

# ENTRELAÇAR: SABER RACIONAL E SABER SENSÍVEL NO ENSINO DA HISTÓRIA DAS ARTES VISUAIS

Vanessa Seben Willemann

Graduação em andamento em Arte – Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Brasil.

**Resumo:** Este ensaio apresenta estudo teórico e empírico para engendrar proposta de ensino em História das Artes Visuais, de maneira anacrônica, visando o entrelaçar dos saberes racionais e sensíveis, partindo da reflexão da intersubjetividade nas aulas de arte. Destaca-se a importância do educar o sensível, pois a ênfase na racionalidade é a marca do ensino-aprendizagem contemporâneo. A proposta de ensino é pautada em Duarte Júnior, Ostrower, Didi-Huberman; as questões sobre aprendizagem em Tassinari e Vygotsky. De cunho qualitativo com observação participante e análise individual de dois alunos, acredita-se ter contribuído com uma proposta que mobilize as instâncias cognitivas e afetivas para desenvolvimento do ser humano integral.

**Palavras-chave:** arte e ensino, história das artes visuais, intersubjetividade.

## INTERLACED: RATIONAL KNOWLEDGE AND SENSITIVE TO KNOW THE TEACHING OF HISTORY OF VISUAL ARTS

**Summary:** This paper presents theoretical and empirical study to engender teaching proposal in History of Visual Arts, the anachronistic way, targeting the intertwining of rational and sensible knowledge, based on the reflection of intersubjectivity in Art classes. Highlights the importance of educating the sensitive, because the emphasis on rationality is the hallmark of contemporary teaching and learning. The education proposal is grounded in Duarte Jr., Ostrower, Didi-Huberman; issues about learning Tassinari and Vygotsky. A qualitative study with participant observation and individual analysis of two students believed to have contributed to a proposal to mobilize the cognitive and affective instances for development of full human being.

**Keywords:** art and education, history of visual arts, intersubjectivity.

### Considerações iniciais

A presente pesquisa visa a reflexão sobre o ensino de artes visuais baseado na educação do sensível. Ao perquirir estudos no campo das artes visuais abre-se um leque de possibilidades, no entanto, pretende-se abarcar a área da apreciação da produção de artistas inserida na História das Artes Visuais em um contexto anacrônico.

Historicamente nos diversos campos do saber humano, as instâncias da razão e emoção foram separadas para fins de estudo e esse afastamento pode ser observado no tempo presente. Tratando-se do ensino formal, de maneira global, este vem sendo

baseado na racionalidade com ênfase nos saberes fornecidos via cognição. Já o sensível fornecido a partir do saber de cada um, envoltos em processos afetivos do sujeito, quase sempre é deixado em segundo plano. Como aponta Duarte Júnior (2004, p.163) “O inteligível e o sensível vieram, pois, sendo progressivamente apartados entre si e mesmo considerados setores comunicáveis da vida, com toda a ênfase recaindo sobre os modos lógico-conceituais de se conceber as significações”.

No entanto, a presente pesquisa procurará apontar a interdependência entre os saberes mencionados e de como eles se fazem presentes no ensino-aprendizagem da Arte.

A pesquisa empírica ocorreu em uma escola pública de nível do ensino fundamental das séries iniciais, escolhida pelo fato de seus integrantes não terem um contato significativo com a Arte. Isso advém também da pouca formação em Arte dos profissionais da Pedagogia.

E a Arte, por meio do saber sensível e racional, permite também trocas intersubjetivas<sup>1</sup> que se tornam de extrema significância no âmbito escolar, porque as relações sociais exercem ações de influência sobre as emoções individuais dos aprendizes, bem como as emoções influenciarão nos seus relacionamentos na sociedade, ou seja, no seu pensar, agir e sentir o mundo.

Acredita-se que no ensino fundamental 1 existem espaços amplos para projetos que permitam contatos com a Arte, bem como seu fazer, apreciar, fruir, teorizar, criticar. E também apresentar ideias e conceitos extraídos do pensamento educacional que possam contribuir para promover o desenvolvimento cognitivo e sensível do educando, no sentido de lançar um novo olhar para a História das Artes Visuais e o seu ensino.

De início, será apresentado, em caráter introdutório, as facetas do debate acerca do racional e do sensível no ramo educacional e no desenvolvimento humano; em seguida o ensino de História das Artes Visuais é mostrado de maneira não linear de modo a averiguar as relações de trocas intersubjetivas; posteriormente, a pesquisa empírica feita por meio da observação participante, com dados coletados também por registros videográficos e análise individualizada de dois aprendizes.

### **O racional e o sensível: saberes atrelados na educação**

O extenso debate sobre a questão do conhecimento na esfera educacional, particularmente da filosofia e psicologia da educação, seja no ensino formal ou informal, apresenta-se controverso acerca da relação sobre o predomínio (ou não) do racional sobre o sensível. No que diz respeito à Arte, via de regra os métodos de ensino, por visarem apenas um dos aspectos mencionados, apresentam debilidades na aprendizagem. Como ao voltar-se apenas para o teorizar Arte deixando o fazer artístico e o apreciar em segundo plano ou até mesmo sendo excluídos desse processo.

