

CAPÍTULO IV

PARTILHA SENSÍVEL: PINTORES E ALQUIMISTAS

Além de traçarmos a proximidade entre alquimia e pintura nos valendo da semelhança e do comum emprego de materiais e substâncias implicados em cada uma dessas práticas, poderíamos lançar mão de outra perspectiva para sustentar essa proximidade. É a que diz respeito à maneira como pintores e alquimistas se *relacionavam* com seus materiais e ingredientes. Assim, vejamos o que nos diz Elkins:

A pintura é alquimia.¹⁴² Seus materiais são trabalhados sem o conhecimento das suas propriedades, por experiência cega e pela *sensação* da tinta. Um pintor sabe o que fazer com o cabo do pincel, pois puxa através de uma mistura de óleos, e pelo olhar da pasta de cor na paleta. O desenho é uma questão de toque: a pressão do carvão sobre o papel levemente elástico, o deslizamento pegajoso do lápis oleoso entre os dedos. Artistas se tornam especialistas em distinguir entre graus de brilho e umidade, ou como produtos químicos criam os seus efeitos – e fazem isso sem o saber (Elkins, 1999: 9, *italico meu*).

Desse modo, na pintura, tanto quanto na alquimia, seus operadores lidam com uma infinita variedade de substâncias sem disporem de um conhecimento profundo sobre suas propriedades químico-moleculares; ou seja, artista e alquimistas trabalhavam suas matérias ‘por experiência cega’ e valendo-se da sensação que muitas delas produziam nos seus sentidos. Portanto, neste momento, gostaríamos de, apoiados nas reflexões de Elkins (1999), explorar essa ideia em profundidade. Para isso, então, reiteramos que entenderemos a prática alquímica sob seu viés estritamente prático e laboratorial, ou seja, estamos focando o alquimista que passava longas jornadas enfurnado em seu secreto laboratório executando as mais variadas operações e procedimentos numa pletera incalculável de substâncias e matérias. E com as mãos bem sujas, diga-se de passagem.

Portanto, consideramos que:

¹⁴² Sob essa perspectiva em especial é possível sugerir que pintura seja alquimia. Mas, ainda assim, não podemos perder de vista que, em sentido geral, ambas as práticas possuem características e finalidades autônomas e inconfundíveis.

(...) a Alquimia é a arte que sabe como fazer uma substância que nenhuma fórmula pode descrever. E sabe o particular tumulto de pensamentos que encontra expressão em cores. A alquimia é a ciência antiga de lutar com materiais, e sem inteiramente entender o que está acontecendo: exatamente como Monet fez, e como cada pintor faz a cada dia no estúdio¹⁴³ (Elkins, 1999: 19)

É adotando essa visão que concebe a alquimia essencialmente como uma prática ou ‘ciência antiga de lutar com materiais sem inteiramente entender o que está acontecendo’, que podemos imaginar o que deduziríamos do universo e das experiências dos alquimistas e pintores se nos propuséssemos – como eles fizeram – a lidar com toda uma miríade de ingredientes sem aquele conhecimento básico de química que tivemos ao longo dos nossos primeiros anos escolares.

Assim, se nos imaginássemos enfurnados num laboratório ou ateliê para perscrutar, manipular e violar diversas matérias, provavelmente encararíamos todas elas sob uma perspectiva *qualitativa*, tentando lhe impor alguma ordem, digamos, racional – para a produção de uma pintura – ou divina – com o objetivo de criar a Pedra filosofal. Ou seja, tal como nas experiências da infância quando os materiais que compunham nossas brincadeiras eram imprevisíveis e se comportavam estranhamente, as substâncias para os pintores e alquimistas se mostravam plenamente nas suas *aparências qualitativas*. Eram as cores e texturas de nossos ‘brinquedos’ que nos interessavam; seus sabores, odores e peso, e não sabíamos que as substâncias dividiam-se em sólidos, líquidos e gasosos.

Ora, quem não se lembra do espanto ao abrir o freezer e encontrar uma garrafa de vinho completamente aos pedaços, ou a magia de testemunhar um copo de vinho em chamas? Quem não tentou misturar no ‘laboratório da cozinha’ e longe dos olhos da mãe ou do pai uma porção de óleo e água e se intrigou ao verificar que mesmo mexendo a solução ambos se mantinham completamente separados? E, mais ainda, como nos diz Elkins, é no consultório do dentista que se dá o encontro mais surpreendente com os materiais, onde se vê ‘o milagre do mercúrio: frio, líquido, pesado, seco, metal opaco que oscila, brilha e pesa muito mais do que qualquer objeto deveria’ (Elkins, 1999: 25). Esse

¹⁴³ Esta noção sobre alquimia basicamente definirá a experiência que James Elkins procurará descrever em sua obra.

mesmo mercúrio que deixou perplexo e extasiado os alquimistas e, provavelmente, os pintores do passado.

É provável que nossos espantos e êxtases da infância frente às transformações da matéria se assemelhem aos dos alquimistas em seus laboratórios e dos artistas em seus ateliês. Com a diferença de que os materiais que esses homens manipulavam não eram tão inocentes como os de nossa infância. Muitas delas lhes eram tóxicas – mercúrio, arsênio, enxofre, chumbo – e outras tantas os faziam coçar, piscar, espirrar, rir ou travar o maxilar... (Elkins, 1999).

Ora, se não fosse pelos nossos conhecimentos básicos de química, certamente não ligaríamos facilmente vapor, água e gelo como sendo uma mesma substância química, e somente no século XVII é que as substâncias passaram a ser classificadas pela famosa tríade: líquido, sólido e gasoso. Antes disso, o pensamento europeu pré-científico ordenava as substâncias numa ‘cadeia contínua de sólidos através dos mais refinados às coisas mais tênues como névoas, fumos, exalações, ar, éter... espíritos animais, a alma, e os seres espirituais’ (Elkins, 1999: 25).

Sem esse conhecimento específico e profundo da nossa atual química, talvez ainda fizéssemos como os esquimós que, atentos às qualidades sensíveis do mundo a sua volta, são capazes de diferenciar vários tipos de neve e suas respectivas derivações de branco. Por outro lado, apenas olhando, cheirando, tocando, degustando, teríamos uma imensa dificuldade em diferenciar névoa, vapor de água e um gás... Como diz Elkins, em resumo:

[Tipos de Neve]... seriam criaturas diferentes, e água e vapor diferentes também. A fórmula, H_2O , não existe para mim fora do laboratório. Em seu lugar está uma confusão de substâncias dispersas e escondidas por todo o mundo, uma raça inteira incontrolável de criaturas diferentes que a ciência reivindicam com a única e dócil fórmula H_2O (Elkins, 1999: 25).

O que estamos querendo sugerir com tudo isso é que tanto os pintores em seus ateliês quanto os alquimistas nos seus laboratórios exploraram e acessaram seus materiais e substâncias orientados por uma postura sinestésica e qualitativa, atentos às propriedades aparentes e sensíveis das mesmas, e não a suas propriedades químicas, profundas e

particulares que só a ciência do séc. XVII poderia conhecer. E contaram, para essa empreitada, com a acuidade de seus cinco sentidos – visão, paladar, olfato, tato e audição – para perscrutarem os segredos, propriedades e possibilidades mais íntimas e sutis de seus ingredientes.

Assim, a mesma dificuldade que teríamos em identificar e diferenciar névoa, vapor de água e um gás poderia se estender a óleos e ceras. Onde, provavelmente, seria muito difícil ligarmos intuitivamente cera e gasolina, ou óleo e polietileno. Sendo que, de acordo com a química moderna, óleos, ceras, gasolina, gás natural e alguns plásticos partilham todos da mesma estrutura – são cadeias de átomos de carbono ladeado por átomos de hidrogênio. Sobre a diferença dessas substâncias, Elkins diz:

Em termos químicos, tudo o que é necessário é adicionar uns poucos átomos de carbono na cadeia. Se a estrutura, chamada alkyl radical, têm átomos de carbono entre 1 e 4, o resultado é um gás, se têm 7-9, é um líquido volátil, tal como a gasolina (daí a expressão "alta octanagem", significando uma alta porcentagem de oito cadeias de carbono); 11-50 átomos de carbono resulta em um líquido menos móveis, tais como querosene; 13-18 torna o líquidos lento, como óleo diesel; mais líquidos viscosos se cria e, finalmente, sólidos moles, como cera e uns complexos como polietileno. (Elkins, 1999: 26).

Naturalmente que todas essas diferenças são estabelecidas e delimitadas com alta precisão graças ao domínio de um conhecimento específico das propriedades químicas; tudo muito diferente do que se pode saber pela experimentação da mão e do olho. Como sabiamente afirma Elkins (1999: 26), ‘o que vê a química como a adição rudimentar de átomos a uma cadeia linear, o olho e a mão sabem das transformações misteriosas e absolutas’. Ou seja, para o experimentador não versado em química, suas mãos e olhos lhe informam que o querosene é muito mais semelhante à água do que à cera, e a cera é mais próxima à neve macia do que a polietileno. Assim, mãos e olhos são os responsáveis por oferecer uma enorme variação de classificações não-científicas de inúmeros tipos de substâncias e matérias, e devem ser levados a sério a fim de entender as escolhas e procedimentos efetuados por alquimistas e artistas na sua lida incessante com seus materiais.

Desse modo, assumindo não a perspectiva químico-científica, mas a sabedoria do olho e da mão seria natural que num laboratório ou ateliê repleto das substâncias como cera,

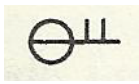

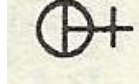
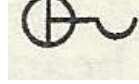


polietileno, neve, água, querosene, entre tantas outras que já assinalamos anteriormente, resolvêsemos realizar misturas as mais inusitadas e insuspeitas. Como diz Elkins:

[...] poderíamos querer colocar a cera com a neve, a água com o querosene, e o polietileno com as pedras diversas. É claro que seria possível colocar neve, gelo e água em um queimador e verificar se eles estão todos relacionados, e os alquimistas o fizeram muito. Muitos metalúrgicos sabiam que existiam metais como sólidos, líquidos e vapores invisíveis. Mas sem a teoria atômica, há limites para o conhecimento sistemático que poderia se ter (Elkins, 1999: 26).

