspectiva de trabalhar a arte contemporânea e também fomentar a sensibilidade:

A arte contemporânea, nesse sentido, exerce uma função pedagógica habituando o olho e o pensamento [...] a uma sucessão ininterrupta de outras visualidades. Do mesmo modo, a performance provoca mudanças no olhar e na sensibilidade dos indivíduos, tendo uma função pedagógica.

O estímulo à percepção sensorial e ao olhar sensível destituído de preconceito a partir da observação de outras visualidades, além das imagens que representam as culturas dominantes, constituiu-se em uma premissa a qual embasou essa proposta de prática educativa em artes visuais.

Essa etapa foi composta por um conjunto de sequências, que teve como proposição o trabalho com os diversos tecidos que servem de base para a arte ou da arte que se torna viva por meio dos diversos tecidos – corpo, pele, material têxtil dentre outros, pode ser vista como uma continuidade e, ao mesmo tempo, uma extrapolação das etapas anteriores. Esse trabalho, no qual o sentido de identidade perpassa a sensorialidade, desenvolveu-se em torno de atividades a partir da concepção dos Parangolés, de Helio Oiticica, como uma perspectiva de desenvolver uma prática artística diferenciada que contemple a diversidade no âmbito das culturas da infância.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escolha do percurso do trabalho apresentado neste artigo ocupou-se de aspectos da ludicidade, de modo a direcionar-se para as classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, correspondentes ao primeiro ano de escolarização. Essa abordagem permitiu tanto a reflexão e produção em torno de questões mais complexas, quanto a negação da autoimagem, a comparação entre a produção de povos diversos e até a vivência de atividades relacionadas a brincadeiras.

A proposta de prática artística desenvolvida embasou-se em duas vertentes as quais possibilitaram o tratamento das questões identitárias por meio das artes visuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o conceito de culturas da infância proposto por Sarmiento (2002-2003) e a abordagem triangular expressa por Barbosa (2009). A partir dessas vertentes, configurou-se um trabalho que possibilitou a reflexão sobre a identidade por meio da ludicidade, do estudo da diversidade e da arte como elemento expressivo-performático. Tais elementos estiveram presentes em todos os blocos temáticos que estruturaram este artigo.

O ensino em artes visuais, sob a perspectiva da infância, trouxe como contribuição implementada nesta proposta o trabalho com a ludicidade, com a corporeidade e com a sensorialidade como possibilidades de estudo e produção em artes. A partir dessa abordagem, oportunizou-se tanto o desenvolvimento do olhar sensível com a utilização de um repertório imagético variado, quanto a exploração da sensorialidade e da materialidade dos elementos com o uso de materiais diversos.

Os aspectos como sensorialidade, ludicidade, jogo ou brincadeira explorados neste artigo, colaboraram para a introdução do corpo na prática de artes visuais como elemento expressivo que se manifestou em atividades que perpassaram desde as brincadeiras até a sua utilização como suporte tridimensional, com possibilidades variadas de expressão artística, como a pintura feita sobre o mesmo. Durante o andamento dessas atividades, observou-se também como uma contribuição o desenvolvimento da socialização com o trabalho em grupo e com o exercício de compartilhamento de materiais.

A modificação do espaço da sala de aula foi uma estratégia desenvolvida devido a falta de um espaço adequado para o trabalho com artes visuais na escola. Em função dessa conjuntura o espaço de sala de aula foi transformado em um local de vivência artística tanto pela professora quanto pelos alunos. A utilização de recipientes de material reciclável para lavar os pinceis, a disposição do mobiliário da sala com a sua arrumação em grupos ou em semicírculo proporcionaram o exercício da atividade artística.

Essa mudança da ambiência também ocorreu com o uso de tecidos sobre o chão ou para enrolar-se, criar movimentos propiciando a exploração sensorial e o trabalho

com a ludicidade e com a brincadeira no tratamento da temática de rejeição das imagens relacionadas aos povos africanos por meio de metáforas. Esse encaminhamento originou-se da concepção da sala de aula – mesmo com as suas inadequações físicas – como o lugar do encantamento, um espaço de transformação e de criação, motivador para a vivência de experiências artísticas possíveis.

