UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MONIQUE DEHEINZELIN

Móviles da ação:
da cor à experiência estética

São Paulo

2013

MONIQUE DEHEINZELIN

Móviles da ação:
Da cor à experiência estética

Tese apresentada à
Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo
para obtenção do título de
Doutor em Educação

Área de concentração:
Psicologia e Educação

Orientadora:
Profa. Dra. Rosa Iavelberg

São Paulo
2013

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.8	Deheinzelin, Monique
D322m	Móviles da ação: da cor à experiência estética / Monique Deheinzelin; orientação Rosa Iavelberg. São Paulo: s.n., 2013. 223 p. ils.; apêndices

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - -
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Artes 2. Psicologia 3. Filosofia da arte 4. Estética (Arte)
5. Epistemologia 6. Educação infantil I. Iavelberg, Rosa, orient.

DEHEINZELIN, Monique. **Móviles da ação: da cor à experiência estética**. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Psicologia e Educação.

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof.(a) Dr.(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Para minhas netas Eva e Leona

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Rosa Iavelberg pela valiosa e entusiasmada orientação a este trabalho.

Ao Lino de Macedo, pelo aprendizado nas veredas do construtivismo.

Ao Michinori Inagaki, que me ensinou a pintar e a pensar arte como conhecimento.

Ao Leon Kossovitch, que nos ensina a ver arte em campos de força.

Ao Fernando Passos, sem o qual este trabalho não existiria, amorosa e literalmente.

À Helena Maria Ferrari e Terezinha Maria dos Santos, e às equipes e crianças da AME – Associação das Mulheres pela Educação que tão calorosamente acolheram nossa pesquisa na creche Casa do Aprender e no Centro Paulo Freire, em Osasco, SP.

À Rita Deheinzelin Kohl de Oliveira, que revisou e editou a tese, abrindo caminhos.

Os trilhões de gotas da massa líquida
falam ao meu corpo
ora de um jeito, ora de outro.
Que importa a distinção do nome
quando corpo e alma
encharcados em divindade? Nado.

Orfeu do Roncador

Waly Salomão

O meu coração é o sol
pai de toda cor

Leãozinho

Caetano Veloso

RESUMO

Para ser feliz é preciso acreditar nas próprias ações – aquelas que têm valor de conhecimento; se assim for ética e estética conjugam-se mutuamente e resultam em transformação. Fundamentos são encontrados na estética transcendental de Kant e na Epistemologia Genética de Piaget. Atividades de pintura para geração de cores a partir de primárias são propostas a crianças de um ano e meio a dez anos de idade, captadas como audiovisual em quatro indicadores: cor; ritmo; coordenadores cognitivos; e experiência estética. Aplicados a: procedimentos da arte parietal nas cavernas de Lascaux e Chauvet; *O conhecimento secreto* de David Hockney; cor é luz para James Turrell, os indicadores geram observáveis na produção de conhecimentos. Considerando: cor – fenômeno que afeta e mobiliza ação; ritmo -- ação que ordena a experiência; coordenadores cognitivos – forma gerada da experiência ao conhecimento; e experiência estética – energia que conduz do afeto à criação, buscam-se equivalentes a estes observáveis que fundamentem estruturas curriculares na educação infantil.

Palavras chave

arte estética epistemologia genética conhecimento educação infantil

ABSTRACT

To attain happiness one must believe in one's own actions - those which have a value of knowledge; if so, ethics and aesthetics combine mutually and bring about transformation. The basic rationale is found in Kant's transcendental aesthetic and in Piaget's genetic epistemology. Painting activities to generate colors from primaries are offered to children from a year and a half to ten years of age, captured as an audiovisual with four indicators: color; rhythm; cognitive coordinators, and aesthetic experience. Applied to: procedures of parietal art in the caves of Lascaux and Chauvet; *The secret knowledge* by David Hockney; color is light for James Turrell; these indicators engender observables in the production of knowledge. Considering color - a phenomenon that affects and mobilizes action; rhythm -- action ordering experience; cognitive coordinators - form generated from the experience to knowledge; and aesthetic experience - energy that leads from affection to creation, equivalents are sought to these observables so as to substantiate curriculum frameworks for early childhood education.

Keywords

art aesthetic genetic epistemology knowledge early childhood education

Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
1. A ESTÉTICA TRANSCENDENTAL DE IMMANUEL KANT	12
1.1. Metafísica	12
1.2. A cidade natal.....	15
1.3. Mudança de perspectiva	18
1.4. Espaço e tempo	21
1.5. Experiência: tempo e lugar para ser feliz	24
ESPAÇO.....	27
2. ESTÉTICA E RETÓRICA.....	28
2.1. Exemplos.....	31
2.2. Ponto de partida	33
3. CAVERNAS	36
3.1 A caverna de Chauvet.....	36
3.1.1. Enquanto isso, em Caruaru, Pernambuco, Brasil	39
3.1.2. Uma pesquisa interdisciplinar	40
3.2. A caverna de Lascaux.....	50
3.3. Vestígios, marcas, inscrições e... representações	57
4. COR (COR).....	62
4.1. Preliminares na Casa do Aprender	62
4.2. A cratera Roden	68
4.3. Luz e cor.....	70
4.4. A cor eloquente	76
4.5. Cinema e cor	80
4.5.1. A luta do PB contra a cor no cinema.....	82
4.5.2. Memórias da infância.....	84
4.5.3. Hoje	85
4.5.4. Lápis de cor	86
5. RITMO	88
5.1. Ritmo e natureza	93
5.2. Ritmo e pintura	95
TEMPO	98

6. METODOLOGIA	99
6.1. Referências teóricas.....	99
6.2. Procedimentos e metodologias	104
6.3. Método clínico	110
6.4. Criatividade e metodologia.....	114
7. COORDENADORES COGNITIVOS (COO).....	119
7.1. Sentir e agir, a dinâmica da criação	119
7.2. Coordenadores cognitivos, poesia e tradução	121
7.3. Experiência e geração de conhecimentos.....	126
7.4. Continuidade funcional e descontinuidade estrutural.....	131
7.5. O envolvimento – coordenador de integração.....	132
8. EXPERIÊNCIA ESTÉTICA (EES).....	134
8.1. A presença do observador	134
8.2. Emoção, óptica e perspectiva	137
8.3. Ser e estar na paisagem	145
8.4. Dewey: arte como experiência	150
8.4.1. Experiência.....	153
8.4.2. Estética.....	155
8.4.3. Genealogia	158
8.4.4. Como podemos apreciá-las?.....	159
9. PESQUISA.....	161
9.1. Linguagem sensitiva.....	161
9.2. Sujeitos e período da pesquisa	165
9.3. Atividades.....	166
9.3.1 Aspectos construtivos da cor	166
9.3.2 Aspectos sensoriais da cor	167
9.3.3 Tonalidades na ausência de cores	168
9.4. Considerações	168
10. RESULTADOS.....	172
10.1. Os procedimentos das crianças geram indicadores.....	172
10.2. Comentários	181
10.2.1 Outras atividades	183
11. OBSERVÁVEIS	185
11.1. Observáveis na pesquisa empreendida	192

11.1.1. Envolvimento na atividade	192
11.1.2. Gesto e movimento na pintura	193
11.1.3. Interações	194
11.1.4. Relação figura/ fundo	195
11.1.5. Problemas e condutas para resolvê-los	197
11.2. Discussão	200
12. ALCANCES E LIMITES DA EXPERIÊNCIA	203
12.1 Lógica	203
12.2. Conhecimento	204
12.3. Desdobramentos	207
REFERÊNCIAS	213

INTRODUÇÃO

A questão central que nos move a escrever este trabalho é compreender como uma pintura é gerada e, mais extensivamente, como um objeto artístico é feito. E ainda, buscando maior abrangência: ao pintar, como o sujeito desta ação gera conhecimento? Em outras palavras, existe, fora de nós, um mundo de fenômenos, naturais e culturais, que nos cabe apreender para subsistirmos; para um sujeito, seria a pintura um modo eficaz e satisfatório de entrar em contato com estes fenômenos? Aprendemos na interação com tudo aquilo que, fora de nós, constitui um mundo objetivo. Está lá; mas só ganha existência para nós, sujeitos, quando agimos sobre estruturas e características internas da realidade objetiva, visíveis e observáveis. Para um sujeito psicológico a realidade é visível, e a nossa hipótese é que aspectos fenomenológicos dos objetos de conhecimento que a compõem mobilizam a ação de buscar compreendê-los. Mas para que este sujeito psicológico torne observáveis os aspectos da realidade que o mobilizaram, é preciso que ele coordene suas ações, que ele as coloque em planos cada vez mais abrangentes, em níveis de conhecimento que englobem os anteriores, diversificando e transformando seu modo de ver o mundo. Diríamos então que, ao pintar, o sujeito psicológico pode elevar sua conduta, tornando-se sujeito epistêmico, alguém que, em suas ações, produz simultaneamente uma pintura e conhecimento. Em que condições ocorre esta dupla transformação, do sujeito que pinta e do que conhece?