Aí está uma simples experiência que um artista plástico, um alquimista e uma criança poderiam executar com essas e outras substâncias. E o que realmente aproxima esses operadores não é apenas a similaridade ou identidade dos materiais empregados em suas manipulações – tal como tentamos evidenciar – mas essencialmente a maneira como esses são experimentados e explorados. Não é o conhecimento científico – em geral – ou o químico – em particular – que norteia o embate entre operador e seu material, mas seu corpo, sentidos e percepções. Noutras palavras, por não haver ciência como a nossa nos séculos dos grandes alquimistas e pelo conhecimento químico profundo não estar presente nem na prática artística nem nas brincadeiras da infância, esses três personagens – alquimista, pintor e criança – contam com seus cinco sentidos para apreender as aparências, possibilidades, expressividade e mistério dos materiais envolvidos nas suas práticas (Pintura, Brincar e Transmutar). E muitas vezes isso se dá por experiência cega, como já assinalou Elkins.

Aliás, a própria maneira de nomear e simbolizar as substâncias manipuladas pelos alquimistas revela o quanto a química e a ciência – tal como a conhecemos hoje – estavam distante das práticas e dos pensamentos desses artifices. A título de curiosidade, podemos indicar um interessante quadro de ingredientes manipulados por Adam McLean¹⁴⁴, alquimista escocês da linha espiritual que, no quadro a baixo, procura indicar quatro formas de nomear e, portanto, conhecer as substâncias químicas.

¹⁴⁴ Escritos escoceses da atualidade que aborda temas ligados a alquimia e simbolismo. Em 1978 fundou o *Hermetic Journal* e em 1992 publica o *Magnum Opus Hermética Sourceworks*, uma série de trinta e nove edições dos principais textos da tradição hermética.

Soda		Carbonato de sódio	Na₂ CO₃•10H₂O
Lye , Alkali		Hidroxido de sódio	NaOH
Vitríolo Azul		Sulfato de cobre (Cupric)	CuSO₄•5H₂O
Vitríolo Verde		Sulfato de Ferro (Ferrouso)	FeSO₄•7H₂O
Vitríolo Branco		Sulfato de Zinco	ZnSO₄•6H₂O
Volátil Alkali		Amônia	NH₃OH

(Elkins, 1999: 35)

Nota-se com clareza que as quatro colunas deste quadro mostram quatro diferentes formas de nomear as substâncias químicas. À esquerda está o nome alquímico, seguido do símbolo alquímico, seguido do nome da química moderna e seu símbolo. Nem precisamos comentar a discrepante diferença na nomeação e simbolização das substâncias, bem como o imaginário e o pensamento que as compõe. Sabemos que devido ao caráter secreto que revestia os tratados alquímicos, existia muitas variações nos nomes e símbolos ali presentes. Como nos diz Elkins, ‘os alquimistas tendem a amar uma certa medida de mistério, e muitos tentaram manter as coisas obscuras mesmo quando eles sabiam com que estavam lidando’ (1999: 36). Em vez de palavras, um grande número de textos alquímicos valia-se de símbolos e abreviações como estas para assegurar o segredo da sua atividade global.

Assim, graças a essa postura sensível e, digamos, sinestésica com que alquimista e artistas exploraram seus materiais, podemos compreender de forma simples o Pensamento ou Sabedoria que serviram de alicerce ao universo e imaginário das experiências alquímicas. Para estes homens de laboratório, as substâncias que rodeavam suas bancadas e preenchiam seus instrumentos e aparelhos eram constituídas essencialmente por duas ‘porções’, quer dizer, eram compostas de *espírito* e *matéria*. Para entendermos melhor essa ideia, vejamos o exemplo dado por Elkins sobre a constituição de uma simples pedra.

Mesmo algo tão fundamental como uma pedra é difícil de definir. O que faz das pedras pedra? Se pensarmos como a massa do corpo humano – o que nada mais é que placas de bife e vísceras flácidas – que é animado por um espírito, então também podemos conceber uma *essência de pedregosidade*, algo que poderia se introduzir nela pela terra úmida e torná-la mais pedregosa (Elkins, 1999: 26).

Uma pedra, então, é composta por sua matéria e também por uma espécie de espírito ou, noutras palavras, de uma *essência de pedregosidade*. Inúmeros autores do passado entendiam as substâncias sob essa ótica. Um deles, Agricola¹⁴⁵, metalúrgico do século XVI, falou de um ‘suco’ (succus) que foi um “espírito de formação da pedra” (lapidificus spiritus). Já Robert Boyle,¹⁴⁶ um dos fundadores da química moderna, chamou-lhe um *licor petrescent*, do latim *petra*, rocha. E também pensou que poderia haver ‘sucos’ especiais para metais e outros minerais (aqueles que ele chamou sucos *Metallescent* e *Ineralescent*) (Elkins, 1999).

Sem a visão imperiosa, objetiva e quantitativa da ciência poderia ser uma ideia palatável compreender um objeto banal – uma pedra, no caso – como sendo composta de *terra* e de *espírito*. Onde entende-se com naturalidade que uma pedra frágil e pedregosa deveria possuir muito *espírito* de ‘pedra de giz quebradiça’ e uma certa parcela de argila (terra) (Elkins, 1999). No entanto, se a pretensão de um alquimista é, entre outras, diferenciar e organizar substâncias, a dificuldade dessa maneira de conceber a matéria se impõe. Entendendo a matéria dessa forma, como desvendar a diferença entre uma pedra e um

¹⁴⁵ Georgius Agricola (Alemanha 1494 – 1555). É considerado o pai da geologia como ciência. Autor de *De Re Metallica* (1549), obra considerada fundamental para as pesquisas em mineralogia e geologia.

¹⁴⁶ Robert Boyle (1627 – 1691). Foi um notável químico e físico irlandês. No estudo *Da alquimia a química*, 2005, Ana Maria Goldfarb, abordará em detalhes a passagem da alquimia à química partindo das pesquisas e reflexões de Roger Bacon e Robert Boyle.

metal ou, de outro modo, procurar saber o que difere mais: um cristal e um torrão de terra, ou ouro e enxofre? Segundo Elkins, muitos autores pensaram que ouro, prata, ferro, cobre, chumbo etc. eram tão diferentes uns dos outros quanto pedras preciosas, fósseis, e outras "terras". E, aparentemente, era corriqueiro até meados do século XVIII, manter fósseis juntamente com minerais como se fossem exemplos de "pedras" (Elkins, 1999: 27). Era nesse sentido, pois, que o médico e botânico do século XVI, Michele Mercati¹⁴⁷, pensava que havia 10 tipos de pedras:

1. terras,
2. sais e nitratos,
3. argilas,
4. sucos ácidos (*succi acres*), incluindo sulfato de ferroso(copperas) e "tinta metálica" (*melanteria*),
5. sucos oleosos (Succi pingues), incluindo enxofre, betume, e hulha(carvão mineral),
6. pedras marinhas, incluindo esponjas, corais, e a Pedra Halcyon (*alcynium*), que foi pensado para ser uma "concreção pétreia" da espuma do mar,
7. terras que se assemelham a pedras, incluindo calamina, manganês, e a lendária Pedra de Assos (*sacrophagus*),
8. pedras engendradas em animais, incluindo bezoar, lágrimas de veado, pedra de sapo e pérolas,
9. pedras nas formas de animais e plantas (*Lapides idiomorphoi*) e
10. mármore (Murray *apud* Elkins, 1999: 28).¹⁴⁸

Mas não só as pedras foram objeto de análise e classificação. Jean-Baptiste van Helmont¹⁴⁹, a despeito da dificuldade de descobrir e lidar com gases devido à sua invisibilidade, tentou classificá-los e chegou a determinar seis espécies de novas substâncias; são elas:

¹⁴⁷ Michele Mercati (1541 – 1593). Grande erudito italiano versado em biologia, mineralogia, arqueologia, medicina. Foi conselheiro dos papas Gregório XIII e Sisto V, e médico chefe do papa Clemente VIII. Sua obra mais expressiva é a *Metallotheca*, desenvolvida à partir de seu grande interesse em colecionar fósseis e minerais.

¹⁴⁸ Extraído de Murray, *Museums*, op. cit., vol. I pp. 213-14.

¹⁴⁹ Jean-Baptist van Helmont (1579 – 1644). Foi um médico fisiologista e químico belga. Defensor da abiogênese (Geração Espontânea) e da existência de um 'princípio ativo' (Aristóteles) capaz de originar seres vivos. Pensava ser possível fazer um ser vivo por meio da matéria bruta.

1. gás produzido pela queima de madeira, que ele chamou de "espírito woody" (spiritus sylvestris),
2. gás produzido pela fermentação de uvas, maçãs e mel,
3. produzido pela ação do ácido sobre os corpos calcários,
4. produzido por cavernas, minas e adegas,
5. produzido pelas águas minerais, e
6. produzido pelos intestinos (Hoefler *apud* Elkins, 1999: 25).¹⁵⁰

Assim, concordamos com Elkins ao considerar esta lista como sendo muito interessante e sofisticada, ainda mais se pensarmos que van Helmont não contava com um laboratório moderno nem com uma tabela periódica apresentando o nitrogênio, o hélio e o oxigênio. E mais, como sugere Elkins, mesmo se o médico dispusesse de toda a atual tecnologia e seus aparatos químicos-laboratoriais, poderia ele, apenas cheirando bromo, descrevê-lo a partir do vapor de iodo, ou qualquer número de gases violeta desagradáveis? Provavelmente não.¹⁵¹

Mas as dificuldades não param por aqui. Da mesma forma como não possuíam instrumentos – a não ser o próprio nariz – para identificar e analisar os gases, os alquimistas não possuíam termômetros graduados para quantificar o calor e o frio. Assim, em vez de medir temperaturas, eles classificaram ‘graus’ ou ‘espécies’ de fogo, em que cada espécie possuía suas próprias propriedades essenciais. Como afirma Elkins:

O alquimista medieval, Artephius, especifica três fogos: o fogo da lâmparina, “que é contínua, úmido, vaporosa, e espirituosa”, o fogo de cinzas (ignis cinerum), que faz um “calor doce e gentil”, e do fogo natural de água, “que também é chamado de fogo contra a natureza, uma vez que é a água” (Elkins, 1999: 29).