Helga Loos (2007) procura apontar no seu estudo os diversos patamares de importância galgados pela racionalidade e afetividade na trajetória humana dentro da tradição ocidental e suas consequências no processo de aprendizagem. Para a autora, esse processo é “[...] fruto de um intrincado de habilidades e afetos, construídos a partir de um referencial social e histórico.” (2007, p. 25)

Logo, é impossível separar essas instâncias no ensino. Nessa perspectiva, Duarte Jr. afirma que “[...] vivenciar (sentir) e pensar estão indissolavelmente ligados.” (1994, p. 32), assim desenvolvida em função de um todo - o ser sensível pensante -, preparado para o entender, sentir, apreciar e criticar o fazer artístico.

Carl Ratner, na sua apropriação dos estudos de Vygostky sobre a emoção e a cognição, conclui que ambas são interdependentes e exibem contínua troca de influências:

As emoções são constituídas pela apreciação cognitiva dos acontecimentos e, pois, dependem da cognição para sua própria qualidade. Inversamente, a cognição é intrinsecamente permeada e afetada pela emoção [...] A cognição e a percepção mantêm entre si a mesma espécie de relação entrelaçada, interdependente. (2002, p. 07)

Percebe-se em Ratner a extrema significância da quebra desses ideais antitéticos, dada a impossibilidade de separação entre as vertentes, sendo dimensões da psique que, de modo concomitante, apresentam-se responsáveis pelo desenvolvimento humano integral. Essa separação existente entre razão e emoção, pensamento e sentimento, intuição e intelecto e as consequências disso na esfera humana, individual, social e ecológica, fomentaram os estudos da psicologia a partir do início do século XX.

Vygotsky<sup>2</sup> (1987, p. 25) afirma: “[...] ambos os fatores, o intelectual e o emocional, resultam da mesma forma necessários ao ato criador. Sentimentos e pensamentos movem a criação humana.” Segundo ele, o indivíduo está sujeito a

transformações sócio-históricas pelas interações sociais e culturais. Essas transformações, para um apropriado desenvolvimento cognitivo, são organizadas em sistemas funcionais levando em conta a unicidade na construção do aparato psíquico do sujeito, seja do ponto de vista cognitivo quanto do afetivo, denominadas de funções psicológicas superiores (FPS)<sup>3</sup>.

Por meio das vivências, circunstâncias, hábitos, valores, linguagem, decisões e comportamentos tem-se a construção do desenvolvimento do indivíduo que em sua história e em sua cultura mostra-se integrada com a de seus antepassados, fazendo-o parte do meio. Tal consideração justifica o fato das funções psicológicas superiores terem natureza social, já que são construídas no seu âmbito. No entanto, a concepção de funções mentais fixadas e únicas é negada por Vygotsky, defensor da ideia do cérebro como um sistema aberto e mutável e de vasta plasticidade, no qual a estrutura e as funções são moldados ao longo da trajetória da espécie e do desenvolvimento individual, por isso, filogenético e ontogenético, respectivamente. (Vygotsky, 2008)

O estudo manterá enfoque nas FPS da memória e imaginação, escolhidas como base de análise para a pesquisa empírica realizada. A memória, desenvolve-se pela mútua influência social, com interações que variam pela história e cultura:

[...] a discussão sócio-histórica de que eles, como todos os processos psicológicos, alicerçam-se na vida social real das pessoas. Não abrangem uma função mental isolada, mas dependem do conteúdo daquilo com que as pessoas lidam e da maneira socialmente estruturada pela qual lidam. (Ratner, 2002, p. 82)

Conseqüentemente, as emoções apresentam-se intimamente ligadas às memórias servindo como estímulos afirmativos de vivências. Isso torna-se evidente quando volta-se às memórias, ou quando se é deparado com situações que despertam (pelas emoções), essas vivências que foram armazenadas no cérebro humano.

Comprova-se a construção do desenvolvimento humano também pela imaginação, a partir da sua presença na infância, na qual a emoção é o seu impulso e a memória uma fonte de dados que são reestruturados em um resultado de imagem que cria uma nova realidade:

[...] toda a realização humana criadora de algo novo, seja ela o reflexo de algo exterior seja a de determinadas construções do cérebro ou dos sentimentos que vivem e se manifestam apenas no próprio ser humano.” (1987, p. 7)

Segundo Cebulski (2014), Vygotsky desenvolveu a maior parte do seu estudo sobre o campo da imaginação a partir do seu desenvolvimento na infância. Sendo a imaginação um recurso psíquico que concede ao indivíduo um afastamento da realidade, e desde que este se mantenha até certo ponto consciente, ao retornar à mesma, pode apresentar melhorias cognitivas, por exemplo, uma leitura mais abrangente de determinado contexto.