Em *Sabedoria e ilusões da filosofia* (1978), Piaget propõe, na interseção entre intuição e dialética, um duplo sentido do termo subjetivo: quando alguém deforma a realidade – sujeitando-se às próprias imagens mentais, ou quando o sujeito conhece – agindo como sujeito epistêmico. A vida do sujeito psicológico é contingente, e nela agimos necessariamente de um modo ou de outro; enquanto a vida do sujeito epistêmico é aberta para novas possibilidades, criando o que ainda não existe, ou o impossível a que chamamos beleza, amor, felicidade. Com efeito, o sujeito psicológico é agente de uma gênese temporal, enquanto esta construção genética é uma construção efetivamente constitutiva de novas estruturas, sob a forma elementar de um esquema. Para sermos unos, para nos constituirmos como indivíduos, temos que ser, ao mesmo

tempo, sujeito psicológico e epistêmico. É na ação que o sujeito se encontra consigo mesmo e com seu destino humano – o de conhecer. Nas ações que levam a uma pintura realizada, os procedimentos simples, como misturar tintas para criar novas cores, colocar mais ou menos água, movimentar o pincel com tinta, podem nos deixar entrever momentos em que sujeito psicológico e sujeito epistêmico coincidem e estão ali presentes. É então no plano procedimental que podemos compreender, ou tornar observável para nós, como as ações – quase sempre interações – geram ou constituem conhecimento.

Um conhecimento logicamente gerado a partir das próprias ações pode ter um papel social altamente transformador; pensando nesta direção, e partindo, com gestoras em escolas municipais de Campinas, SP (2006), de ações simples em pintura, chegamos a uma estrutura curricular para a educação infantil, que chamamos de currículo Gandhi. A sugestão do nome veio da conhecida Marcha do Sal que Gandhi empreendeu, e que, a nosso ver, demonstra como pode se dar o vínculo entre ação (individual e coletiva) e transformação (social e individual).

A experiência revolucionária de Gandhi

O advogado e pacifista Mohandas Karamchand Gandhi (1869-1948) nasceu na cidade litorânea de Porbandar, na costa leste da Índia. Diante da opressão dos colonizadores britânicos sofrida pelos hindus e muçulmanos que compunham a população da Índia, Gandhi concebeu e organizou um movimento revolucionário que chamou *Satyagraha* – força da verdade. Este movimento pautava-se pela *Ahimsa* – não violência, pois Gandhi compreendeu e realizou o movimento com a convicção de que recusar-se de forma não violenta a cooperar com a injustiça é uma forma de revidá-la. Em ações sempre coerentes com sua visão do mundo, Gandhi afirmou que a verdadeira revolução se dá dentro de nós e que sua mensagem ao mundo era a sua própria vida, pautada por experimentos com a verdade. Parte destes experimentos era radicalmente vivenciado em sua alimentação, ou na ausência desta: Gandhi fez muitos jejuns.

Na Índia havia uma tradição milenar de produção de belíssimos tecidos de algodão, mas os ingleses tomaram para si o monopólio de tecidos para o

vestuário da população. Gandhi propôs que se queimassem os tecidos ingleses e que em cada pequeno vilarejo ou nas grandes cidades as pessoas fiassem algodão, em rocas de madeira especialmente desenhadas para este fim. Ele próprio fiava sem cessar, onde quer que estivesse – na prisão, onde os ingleses tentavam mantê-lo, ou em seu *Ashram*. A produção e distribuição do sal na Índia também eram controladas pelo Império Britânico: os indianos, moradores da região banhada pelo Oceano Índico, estavam proibidos de extrair e distribuir sal.

Em 1930, Gandhi envia uma carta ao vice-rei inglês avisando que se dirigiria ao mar para produzir sal, em um gesto pacífico de libertação. Sai de seu *Ashram* na região de Sabarmati no dia 12 de março de 1930 com um grupo de 78 pessoas. Ao longo do percurso a pé, de 340 km, pessoas juntavam-se à marcha, de modo que ao chegar ao litoral no dia 5 de abril o grupo tinha cerca de 12 000 pessoas. Durante as paradas no caminho para o mar Gandhi fiava algodão; em protesto ao monopólio inglês as pessoas usavam o Kadhi, vestimenta em que o tecido indiano é enrolado ao corpo. Assim, o Kadhi se tornou a roupa do movimento de libertação.

Na véspera da ação, Gandhi falou às pessoas que ali chegaram com ele: *Segurem o sal em suas mãos e pensem que ele vale 60 milhões de rúpias. Isto é o que o governo britânico vem tirando de nós com o monopólio do sal.* No dia 4 de maio Gandhi escreveu para o vice-rei dizendo que iriam tomar as salinas do governo na cidade de Dharasana, dando-lhe três opções:

- . *Acabe com a taxa de sal;*
- . *Prenda os atacantes;*
- . *Quebre-lhes a cabeça.*

Na manhã seguinte Gandhi foi preso e o vice-rei optou pela terceira alternativa – uma carnificina sem nenhuma resistência violenta por parte dos manifestantes.

A independência da Índia só aconteceu depois da guerra, em 1947, em dois países cindidos pelas lutas internas entre hindus – que ficaram com a Índia e muçulmanos – que formaram o Paquistão. Em protesto a estas lutas violentas e sem sentido, Gandhi submeteu-se a um longo jejum que quase o levou à morte, e só voltou a comer quando hindus e muçulmanos cessaram de

matarem-se uns aos outros, de cometer atos terroristas, de desrespeitar e agredir supostos adversários.

No dia 30 de janeiro de 1948, o Mahatma Gandhi foi assassinado por um hindu.

Os episódios de vida e morte do Mahatma são conhecidos; o que segue intrigante é ter na própria ação a sede das transformações; pensamos neste caminho em contraponto a tentativas de mudança, sociais e pessoais, que sejam estritamente políticas. Neste caso, sistemas de ideias, prévios à experiência do movimento social que se quer implantar, independem da ação do sujeito, psicológico e epistêmico, que se coloca a serviço da desejável e necessária revolução. Tomamos de empréstimo o nome e os ensinamentos de Gandhi para elaborar uma estrutura curricular, naquilo que nos parece essencial: somos o que fazemos; ou melhor dizendo, é a nossa ação que constitui, ao mesmo tempo, realidade subjetiva e realidade objetiva. Deste modo, transformações sociais são solidárias a transformações individuais, a inovação abrindo caminho para sempre novas possibilidades. Em nosso exemplo – a marcha do sal – é preciso pensarmos que milhares de pessoas efetivamente caminharam muitos quilômetros, fiando e tecendo a própria roupa, deparando-se com questões aparentemente simples – como caminhar, como fiar algodão, como construir um tear, como tecer e fazer as próprias roupas, gerando sempre novos conhecimentos a partir de conhecimentos prévios à ação. Assim, o punhado de sal que cada um tomou em mãos é um gesto simbólico e efetivamente transformador. O plano procedimental, a nosso ver, tem forte potencial revolucionário, e está na base da criatividade das ações humanas.

Em nosso caso, ao realizar uma pesquisa sobre como as crianças pintam, almejamos contribuir para mudanças efetivas, tanto na compreensão de uma criança, quanto nas práticas de educação infantil na qual as crianças se veem envolvidas todos os dias. É possível concebemos didáticas na educação infantil que propiciem este feliz encontro entre sujeito psicológico e epistêmico, porque, como tentaremos demonstrar, a inteligência sensório-motora que rege as ações da criança está na origem da lógica, de um conhecimento mobilizado esteticamente. Se conseguirmos na educação infantil organizar as atividades em torno de interesse e ação, substituindo a ideia da disciplina normatizada e

dirigida externamente pelas noções de autorregulação e disciplina autônomas, inverteremos a ideia de organização, e passaremos a acreditar no fenômeno organizacional das crianças, em que a brincadeira tem lugar central. Brincar com seriedade é o que propõe as crianças, uma vez que para elas, o que é natural no sentido afetivo são as ações lógicas.

Sem começo nem fim

O matemático português Gil Henriques definiu campos de inteligibilidade como domínios em que o sujeito compreende o que conhece.¹ Estes domínios não têm começo nem fim, uma vez que todo conhecimento depende de condições prévias de possibilidade, que envolvem outros conhecimentos, em interdependências potencialmente infinitas.

Para cada um de nós a gênese dos conhecimentos está na infância; em nossos primeiros anos de vida, tangidos por uma forte necessidade de viver e de sobreviver, interagimos com tudo que está fora de nós – inclusive o que nos constitui como indivíduos, concebendo o mundo como estruturado em relações lógicas que partem de nós e nos incluem.