¹⁵⁰ Extraído de Hoefler, 1843: 43.

¹⁵¹ Nessa tentativa de ordenar o imenso ‘mundo’ de materiais que compõe o laboratório alquímico, valendo-se, para isso, apenas dos sentidos e percepção apurada, temos a longa lista – citada por nós no apêndice – que sumariza o livro *Summa Perfectionis* atribuído tradicionalmente ao alquimista árabe Gâbir Ibn Hajjân. Na referência que fizemos desta lista procuramos evidenciar como determinados materiais e ingredientes eram usados tanto por alquimistas como por pintores.

Já Johann Daniel Mylius,¹⁵² alquimista do século XVII, diz que há quatro tipos de calor: ‘o do corpo humano, da luz do sol em junho, de calcinação fogo e da fusão’ (*apud* Elkins, 1999: 29). Outros autores ainda especificam outras espécies de calor, como o provindo de um monte de estrume, o dos seios de uma virgem,¹⁵³ ou o de uma galinha choca. Já o fogo considerado mais quente era o chamado ‘fogo de roda’, aquele cujo calor é tão intenso que as chamas cercam o cadinho (Elkins, 1999: 29). Aí está a razão do desespero de muitos alquimistas que, por não possuírem termômetro, passavam por sérias dificuldades ao tentarem transmitir a outros experimentadores a receita de alguma substância especial. Daí a razão dos Rosacruz chamarem o fogo de ‘o grande espírito indescritível, inexorável na eternidade’ (Elkins, 1999: 29).

Dessa forma, esforços desmedidos eram efetuados para que um alquimista pudesse transmitir seus experimentos, lhe restando descrever as diferenças de calor, cor e tempo constatado neles sem o auxílio de termômetros, espectrógrafos, ou relógios precisos¹⁵⁴. E algo parecido pode ser dito a respeito da pintura e da tentativa dos pintores transmitirem suas receitas, pois, afinal, como nos diz Elkins (1999: 30), ‘Não é possível fazer uma receita para as texturas ou misturas de cores usadas pelo pintor Monet’; ao invés disso, o aluno, bem como o alquimista, diríamos nós, ‘tem de vê-las feito, e repetir o processo com a maior precisão possível’.

É enfrentando, provavelmente, todas essas dificuldades e limitações que o metalúrgico medieval Marius tentou definir – com a maior precisão que lhe era permitido – os principais metais de seu tempo. Como citado por Elkins:

O ferro é feito a partir de mercúrio denso misturado com enxofre de uma cor a meio caminho entre o vermelho e branco, e é cozido durante um longo período de tempo, mesmo mais do que o cobre, por um calor moderado... Cobre contém uma pequena quantidade de vermelhidão, portanto, se o ferro encontra-se sem manipulação há muito tempo,

¹⁵² Johann Daniel Mylius (1583 – 1642), médico, teólogo e compositor de peças para alaúde. Autor de *Opus medico-chymicum*.

¹⁵³ Segundo Elkins (1999: 26), este tipo de calor é o que está mais próximo da frieza.

¹⁵⁴ O termômetro foi inventado por Galileu Galilei apenas no ano de 1592. O barômetro de mercúrio em 1643, por Evangelista Torricelli. O relógio mecânico, supõe-se, foi criado em meados do século XIV provavelmente pelo Papa Silvestre II. O relógio de bolso, apenas em torno de 1500, sendo que ambos tardaram a se popularizarem. Por fim, o primeiro espectrógrafo foi descrito por Robert Bunsen e Gustav Kirchhoff em 1860.

torna-se oxidado e toma uma cor avermelhada. Estanho é feita de puro mercúrio misturado com enxofre branco puro. Mas isso só é cozida durante um tempo curto. Se o calor é muito pequeno e o tempo é muito grande, ele vai se transformar em prata. O chumbo é feita a partir de mercúrio grosso misturado com enxofre grossa que é branco com apenas um pouco de vermelho ¹⁵⁵ (Marius *apud* Elkins, 1999: 30).¹⁵⁶

Logicamente que, como sinaliza Elkins, para o atual conhecimento químico a maior parte destas afirmações estão incorretas: o chumbo é um elemento em si, ou seja, não é feito a partir do enxofre; da mesma forma o ferro e o estanho. Desse modo, apesar de Marius ter se esforçando para especificar e precisar sua linguagem, qualquer um pode se indagar sobre o que é um ‘tempo’, um ‘calor moderado’ ou uma pequena quantidade de ‘vermelhidão’. Ou seja, o que queremos dizer aqui é que, concordando com Elkins, o alquimista podia contar apenas com uma régua e com seu polegar para descrever e detalhar seus experimentos, que na maior parte das vezes necessitava que a própria repetição prolongada dos procedimentos corrigisse o experimento. Assim, cremos que este mesmo drama enfrentado pelos alquimistas foi e é vivido pelos artistas que, ao procurarem identificar as nuances de suas misturas cromáticas ou a textura e densidade de seus pigmentos, nem sempre possuem instrumentos e ferramentas suficientemente precisas, necessitando apostar e confiar apenas nos seus apurados sentidos para realização de sua obra. Grande parte das receitas para produção de pigmento que apresentamos nos capítulos anteriores mostram, afora algumas especificações quantitativas, a escassez de instrumentos e a falta de clareza nas referências de peso, tamanho e temperatura.

Como exemplo disso, temos a receita que Teófilo oferece sobre a produção do Ceruse (branco de chumbo e míneo) no seu *Diversarum Artium Schedula*, onde lemos o seguinte, no Livro I, Capítulo XXXIV:

Mas se quer fazer o ceruse, faça por si mesmo as placas de chumbo diluído, e coloque as placas juntas e secas num pedaço oco de madeira (como o cobre) derrame sobre elas vinagre quente ou urina e cubra. Em seguida, após um mês, levante a tampa e retire qualquer branco que existir, ‘novamente substituí-lo como antes’(?). E quando você tiver o suficiente, e desejar fazer míneo dele,

¹⁵⁵ Nota-se como a presença de algumas cores é marcante nessa explicação de Marius. Sobre a presença das cores na operatória alquímica, ver nosso capítulo: Partilha material: pintores e alquimistas.

¹⁵⁶ Extraído de MARIUS, *On the elements*, 1976. Tradução modificado pelo autor.

triture o mesmo ceruse sobre pedra sem água, e, em seguida, coloque em dois ou três novos potes, que serão aquecidos em carvão quente. Com uma fina barra de ferro curvo cuja ponta é de madeira, você pode mexer e misturar este ceruse. E você pode fazer isso até o míneo torna-se bastante vermelho. (THEOPHILUS, 1847)

Ora, levando muito a sério essa receita e procurando reproduzi-la, poderíamos facilmente nos perguntarmos: ‘Quantas placas de chumbo usar? Qual a quantidade precisa de vinagre e urina a ser despejada na fenda da madeira? Qual a temperatura do vinagre quente? O ‘suficiente’ para quê? Aquecido por quanto tempo?’... Ou seja, certamente descobriríamos essas medidas por um persistente jogo de tentativa e erro...

Podemos, assim, chegar à conclusão – já evidenciada por Elkins – de que apesar de todos os materiais e ingredientes empregados por artistas e alquimistas estivessem ‘impregnados’ de saberes específicos da ciência química, o importante e essencial para que estes operadores acessassem, explorassem, desvendassem e compreendessem esses mesmos materiais não eram simplesmente os conhecimentos teóricos, químico-moleculares e técnicos que por ventura pudessem dominar. Ao contrário, é a experimentação e a vivência incessante, juntamente com contato direto com sua matéria prima e a integralidade ativa dos sentidos de seu corpo sensível, que possibilitava ao artista e ao alquimista perscrutarem os ‘segredos’, possibilidades, combinações, limites, espiritualidade e expressividade de seus materiais.

Ou seja, é graças aos seus sentidos corpóreos-perceptivos – ver, tocar, cheirar, degustar –, e à experimentação e vivência profunda e duradoura que esses homens conheceram verdadeiramente seus materiais e, por fim, puderam organizá-los, classificá-los e, principalmente, realizar suas Obras¹⁵⁷.

Para ilustrarmos essa primazia dos sentidos para o conhecimento da matéria, vejamos a descrição que Elkins nos oferece de uma simples mistura de água e corante alimentar violeta recomendado pelo já mencionado Adam Mclean. Segundo este alquimista, essa

¹⁵⁷ Em certa medida essa ideia está presente na relação com os objetos e aparelhos do nosso cotidiano. Afinal, como sugere Elkins, quem pode identificar todos os tipos de plásticos, resinas, metais, madeira etc., que compõem nossa torradeira, nosso celular ou nosso carro? O que somos capazes de identificar e até mesmo nomear nestes aparelhos são os materiais e substâncias que nossos sentidos podem apreender diretamente e, por fim, conhecer sensivelmente.

simples mistura poderia configurar-se como o trabalho de uma tarde no laboratório, onde o alquimista utilizaria substâncias e operações alquímicas tradicionais. Vejamos:

Se eu mexer suavemente um líquido viscoso e violeta em água clara, ele se encaminha lentamente para baixo, girando e ramificando como uma árvore azul invertida. Ela deriva em espirais e arabescos. Em alguns momentos, os tentáculos azuis são fracos e quase pequenos demais para ver, e se você retornar em meia hora, a água será um azul uniforme leitoso, sem nenhum sinal de movimento (Elkins, 1999: 34).