Ao verificar as obras artísticas ao longo da História da Arte torna-se perceptível observar as influências sociais na expressão do ato criador, como o artista posiciona-se diante de questionamentos, valores e ideais. Oliveira (2010, p. 39) afirma nos seus estudos sobre Vygotsky, “[...] que a vida social é um processo dinâmico, no qual cada sujeito é ativo e em que acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um.”

Portanto, verifica-se que na apreciação de uma obra de arte, seja ela de qualquer momento da História da Arte, bem como no momento do processo criativo, o sujeito perpassa pelo campo da memória, emoção e imaginação em uma constante rede de influências e dependências entre si. E tal é possível se entrever no ensino das artes visuais como montagem, como será visto no item a seguir.

### **O Ensino da História das Artes Visuais como montagem**

Diante de uma imagem se está diante de tempos idos, no qual o tempo presente se reconfigura; de modo que a obra mostra assim a sua memória que permanecerá atravessando outros presentes. Logo, apreciá-la denota estar diante do tempo:

Diante de uma imagem – por mais antiga que seja –, o presente jamais cessa de se reconfigurar [...]. Diante de uma imagem – por mais recente, por mais contemporânea que seja –, o passado, ao mesmo tempo, jamais cessa de se reconfigurar, porque essa imagem só se torna pensável em uma construção da memória. (Didi-Huberman, 2000 *apud* Nascimento 2005, p. 49)

Perante a imagem estamos em um tempo específico que a constitui, uma memória, a qual desencadeia outras possibilidades de elos com reconfiguração em outros presentes. Ou seja, a obra possuiu uma memória que continuará a cruzar outros presentes, nela podendo-se discutir a utilização do tempo. Assim, as obras são observadas como uma forma em perpétua transformação, uma montagem de tempos que revela um paradigma teórico próprio. (Nascimento, 2005)

Didi-Huberman defende o conceito de anacronismo<sup>4</sup>, que entende a História não de forma linear; ou seja, defende a ideia de articulação entre as imagens ao longo dessa História. Na sua obra, *Ante el tiempo. Historia del arte o anacronismo de las imagenes* (2006), explicita que a imagem é tida como obsessão e memória, na qual a segunda é presente nas imagens em quantidade maior que em, pelo fato da imagem já ter vivido ou que ainda viverá por mais tempo. Em outras palavras, uma imagem existe em mais de um tempo; o anacronismo o coloca em evidência e questiona a sua plasticidade, a mescla dos diferenciais de tempo na imagem.

Destarte, no anacronismo ocorrem relações articuladas entre a Arte do dado presente com a do passado, pois no presente têm-se subsídios para aflorarem memórias, costurando assim possibilidades de interação entre tempos passados.

A obra, então, é observada como uma forma em perpétua transformação, uma montagem de tempos que revela um paradigma teórico próprio; [...] A dinâmica da memória atua como o princípio ativo dessa montagem, ela investiga as correlações e os diálogos existentes entre os tempos presentes da/na obra, entrelaçando seus fios. (Nascimento, 2005, p. 50)

No quesito da apreciação, a obra traz consigo memórias que poderão influenciar o espectador, pois se determinada expressão do artista, em certo contexto passado, se relaciona de alguma maneira com o cotidiano ou vivências do receptor, certamente haverá identificação, integração e relações intersubjetivas entre a obra e o receptor. E esse tempo da memória, contido na imagem da obra, se reconfigurará de acordo com o tempo do apreciador e poderá influenciar o tempo futuro.

Assim sendo, o produtor de arte faz uso da manipulação do tempo, tanto do seu como dos alheios, e assim “[...] a arte deve ser vista sob o ângulo da memória, que permite ver a obra de arte como um objeto policrônico.” (Nascimento, 2005, p. 50). É a memória que é invitada pelo historiador e não fundamentalmente o passado, que permanece apenas como caso da memória:

Ese tiempo que *no es exactamente el pasado* tiene un nombre: es la *memoria*. Es ella la que decanta el pasado de su exactitud. Es ella la que humaniza y configura el tiempo, entrelaza sus fibras, asegura sus transmisiones, consagrándolo a una impureza esencial. Es la memoria lo que el historiador convoca e interroga, no exactamente “el pasado”. (Didi-Huberman, 2006, p. 60)

A dinâmica temporal entre o ir e vir no espaço gera a construção e reconstrução, bem como a montagem de tempos diferentes. Essa montagem, segundo Nascimento

(2005), será solicitada como construção da memória, processo por meio do qual se produz conhecimento. Conhecimento este que deve ser permeado pelo olhar sensível e racional, de modo a se chegar a uma forte combinação para desenvolver capacidade de compreensão da História das Artes Visuais.