Para Piaget, inteligência é o modo biológico de adaptação do homem ao meio. É inata como tendência equilibrante, mas apenas se desenvolve com a experiência. Com a experiência é possível realizar transformações sobre o real, agir de modos diversos, abertos, e transformar essa experiência com a realidade na construção de um real, por procedimentos e coordenações.

Compreendendo procedimentos como ações concatenadas e orientadas para uma finalidade que têm valor de conhecimento. Estas ações são organizadas ou estruturadas pelos coordenadores cognitivos. Como realizamos as ações são questões procedimentais e como compreendemos o que realizamos são questões estruturais. Estruturas traduzidas em ações são procedimentos, enquanto a coordenação dos procedimentos gera estruturas.

Entretanto, o que mobiliza estas ações? Ao compreender, o sujeito objetiva ou manifesta suas possibilidades de ação que não se presentificariam

¹ *Atividades estruturantes e reflexão sobre a estrutura*, Conferência na Cidade do México, DF, para os 100 anos de nascimento de Jean Piaget, 25 de abril de 1996.

caso não houvesse implicação subjetiva na própria experiência. Na presente pesquisa supõe-se que esta implicação do sujeito em suas ações ou procedimentos é mobilizada por sensações estéticas, pelo modo como cada pessoa se afeta com sua própria experiência dos fenômenos da natureza.

A cor é um destes fenômenos. Considerada como atribuição sensível individual a interações entre uma fonte luminosa e os pigmentos de um objeto visível, seus aspectos qualitativos dependem da experiência do sujeito. E se, como veremos adiante, a experiência é completa, então ela é estética (Dewey, 2010).

Uma experiência completa, nos termos de Dewey, exige implicação do sujeito em procedimentos que têm valor de conhecimento; para indivíduos adultos este tipo de experiência pode parecer inalcançável, mas para as crianças pequenas é modo de vida, ou sobrevivência em meios que podem ser hostis à sua sensibilidade.

Nos primórdios de nossa vida todos fomos sensório-motores, coordenando na experiência afetos e ações, compondo uma cosmogonia própria – da qual pouco a pouco fazemos parte.

A partir destes princípios, por intermédio de experiências com cores, interessa-nos então compreender como o impulso estético orienta as ações sensório-motoras, e se poderíamos pensar em uma continuidade funcional da inteligência sensório-motora que seja solidária aos desenvolvimentos posteriores à infância, notadamente o pensamento operatório.

Da cor à experiência estética

Como descrito no capítulo 6.1, devido a experiências prévias à pesquisa decidimos propor às crianças atividades em que se gera a maior diversidade possível de cores a partir das três cores primárias: azul ciano, magenta e amarelo. Para uma fundamentação metodológica, empreendemos estudos em três grandes áreas: o fenômeno da cor; a estética transcendental de Immanuel Kant; e aspectos da Epistemologia Genética de Piaget e seus colaboradores.

Para buscar essa estética transcendental que move os artistas e crianças, em nosso trabalho de pesquisa partimos de experiências de pintura com as três cores primárias, compreendendo que “as cores não são propriedades dos

corpos, à intuição dos quais se reportam, mas simplesmente modificações do sentido da vista que é afetado pela luz de uma certa maneira” (KANT, 1989, nota de rodapé 2, p. 69). Os resultados da pesquisa foram analisados gerando três indicadores, além da cor (COR), que podem tornar observável a arte como conhecimento: ritmo (RIT), coordenadores cognitivos (COO) e experiência estética (EES). Os quatro indicadores podem ser definidos da seguinte forma:

COR – Avaliamos o uso de cores primárias pela diversidade, abundância e expressividade na criação de cores secundárias e terciárias;

RIT – Manifestação da consonância entre sentir e agir, o ritmo – conjugação de tempo e espaço – é dado nas pinceladas ou gestos que imprimem movimento às imagens;

COO – Coordenadores cognitivos correspondem às ações que criam elos entre elementos antes dispersos. É especialmente visível em pinturas o coordenador de envolvimento, que realiza a integração entre partes e todo;

EES – Experiência estética ou completa é aquela em que nos lançamos de corpo e alma, do começo ao fim, conseguindo nos ausentar do entorno quando nela estamos imersos.

A base para estabelecimento de cada um dos indicadores será discutida em seus respectivos capítulos. A cor, fenômeno fugidio e aprazível, será tratada como manifestação luminosa que mobiliza, por afeto, a ação, resultando em pinturas, em cinema e em outros objetos artísticos. Para ritmo, considerado como ação que ordena a experiência, nos valem de *Arte como experiência* de John Dewey (2010), livro em que o autor elabora conhecimentos empíricos, a nosso ver, em termos kantianos propriamente ditos. Para coordenadores cognitivos, com os quais vamos da experiência ao conhecimento, buscamos fundamentos na Epistemologia Genética de Piaget e seus colaboradores, na qual encontramos a ciência, elaborada a partir de significações psicológicas, “da possibilidade, princípios e extensão de todo conhecimento *a priori*”, como talvez Kant tivesse almejado para as gerações futuras. Experiência estética, que nos conduz do afeto à criação, é onde interagem e são continuamente aperfeiçoados os dois indicadores precedentes, o que significa, para nós, vida. Aqui incorporamos a definição de Lino de Macedo, vida é interação e aperfeiçoamento, com a noção de experiência estética, sensível ou completa de Dewey, “toda experiência é

resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive. Sozinho, nenhum dos dois é decisivo” (2010, p. 122). A continuidade entre vida e arte é enfatizada por Dewey diversas vezes ao longo do livro “por que a vida não é uma marcha ou um fluxo uniforme e ininterrupto. É feita de histórias, cada qual com seu ritmo particular, cada qual com seu enredo, seu início e movimento para seu fim, cada qual com sua qualidade não repetida, que a perpassa por inteiro” (op. cit., p. 110).

Em mares nunca dantes navegados

Piaget e Dewey foram nossas referências centrais, e situamos sempre nosso trabalho no chão da estética transcendental de Kant, o espaço e o tempo; de acordo com estas intuições puras dividimos nosso trabalho em duas partes. No capítulo 1 buscamos nos situar na *Crítica da razão pura* de Kant, como abertura filosófica para pensar uma possível coordenação entre as pinturas de crianças e a sua gênese como conhecimento. Mas quem quer compreender pinturas de crianças, pensa também sobre os trabalhos de adultos; não para compará-los, mas para buscar se haveria algo em comum em sua gênese.

Desde criança contemplávamos pinturas, em exposições e, principalmente, em livros de arte que ficavam na casa da desenhista e gravadora Gerda Brentani (1906-1999). Os livros admitem idas e vindas, um tempo longo mergulhadas em cada uma das imagens. Sempre nos interessou mais o mistério de como teriam sido pintadas, do que época e movimento artístico a que foram filiadas. Uma história da arte, em que as obras se sucederiam organizadamente em direção a um progresso ou desenvolvimento, não estava em nosso horizonte. Tampouco parecia-nos suficiente catalogar pinturas como clássicas, góticas, renascentistas, expressionistas ou impressionistas, o que as colocava em uma espécie de floresta de signos inacessíveis e incomensuráveis à nossa experiência de aprendiz e observadora. Desde muito cedo, talvez com precoce nostalgia da infância que subsiste até hoje, procurávamos nas pinturas os pintores, e na vida dos pintores, como é que realizaram suas pinturas. Mais recentemente, encontramos na vida e na obra de David Hockney todos os motivos para

compreender arte e artistas, pintura e pintores, com tanto maior facilidade e leveza por ser Hockney um artista em ação, disponibilizando aquilo que pensa e faz na quase infinita rede da Internet. Com ele, fomos aprendendo como pinturas são feitas, e quisemos aqui compartilhar nossas descobertas; ao longo dos capítulos, David Hockney será referido diversas vezes.

James Turrell, em entrevista a televisão norte-americana (em 23 de julho de 2013) é perguntado: o que você quer que compreendamos do seu trabalho? Turrell responde que: *We are part of creating that which we think to perceive*. O que podemos traduzir² por: Somos parte da criação daquilo que pensamos perceber. E prossegue dizendo que quer que compreendamos com ele, *the joy of sense, the sensual and even emotional experience of being in light*. Estar na luz, ou ser na luz, como veremos no capítulo 8 Experiência Estética, é para Turrell mobilização e resultado de seu trabalho; sermos parte do que pensamos perceber constitui para nós um bom resumo da Epistemologia Genética que nos amparou em nossa pesquisa. Turrell tem uma grande obra em curso, a Cratera Roden, em um vulcão extinto no Arizona. Trata-se de túneis, aberturas e subterrâneos escavados na cratera, de modo a captar a luz do sol, da lua, das estrelas de modo tal que façamos parte da luz que acreditamos perceber.