Como atentar para essas sutis mudanças se artistas e alquimistas não contassem com a perspicácia de seus sentidos? Além disso, somente depois que o líquido assenta é que a solução assume uma tonalidade azul clara homogênea parecendo uma nova substância, uma mistura perfeita de violeta claro. E é, como diz Elkins, o estágio intermediário da mistura que provavelmente mais intrigará o pintor, o cientista e o curioso, pois, ‘antes de serem misturados, os líquidos são pouco atraentes, e depois de completada a mistura, novamente serão desinteressantes’ (Elkins, 1999: 35).

Eis aí, afirma Elkins, uma experiência alquímica simples que muito bem poderia ser um procedimento da rotina artística se substituíssemos o corante alimentar por um pigmento artístico e a água pelo óleo. Independente de se tratar de um artista em seu ateliê produzindo e misturando tinta óleo, ou um alquimista no seu laboratório diluindo corante alimentar em água, verificamos que ambos estão observando o comportamento de suas substâncias a olho nu e desapegados, em certa medida, de toda uma rede de saberes teóricos de ordem técnico-químico.

Vejamos, ainda, outro experimento alquímico onde a sensibilidade e os sentidos do operador são intensamente solicitados. No tratado *Diálogo de Maria e Aros*¹⁵⁸, podemos ler Maria, a judia, instruir o filósofo Aros (personagem fictício) sobre os segredos fundamentais da Grande Obra:

Maria disse: ‘Conserve o vapor e cuide para que nada escape. E a medida do fogo pequeno [deve ser] como a medida do calor do sol no mês de junho e julho. E fique perto do recipiente e preste atenção em como ele se torna preto e vermelho e branco, em menos de três horas do dia. E o vapor penetrará no corpo

¹⁵⁸ Uma tradução para o Latim desse tratado consta na ontologia do final do século XVI intitulada *Artis auriferae quam chemiam vocant*. 2v. Basel, 1610. Publicadas inicialmente na Basileia, 1593.

e o espírito será condensado e eles ficarão como leite, com a consistência da cera, tendendo a liquefazer e a impregnar. E isso é um segredo (Patai, 2009: 138).

Nessa descrição fica evidente mais uma vez que a relação que se estabelece entre o operador e sua matéria é tributária da capacidade sensível dos experimentados para apreender a modificação das qualidades sensíveis da matéria, no caso, ‘a medida do calor do fogo semelhante a do sol no mês junho e julho, as mudanças de cor do recipiente, o corpo e o espírito condensado como leite...’. É a integralidade dos seus sentidos corpóreos que é solicitada a captar a sutileza das modificações da matéria trabalhada e estudada.

Em tese, o que queremos assinalar aqui não é uma desvalorização ou descrédito de um saber teórico e profundo em químico que por ventura um artista ou mesmo alquimista possa possuir. Mas a tentativa de evidenciar a importância da relação sensível que alquimistas, artistas e muitos experimentadores estabelecem com seus materiais. Claramente sabemos que numa prática laboratorial e artística esses dois saberes (o teórico e o sensível) são inseparáveis.

Por fim, para o que buscamos indicar, não podemos esquecer a afirmativa do grande estudioso de Aristóteles, Abu Ali Al-Husayn ibn Sina, ou Avicena¹⁵⁹, como foi conhecido no Ocidente: ‘Aquelas propriedades percebidas pelos sentidos não são provavelmente as diferenças que distinguem uma espécie metálica de outra, mas meros acidentes ou conseqüências, sendo desconhecidas as diferenças essenciais e específicas’ (Goldfarb, 2005: 94).

Ora, talvez seja realmente um conhecimento mais técnico e especializado que dê conta de investigar essas ‘diferenças essenciais e específicas’ da matéria. De qualquer forma, insistimos, se não há nenhuma maneira muito segura de prever os resultados, de nomear as substâncias objetivamente ou descrever um processo com precisão suficiente para que outro experimentador possa repeti-lo, resta ao ‘pesquisador’ – Alquimista e Pintor –

¹⁵⁹ Avicena (980 -) nasceu em Bukhara, Pérsia antiga, e foi um grande estudioso da obra de Aristóteles, além de bastião da filosofia árabe. Autor da obra *Canon da Medicina*, que trazia a identificação de setecentas e sessenta drogas farmacêuticas e se tornou uma obra de enorme influência na medicina europeia até meados do século XVI. Graças a esse enorme conhecimento médico, Avicena ficou conhecido como o “príncipe dos médicos”. (Goldfarb, 2005).

acompanhar (olhar, tocar, cheirar) cuidadosamente seu experimento e tomar nota de todas as mudanças surgidas.

Segundo Elkins, é justamente essa observação atenta que hoje é frequentemente abandonada pela falsa sensação de que sabemos o que as substâncias são. Diferentemente de um químico que assiste seus experimentos alicerçados por um determinado critério, como a temperatura, pressão ou os sinais de ebulição, o alquimista e artista precisam estar atentos e de olhos bem abertos para todas as espécies de mudança e sinais, já que não sabem ao certo o que esperar ou prever. Elkins sugere como exemplo a atenção estrita que Monet deu aos movimentos de seu braço e pulso, bem como a pressão variável de seu pincel contra a tela. Nas palavras de Elkins:

Ele deve ter passado horas aplicando sua mídia apenas para a direita, testando-o de novo e de novo por meio de imersão do pincel, ou inclinando a paleta para ver o quão rápido ele correu. Tudo isso foi feito sem palavras, mas com intensa concentração (Elkins, 1999: 39).

Em suma, concordamos com o fechamento que Elkins dará a essa questão. Ele nos diz:

Pode haver um mundo de diferenças entre um óleo gorduroso e uma graxa oleosa, ou um branco avermelhado e um vermelho esbranquiçado. Nada pode ser descartado e qualquer coisa pode ser significativa. A partir de uma confusão de substâncias pouco compreendidas, artistas e alquimistas fazem suas escolhas mais ou menos ao acaso. Em parte, eles sabem o que querem, e em parte eles estão apenas observando para ver o que vai surgir (Elkins, 1999: 39).

CAPÍTULO V

O ATELIÊ E O LABORATÓRIO DA EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE

Como já salientamos, frente a todo o trabalho de manipulação e investigação da matéria efetuado nos ateliês e laboratórios alquímicos, os artistas-pintores – contando apenas com seus sentidos – tornam-se delicados especialistas em distinguir e relacionar graus de brilho, cor, umidade, textura, sombra, viscosidade, durabilidades etc.; e os alquimistas, sensíveis experimentadores em distinguir e ordenar as ‘substâncias numa cadeia contínua de sólidos através dos mais refinados às coisas mais tênues como névoas, fumos, exalações, ar, éter ... espíritos, a alma, e os seres espirituais’ (Elkins, 1999).

Ou seja, o que tentamos indicar até o momento é que tanto os pintores em seus ateliês quanto os alquimistas nos seus laboratórios perscrutaram e investigaram seus materiais atentos às suas propriedades aparentes e guiados por uma postura essencialmente sensível e sinestésica; e que, portanto, a corporeidade sensitiva e integral destes artífices está radicalmente implicada na apreensão das qualidades perceptivas dos materiais que manipulam.

É essa ideia, finalmente, que nos possibilita entender que na relação entre a prática alquímica e artística existe uma dimensão ligada à Arte-educação ou, em outras palavras, que pintura e alquimia, enquanto atividades de manipulação sensível da matéria, se propõem como um possível *itinerário de formação*.

Passemos, então, a fazer algumas considerações procurando destacar a dimensão educacional ou formativa dessas práticas. Em primeiro lugar, por itinerário de formação, entendemos os

(...) múltiplos caminhos que se abrem à nossa escolha e que propiciam uma *autoformação*, ou seja, a aquisição, mas também construção, elaboração, criação de valores, pensamentos, sentimentos que nos situam no mundo, em suas múltiplas manifestações, sejam estéticas, sociais, éticas psicológicas etc. (Ferreira Santos & Almeida, 2012: 142).

Desse modo, o que está presumido nessa ideia de itinerário de formação é que, diferente da pedagogia da escola, não há uma só forma de aprender que se ‘resume a impor de modo metodológico um *corpus* de conhecimento tradicionalmente cristalizado ao longo da história’ (Ferreira Santos & Almeida, 2012: 142). Ao contrário, os itinerários de formação evidenciam que a educação pode se dar fora dos muros e portões escolares e, principalmente, não se efetuar por meio da definição prévia de conteúdos e métodos, mas de ‘forma plural, aberta, mobilizando toda a atenção e energia e modificando a compreensão que [o educando] tem de si e do mundo’ (Ferreira Santos & Almeida, 2012: 142).

É assim que o cinema, a literatura, as artes plásticas, o teatro, a música, a prática esportiva etc., configuram-se como possíveis itinerários de autoformação, onde educar-se não se torna mais um meio para se alcançar um fim – passar no vestibular, conseguir um emprego, ascender socialmente, desfrutar de status etc. –, mas uma prática de construção da pessoa envolvida em responder suas questões cotidianas, filosóficas, existenciais, sentimentais, sexuais. A educação, nesse sentido, ocorre de maneira necessariamente múltipla, plural, dinâmica, processual e ‘feita de avanços e retrocessos, de dúvidas e retomadas, de conhecimentos que se revisitam’ (Ferreira Santos & Almeida, 2012: 144).

Dito isso, sob nosso ponto de vista, a relação que estabelecemos entre a alquimia e a arte (Pintura) enquanto atividades práticas de manipulação sensível de inúmeras substâncias e materialidades, configura-se também como um possível itinerário de formação. Ora, pela necessidade de ambos operadores empenharem seus sentidos e sua corporeidade ao perscrutarem os mistérios, propriedades e possibilidades expressivas dos seus materiais, surge a abertura para o exercício e realização de uma *educação da sensibilidade*.

Antes, porém, de aprofundarmos essa noção de educação da sensibilidade, é preciso notar que os espaços de labor do alquimista e do artista engendram-se como possibilitadores de uma verdadeira *experiência*. Ou seja, o que queremos insinuar é que os trabalhos e práticas exercidos no ateliê e no laboratório podem justamente possibilitar uma *experiência* no seu sentido mais autêntico, radical e profundo, a saber,

como ‘aquilo que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca’ (Bondia, 2002: 21)¹⁶⁰.