No que diz respeito ao uso das linhas, por exemplo, Ostrower advoga que “[...] evidentemente as linhas se referem a alguma coisa; elas vêm carregadas de emoção, e a emoção faz com que o artista se expresse de uma maneira específica e não de outra.” (1991, p. 32). No contexto em que se insere, o artista sempre busca pelo novo e, conseqüentemente, transforma-o em memória, acarretando a dinâmica entre tempos. Estes elementos, fundamentais na composição da memória da obra, no viés a dinâmica anacrônica serão essenciais para as tramas intersubjetivas.

### **A trama intersubjetiva nas aulas de Artes Visuais**

A intersubjetividade aborda questões referentes à relação individual do sujeito com outro sujeito; ou então da relação sujeito com algum objeto. Nesse caso, com a relação entre espectador e artista, espectador e obra de arte, artista e obra de arte. Logo, para se estabelecer essa relação intersubjetiva é necessário traçar de uma trama subjetiva, como nas palavras de Tassinari (2001, p.144):

[...] para haver intersubjetividade, é necessário que existam subjetividades. A uma coisa qualquer no espaço em comum não se atribui subjetividade. É necessário, então, que a coisa seja de algum modo compartilhada por pelo menos dois sujeitos, e que estes tracem entre para ela a trama intersubjetiva.

Essa relação é possível em obras de arte quando a experiência estética é intensa, com o espectador partilhando um espaço intersubjetivo com a obra, uma relação de unidade: “[...] o que a obra então comunica acontece num espaço intersubjetivo. Um espaço em obra quando desencadeia uma experiência estética, traz consigo uma autonomia do que comunica sem se separar do mundo intersubjetivo.” (2001, p.145)

O espaço em obra abordado por Tassinari (2001) é o espaço que faz parte da obra contemporânea, o que configura forte característica da contemporaneidade. Essa relação no conceito de obra de arte acontece juntamente com as mudanças nas relações espaciais. Assim sendo, as correlações entre o espectador e a obra também mudam, podendo ser de inclusão ou exclusão. Enquanto na discussão acerca das obras

naturalistas o autor assinala que os aspectos como a perspectiva determinam o encaminhamento do olhar do observador pela pintura.

Enquanto um espaço em obra possui a estrutura da intersubjetividade, um espaço óptico ou naturalista possui a estrutura da subjetividade [...]. A perspectiva, como projeção de um ponto de vista, é em parte contrariada, no que imita uma visão natural, pelos movimentos do olhar. Mas também é ela, entretanto, que garante um mundo para a obra distinto do mundo intersubjetivo. (Tassinari, 2001, p.146-147)

O mundo intersubjetivo existe nas pinturas naturalistas, mostrando-se na cena imitada como uma visão para o espectador e não na relação do espaço entre espectador e obra, assim presente nas obras contemporâneas. O espaço intersubjetivo chega ao espectador como um espaço que se amolda de acordo com sua visão individual e intransferível.

“É para um eu que a pintura naturalista exhibe o mundo” (Tassinari, 2001, p. 148). Para o autor, esse eu está intrinsecamente ligado ao outro, pois, a subjetividade e intersubjetividade estão sempre juntas. Assim sendo, o eu nas obras naturalistas assemelha-se ao outro, logo o que incide para determinado espectador deve incidir sobre o outro de maneira igualitária, o que denota a similaridade da intersubjetividade.

Tratando-se de espaços vale salientar que o espaço escolar interfere nas tramas intersubjetivas nas aulas de arte. Normalmente apresentam-se escolas com estruturas de prédios antigos, com corredores estreitos e salas escuras. As cores são desarmoniosas e degradações pelo tempo evidentes. Duarte Jr. (2004) assinala que as aulas de Arte, deveriam estar educando para a sensibilidade estética, acontecem em meio a uma contradição de falar da beleza em meio ao ambiente degradável.

O sistema de afastamento mantido pela escola entre o saber sensível e o racional é apontado por Duarte Júnior como maneira de preparar mão-de-obra para a sociedade industrial, o que reforça conceitos impostos da visão de mundo das classes dominantes e reprime a vida concreta dos alunos. (Duarte Jr, 1994). Ao mesmo tempo, as escolas perfazem um amplo ambiente para que haja a procura de relações que possam vir a melhorar, mesmo que gradativamente, questões de trocas e até mesmo de aspectos individuais por meio de contínua permuta entre esses saberes essenciais a vida humana.

### **Representações de mulheres: mescla de tempos**

As propostas foram aplicadas em uma escola pública de ensino fundamental 1 – o grupo formado contou com treze alunos matriculados no 5º ano, que correspondem à faixa etária de 9 a 10 anos - e decorreram durante as aulas de recreação inseridas no horário regular da escola, resultando em 5 encontros semanais com duração de 80 minutos, totalizando aproximadamente 6 horas de oficina ao término do projeto.

Os caminhos metodológicos foram norteados pela apreciação e interpretação de imagens presentes nas múltiplas faces da representação feminina nas obras de arte. Tais imagens foram exibidas por meio de slides com explicação oral, processos criativos, mostra artística e apreciação dos resultados pelos alunos mediados pela proponente/pesquisadora.