Dos livros de Gerda à nossa disposição, aquele sobre a caverna de Lascaux sempre nos fascinou, e acabou originando as indagações do capítulo 3 Cavernas, sobre a arte parietal do chamado homem pré-histórico. Se em Lascaux contemplamos o nascimento da arte, como quer Georges Bataille, entender como foram realizadas as imagens – principalmente de animais – que nos parecem vivas hoje até hoje, cerca de 30 000 anos depois de terem sido pintadas, nos aproxima do mundo da arte e da história da humanidade. Com efeito, as pesquisas interdisciplinares que seguem sendo realizadas nas cavernas de Lascaux e Chauvet indicam a importância do plano procedimental para que possamos nos colocar na posição dos homens que ali estiveram. Teria sido do nosso desejo participar do que Piaget vislumbra em *Sabedoria e ilusão da filosofia*, e olhar para as cavernas em pesquisa interdisciplinar. Nesta estudaríamos a significação dos conhecimentos, das estruturas operatórias ou

² Ao longo do presente trabalho de pesquisa, as traduções de língua estrangeira, quando não referidas na bibliografia, são nossas.

de noções, recorrendo para tanto à sua história e ao seu funcionamento atual em uma ciência determinada; ao seu aspecto lógico; e enfim, à sua formação psicogenética ou as suas relações com as estruturas. A Epistemologia Genética propõe nos apoderar do conhecimento no seu desenvolvimento, tentando conciliar a lógica, a história das ideias – por um método histórico-crítico – e a psicologia do desenvolvimento das ideias, a psicogênese. Aprendendo com o Homem de Chauvet a desenhar leões, por exemplo, é possível praticar um pouco de epistemologia genética; e também com o Homem de Lascaux, pois a sequência em que desenharam os cavalos: crina; linha do dorso; lombada, cabeça; pernas e patas; o rabo, constitui uma verdadeira metodologia a partir do plano procedimental, a ser seguida por qualquer um de nós, e pelas crianças também, em situações escolares, se assim for desejável e preciso. Neste caso a experiência de desenhar mobiliza conhecimentos prévios do desenhista levando-o a novas construções, à criação do que ainda não existe, em um movimento que podemos considerar aprendizagem significativa.

Nunca, antes de participarmos das aulas de estética na arte italiana de Leon Kossovitch, tínhamos pensando arte em termos retóricos; uma tentativa de compilar nossas anotações de aula encontra-se no capítulo 2. Foi lá que encontramos, e a partir da *História Natural*, de Plínio, o Velho, realizações artísticas realizadas de acordo com cânones da eloquência. Considerando que um dos atributos da eloquência é o *ornatum*, se o aplicamos à escultura ou pintura podemos dizer que uma pintura ornada é copiosa e variada. A floresta intrincada de uma possível história da arte tornou-se então mais compreensível para nós. Podemos assim buscar vetores ou linhas de força, como afirma Leon, para empreender conceitos, ao invés de tentar aplicar conceitos já prontos a obras também consideradas prontas.

Leon Kossovitch nos abre perspectivas de compreender o que poderia estar ocorrendo em cada época, combinando observação atenta das obras, documentos que chegaram até nós indicando o funcionamento do trabalho em oficinas e guildas (como recibos de pagamentos de materiais), amplo conhecimento de história e geografia. Como veremos no capítulo 2, as tópicas da Retórica têm duas histórias: a grega e a romana, e seus desdobramentos na

história da arte nos fizeram ver com outros olhos campos de força subjacentes a movimentos artísticos.

E, finalmente, consideramos no capítulo 12 que cor, ritmo, coordenadores cognitivos e experiência estética tornam observável a gênese da pintura de crianças, em uma sequência de ações que têm valor de conhecimento. Em possíveis equivalências: cor – fenômeno, ritmo – ação, coordenadores cognitivos – forma; experiência estética – energia (Quadro 12. 1.1) estes observáveis são extensivos a outras áreas de conhecimento, como sugerido no Quadro 12.1.2. Compreender a estrutura interna das ações que têm valor de conhecimento, nos habilita a por em prática o currículo Gandhi, sugerido nos quadros 12.1.3 e 12.1.4, um bom início para o movimento Três elefantes proposto como início e fim dos móveis da ação.

1. A ESTÉTICA TRANSCENDENTAL DE IMMANUEL KANT

Para minha mãe Gini Deheinzelin, nascida Anna Eugenia Eltbogen Breitner

Se procurar bem você acaba encontrando.

Não a explicação (duvidosa) da vida,

Mas a poesia (inexplicável) da vida.

Carlos Drummond de Andrade

1.1. Metafísica

A hipótese inicial de nosso trabalho de pesquisa é que na base ou origem de todo conhecimento haveria uma mobilização estética. Se assim for – como pretendemos tê-lo comprovado, o primeiro passo é situar-se, não apenas sobre o termo estética, mas sobre concepções filosóficas a seu respeito. Mesmo cientes de que esteve sempre fora de nosso alcance realizar um estudo mais amplo sobre o tema, buscamos em *A educação estética do homem*, que Friedrich Schiller (1759-1805) escreveu em forma de 27 cartas e em *Breviário de Estética* e *Aesthetica in nuce*, de Benedetto Croce, duas grandes referências; sem contar ainda com as obras de fôlego de György Lukács e Luigi Pareyson, nas quais não chegamos a nos aventurar. Schiller, contemporâneo a Kant, atribui mérito moral ao belo, caminho de ida e de volta ao dever ser do homem, um imperativo de sua conduta, uma vez que “pela beleza o homem sensível é conduzido à forma e ao pensamento; pela beleza, o homem espiritual é reconduzido à matéria e entregue de volta ao mundo sensível” (2002, p. 91). Para Schiller o belo está mais próximo do que Kant chama de juízo do gosto do que de um mobilizador de ação.

Croce coloca estética como um arco entre intuição e expressão e muito poderíamos colher de seu idealismo moderno. Mas, tendo encontrado na Estética Transcendental de Kant o que precisávamos para fundamentar nosso trabalho, optamos por não realizar um estudo mais aprofundado sobre uma possível filosofia da estética. E, para tentar nos aproximar do pensamento de Kant, seguimos de algum modo uma orientação de Benedetto Croce:

O que quer dizer, com efeito, pensar, digamos, um pensamento de Immanuel Kant, senão pensar Immanuel Kant num momento de seu fazer, num esforço de atenção e tensão, com suas experiências, seus afetos, suas dúvidas, suas perguntas, e com os meios através dos quais procurou saná-las: ou seja, refletir sobre uma vicissitude prática, mesmo que se trate de uma prática que estava voltada para a cogitação? E para que refletiríamos sobre ela, se não for para resolver um problema mental nosso de que ela é solução, e não o pensamento de Immanuel Kant, o pensamento daquele ato (*Breviário de Estética* (1912), 1997, p. 149)?

Em Königsberg³, sua cidade natal – e de onde nunca saiu, Immanuel Kant publicou *Crítica da razão pura*. Depois da dedicatória a autoridade da época⁴ –, a quem se declara servidor muito obediente e humilde, o professor Kant mostra-se animado e otimista no prefácio à primeira edição. Diz ele que a razão humana, em determinado domínio dos seus conhecimentos, se vê atormentada por questões inevitáveis, impostas pela sua natureza, às quais não pode dar resposta por ultrapassarem completamente as suas possibilidades. O problema, para Kant, é que os princípios dos quais os homens se servem para sair desta perplexidade, “uma vez que ultrapassam os limites de toda experiência, já não reconhecem nesta qualquer pedra de toque. O teatro destas disputas infundáveis chama-se *Metafísica*” (1989, p. 3, grifo do autor).

Encontrando a metafísica sob domínio dos dogmáticos, céticos e anarquistas, Kant os submete ao tribunal da *Crítica da Razão Pura*, onde aspira à “solução do problema da possibilidade ou impossibilidade de uma metafísica em geral e a determinação tanto de suas fontes como da sua extensão e limites; tudo isso, contudo, a partir de princípios” (op. cit., p. 6). Kant esclarece, “o problema que aqui levanto é simplesmente o de saber até onde posso esperar alcançar com a razão, se me for retirada toda a matéria e todo o concurso da experiência.” Mas, citando Pérsio – *Regressa a ti mesmo e saberás como é simples para ti o inventário*, Kant está confiante em ter dado os

³ Neste vídeo encantador podemos passear pelas ruas da Cidade do Rei, nos primórdios do século XX: <http://www.youtube.com/watch?v=d9hvDMiPlhI> Acesso em 10 de julho de 2013.