Ora, o laboratório e o ateliê, sob o ponto de vista que adotamos até agora, são espaços de trabalho no qual desenvolvem-se *experiências* criativas e místicas com as matérias; onde o alquimista e o artista, entregues à exploração e às vivências de seus ingredientes para criação da Pedra Filosofal e da pintura, experienciam os resultados construtivos do seu trabalho e os efeitos plásticos e místicos de seus materiais. Ou seja, eles são *transpassados, atravessados e acometidos* pelas metamorfoses sofridas pelas matérias que empregam em suas respectivas obras – a magia de massas pigmentosas transformando-se em pintura; a beleza e sutileza das combinações de mercúrio e enxofre para criação do Ouro Filosofal.

Mas não nos enganemos neste ponto, pois, se estamos falando do laboratório, do ateliê e das experiências e experimentos que aí se dão, é preciso fazer um breve aparte e deixar bem claro que há uma diferença crucial entre *experimento* e *experiência*. Assim, recorrendo ao que o Jorge Larrosa nos diz sobre essas noções, verificamos que é necessário:

(...) limpar a palavra *experiência* de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes. Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. (...) Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pre-ver” nem “pre-dizer” (Larrosa, 2002: 28).

Naturalmente que não se prevê nem se reproduz os efeitos cromáticos de um golpe de pincel dado por Monet; tampouco se reproduzia facilmente receitas e instruções para

¹⁶⁰ Para relevar ainda mais esse sentido de experiência como aquilo que nos passa e nos toca, Larrosa explicita que em outras línguas experiência é dito: “o que nos passa” (Espanhol), “o que nos acontece” (Português); “ce que nous arrive” (Francês), “quello che nos succede” ou “quello che nos accade” (Italiano), “that what is happening to us” (Inglês), “was mir passiert” (Alemão). (Larrosa, 2001: 21)

procedimentos alquímicos, seja pela linguagem codificada de seus manuscritos, seja pela dificuldade de acesso a ingredientes ou até mesmo pela carência de condições ‘ideais’ e de instrumentos para mensurar fatores como temperatura, coloração e tempo. Pintura e alquimia são, portanto, ações radicalmente singulares. O pintor ao aplicar sua tinta num campo determinado da tela pode saber minimamente onde a mancha de cor deverá pousar, mas não prevê e nem controla efetivamente a forma exata que ela assumirá ao tocar o suporte. Da mesma forma, o alquimista possui apenas uma vaga noção do produto que deve obter ao fim de um aquecimento prolongado de uma mistura de mercúrio, estanho, cobre, enxofre e sal amoníaco. Pode bem deparar-se com uma substância muito semelhante à coloração do ouro – seu projeto –, mas pode também ser surpreendido por uma massa preta e rançosa. Ou seja, o que se evidencia no trabalho do pintor e do alquimista é que suas experiências (não experimentos) revestem-se de alto grau de imprevisibilidade e incerteza, estando sujeitas à ação de inúmeras possibilidades de variáveis e acidentes de percurso. Assim, ao iniciarem seus trabalhos com a matéria, pintores e alquimistas imediatamente instalam-se no campo do *desconhecido* e do *incerto*.

Como bem se pode notar aqui, não concebemos a *experiência* como um método ou caminho seguro para a ciência objetiva a fim de apropriar e dominar o mundo. No laboratório e no ateliê o que se poderia ver como experimentos ou como etapas no caminho seguro e previsível da ciência (mais especificamente no caso da alquimia) são, talvez, mais propriamente *experiências*, ou seja, fenômenos que *nos* acontecem, que *nos* perpassam; que estão repletos de incerteza, singularidade e desconhecimento, e às quais podemos atribuir (ou não atribuir) sentido. Onde o possível conhecimento manifesto nestas experiências, nos diz Larrosa, se dá como um ‘*páthei máthos*, uma aprendizagem na prova e pela prova, com toda a incerteza que isso implica’, e não um ‘*mathema*, uma acumulação progressiva de verdades objetivas que, no entanto, permanecerão externas a homem’ (Larrosa, 2002: 28).

Sendo assim, as delicadas e sutis práticas que se processam no interior do ateliê, bem como as complexas e sinestésicas experiências do laboratório alquímico substancializam de maneira integral aquilo que é necessário para que se transborde a *experiência*:

(...) requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer para pensar, parar para olhar, parar para escutar,

pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais de vagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2002: 24)

Ora, no laboratório e no ateliê há, portanto, um sujeito que experimenta, um sujeito que defronta-se sensivelmente com múltiplos ingredientes, matérias e operações; que para e se põe atento a sentir os odores (as vezes tóxicos) que se esvaem de suas misturas; que cuida de mirar vagorosamente novas e evasivas colorações de tinta e de fogo; que arrisca-se a aconchegar-se lentamente ao lado das chamas do cadinho para mesurar na própria pele o que considera o calor ideal para sua operação; que comprova as texturas pelo toque e pelos olhos; que suspende o juízo apressado e prefere confirma o som exato do cozimento pelo ouvido e pelo odor; que sabe a hora de para e recomeçar suas atividades exploratórias e estésicas pelos sinais do seu corpo vigilante e não pelos ponteiros paranoicos do relógio; e que, por fim, numa só palavra, sabe o momento de suspender seu trabalho e retirar-se do ateliê ou laboratório por compreender os dóceis sinais de fadiga dado pela matéria que manipula e pelo seu próprio corpo sensível.

E, mais ainda, estes sujeitos substancializam toda essa relação *estésica*, sinestésica e quase erótica com a matéria e com as operações alquímicas e artísticas, instalados numa postura de interrupção e ruptura do sentir rotineiro. Quer dizer, estes artífices suspendem e interrompem o seu sentir ordinário, cotidiano e prosaico para permitirem-se um sentir mais profundo e radical; um sentir mais detido e doado, mais lento e penetrante, mais agudo e perspicaz, mais delicado e acariciante de seus matérias, operações e gestos. Promovem, assim, o desaceleramento do tempo afoito, o elã do espaço descontínuo, a suspensão do juízo cego, o bloqueio da vontade atônita e a interrupção do gesto autômato. E podem, por fim, instalarem-se numa experiência capaz de os tocar e perpassar ou, numa só palavras, que lhes aconteça.

Eis então que estes obreiros de mãos sujas – pintores e alquimistas – constituem-se como *sujeitos da experiência*. Ou seja, estes artificies passam a ser entendidos, no interior de seus espaços de atuação criativa e no interior de suas práticas de relação e exploração sensível de matérias e ingredientes expressivos e místicos, como sujeitos

que são mais ‘territórios de passagem’ do que sujeitos práticos e obsessivamente ativos.

Para melhor explicitar esse sentido, anotemos as palavras de Larrosa Bondía:

(...) Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência e ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. Em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos (Larrosa Bondia, 2002:24).

Desse ponto de vista, o pintor e o alquimista, enquanto sujeitos da experiência imersos em suas práticas exploratórias, apresentam-se como o *palco de atuação* de infinitos efeitos plásticos, expressivos e místicos oriundos da transmutação de seus materiais e ingredientes. São como que uma *superfície sensível* onde os efeitos, fenômenos e afetos de suas experiências deixam marcas e vestígios no seu corpo; são o lugar onde *chegam as coisas*; o lugar que recebe e que acolhe os efeitos; são, numa só palavras, o ‘espaço onde têm lugar os acontecimentos’ emanados de suas vivências materiais e investigativas.

Portanto, embora no laboratório e no ateliê, alquimistas e pintores sejam sujeitos essencialmente práticos ou ‘ativos’, o que os constituem como sujeitos de experiência é, essencialmente, sua ‘passividade’, ou seja, sua disponibilidade, receptividade e abertura para deixarem-se tocar esteticamente e sinestesicamente pelas transmutações plásticas e místicas operadas em seus materiais e ingredientes. Entretanto, é impossível não admitir que, apesar de receptivos, estes sujeitos são claramente os promotores de suas experiências, que dizer, são a fonte geradora e atuante de uma série de operações sobre variados materiais que solicitarão, por sua vez, toda a sua sensibilidade e percepção corpórea e aí depositarão suas marcas. Noutras palavras, pintores e alquimistas são os geradores e receptores de suas experimentações. São os que irão misturar, destilar, aquecer, combinar pó de rochas, água, enxofre, mercúrio, cobre, cinzas etc, para a produção da tinta, da pintura, da Pedra ou do elixir. São, assim, o ponto de partida e chegada dessas experiências; são a causa, o meio e o fim mesmo da operações efetuados sobre a matéria e dos efeitos e transformações delas surgidos. Mas vejamos o que nos

diz Larrosa sobre esse ponto e de como ele insinua ser limitado ou inadequado o emprego dos termos ‘passivo’ e ‘ativo’ implicado na questão.

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (Larrosa, 2002: 24).

Mas é, por fim, adotando uma passagem de Heidegger (1987) citada por Larrosa que esta noção de experiência e as noções de ‘atividade’ e ‘passividade’ tornam-se mais facilmente compreensivas e coerentes com nosso propósito de pensar a dimensão formativa das práticas de laboratório e ateliê. Vejamos:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência que dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcorrer do tempo. (Heidegger *apud* Larrosa, 2002, p.143).

Lançando mão dessa lapidar passagem de Heidegger, Larrosa justamente atenta para os verbos usados pelo filósofo para explicitar a postura do sujeito da experiência: ‘um sujeito alcançado, tombado, derrubado’ (Larrosa, 2002), o que sinaliza que este sujeito permite-se pôr num movimento de acolhida para o que lhe chega sensivelmente, ou seja, pôr-se num sutil gesto de fazer-se regaço para o que lhe alcança e lhe acomete e, assim, ‘deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela’. Mas o que realmente se destaca e nos interessa na passagem é quando o filósofo alemão afirma que podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcorrer do tempo. Ora, como bem salienta Larrosa, o que está explicitada aqui é uma componente fundamental da experiência, a saber, ‘sua capacidade de formação ou de transformação’, afinal, ‘somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação’ (Larrosa, 2001: 26).