A pesquisa foi de cunho qualitativo e caráter participante (Lüdke; André, 1896). Os dados foram coletados via observação, anotação em um diário de bordo e filmagens<sup>5</sup> e analisados de modo particular dois alunos, por meio de estudo de caso<sup>6</sup>.

### **Dois partes do todo ou (2/13) dois treze avos**

Entre múltiplas possibilidades de escolha, tornou-se necessário elencar apenas dois alunos do grupo para verificação mais aprofundada acerca das duas categorias de desenvolvimento humano – memória e imaginação – fomentadoras das FPS, e, por conseguinte, de desenvolvimento humano segundo Vygotsky. Para tanto, buscou-se, pelas evidências, os alunos que apresentavam uma relação diferenciada com a figura da mulher em sua vida. No portfólio e análises fílmicas das atividades desenvolvidas, Pedro<sup>7</sup> contou de sua distância física e emocional com a sua mãe, vive com a sua avó, modelo materno que o orienta; enquanto Cláudio<sup>8</sup>, mesmo vivendo com a mãe, buscou referências maternas em outras mulheres, inclusive com a mãe da sua colega de classe.

Logo de início, Pedro e Cláudio não demonstraram muito interesse em integrar a pesquisa; inclusive Cláudio verificou a possibilidade de não participar mais, a explicação plausível reside no fato de que a temática do projeto havia começado a abalar as estruturas no modo de perceber e sentir a figura feminina bem como a substituição do papel da mãe na vida desses alunos. Apreciando *Monalisa*<sup>9</sup> (Imagem 1), Cláudio disse, de modo pejorativo, sentir-se enjoado, enquanto Pedro defendeu a ideia de que ela era um homem. Apresentando *Marcella* (Imagem 2) foi-lhes perguntado como a mulher poderia estar sentindo-se, Pedro disse: “Ela perdeu alguém”. Para

Cláudio, tratava-se ser uma figura masculina, pois “não tinha *peitos*”. Há possibilidade de três verificações diante dessa colocação de Cláudio: a primeira é a presença do seio como símbolo da maternidade; a segunda pode ser conferida pela observação de um pré-adolescente a respeito do corpo da mulher: se é mulher se esta tem seios; a terceira, pela figura ter cabelos verdes, olhos delineados e batom vermelho, pode-se revalidar a possibilidade da mesma ser um homem transvestido. Em *Na bola* (Imagem 3) a relação de Pedro com a figura é subjetiva: “Você tá aqui, ela parece que tá olhando. Se tá do outro lado, ela também tá te olhando”. No processo criativo Pedro preferiu afastar-se, já Cláudio explorou os espaços além da figura, o fundo branco, compondo-o de imagens com pessoas machucadas e na figura da *Monalisa* fez colagem de acessórios como óculos e colar. Uma boca vermelha virada ao contrário e sobre o ombro, inseriu uma criança, percebe-se o uso da imaginação tanto na exploração do fundo como colocando a boca ao contrário. Ao inserir uma criança no ombro, pode-se verificar a aproximação com as imagens das madonas que trazem figuras infantis nos ombros como símbolo de proteção e cuidado.

No segundo encontro com *Marilyn Diptych* (Imagem 6), Pedro fez numa alusão às suas memórias: “Parece minha avó, quando mais nova”. Quanto às cores abordadas, fez alusão às cores quentes que “são as que queimam”, enquanto às frias Pedro disse: “Tá gelado né?!”. Tais falas denotaram o caráter emocional da reação humana frente as cores, percebido facilmente pelo aluno.

No terceiro dia Cláudio esteve ausente; foi quando se abordou a ligação das representações das mulheres com o seu cotidiano. Ao questionar o grupo sobre o cotidiano das mulheres próximas a eles, Pedro comentou “Minha avó, minha mãe e minha irmã trabalham para mim”, reforçando o fato de que a avó trabalhava fora de casa; quando perguntado se essas mulheres eram importantes para ele, o menino nada respondeu. Ao apreciar *Camille no seu jardim* (Imagem 7), outro aluno do grupo apontou que ela estava no jardim de um castelo, mas Pedro afirmou que não, que era de uma mansão. No que diz respeito a imagem disse que a criança era da empregada, dado ser possível perceber a ternura e o afeto entre eles, o que denota uma relação de maternidade. A imagem de *Camille* em primeiro plano, mostra a sua distância em relação à criança, embora seja notório que ela é a mãe da criança pelo vestuário. Na obra *Harmonia em vermelho* (Imagem 10), notou algo nas cores que lhe chamou atenção: “Você viu que as cores são repetentes? De fora para dentro e de dentro para

fora”. Quando do processo criativo, ao ser mencionada a necessidade de trabalhar com a mulher próxima a eles, diz “ixi” e abaixa a cabeça entre os braços na carteira. Ao término do desenho, pintou a região do olho da figura desenhada de roxo, e categoricamente afirmou não ser uma mulher e sim um colega do grupo que havia apanhado, sendo esse o futuro desse colega.