⁴ Em 29 de março de 1781, ao ministro de estado do rei, Barão de Zedlitz.

elementos objetivos para resolver o problema metafísico da geração de conhecimentos. Já no final da *Crítica da Razão Pura* Kant, que demonstra todo o tempo excelente disposição e humor, diz que “a pedra de toque ordinária para reconhecer se o que alguém afirma é simplesmente persuasão, ou pelo menos, convicção subjetiva, isto é, uma fé firme, é a *aposta*” (1989, p. 652). E faz, ele próprio, uma aposta, antes mesmo de manifestar “creio firmemente num Deus”:

Se fosse possível decidir a questão por qualquer experiência, podia bem apostar toda minha fortuna em que há habitantes, pelo menos em algum dos planetas que vemos. Por isso não é mera opinião, mas uma fé firme (sobre cuja exatidão arriscaria muitos bens da vida), o que me faz dizer que há também habitantes noutros mundos (KANT, 1989, p. 652).

Quem diria, Immanuel Kant um potencial financiador da NASA em 1781!

Uma *teologia* da natureza fornece as bases para a sabedoria que leva em conta os “excelentes dons da natureza humana e a brevidade da vida que lhes é tão inadequada” e nela encontramos “razão suficiente em favor de uma fé doutrinal na vida futura da alma humana” (KANT, 1989, p. 653).

No prefácio à segunda edição, em 1787, Kant já deve ter sido bombardeado pelos dogmáticos de plantão – sempre em conflito com a moralidade⁵ – sendo obrigado a reconhecer que “o destino não foi até hoje tão favorável que permitisse trilhar o caminho seguro da ciência à *metafísica*” uma vez que “a razão deve ser discípula de si própria” (op. cit., p. 19). A possibilidade de um conhecimento *a priori* dos objetos, isto é, que se estabeleça algo sobre eles antes de nos serem dados, vem de um método imitado dos físicos⁶, “uma magnífica pedra de toque daquilo que consideramos

⁵ Kant combate a perda da via segura da ciência, que “atingiu apenas o *monopólio das escolas*; de modo algum, porém, o *interesse dos homens*”, os quais não devem se deixar levar por “tenteios sem fundamento, ou leviana vagabundagem a que a razão se entrega quando procede sem crítica” (KANT, 1989, p. 28).

⁶ “Trata-se aqui de uma semelhança com a primeira ideia de Copérnico; não podendo prosseguir na explicação dos movimentos celestes enquanto admitia que toda a multidão de estrelas se movia em torno do espectador, tentou se não daria melhor resultado fazer antes

ser a mudança de método na maneira de pensar, a saber, que só conhecemos *a priori* das coisas o que nós mesmos nela pomos” (op. cit., p. 21). Em lugar de apoiar “o ridículo despotismo das escolas, que levantam grande alarido sobre o perigo público quando se rasgam as suas teias de aranha, das quais o público nunca teve notícia e de cuja perda, portanto, nunca sentirá falta” (op. cit., p. 30), Kant pergunta-se: “Que tesouro é esse que tencionamos legar à posteridade nesta metafísica depurada pela crítica e, por isso mesmo, colocada num estado duradouro?” (KANT, 1989, p. 24). E demonstra mais uma vez fé no ser humano ao observar que

[...] o espírito de profundidade não se extinguiu na Alemanha, apenas foi temporariamente abafado pela moda de uma liberdade de pensar como foros de genial e que as espinhosas sendas da crítica, que conduzem a uma ciência da razão pura, ciência escolástica, é certo, mas a este título perdurável e por isso altamente necessária, não impediram inteligências corajosas e lúcidas de as trilhar (KANT, 1989, p. 34).

1.2. A cidade natal

Kant assina este prefácio à segunda edição em *Königsberg*, abril de 1787. Dois anos e três meses depois, como sabemos, ocorreu a Queda da Bastilha, eclosão da Revolução Francesa, sob o lema *Liberté. Egalité. Fraternité*⁷, e de um hino também persistente até hoje, *A Marselhesa*, que entre outras atrocidades pede que um sangue impuro venha regar nossas sementeiras, uma vez que com seus ferozes mugidos os soldados inimigos vêm até nossos campos degolar nossos filhos e companheiros. Ainda ouviremos este hino por aqui, na Copa do Mundo de 2014, com que disposição? De fato, muito sangue correu – lembremo-nos que a guilhotina fez rolar milhares de cabeças – dentre elas a de Maria Antonieta, princesa austríaca que ali estava por casamento de conveniência. E foi deposta uma aristocracia com longa tradição, sanguinária

girar o espectador e deixar os astros imóveis. Ora na metafísica, pode-se tentar o mesmo, no que diz respeito à *intuição* dos objetos” (KANT, 1989, p. 20).

⁷ Lema que consta até hoje em nosso registro *des Français établis hors de France*; visto que temos dupla nacionalidade, neste cartão, sob número 00532804 lê-se: *Le titulaire de cette carte est placé sous la protection consulaire de la France.* (!)

no último grau, a tal ponto que Louis IX, para tornar seu reinado um direito sagrado e assim proteger-se dos próprios parentes, fez construir a *Saint Chapelle* na Ilha da Cidade, onde se formou a cidade de Paris, desde pelo menos 300 anos a.C. (a Lutèce imemorial de nossos heróis Astérix e Obélix, consagrados pelos geniais Albert Uderzo e René Goscinny)⁸. A *Saint Chapelle* foi consagrada pelo rei em 1248. Com seus vitrais maravilhosos, suas espetaculares ogivas góticas, foi construída para abrigar relíquias que legitimariam e protegeriam o rei. Entre estas relíquias, a coroa de espinhos do martírio de Jesus Cristo, que Louis IX comprou do imperador de Constantinopla por um preço muitas vezes superior ao custo da capela.⁹ No século XIX, com recursos da burguesia, a *Saint Chapelle* foi restaurada, o que segue acontecendo até hoje – oficinas de vidraceiros especializados¹⁰ retirando minuciosamente as camadas de sujeira e poluição que desde o começo da era industrial se acumularam sobre as figuras da Gênese Bíblica compostas pelos vidros.

No dia 9 de abril de 1945, exatos 158 anos depois do prefácio à segunda edição da *Crítica da razão pura*, a cidade de Immanuel Kant, Königsberg, rendeu-se ao exército soviético, tendo sido a primeira cidade alemã a cair nas mãos de Stalin¹¹. Ainda sob o impacto da bomba atômica lançada em Hiroshima pelos Estados Unidos da América, a capital Königsberg foi, por um simples edital de Stalin, integrada com a Prússia Oriental aos estados da ex-

⁸ Podemos deleitar-nos, por exemplo, na leitura de *Les lauriers de César*, Paris, Hachette, 2000, 48 p.; aqui Uderzo e Goscinny situam sua história em 50 a. C., toda a Gália sendo ocupada pelos romanos.

⁹ Segundo nos informa o *site* dos monumentos franceses, um fragmento da verdadeira cruz e a coroa de espinhos foram “*fondues*” pelos revolucionários. O que pode significar *fondue* neste caso?

¹⁰ Veja-se em <http://www.youtube.com/watch?v=73nWjT-PhRs>. Acesso em 04 de julho de 2013.

¹¹ <http://www.youtube.com/watch?v=bz7scck2bXI> *The assault on East Prussia* – documentário com cerca de 50 minutos, em inglês, com imagens e depoimentos – moradores de Königsberg que conseguiram sair, outros que ficaram, integrantes do exército vermelho que participaram da tomada da cidade – que nos desafiam a ficar incólumes ou tomar partido do que quer que seja, fora da fé no ser humano demonstrada por Kant. Acesso em 17 de julho de 2013.

União Soviética, e passou a chamar-se Kaliningrad. Ali moravam cerca de 310.000 pessoas, a maioria de língua alemã e alguns habitantes de língua russa e da Letônia, que para ali emigraram em busca de trabalho. Stalin deportou 275.700 habitantes alemães, reduzindo a população a 30 000 habitantes. “Ninguém sabe que fim levaram, para onde foram levados. Oficialmente não foram mortos, foram ‘evaporados’”, afirma nossa fonte, Sergio di Cori Modigliani¹². E diz ele, embora a Alemanha estivesse sem governo nem administração pública, solo arrasado, aniquilada por sua autodestruição, “os teutônicos, como é sabido, são uma etnia obcecada pela minuciosa certificação de todos os eventos”¹³. E assim o fizeram, durante os dois anos que duraram as deportações; toda esta documentação sobre elas foi parar no arquivo histórico Immanuel Kant da universidade local. Entretanto, com base em acordos internacionais entre as potências, e com reconhecimento da ONU, ficou estabelecido que esta documentação permaneça secreta até 30 de junho de 2045! Os 30 000 habitantes restantes, para todos os efeitos, tornaram-se cidadãos russos, de língua russa.