Diante disso, trabalhar com as artes visuais em uma perspectiva multicultural do uso da imagem implica, também, uma mudança curricular para que, de fato, ocorra a inserção dos conteúdos referentes à arte e à diversidade cultural no cotidiano escolar. No trabalho apresentado, foram abordadas, com maior relevância, a arte e a cultura dos povos de origem africana devido ao contexto relacionado à cidade do Salvador e à sua expressiva população de origem afro-brasileira.

Atualmente, apesar da obrigatoriedade dos conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira com o advento da Lei 10.639, a leitura incompleta e/ou superficial dos povos africanos perpetua uma abordagem que invisibiliza as representações artísticas e a imagem desses povos. Distorções, considerações equivocadas em torno dessas produções convalidam a necessidade da implementação no processo de ensino e aprendizagem da produção artístico-cultural de origem africana e de origem indígena enquanto duas das matrizes iniciais formadoras do povo brasileiro.

O estudo comparativo da produção artística de povos diversos constituiu uma importante abordagem de ampliação do repertório imagético que pode contribuir, significativamente, para a compreensão da diversidade como fenômeno positivo e inerente à condição humana. Nesse sentido, foram usados como conteúdos voltados à inserção da diversidade étnico-cultural no âmbito escolar, o trabalho com os símbolos adinkra e a leitura de imagens e de fotografias na qual se observou também a pintura corporal de povos africanos. Ambos os conteúdos abordados possibilitaram a leitura e a produção em artes visuais de maneira contextualizada com as questões relativas a imagem e identidade.

Portanto, este artigo demonstra como resultado a construção de um percurso artístico-metodológico em artes visuais que utilizou a imagem, a ludicidade e a sensorialidade como elementos significativos no tratamento de temas complexos, como a imagem/ autoimagem, a identidade e o preconceito. Esses temas tornaram-se possíveis

de serem abordados no universo infantil por meio das culturas da infância como promotoras da multiculturalidade e da abordagem triangular graças à contextualização das produções artísticas e da possibilidade de produção pelos alunos.

As crianças, em sua interação entre si, criam brinquedos/brincadeiras e também reproduzem alguns desses elementos que remontam a tempos imemoriais, assim, acumulando práticas e transmitindo entre gerações. No entanto, elas também assimilam preconceitos e diversos outros sentimentos e ações, resultante da sua relação com o mundo adulto e com o mundo ao seu redor.

Nesse sentido, o trabalho com a imagem e a diversidade étnico-cultural permite com que os alunos exercitem um olhar desprovido de preconceitos, um olhar “inaugural”, como nos versos de Manoel de Barros:

Por viver muitos anos dentro do mato  
 moda ave  
 O menino pegou um olhar de pássaro —  
 Contraíu visão fontana.  
 Por forma que ele enxergava as coisas  
 por igual  
 como os pássaros enxergam.  
 As coisas todas inominadas.  
 Água não era ainda a palavra água.  
 Pedra não era ainda a palavra pedra.  
 E tal.  
 As palavras eram livres de gramáticas e  
 podiam ficar em qualquer posição.  
 Por forma que o menino podia inaugurar.  
 Podia dar às pedras costumes de flor.  
 Podia dar ao canto formato de sol. (BARROS, 2015, p. 673).

Esse olhar que inaugura que traz o novo sempre de novo pode ser estimulado com a leitura de imagens de pessoas, de lugares diferentes, com a fruição de obras como as do fotógrafo Hans Silvester, as pinturas de Adriana Varejão dentre outros artistas. Logo, o incentivo à construção desse olhar desnudo, que permita enxergar as coisas como diferentes, porém sem uma hierarquia de valores, pode ser viabilizado por meio da imagem como elemento que promove a sensibilidade e torna visível o que muitas vezes está oculto, causando, assim, o estranhamento.