É procurando desenvolver essa noção de *transformação* e *formação* que podemos retomar a dimensão formativa da arte (Arte-educação) e das práticas de manipulação da matéria em geral, e a noção de *educação da sensibilidade* que deixamos em suspenso no começo deste capítulo.

Desse modo, embora existam vários autores e concepções sobre Arte-educação – Herbert Read, J. Dewey, Ana Mae Barbosa etc. – optamos por filiar-mo-nos a que melhor se concilia com nossas ideias expostas neste trabalho. Assim, por educação de sensibilidade entendemos:

(...) uma modalidade possível de se compreender e agir no âmbito dos processos educativos, sejam eles em termos de autoformação, seja no modelo escolar, a partir de uma razão sensível, do exercício da imaginação, da experimentação poética e valorização do imaginário para lidar com a alteridade sem mecanismos etnocêntricos. Aqui se privilegia o refinamento da sensibilidade através de todos os sentidos (visão, audição, paladar, tato, olfato, intuição, sinestesia), com a preocupação de inter-relacionar ética e estética um contexto dialógico em que mestre e aprendiz troquem, incessantemente, de lugar, atualizando o arquétipo do mestre-aprendiz (Ferreira Santos & Almeida, 2012: 69).

Em continuidade às nossas perspectivas temáticas, salientemos nesta passagem a possibilidade das práticas artísticas e laboratoriais de manipulação da matéria assegurarem, primeiramente, o despertar e o refinamento de nossos sentidos corpóreos – tato, paladar, visão olfato, audição – com vista a um processo de autoformação, ou seja, enquanto possibilidade de autoconstrução da própria humanidade da pessoa dando vazão à potência que se inscreve na sua corporeidade em contato com seus materiais plásticos, expressivos e, por que não, místicos e alquímicos (Ferreira Santos & Almeida, 2012).

Essa ideia da necessidade da educação dos sentidos já se faz notar, inclusive, nas obras de filósofos como Friedrich Schiller (1759 – 1805), Johann F. Herbart (1776 – 1841) e Herbert Read (1893 – 1968), em que, nas *Cartas sobre a educação estética da humanidade*, Schiller trata da necessidade de se educar e desenvolver a sensibilidade juntamente com a racionalidade. Considerações dessa ordem são também tecidas na obra de Herbart, *Sobre a revelação estética do mundo como a principal obra da educação*, mas é na obra de Read, *Educação através da arte*, de 1943, que encontramos reflexões reveladoras sobre a educação da sensibilidade. Sobre esse trabalho, Duarte Jr

(2004) comenta que Read propõe que a educação do sensível deveria se dar por meio da arte e do fazer artístico, desde a mais tenra idade (Duarte Jr, 2004), onde Read entendia que não só o contato com obras de arte, mas seu fazer, sua prática e execução por crianças e jovens, lhes proporcionariam o refinamento da sensibilidade, a curiosidade e interesse pela reflexão racional do mundo.

Se fossemos eleger uma noção, ou melhor, uma palavra que melhor expressasse o sentido e a importância de uma educação da sensibilidade atentaríamos para o termo já utilizados por nós em linhas passadas: *estesia*, cuja raiz liga-se ao grego *aisthesis*, que é indicativo da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado, ou a ‘capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo’ (Duarte Jr, 2004: 136). Como sugere Duarte Jr, religar-se à *aisthesis* seria um ato de ‘dedicar-se ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo’ (Duarte Jr, 2004: 13).

Ora, não seria demais repetir que o artista e o alquimista no diálogo manual e operatório que estabelecem com seus materiais – empregando-lhes novas feições cuja potencialidade é explorada ao receberem significados cada vez mais ampliados – acariciam e tateiam com a visão, miram e ouvem com paladar, degustam e exalam com o tato as novas cores, texturas, formas, odores e resistências que seus materiais vão assumindo ao serem misturados em palhetas, destilados em retorta, queimados em cadinhos, diluídos em água ou álcool, umedecidos com saliva, espalhados na tela, sublimados em kerotakis etc. E mais, é neste instante mesmo em que a experiência alquímica e a obra se realizam que ambos operadores *apreendem* e *processam* as novas impressões de seus materiais com a intenção de organizá-los em novas formas para a materialização de seus projetos, a obra de arte de um lado e Pedra Filosofal de outro.

Portanto, é justamente neste campo de ação e troca de influência que o artista, o alquimista e suas matérias-primas vão se percebendo, se conhecendo e sendo reinventados (Salles, 2011). E diríamos mais: é nesse ato de flerte sensual, nesse gesto de obscenidade carnal entre artificies e seus materiais, onde ‘tudo é imediatamente acessível a nós através dos órgãos dos sentidos, onde tudo é captado por de maneira sensível pelo corpo, que verifica-se já uma organização, um significado, um sentido’ (Duarte Jr, 2004). Campo no qual os sentidos e a sensibilidade através de todos os

sentidos (visão, audição, paladar, tato, olfato, intuição, sinestesia), vão se refinando e lapidando, e onde é possível, portanto, se consolidar uma educação da sensibilidade (ou educação estésica) na qual a atuação mais aguçada dos sentidos, da sensibilidade e da imaginação podem extrapolar os limites do ateliê e do laboratório e dirigir-se aos fenômenos e acontecimentos à nossa volta, possibilitando, assim, o cultivo de uma relação mais sensível com nós mesmos e com o mundo.

Desse modo, poderíamos evidenciar ainda que uma educação da sensibilidade, ou do sensível, ‘nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana’ (Duarte Jr, 2004: 14). Donde a urgência de se desenvolver e refinar os sentidos se mostra ainda mais marcante em nossa atualidade que é maciçamente caracterizada pela sua capacidade de embotar nossos sentidos e percepções.

Isso nos leva a entender que a educação da sensibilidade se efetua também e essencialmente fora dos ateliês e dos laboratórios, ou seja, ela se processa já no contato direto com o mundo sensível que nos rodeia, no ‘corpo a corpo’ primeiro estabelecido com o mundo que nos engloba, e onde já se processa um saber, um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas e que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão (Duarte Jr, 2004). Nas palavras de Duarte Jr, um ‘saber sensível, inelutável, primitivo [e] fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam’ (Duarte Jr, 2004: 12). Mas, embora esta educação se efetue essencialmente no contato direto com o mundo a nossa volta, as práticas de ateliê e laboratório desenvolvem e refinam nossos sentidos de maneira a nos reinserir ou nos reenviar sensivelmente e esteticamente neste mesmo mundo de estímulos. Ou seja, mundo, laboratório e ateliê são locais onde se processa o lapidar de nossa sensibilidade e que se reenviam simultaneamente. Todos estão ligados por um único e radical apelo: nossa relação sensível com a matéria que nos permeia e que nos constitui – o corpo e o mundo.

E é esse saber sensível, reafirmamos, que oferece base sólida para os demais conhecimentos de ordem racional e abstrata, e, sobre ele, não podemos deixar de atentar para as reflexões do filósofo francês Merleau Ponty:

Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem o qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda. (...) Retornar as coisas mesmas é retornar a este mundo antes do conhecimento cujo conhecimento fala sempre, e com respeito ao qual toda determinação científica é abstrata, representativa e dependente, como a geografia em relação à paisagem onde aprendemos primeiramente o que é uma floresta, um campo, um rio (Merleau Ponty, 1999: 6-7).

Portanto, o mundo surge-nos primordialmente como ‘objeto’ sensível e, por isso, dado à nossa sensibilidade corpórea. E é somente após esse primeiro contato sensível que tomamos o mundo como objeto para nossas reflexões e conceitualizações. Assim, nas palavras de Duarte Jr:

De pronto e ao longo da vida aprenderemos sempre com o “mundo vivido”, através de nossa sensibilidade e nossa percepção, que permitem que nos alimentemos dessas espantosas qualidades do real que nos cerca: sons, cores, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do sentido primeiro (Duarte, 2004: 13).

Complementando essa ideia com a de educação da sensibilidade, Duarte Jr ainda pondera:

A educação do sensível, por conseguinte, significa muito mais que o simples treino dos sentidos humanos para um deleite face as qualidades do mundo. Consiste, também e principalmente, no estabelecimento de bases mais amplas e robustas para a criação de saberes abrangentes e organicamente integrados, que se estendam desde a vida cotidiana até os sofisticados laboratórios de pesquisa (Duarte Jr, 2004: 204-205).

É diante dessa compreensão acerca da relação sensível que mantemos com nosso mundo que podemos entender o intenso papel desempenhado pelas práticas de ateliê e laboratório como um transformador e possibilitador do desabrochar, despertar e aprimorar dos nossos sentidos corpóreos em vista de um mais amplo e profundo envolvimento com o mundo que habitamos e que nos habita, e também para com nós mesmos.

Por essa razão cabe agora fazermos uma breve consideração sobre a necessidade e importância das práticas artísticas para as crianças envolvidas com a manipulação e

transformação de inúmeros materiais nos ateliês/laboratórios e no mundo, fora e dentro dos limites da escola. Pois, afinal, é provavelmente com as crianças que mais fortemente presenciamos a importância e efeitos da educação da sensibilidade.

Sabemos, portanto, que para a criança até a idade de 12 ou 13 anos, a arte reveste-se de sentido na medida em que se constitui essencialmente como uma atividade, como um *fazer* e não uma postura de contemplação ou fruição de objetos artísticos (Duarte Jr, 1988). Ou seja, para a criança a arte é relevante enquanto *processo de fazer*, prática de manipulação, vivência e experimentação livre de materiais que constituem as várias linguagens artísticas. Portanto, segundo Duarte Jr (1988), a arte lhe tem importância na medida em que se configura como uma ação significativa e não por lhe possibilitar oportunidade para experiências estéticas diante de obras de arte consagradas. Nas palavras de V. Lowenfeld & W. L. Brittain, na ‘educação artística – nessa faixa etária – o produto final está subordinado ao método criador. Importante é o processo da criança – o seu pensamento, os seus sentimentos, as suas percepções, em suma, as suas reações ao seu ambiente’ (Lowenfeld & Brittain *apud* Duarte Jr, 1988: 112).