Em 1990, aquelas mesmas potências se reuniram para decidir as bases da Comunidade Europeia, pouco antes tendo sido declarada a dissolução da União Soviética. A Alemanha contava que lhe seria restituída a Prússia, definida pelo representante diplomático teutônico como “o nosso antigo coração pulsante cultural”, enquanto a Rússia, delegação encabeçada pelo responsável central da KGB, Vladimir Putin, sustentava que a Prússia era território russo. Seguiram-se violentas fricções entre as partes, quatro membros da delegação alemã sendo substituídos por delegados da Alemanha Oriental, um dos quais afirmava “estar disposto a morrer pela Prússia, a nossa antiga

¹² Declarando-se livre pensador, Sergio mantém um blog no site www.comedonchisciotte.org. Em italiano, no original, “Finalmente provata l'esistenza del “paradosso della surrealta”: si trova nel cuore dell'Europa, sulle rive del mar Báltico”, <http://sergiodicorimodiglianji.blogspot.com.br/2012/12/finalmente-provata-lesistenza-del.html>, acesso em 29 de junho de 2013. Ali também ficamos sabendo que a escritora e filósofa Hanna Arendt, aos três anos de idade, foi para Königsberg, onde fez seus estudos iniciais.

¹³ Observação corroborada por Primo Levi (1919-1989), em *A Trégua* (Companhia das Letras, 1997), relato da viagem que fez com os soviéticos de Auschwitz – de onde foi resgatado- até Turim, sua cidade natal. Livro ímpar na delicadeza de sentimentos em relação a nós, seres humanos.

terra”. Até que os russos declararam que se fossem constrangidos a restituir a Prússia Oriental fechariam a torneira do gás e do petróleo, provocando uma devastadora crise energético-financeira no coração da Europa. E assim a Alemanha foi constrangida a ceder¹⁴. Mas um grupo de sobreviventes alemães iniciou uma luta pela autonomia da Prússia e conseguiu que, em 27 de dezembro de 2012, em comunicado russo oficial, a cidade voltasse a chamar-se Königsberg¹⁵.

1.3. Mudança de perspectiva

Sobre o túmulo de Kant (no instituto que leva seu nome, onde se encontram anotados, em segredo até 2045, os destinos dos deportados cem anos antes), há uma pintura em perspectiva, nos moldes matemáticos praticados por alguns pintores italianos do sec. XV, na chamada, por alguns historiadores da arte, Renascença. Ora, o artista britânico David Hockney, a quem nos reportaremos várias vezes nos capítulos seguintes, empreendeu intensa e extensa pesquisa sobre o possível, provável e, de acordo com seus achados, necessário uso de espelhos e lentes como parte dos procedimentos na elaboração de pinturas desde pelo menos, 1430. Referindo-se à contemplação de diversas pinturas, ele manifesta preferência por aquelas das quais o observador participa, pois foram geradas por vários pontos de vista e não por um único ponto, matemático, conforme postulado pelas leis da perspectiva. Ponto de vista único como o que aparece na pintura do Instituto Immanuel Kant, em Kaliningrad, queremos dizer, em Königsberg. A pesquisa empreendida por Hockney está publicada como livro, no Brasil, *Conhecimento*

¹⁴ Para aqueles, que como nós, acharem fascinante o destino da cidade natal de Kant, há uma página no *Facebook*, My own Königsberg, em que se pode ver 13 vídeos da cidade, fotografias e uma impressionante miniatura da cidade que vem sendo construída por Horst Dühring.

¹⁵ “E così, ci ritroviamo il 30 dicembre del 2012 con una città in Prussia che in realtà è in territorio russo, dentro l'Europa, tra la Lituania e la Polonia, sul Mar Baltico, il cui nome russo viene cancellato per rifondare quello originale tedesco. E così Königsberg finisce per essere una provincia della Grande Madre Russia e se un tedesco vuole andare a visitarla deve munirsi di passaporto e visto [...] Ben arrivato 2013” (MODIGLIANI, op. cit.).

secreto (2001). Esta edição traz três partes principais: a prova visual; a prova documental; a correspondência. Nesta última parte lemos em “Pensamentos ulteriores”, de 17 de janeiro de 2001:

No raiar do século XXI, está ficando claro que o cinema é um veículo bastante efêmero, a televisão mais ainda. Porém, são eles poderosos porque são meios de massa, numa época que parece uma “era de massas”. Mas será?

[...]

Uma recente exposição no Los Angeles County Museum of Art chamada “Made in Califórnia” parecia confusa – ou pelo menos a última sessão. [...] No final ninguém parecia “olhar para” a Califórnia. Ninguém teria ideia de que era um grande lugar com montanhas, floresta e oceano. Supus que isso talvez fosse porque eles pensavam saber qual a aparência da Califórnia. Mas será que sabemos? Somos bombardeados com imagens do mundo vistas por nenhum corpo (ninguém). Ver com olhos renovados¹⁶ me parece vital. O mundo das imagens não pode ser separado do mundo da arte – se o mundo da arte lhe for subserviente, torna-se menor.

Iconoclastia e idolatria são duas faces da mesma moeda.

As lições de Cézanne foram vistas por poucos no início do século XX, e parecem agora em via de se perderem no início do século XXI. Conhecimento e consciência foram perdidos antes; idades das trevas baixaram antes; iluminismos ocorreram antes; e visões novas e inovadoras do mundo e nossa relação com ele surgiram antes. Podemos estar no limiar de outra consciência mais elevada, e nossas imagens têm muito a dizer a respeito (HOCKNEY, 2001, p. 286).

A citação a seguir é do texto “Óptica, perspectiva, Brunelleschi e nós”, carta do dia 5 de fevereiro de 2001:

A história de Alberti sobre Brunelleschi¹⁷ e a “descoberta” ou “invenção” da perspectiva é bastante conhecida. Publicada em 1435, foi na verdade contemporânea de Van Eyck e Robert Campin em Flandres. Brunelleschi demonstrou a perspectiva pintando um pequeno painel (meia *braccia* quadrada). Para pintá-lo, posicionou-se bem debaixo (umas três *braccie* para dentro) do portal central de Santa Maria del Fiore, ou seja, num quarto escuro olhando para a luz de fora.

[...]

¹⁶ Com olhos de menino, diríamos nós.

¹⁷ No capítulo 8 Experiência Estética retomaremos um pouco desta história.

A lente-espelho produz uma imagem em perspectiva. O ponto de vista é um ponto matemático no centro do espelho. A perspectiva é uma lei da óptica. Terá sido “inventada”?

[...]

Será que Brunelleschi divisou as leis da perspectiva para tornar a imagem maior do que aquelas de que a lente-espelho era capaz?

O interesse de tudo isso ultrapassa a história da arte, a história do espaço pictórico, porque o sistema da perspectiva conduziu ao sistema de triangulação que implicava poder disparar canhões com maior precisão. Com ele a tecnologia militar deu um salto [...].

O ponto de fuga levou aos mísseis atuais, que podem nos levar desse mundo. Pode ser que os maiores erros do Ocidente tenham sido a “invenção” do ponto de fuga externo e o motor de combustão interno. Pense em toda a poluição da televisão e do tráfego (HOCKNEY, 2001, p. 286).

Em seu trabalho ao longo dos últimos 70 anos (o artista completou 76 anos de idade em 2013) David Hockney tem sempre demonstrado que o maior antídoto contra a ditadura de um único ponto de vista é a presença do observador, coordenando olhos, cabeça e coração, usando as mãos para criar suas próprias imagens. E esta presença se dá no tempo e no espaço, sempre no melhor lugar do mundo, aqui e agora¹⁸. Entretanto, 232 anos antes daqui, Kant designa através de um esquema a representação de um processo geral da imaginação para dar a um conceito a sua imagem. Kant nos elucida:

O conceito de cão significa uma regra segundo a qual a minha imaginação pode traçar de maneira geral a figura de certo animal quadrúpede, sem ficar restringida a uma única particular que a experiência me oferece ou também a qualquer imagem possível que posso representar *in concreto*. Este esquematismo do nosso entendimento, em relação aos fenômenos e à sua mera forma, é uma arte oculta nas profundezas da alma humana, cujo segredo de funcionamento dificilmente poderemos alguma vez arrancar à natureza e pôr a descoberto perante os nossos olhos. Só poderemos dizer que a *imagem* é um produto da faculdade empírica da imaginação produtiva, e que o *esquema* de conceitos sensíveis (como das figuras no espaço) é um produto e, de certo modo, um monograma da imaginação pura *a priori*, pelo qual e segundo o qual são possíveis as imagens (KANT, 1989, p. 183-184).