A temática de mulheres e sentimentos, contou com a ausência de Pedro. Cláudio, ao verificar a obra, *Mãe prestes a lavar seu filho sonolento* (Imagem 11) direcionou pela primeira vez a sua leitura da imagem para uma avó (memória). No decorrer da análise dessa mesma obra, mencionou ser a figura de uma mãe apenas por se tratar de uma mulher, denotando assim, que na sua concepção, para ser mãe basta ser mulher. A imagem 12, *Mãe e menino*, sobre a figura da criança na companhia de sua mãe, o aluno fez a relação do conto infantil *Chapeuzinho Vermelho* com a roupa da figura da mulher, bem como com a presença da criança, remetendo à sua leitura da imagem ao conto de fadas. Ainda nessa obra, novamente fez menção a figura ser uma avó: “É uma vovozinha, é velha, olha o jeito da cara”. O sentimento de piedade e empatia surgiu com a apreciação da obra *Ofélia* (Imagem 13): “É uma mulher em um rio, parece que ela está morta, mas só está desmaiada”. Em seguida: “Meu Deus, ela está morta, coitadinha”. Sobre as impressões: “Traz sentimento de tristeza, porque a coitadinha morreu”. Diante da imagem *L’Homme est em mer* (Imagem 14), Cláudio constatou que a mulher estava triste, enquanto a criança estava com fome. No registro da sua apreciação, presente no portfólio, o aluno se contradiz porque relata que não gostou da obra, mas ao ser questionado no que as modificaria, afirmou que nada faria a esse respeito, pois nas obras “tudo é bonito”. Novamente disse que a figura feminina na imagem 14 era de uma avó e quando solicitado para dar um título a essa obra, disse sem hesitar: “*As véia loca*”. Uma possibilidade de análise seria a percepção anunciada no portfólio de que o aluno construiu por meio das suas vivências de que as pessoas de idade avançada geralmente ficam conturbadas e dependentes.

Para o desfecho da pesquisa, os alunos deveriam ter trazido fotos de mulheres próximas a eles; contudo, este pedido foi atendido apenas por uma aluna. Indicou-se então uma série de aspectos que deveriam ser descritos por todos antes de ser iniciado o processo criativo. Pedro escreveu sobre a sua avó: “É bonita. Se veste bem. Gosta de passear. Gosta de meus amigos. Gosta de mim. Cuida de mim e dos meus irmãos”. Nota-se o extremo carinho que o aluno tem para com essa figura feminina, a qual ele

transfere todas as características maternas, reafirmando o fato da avó gostar e cuidar dele. Na explanação da continuidade da proposta - na qual os alunos precisariam escolher um figurino/adereço que lhes lembrassem tal figura da mulher - Pedro amassou o seu registro escrito e jogou-o no lixo. Enquanto Cláudio escolheu descrever a mãe de sua colega e vizinha: “Ela é bonita. Usa calça e camiseta. Usa brinco, pulseira e anel. Usa sapato. Ela gosta de *oro*. Vou todo dia na casa dela”. Nota-se certa diferença entre as colocações de ambos os alunos. Na descrição da avó de Pedro, esta foi apresentada como uma figura totalmente materna, regada por um carinho e presença próprios de uma mãe. Enquanto no relato de Cláudio verificou-se características físicas que ressaltaram a feminilidade da figura da mãe da colega (que foi a única que levou as fotos). Nesse sentido, foi deixada de lado pelo aluno a representação da figura como sendo maternal, dando-lhe conotação sexual. Tal fato pode ser reafirmado no registro fotográfico do aluno, que optou caracterizar-se com algum figurino e/ou acessório da mulher representada. Cláudio usou colar, pulseiras e um cinto, e no momento do registro fez poses que ressaltaram ainda mais questões de feminilidade, como quando colocou a mão na cintura, olhou por cima dos ombros e afirmava que aquelas questões eram referentes à mãe da colega.

### **Considerações Finais**

Essa pesquisa procurou investigar um método de ensino de História das Artes Visuais que contemplasse a união do saber racional e do saber sensível, saberes estes que se apresentam essenciais à completude da vida humana. E nela atuem sujeitos plenos em teorizar, criticar, refletir, criar e apreciar a humanidade e os seus fazeres em sociedade e os seus efeitos na natureza. As análises, ainda que mais descritivas do que reflexivas, mostraram-se apropriadas para a verificação do ensino-aprendizagem de História das Artes Visuais em um sentido anacrônico, no qual foi possível trabalhar as instâncias cognitivas e afetivas do aprendiz, de modo a promover o seu desenvolvimento humano.

Por meio da abordagem de Huberman, percebe-se a estima desse modelo de temporalidade a ser utilizado pela História da Arte, na qual não ocorre a subordinação a determinado tempo histórico vinculado à imagem, é permitida a apreciação da obra através de todas as suas memórias, assim, ocasionando uma mescla de tempos entre a imagem e as memórias do observador.