Mesmo diante de algumas dificuldades, inerentes às inadequações do espaço físico escolar para as aulas de artes visuais a participação dos alunos foi efetiva nas atividades, desencadeando expectativas futuras em torno dessa proposta. Assim, revelou-se como um caminho a ser continuado o trabalho com o lugar do encantamento como espaço físico que se modifica a partir da proposta de trabalho com o lúdico e o artístico e que também se constrói a partir das interações entre os pares: alunos entre si; alunos e mediador-professor.

Essa modificação do espaço pode ser exercida com um tecido que se joga ao chão e vira um tapete o qual, enrolado sobre o corpo, constitui-se em manta ou colcha que conta histórias e aconchega, ou pode ser uma capa que ganhe expressão com o movimento. Tecidos esses que aconchegam como a própria pele, que envolve o indivíduo e revelam histórias de lugares e pessoas diferentes.

Entre o alçar do voo iniciado com o Pégaso, perpassando pelas brincadeiras e pintanças no corpo e a criação de movimentos com capas dançantes, o encantamento do caminho percorrido permitiu que as atividades propostas fossem abraçadas por todos os participantes dessa trajetória, gerando a possibilidade de leituras, releituras e contextualização do que foi visto e da produção em artes.

Portanto, a expectativa maior de continuidade deste trabalho é que a capacidade de envolvimento e/ou encantamento provocada por ele entre os educandos configure-se em um abraço coletivo a fim de se expandir para mais turmas, mais professores e para a comunidade escolar, em um trabalho artístico-pedagógico, poético – e político –, como lugar de conquistas diárias de espaço para a construção do reconhecimento de si mesmo e do outro.

## REFERÊNCIAS

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora/ nova versão. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/ educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da Arte**. 7ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARROS, Manoel de. In: JÚNIOR, José Rosa dos Santos; TELLES, Lígia Guimarães. **Coisas inominadas ou palavras livres da gramática ou a infância da língua:** o destecer linguístico na obra poética de Manoel de Barros. Revista Philologus, Ano 21, N° 63 – Supl.: Anais da X CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2015. p. 673. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63supl/048.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 04 abr. 2016.

BELL, Jullian. **Uma Nova História da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CAO, Marian L.F. Lugar do outro na Educação artística - o olhar como eixo Articulador da experiência: uma proposta didática. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

CHALMERS, F.Graham. Seis anos depois de Celebrando o Pluralismo: transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

CIOTTI, Niara. **O professor-performer**. Natal, RN: Editora EDUFERN, 2014.

EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte/ educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERRAZ, Maria Heloísa C.de T; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**. 2. ed.rev.e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização LivSovik- Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP& A, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) **Ludopedagogia – Ensaio 1: Educação e Ludicidade**. Salvador: Gepel, 2000. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

MARTINS, Isabel Minhós; KONO, Yara. **A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)**. São Paulo: Tordesilhas, 2011.

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

MEIRA, Marly. Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Telles Terezinha M. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2009.

MOREIRA, Moraes; MAUTNER, Jorge. **A lenda do Pégaso**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/moraes-moreira/47516/>>. Acesso em: 9 dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luis Carlos. **Adinkra: sabedoria em símbolos africanos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

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

PUPPO, Maria Lúcia de S.B. Práticas dramáticas na instituição escolar. São Paulo, 1991. In: FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ, Maria Heloísa. C. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**. 2 ed. rev.e ampl.- São Paulo: Cortez, 2009.

SALES, Heloisa Margarido. Arte da África: leitura de obras. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte/ educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED/2002. Disponível em <[http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf)>. Acesso em 16 abr. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade**. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2003. Disponível em: <[http://www.cedei.unir.br/submenu\\_arquivos/761\\_1.1\\_u1\\_as\\_culturas\\_na\\_infancia.pdf](http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_u1_as_culturas_na_infancia.pdf)>. Acesso em: 11 mai. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2009. In: BEZERRA, Ada Augusta Celestino; TANAJURA, Laudelino Luiz Castro. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 13, p.10-23, jan.-jun. 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989. In: FERRAZ, Maria Heloísa C.de T; FUSARI, Maria F. de Resende e. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**. 2 ed.rev.ampl. São Paulo: Cortez, 2009.