¹⁸ Gilberto Gil: *O melhor lugar do mundo é aqui/ e agora...*

E assim, sem querer atropelar o pensamento contemporâneo de Hockney, retornamos a Kant, para quem tempo e espaço compõem o chão de uma possível estética transcendental. “Deve-se chamar transcendental o conhecimento *a priori* pelo qual conhecemos como certas representações (intuições ou conceitos) são aplicadas ou possíveis simplesmente *a priori*. (Transcendental significa possibilidade ou uso *a priori* do conhecimento)” (KANT, 1989, p. 92). “Tudo o que em nosso conhecimento pertence à intuição contém apenas simples relações: de lugar (extensão); de mudança de lugar (movimento); e leis pelas quais essas mudanças são determinadas (forças motrizes)” (op. cit., p. 83). De modo que “sem a sensibilidade nenhum objeto nos seria dado; sem o entendimento, nenhum seria pensado. Pensamentos sem conteúdos são vazios; intuições sem conceitos são cegas” (op. cit., p. 89). Kant define estética como ciência das regras da sensibilidade em geral e lógica como ciência das regras do entendimento. Na conclusão da estética transcendental Kant se regozija: “Eis-nos de posse de um dos dados exigidos para resolver o problema geral da filosofia transcendental: *como são possíveis proposições sintéticas a priori?* Referimo-nos a intuições puras *a priori*, o espaço e o tempo” (KANT, 1989, p. 87).

1.4. Espaço e tempo

*Força da imaginação/ além dos pés e do chão/
o que a mão ainda não toca/
o coração um dia alcança/ força da imaginação*

Caetano Veloso e Dona Ivone Lara

Na estética transcendental de Kant estão definidas duas formas puras de intuição sensível, o *espaço* e o *tempo*.

O *espaço* é a condição de possibilidade dos fenômenos. Como forma de *intuição pura*, contém a possibilidade de representação *a priori*. É a forma de todos os fenômenos dos sentidos externos; isto é, condição subjetiva da sensibilidade. Se abandonarmos a condição subjetiva, sem intuição exterior – que é o mesmo que a possibilidade de sermos afetados pelos objetos – a representação do espaço nada significa. Só o espaço pode fazer com que as

coisas sejam, para nós, objetos exteriores. A primeira parte de nosso trabalho é dedicada à compreensão do espaço.

O *tempo* para Kant não é um conceito empírico. É a condição subjetiva indispensável para que tenham lugar em nós todas as intuições. É a forma pura do sentido interno – da intuição de nós mesmos e do nosso estado interior. A segunda parte de nosso trabalho é dedicada à compreensão do tempo.

Além de nos oferecer este chão transcendental da experiência e da geração de conhecimentos, a nossa simpatia com o filósofo Immanuel Kant deve-se a três motivos:

- Kant parte da ideia de que Deus concebeu um mundo inteligível, sendo esta a prova de Sua existência;
- Para este filósofo, se nos dedicarmos a compreender – pela geração de conhecimentos – este mundo inteligível, agiremos moralmente e seremos digno da felicidade;
- Reconhecemos em sua obra *Crítica da razão pura* fundamentos, finalidades e filosofia da Epistemologia Genética de Jean Piaget e seus colaboradores.

Parece-nos que Kant, extraindo ânimo de um cotidiano tanto mais regrado quanto mais propiciador de acordo entre entendimento e imaginação, esteve sempre balizado pelo sentimento, e pelos graus de ampliação do sentimento que ele definiu como a propriedade que apenas o homem tem de só poder julgar o particular no universal.

Julgamento este que é, ao mesmo tempo, dado pela faculdade intelectual (o entendimento) e a faculdade sensível (a imaginação), harmonizados por uma ideia de divindade com a contingência de que tudo é inteligível, moral, posto que governado por um sábio criador. Pela crítica, tudo pode vir a ter um sentido. Entretanto, este sentido não está pronto, não é anterior à nossa ação reflexiva, mas fruto desta. O belo é, então, a manifestação divina que provoca nossa ação reflexiva.

A razão pura contém assim, é verdade que não no seu uso especulativo, mas num certo uso prático, a saber, o uso moral, princípios da *possibilidade da experiência*, isto é, ações que, de acordo com os princípios morais, poderiam ser encontradas na *história* do homem (KANT, 1989, p. 641, grifos do autor).

Devemos sempre buscar os princípios da razão, agindo moralmente na experiência – o mundo dos fenômenos, sensível e inteligível, para alcançar o interesse prático: “*Faz o que pode tornar-te digno de ser feliz*” (op. cit., p. 642).

A felicidade é a satisfação de todas as nossas inclinações (tanto *extensive*, quanto à sua multiplicidade, como *intensive*, quanto ao grau e também *protensive*, quanto à duração). Designo por lei pragmática (regra de prudência) a lei prática que tem por motivo a *felicidade*; e por moral (ou lei dos costumes), se existe alguma, a lei que não tem outro móbil que não seja indicar-nos *como podemos tornar-nos dignos da felicidade* (KANT, 1989, p. 640).

Para nós, é possível reconhecer a possibilidade de ser feliz no construtivismo piagetiano, e aqui recorremos a Lino de Macedo (informações verbais)¹⁹. Construtivismo, ou estruturalismo genético, é um modo de ver a problemática da vida por oposição ao inatismo e ao empirismo. Na perspectiva do construtivismo é o comportamento que mostra o que você é, sente, expressa. E o comportamento, ou ação na experiência, é simultaneamente estrutura – como você compreende, e procedimento – como você realiza. O procedimento, aquilo que ninguém pode fazer por nós, é encarnado na experiência do sujeito. Procedimentos geram, estendem e transformam estruturas, enquanto são possibilitados por estas. Assim, por um método procedural, o sujeito constrói sistemas de explicação que lhe permitem conhecer o mundo. Nesta perspectiva, interagir e aperfeiçoar são as ações que constituem a vida, e neste princípio vital reside a possibilidade de ser feliz, uma vez que nestas ações transformadoras somos sujeitos ativos e não sujeitos, autônomos, portanto. Para Kant, o sujeito autônomo é aquele que governa a si próprio em busca do belo (o mundo inteligível dos fenômenos) e do bom (o mundo moral que nos torna dignos da felicidade).

Kant parte de uma Doutrina transcendental dos elementos, da qual a Estética transcendental é a primeira parte; ali encontramos as definições seguintes.

¹⁹ Anotações em sala de aula, curso *A pesquisa em uma visão construtivista*, Instituto de Psicologia da USP, 2010.

Intuição é o modo e meio pelos quais o conhecimento pode se referir aos objetos; **intuição pura** é o fim para o qual tende, como meio, o pensamento, uma forma pura de sensibilidade (transcendental) que nos é dada se o objeto *afetar* o espírito, e com ele se relaciona pela sensação *empírica*. Pela *intuição* temos a possibilidade de representação do *fenômeno* – objeto indeterminado da intuição empírica, ou experimental. A **sensibilidade** é nossa capacidade de receber representações (receptividade), e nos fornece *intuições*, graças à maneira como somos afetados pelos objetos. O **entendimento** pensa os objetos e é dele que provêm os conceitos. *Entendimento* é faculdade não sensível do conhecimento, porém sem a *sensibilidade* não podemos participar de nenhuma *intuição*. **Sensação** é o efeito de um objeto sobre a capacidade representativa, na medida em que somos afetados por ele. **Percepção** é a consciência empírica, ou seja, uma consciência em que há, simultaneamente, *sensação*. Os **fenômenos**, como objetos da *percepção*, não são *intuições puras* (simplesmente formais), como o espaço e o tempo (pois estes não podem ser percebidos em si). *Intuições* assentam em *afetos*; *conceitos* assentam em *funções*; pensar é conhecer por conceitos.