Assim, concordamos com Duarte Jr (1988) ao compreender que a atividade artística está revestida de características lúdicas, das características do jogo, pois, final, tal qual as práticas esportivas, as brincadeiras e jogos em geral, nas artes verificamos que todo seu sentido se concretiza na ‘ação’ em si, e não no produto final ‘conseguido’. Por isso, então, a necessidade de se encarar o trabalho artístico da criança ligado ao trajeto percorrido na sua elaboração, ou seja, em relação à atividade significativa e expressiva que lhe deu origem.

A criança, no seu fazer artístico, não está atenta ao possível valor estético de sua ‘obra’, ou melhor, como nos dirá Duarte Jr (1988), valores estéticos não lhe são significativos. As suas investidas sobre a matéria artística não são pautadas e determinadas por regras ou códigos visando à produção de ‘obras’ bem acabadas e harmoniosas. Ao contrário, antes de produzir belos objetos, seu trabalho visa à organização de seu mundo, a comunicação consigo mesma e com os outros, e, diríamos nós, o refinamento de sua sensibilidade.

Nesse contexto, portanto, a atividade ‘orientadora’ por parte do profissional (adulto) nada mais é do que uma prática de intervenção perniciosa, pois ao pretender corrigir e guiar o trabalho infantil, o professor apenas lhe impõe seus padrões e valores. E, ainda

mais, impõe padrões estéticos que não tem, para a criança, o menor significado. Vejamos novamente o que nos diz à respeito V. Lowenfeld & W. L. Brittain: ‘É obvio que a correção dos desenhos [e de outros trabalhos] ou a imposição de determinadas exigências à criança, as quais nada significam para ela não servem a propósito algum e, pelo contrário, podem estabelecer um padrão de dependência ao adulto’ (Lowenfeld & W. L. Brittain *apud* Duarte Jr, 1988, p.114). Portanto, não faz sentido algum instruir a criança sobre regras e códigos estéticos, tampouco analisar sua arte com base nesses mesmos fatores estéticos e, mais ainda, a prática de desfilar obras de arte consagradas ou promover discussões históricas e técnicas perante os olhos e ouvidos dos educandos provavelmente acarretará apenas numa ilustração vazia e, se muito, numa erudição tagarela.

Em suma, insistimos: as obras e os valores estéticos adultos não devem servir de modelo ou se pôr como parâmetro ou termo de comparação para aquilo que a criança produz¹⁶¹. O fazer artístico da criança possui a característica básica de não se pautar por padrões exteriores, onde o que realmente está em jogo é a possibilidade de exprimir suas reações ao seu ambiente de acordo com seus processos de sentir, pensar e perceber, os quais sofrerão variação e evolução conforme a criança cresce, e que são explicitamente diversos dos processos do sentir dos adultos.

Toda essa consideração a respeito da atividade artística da criança nos obriga a concluir que o papel do educador de arte para essa faixa etária se abrevia consideravelmente, cabendo a este profissional somente proporcionar à criança uma orientação quanto ao ‘emprego de materiais, (...) fornecer-lhe os instrumentos que se adequem às características de sua faixa etária’ (Duarte Jr, 1988: 114), e cuidar, acrescentaríamos nós, para que ela possa despertar sua sensibilidade corpórea para com a vida mesma, consoante levada no dia a dia: seu cotidiano mais próximo, para o bairro e a cidade onde vive, as ruas e praças pelas quais circula e os produtos que consome (Duarte Jr, 2004).

¹⁶¹ Duarte Jr irá até mesmo apontar o quanto é nociva a prática de se comparar os trabalhos artísticos das crianças, pois, em geral, os ‘melhores’ trabalhos são julgados pelos adultos tendo em vista as suas referências estéticas que nada significam para os pequenos. Com essa prática e pelo caráter de identificação do ‘eu’ da criança com sua arte, as crianças não premiadas passam a tentar imitar e copiar as obras premiadas com o intuito de agradar os adultos firmando assim um elo de dependência com este.

Embora seja uma atuação muito discreta frente ao fazer artístico da criança, não significa que durante todo o desenrolar das atividades artísticas e exploratórias efetuados por esta com os variados materiais plásticos e em contato direto com o mundo, não esteja se constituindo um silencioso e profundo processo de transformação, aprendizado e formação.

Essencialmente podemos salientar que o fazer artístico da criança configura-se como uma verdadeira experiência – no sentido que explicitamos acima – onde se processa uma radical manipulação e transformação de inúmeras materialidades próprias ao ateliê e ao mundo ao seu redor, criando-se um campo fértil para a educação da sensibilidade. Onde essa educação da sensibilidade é, agora, ‘sobretudo e primeiramente, a educação de nossos sentidos perante os estímulos mais corriqueiros e até comezinhos que a realidade do mundo moderno nos oferece em profusão – quantidade que, evidentemente, não significa qualidade’ (Duarte Jr, 2004: 25). Cabe ao educador, então, prezar por:

(...) possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores etc. diversos daqueles que a vida moderna lhe proporciona. Ou, com mais propriedade, é preciso educar o seu olhar, a sua audição, seu tato, paladar e olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano. O que se consegue de inúmeras maneiras, incluindo aí o contato com as obras de arte¹⁶². Não esqueçamos, portanto, da arte culinária, dos perfumes e cheiros, das paisagens e noites estreladas, das frutas colhidas “no pé”, das caminhadas por trilhas e bosques, enfim disso tudo de que a vida moderna nos vem afastando (Duarte Jr, 2004: 26-27).

Essas palavras de Duarte Jr nos levam, portanto, a considerar que o fazer artístico da criança não se restringe ao espaço do ateliê/laboratório. Ou seja, na sua atuação transformadora e expressiva com a matéria, as fronteiras do ateliê e do mundo se diluem radicalmente. A criança faz dos infindáveis objetos e materiais do mundo exterior elementos para a sua ação criativa e construtiva. O mundo, para ela, se configura como um ateliê e, vice-versa, o mundo assume propriedades de ateliê. Além disso, é muito comum observar a criança transportando matérias e elementos do mundo (cascas de árvore, terra, folhas, água, pedras, insetos, tocos de madeira, restos de construção, lama, areia, seiva, grama, poeira, cabos, serragem, sucata, aço, plástico etc.) para serem

¹⁶² Importante ressaltar que o simples contato da criança com obras de arte consolidadas não é, por si, uma prática perniciosa. O problema surge quando se faz das categorias estéticas dessas obras parâmetros para guiar o trabalho artístico da criança.

trabalhados no interior do ateliê. E o oposto também: o transporte de matérias tipicamente artísticas e que perfilam nas estantes do ateliê (papéis de vários tipos, tintas, cola, giz de cera e pastel, grafite, canetas multicoloridas, telas, argila etc.) para serem manipulados em meio ao espaço externo.

E é nesse percurso todo de transformação das matérias ‘artísticas’, ‘mundanas’ e ‘alquímicas’ que verificamos o profundo processo de aprendizado e formação. É neste corpo a corpo com infindáveis materiais e materialidade que se efetua o refinamento da capacidade sensitiva e perceptiva da criança. É em seu bojo que se aprimora o tato em contato com as múltiplas rugosidades, resistências e densidades das folhas, caules, cascas, terras e rochas...; que se apura o olhar para as infindáveis sutilezas e combinações cromáticas de flores, luz, insetos, musgos e húmus...; que seu olfato se amplia ao captar as delicadas variações odoríficas do fresco orvalho matutino e da terra quente e tórrida do poente...; é aí que nosso paladar se dilata em contato com o sumo de frutas maduras das árvores ou do chão, ou no leve toque da língua com o amargor dos dedos sujos de terra, fruta e brincadeira... É aí, por fim, que afinamos nossos ouvidos com os mais incontáveis cantos de aves, insetos e animais harmonizados com o leve vento do início das estações.

Esse é o trabalho de criação e transformação que a criança efetua diretamente e em imersão plena com os elementos do nosso meio ambiente circundante. E podemos, do mesmo modo, tecer considerações semelhantes sobre sua prática de transformação da matéria efetuada com os ingredientes e elementos tipicamente artísticos dentro do ateliê/laboratório, verificando igualmente o engendrar de um profundo processo de aprendizado, formação e refinamento da sensibilidade infantil. Assim, no ateliê, a criança até os 12 anos, graças à atuação do professor de arte, tem à sua disposição uma infinidade de materiais plásticos – papéis coloridos, tintas variadas, cola, madeira, terra, tijolo, pedras, plásticos, linhas, panos coloridos, areia, revistas, lantejola, argila, canetas multicoloridas, lápis, água, resinas, giz de cera e pastel etc. – que podem ser manipulados e transformados de inúmeras formas: colados, pintados, misturados, coloridos com tinta, canetas, lápis e giz multicoloridos, recortados, amassados, costurados, traçados etc., efetivando-se assim uma verdadeira *experiência* com a matéria, tal como se processa no contato com nosso meio ambiente.

Desse modo, tanto no ateliê/laboratório como no agir direto no mundo, surge um efetivo aprofundamento e aprimoramento das capacidades perceptivas dos seus sentidos corpóreos. Ou seja, realiza-se a educação da sensibilidade nos verdadeiros *sujeitos da experiência* que são as crianças, artistas e alquimistas, pois estão naturalmente abertos à sua própria transformação, à ampliação e modificação da compreensão que possuem de si e do mundo. Ou, noutras palavras, estão abertos ao despertar e ao refinamento de seus sentidos corpóreos com vista a um processo de autoformação, ou seja, enquanto possibilidade de autoconstrução da própria humanidade da pessoa dando vazão à potência que se inscreve na sua corporeidade em contato com seus materiais, expressivos, mundanos, místicos e alquímicos.