Duarte Júnior aponta que uma educação sensível só pode ser mediada por quem foi educado com um olhar sensível, e ainda sugere que justamente isso ocorre com os educadores detentores do famoso “jeitinho brasileiro” que conseguem inserir o saber sensível no sistema educacional, sobrepondo-se a racionalidade impregnada nas relações de ensino. (Duarte Jr, 2004)

Portanto, fica o convite aos professores de arte para se lançarem a esse desafio de transformar esse sonho em realidade, ou seja, a partir do entrelaçar do racional e do sensível alcançar saberes abrangentes e integrados para o desenvolvimento humano.

## Referências

CEBULSKI, Márcia Cristina. **Um diálogo entre Vygotsky e o sistema teórico da afetividade ampliada rumo ao adequado desenvolvimento socioemocional humano: o papel do teatro na educação básica.** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2014.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Ante el tiempo: Historia del arte y anacronismo de las imágenes.** Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2006.

DUARTE JR, João Francisco. **Por que Arte-Educação?** 7ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** 3ª ed. Curitiba: Criar Edições, 2004.

LOOS, Helga. **A interdependência mútua da cognição e do afeto: atribuindo sentido à aprendizagem.** In: DINIS, Nilson Fernandes; BERTUCCI, Liane Maia (Orgs). **Múltiplas faces do educar: processos de aprendizagem, educação e saúde, formação docente.** Curitiba: Editora UFPR, 2007, p. 13-29.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

NASCIMENTO, Roberta Andrade do. Charles Baudelaire e a arte da memória. **Alea**, Rio de Janeiro, vol.7, n.1, p. 49-63, jan/jun, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-106X2005000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2005000100004)>. Acesso em: 12 mai. 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** 5ª. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte.** 7ª. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

RATNER, Carl. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas.** Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.21, n.71, p. 45-78, jul, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2013.

TASSINARI, Alberto. A obra de arte e o espectador contemporâneos. In: \_\_\_\_\_. **O espaço moderno**. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001, p. 133-154.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginacion y el arte en la infancia**. Cidade do México: Hispánicas, 1987  
\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