Além disso, não podemos deixar de assinalar que, junto ao refinamento de seus sentidos corpóreos, o trabalho artístico enquanto manipulação e transformação de materialidade para qualquer faixa etária, oferece-se como possibilidade para o conhecimento relativo aos limites, propriedades e possibilidades desses mesmos materiais, instrumentos e operações. Ora, se concebermos que a relação do ‘artista’ com sua matéria-prima se efetiva enquanto tensão de limites e potencialidades, promessas e frustrações, investidas e esquivas, nada mais natural que se engendre um conhecimento íntimo dessa matéria, de suas propriedades, dinâmica e histórica, que são provenientes do acúmulo de experiência e de uma sensibilidade desenvolvida sobre ela. Assim, estamos de acordo com Almeida Salles quando nos diz que ‘nessa troca recíproca de influência, artista e matéria-prima vão se conhecendo, sendo reinventados e seus significados são, conseqüentemente, ampliados’ (Salles, 2011: 132).

Mas insistimos neste ponto: apesar de por um momento separarmos a prática artística da criança nos espaços interno e externo ao ateliê, para ela esses ‘mundos’ não se diferenciam. Não só há o intercâmbio constante de materiais de um local ao outro, como a criança atua simultaneamente na interface de ambos. Não há separação lógica e estável entre ateliê e mundo: suas matérias pertencem a um e outro espaço simultaneamente, e a criança se instala ali onde tudo é ocasião para sua ação criativa e sensível, transformando a matéria e transformando a si mesma sensivelmente.

Tratando desse tema da arte para criança, não podemos deixar de comentar rapidamente que experiências de ensino no Brasil, já nos anos 40, procuraram abordar a arte sob este prisma mais sensível e, em certo sentido, mais libertário. Assim, devemos lembrar e

ressaltar a iniciativa do artista e educador Augusto Rodrigues, que fundou e desenvolveu, paralelamente ao ensino oficial, as “Escolinhas de Arte” no Rio de Janeiro em 1948. Baseando-se nas suas experiências de educando na infância, Augusto Rodrigues elaborou uma maneira mais autêntica, sensível e libertária de encarar o ensino de arte. Nas palavras do artista-educador:

Detesto a escola repressiva... eu tinha também a minha vida fora da escola, e muito plena. A vida onde havia o devaneio, a exploração do rio, a natureza, os jogos onde a fantasia estava muito presente (...). No fundo, eu me formei na rua, em contato com as pessoas, evidentemente passando por uma escola. A minha primeira escola foi uma experiência muito triste porque não só eu me via impossibilitado de me movimentar, de falar, de viver, como também olhava as outras crianças impedidas igualmente de se expressarem. A escola era sombria, era triste, a professora também era sombria, e eu sentia uma preocupação, uma tensão dessa professora de imprimir nas crianças coisas que não tinham nenhum sentido para elas. Nós tínhamos que aprender o que interessava a ela ensinar e tínhamos que abdicar aquilo que era fundamental para nós, que era brincar. (Augusto Rodrigues *apud* Martins, 2014, p. 2).

Segundo Ana Mae Barbosa, a iniciativa de Augusto Rodrigues contava com a colaboração de Alcides da Rocha Miranda e Clóvis Graciano, e não tardou para que recebesse a aprovação e o incentivo de educadores envolvidos no movimento de redemocratização da educação, como Helena Antipoff e Anísio Teixeira. A ‘Escolinha’, graças a seu fôlego criativo, desempenhou com o passar dos anos enorme influência multiplicadora. Professores ex-alunos criaram novas Escolinhas de Arte por todo o Brasil, chegando a haver 32 Escolinhas no país. ‘Usando principalmente argumentos psicológicos as Escolinhas começaram a tentar convencer a escola comum da necessidade de deixar a criança se expressar livremente usando lápis, pincel, tinta, argila etc.’ (Barbosa, Outubro 2003: 1)

Ainda que tarde, mesmo antes das ‘Escolinha de Arte’, sob a forte influência do Modernismo e da Semana de 22, Anita Malfatti (1860- 1964) nos anos 30 deu aulas para crianças em seu ateliê seguindo uma orientação baseada na livre expressão e no espontaneísmo. E, também seguindo essa inspiração, tivemos o ‘curso para crianças, criado na Biblioteca Infantil Municipal pelo Departamento de Cultura de São Paulo quando Mário de Andrade era seu diretor (1936-38)’. (Barbosa, Outubro 2003: 1). E, ainda, a célebre experiência (duramente reprimida pela ditadura militar) dos Ginásios Vocacionais que, coordenados pela Prof^a Maria Nilde Mascellani, que teve o mérito de

dar à arte um lugar *ao lado* – e não atrás ou ao fundo – dos outros saberes e ‘disciplinas’. Ambas as iniciativas foram emblemáticas por trazerem dignidade, autonomia e respeito pela arte feita pelas crianças.

Mas considerando rapidamente a atualidade do ensino de arte no Brasil, constatamos que as palavras de Ana Mae Barbosa, publicadas em 2003, ainda possuem enorme relevo para descrever o que se passa em nossos ateliês e aulas de arte:

Em minha experiência, tenho visto que as artes visuais ainda estão sendo ensinadas como desenho geométrico, seguindo a tradição positivista, ou continuam a ser utilizadas principalmente na comemoração de festas, na produção de presentes muitas vezes estereotipados para os dias das mães ou dos pais (Barbosa, Maio 2003: 109-110).

Onde o hábito dos professores de arte de entregar desenhos e contornos já prontos para o aluno colorir ou recortar; a entrega de folhas de papel alumínio para que as crianças façam uma figura comprimindo o papel sobre algum modelo previamente formado; a confecção de cestinhas para Festa da Primavera que já veem planejadas pela professora e que as crianças de primeira série têm que recortar; e a cópia mecânica de imagens de obras consagradas (Duarte Jr, 1988) dão claro exemplo dessa mentalidade que há muitas décadas vem dominando e condicionando o ensino de arte no Brasil.

Mas retornando a núcleo de nossa discussão e falando agora da arte de maneira a não mais privilegiar uma determinada faixa etária, podemos apreender a noção de educação da sensibilidade também como sendo instauradora de uma maneira peculiar de nos colocarmos e acessarmos o mundo.

Assim, toda a prática de envolvimento, manipulação e transformação de inúmeras materialidades efetuada pela criança e pelo adulto, dentro do ateliês/laboratórios e em contato direto com o mundo que nos rodeia garante, além de um aprimoramento de nossa capacidade de sentir, uma possibilidade de nossa consciência se colocar frente ao mundo de maneira um tanto diferente de sua atuação cotidiana e corriqueira. Com seus sentidos estimulados pela práxis artística, que se configura como uma verdadeira experiência, estes artífices acessam o mundo não mais tomando-o como objeto para o saber e para sua ação prática e orientadora no mundo. Eles, agora, como já assinalamos, suspendem o seu sentir ordinário permitindo-se um sentir mais penetrante e radical; um

sentir mais lento e doado, mais agudo e perspicaz, mais delicado e acariciante, podendo, dessa maneira, instalarem-se numa experiência capaz de os tocar e perpassar.

Com nossos sentidos educados pelas práticas artísticas e por uma relação mais sensual com nosso entorno passamos a interrogar o mundo não mais visando suas propriedades de *causa* e *efeito*, *utilidades* e *usos*, *subordinações* e *leis*. Ou seja, não se procura a verdade de um objeto nas relações que se estabelecem com outros objetos, onde um copo ou uma cadeira, por exemplo, não nos aparecem unicamente enquanto instrumentos para armazenar líquidos e, posteriormente, bebê-los; ou um objeto cuja finalidade única é nos sentarmos. Portanto, nas palavras de Duarte Jr, nessa postura um tanto mais pragmática com o mundo e que agora gostaríamos de deixar em suspenso, vemos que:

(...) interroga-se o aparecer dos objetos segundo propósitos práticos. A intelecção orienta nossa percepção em torno das funções dos objetos e de suas relações. (...) a consciência sabe-se distinta, separada das coisas: o sujeito conhece seus “limites” e subordina os objetos a si, nesta esfera o homem age, construindo e alterando o mundo; nesta esfera se dão a ciência, a filosofia e todo o saber e agir humanos (Duarte Jr, 1988: 90-91).

Diferentemente dessa postura, que o filósofo Martin Buber denominará Eu-Isso, esboça-se outra onde as ‘coisas *não se subordinam* à consciência, mas mantêm com ela uma relação ‘de igual’, constituindo homem e mundo os dois polos de uma totalidade. Aqui não se pode falar de um *sujeito* que investiga e de um *objeto* que é conhecido, pois entre ambos não há relação de subordinação’ (Duarte Jr, 1988: 90). Nessa outra relação que se instaura com o mundo há a presença total do Eu frente ao mundo e vice-versa, onde todas as maneiras possíveis de a consciência apreender o mundo estão atuantes no instante dessa relação.

Identificada por Martin Buber com a expressão Eu-Tu, Duarte Jr irá associar essa relação com a *experiência estética*. Nas palavras autor:

A primeira característica da experiência estética é que nela o homem apreende o mundo de *maneira direta, total*, sem a mediação (parcializante) de conceitos e símbolos. Captar o mundo através de símbolos (verbais) é, de certa forma, *pensar* nele, tomá-lo como objeto (relacionamento Eu-Isso); captá-lo diretamente (na esfera dos sentimentos) é viver a relação primeira, antipredicativa, anterior a qualquer conceituação (relação Eu-Tu). (...) No momento da experiência estética ocorre um envolvimento *total* do homem com o objeto estético. A consciência não mais apreende segundo as regras da

“realidade” cotidiana, mas abre-se a um relacionamento sem a mediação parcial de sistemas conceituais (Duarte Jr, 1988: 91).

Assim, numa relação mais sensual com os fenômenos, onde nossos sentidos estão refinados pelo fazer transformador e exploratório das matérias, nos doamos ao mundo de maneira a colocar em suspenso nosso cotidiano e abolir suas regras constituintes e sua causalidade. Nossa relação agora é de ordem estética e tem-se uma ‘*percepção* global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação’. (Duarte Jr, 1988: 91).