## Anexos



Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4

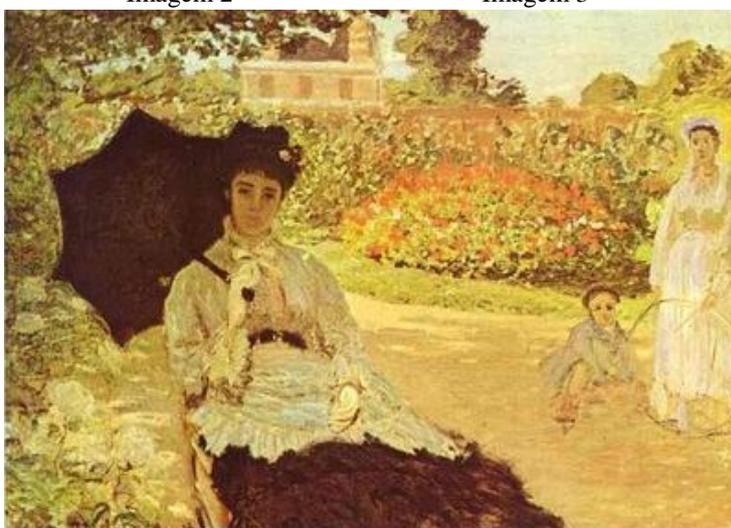


Imagem 5



Imagem 6

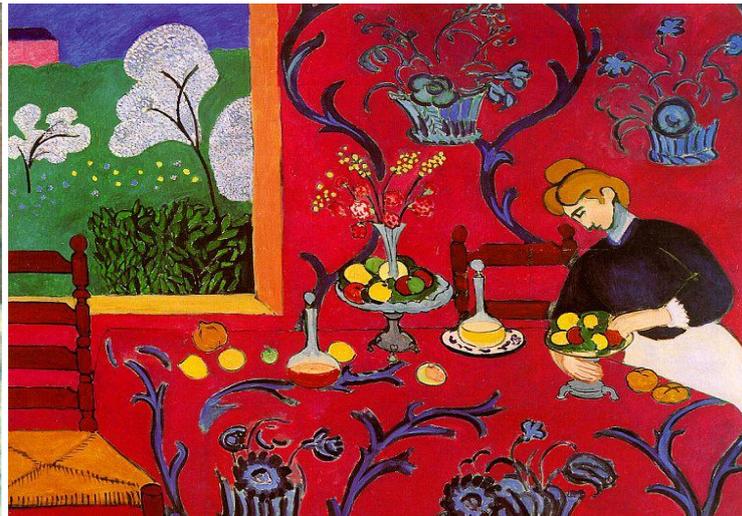


Imagem 7



Imagem 8



Imagem 9



Imagem 10

### Quadro 1 – Referências

Imagem 1	VINCI, Leonardo da. <b>Monalisa</b> . 1503-1505. Óleo sobre madeira. Disponível em: < <a href="http://en.wikipedia.org/wiki/File:Mona_Lisa.jpg">http://en.wikipedia.org/wiki/File:Mona_Lisa.jpg</a> >. Acesso em: 02 mai. 2013.
Imagem 2	KIRCHNER, Ernst Ludwig. <b>Marcella</b> . 1909-1910. Óleo sobre tela. Disponível em: < <a href="http://www.wikipaintings.org/en/ernst-ludwig-kirchner/marcella">http://www.wikipaintings.org/en/ernst-ludwig-kirchner/marcella</a> >. Acesso em: 02 mai. 2013.
Imagem 3	MORISOT, Berthe. <b>Na bola</b> . 1875. Óleo sobre tela. Disponível em: < <a href="http://www.wikipaintings.org/en/berthe-morisot/at-the-ball-1875">http://www.wikipaintings.org/en/berthe-morisot/at-the-ball-1875</a> >. Acesso em: 02 mai. 2013.
Imagem 6	Imagem 6: WARHOL, Andy. <b>Marilyn Diptych</b> . 1962. Acrílico sobre tela. Disponível em: < <a href="http://www.wikipaintings.org/en/search/Marilyn%20Diptych/1#supersized-search-229346">http://www.wikipaintings.org/en/search/Marilyn%20Diptych/1#supersized-search-229346</a> >. Acesso em: 14 jun. 2013.
Imagem 7	Imagem 7: MONET, Claude. <b>Camille no seu jardim</b> . 1873. Óleo sobre tela. Disponível em: < <a href="http://www.wikipaintings.org/en/Search/camille%20no%20seu%20jar#supersized-search-211806">http://www.wikipaintings.org/en/Search/camille%20no%20seu%20jar#supersized-search-211806</a> >. Acesso em: 03 mai. 2013.
Imagem 10	MATISSE, Henri. <b>Harmonia em vermelho</b> . 1908. Óleo sobre tela. Disponível em: < <a href="http://noticias.universia.com.br/tempo-livre/noticia/2012/12/26/985748/conheca-mesa-posta-harmonia-em-vermelho-henri-matisse.html">http://noticias.universia.com.br/tempo-livre/noticia/2012/12/26/985748/conheca-mesa-posta-harmonia-em-vermelho-henri-matisse.html</a> >. Acesso em: 03 mai. 2013.
Imagem 11	CASSATT, Marry. <b>Mãe prestes a lavar seu filho sonolento</b> . 1880. Óleo sobre tela. Disponível em: < <a href="http://www.wikipaintings.org/en/search/Mary%20Cassatt/2#supersized-search-190237">http://www.wikipaintings.org/en/search/Mary%20Cassatt/2#supersized-search-190237</a> >. Acesso em: 10 mai. 2013.
Imagem 12	VUILLARD, Édouard. <b>Mãe e menino</b> . 1900. Óleo sobre tela. Disponível em: < <a href="http://www.wikipaintings.org/en/edouard-vuillard/mother-and-child">http://www.wikipaintings.org/en/edouard-vuillard/mother-and-child</a> >. Acesso em: 10 mai. 2013.
Imagem 13	MILLAIS, John. <b>Ofélia</b> . 1852. Óleo sobre tela. Disponível em: < <a href="http://www.wikipaintings.org/en/search/John%20Millais/1#supersized-search-236481">http://www.wikipaintings.org/en/search/John%20Millais/1#supersized-search-236481</a> >. Acesso em: 10 mai. 2013.
Imagem 14	DEMONT-BRETON. <b>L'Homme est em mer</b> . Data desconhecida. Óleo sobre tela. Disponível em: < <a href="http://www.theathenaeum.org/art/full.php?ID=28056#">http://www.theathenaeum.org/art/full.php?ID=28056#</a> >. Acesso em: 10 mai. 2013

---

<sup>1</sup> É a partir da trama das subjetividades que ocorre a intersubjetividade

<sup>2</sup> Sugeriu-se usar nesse ensaio a designação ‘Vygotsky’, pois foi a forma mais frequente utilizada nas abordagens dos estudos sobre o autor.

<sup>3</sup> Constituem a formação das FPS a atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem.

<sup>4</sup> A discussão sobre o anacronismo é um paradoxo, geralmente entre historiadores, pois muitos deles defendem que determinado fato só deve ser pensado pela referência de seu próprio contexto, procurando não estabelecer sua realidade perante outras realidades passadas.

<sup>5</sup> O registro videográfico foi devidamente autorizado pela instituição escolar e os pais/responsáveis dos alunos envolvidos na pesquisa empírica.

<sup>6</sup> Tal se deve às delimitações formais do presente projeto de pesquisa.

<sup>7</sup> Foi elencado nome fictício para designar o respectivo aluno.

<sup>8</sup> *Idem* nota anterior.

<sup>9</sup> As imagens citadas são apresentadas e devidamente referenciadas em anexo, não seguem uma linearidade, pois algumas não foram citadas.