1.5. Experiência: tempo e lugar para ser feliz

Kant estruturou a *Crítica da razão pura* em dois princípios: *Estética transcendental*, que é a ciência de todos os princípios da *sensibilidade a priori*; e a *Lógica Transcendental*, que constitui os princípios do *pensamento puro*. A *razão*, em seu uso moral, contém princípios da *possibilidade da experiência*, e aqui reside nossa chance de sermos felizes. A ideia de um mundo moral tem realidade objetiva quando se reporta ao mundo sensível considerado como objeto da razão pura em seu uso prático. Em nosso trabalho adotamos os princípios da Estética transcendental, pois nos fornecem a base para o entendimento de estética como fundamento da ação, ou móbil empírico – que é para Kant condição suficiente para o sentimento de felicidade, e não como julgamento do belo, tal como adotado pelo senso comum desde a publicação da tese de doutorado de Baumgarten (1750), poucos anos antes da publicação da *Crítica* de Kant. Sobre este equívoco, o de julgar algo pronto em lugar de perguntar-se como algo ganhou existência, o próprio Kant nos adverte:

São os alemães os únicos que atualmente se servem da palavra *estética* para designar o que os outros denominam crítica do gosto. Esta denominação tem por fundamento uma esperança malograda do excelente analista Baumgarten, que tentou submeter a princípios racionais o julgamento crítico do belo, elevando as suas regras à dignidade de uma ciência. Mas esse esforço foi vão. Tais regras ou *critérios*, com efeito, são apenas empíricos quanto às suas fontes (principais) e nunca podem servir para leis determinadas *a priori*, pelas quais se devesse guiar o gosto dos juízos; é antes o gosto que constitui a genuína pedra de toque da exatidão das regras. Por esse motivo é aconselhável prescindir dessa denominação ou reservá-la para a doutrina que expomos e que é verdadeiramente uma ciência. Assim nos aproximaríamos mais da linguagem e do sentido dos antigos entre os quais era famosa a distinção do conhecimento em Estética, Episteme e Ética, ou partilhar a designação com a filosofia especulativa e entender a estética, ora em sentido transcendental, ora em significação psicológica (KANT, 1989, nota de rodapé da qual suprimos parêntesis e colchetes e mantivemos os grifos do autor, p. 62-63).

Adotamos a significação psicológica sugerida acima e buscamos tornar observável, na experiência de artistas e naquelas que propusemos às crianças, a estética transcendental que teria mobilizado suas ações. É preciso ainda coordenar experiência e conhecimento, e Kant observa:

Não resta dúvida de que todo o nosso conhecimento começa pela experiência; efetivamente, que outra coisa poderia despertar e pôr em ação a nossa capacidade de conhecer senão os objetos que afetam os sentidos e que, por um lado, põem em movimento a nossa faculdade intelectual e levam-na a compará-las, ligá-las ou separá-las, transformando assim a matéria bruta das impressões sensíveis num conhecimento que se denomina experiência? Assim, *na ordem do tempo*, nenhum conhecimento precede em nós a experiência e é com esta que todo o conhecimento tem o seu início.

Se, porém, todo o conhecimento se inicia *com* a experiência, isso não prova que todo ele derive *da* experiência.

[...]

Há pois, pelo menos, uma questão que carece de um estudo mais atento e que não se resolve à primeira vista; vem a ser esta: se haverá um conhecimento assim, independente da experiência e de todas as impressões dos sentidos. Denomina-se *a priori* esse conhecimento e distingue-se do *empírico*, cuja origem é *a posteriori*, ou seja, na experiência.

[...]

A experiência é sem dúvida, o primeiro produto que o nosso entendimento obtém ao elaborar a matéria bruta das sensações. Precisamente por isso é o primeiro ensinamento e este revela-se de tal forma inesgotável no seu desenvolvimento, que a cadeia das gerações futuras nunca terá falta de conhecimentos novos a adquirir neste terreno. Porém, nem de longe é o único campo a que se limita nosso entendimento.

[...]

A filosofia carece de uma ciência que determine a possibilidade, os princípios e a extensão de todo conhecimento *a priori* (KANT, 1989, passim).

As possíveis conexões entre experiência e conhecimento, tal como entrevistas por Kant ainda no século XVIII, fogem de um empirismo inconsequente – do qual derivariam teorias, e tampouco submetem a experiência a teorias prévias aos fenômenos observáveis, mas articulam razão e entendimento em uso prático, um campo aberto à geração de novos conhecimentos. Durante o século XX, e em boa parte devido ao legado kantiano, Piaget pôde realizar uma articulação entre experiência e conhecimento, introduzindo a noção de sujeito epistêmico “preenchendo a dupla função de ser capaz de construção indefinida e de estruturar qualquer experiência”. Piaget elucida esta noção em “Sabedoria e Ilusões da Filosofia”(1969; 1978, p. 106), texto que torna compreensível ao leitor como a psicologia genética conjuga ciências e filosofia. Ali Piaget nos lembra que as leis de Newton da gravitação universal, que Kant se esforçou por interpretar filosoficamente, “constituíam o retumbante testemunho de um reencontro, entre a dedução lógico-matemática e a experiência”. Tratava-se de uma prova de existência do sujeito epistêmico, sendo as suas construções constituintes do entendimento. Devido às construções do sujeito, a experiência é contínua e “indefinidamente estruturável”, não consistindo de uma coleção de fatos e fenômenos que são simplesmente adicionados ou registrados na mente, mas que se tornam existentes ou compreensíveis quando agimos sobre eles. A questão é então precisar quais são estas ações e como têm valor de conhecimento, não consistindo apenas de gestos aleatórios ou mecânicos.

ESPAÇO

Condição de possibilidade dos fenômenos, representação a priori que fundamenta necessariamente todos os fenômenos exteriores.

Se abandonarmos a condição subjetiva, sem a qual não podemos receber intuição exterior, ou seja, a possibilidade de sermos afetados pelos objetos, a representação do espaço nada significa.

Immanuel Kant, *Crítica da razão pura*, 1989, p. 68.

2. ESTÉTICA E RETÓRICA

*Sem história não há arte: para lá da
contingência das formas, a arte é eterna.
A um tempo múltipla e una, forma e espírito,
a história, entendida como tradição,
é chumbo e asas para o artista.*

Leon Kossovitch, A reflexão artística de Ernesto de Fiori

Em forte e eloquente brigada contra o positivismo nas pesquisas em arte no século XV italiano, o professor Leon Kossovitch nos conduziu²⁰ a um mundo, para nós, inédito e fascinante. Partindo da crítica a autores que de algum modo buscaram integrar arte e ciência, mostrando influências da matemática sobre a pintura e vice-versa, Leon conduz sua pesquisa buscando esclarecer possíveis equívocos construídos no século XIX, devido às ideias românticas do homem integral e do conhecimento universal. Procurando desvincular-se do ideal romântico e da nostalgia do todo, o professor nos levou à Antiguidade. Os estudos exigidos do pintor neste período – Geometria, Ótica e Retórica, chegaram até nós pelo *Tratado de Arquitetura* de Vitruvius (2007), dez volumes dedicados a Otávio César Augusto, e escritos, estima-se, entre 26 e 17 a.C. Plínio, o Velho, refere-se ao tratado de Vitruvius nos 37 livros de sua *História Natural*²¹. Nesta obra de Plínio lemos reunida boa parte do conhecimento da antiguidade: encontramos descrições de pinturas, materiais utilizados e histórias de pintores, constituindo-se em referência central para compreender arte na perspectiva dos gêneros da Retórica. Plínio, o Velho morreu na erupção do Vesúvio, em 79 d.C., quando procurava salvar pessoas e compreender, como naturalista, o fenômeno do vulcão. A *História Natural* que chegou a nossos dias foi salva por Plínio, o Moço, sobrinho de seu autor. Estas referências que chegam da antiguidade ao século XV pelos textos latinos foram

²⁰ Durante as aulas do curso “Estética (As Pesquisas em Artes no Século XV, Itália)”, segundo semestre de 2010, FFLCH, Universidade de São Paulo – USP. As observações deste capítulo correspondem a anotações que realizamos ao longo do curso.

²¹ Disponível em Francês em <http://remacle.org/bloodwolf/erudits/plineancien/index.htm>. Acesso em 06 de julho de 2013.

escritas em gêneros que não fornecem ensinamentos, mas possibilitam uma articulação instrumental do conhecimento. Trazem de tudo um pouco, rudimentos do que precisa conhecer o arquiteto. Consideram o que o escultor precisa saber de específico, singular; para os antigos existe uma arte – por exemplo, a poesia, a pintura, a escultura. Estamos imersos no universo do discurso; de preceitos escritos dando as diretrizes para que as artes instrumentalizem as boas coisas, os bens. O que nós sabemos hoje dos preceitos sobre arte vem por um discurso que tem gêneros. Um deles, o que trata das artes pelo que se aprende – didático, ou pelo gênero epidítico, no qual se mostra algo, porque se elogia ou desacata, descritivamente, algo ou alguém. Nestas descrições, lemos episódios sobre pinturas e pintores e os modos de representar figuras, ou o modo de figuração daquela época. Estas pinturas, à diferença das esculturas, não chegaram a nossos dias; ao constar da *História Natural* tornam-se acessíveis para nós, o que leva Leon Kossovitch a afirmar: “Eu leio Plínio como coisa poderosíssima – o cara está te mostrando o início da figuração!”

Em manuscrito do século XII da *História Natural*, de Plínio, o Velho, as tópicas estão organizadas segundo duas histórias: a grega, em que arte, escultura e pintura constituem-se cumulativamente; e a romana, regidas por ética, política e religião. Na tópica grega, “os *topoi* contributivos exigem-se reciprocamente no tempo e são retomados combinatoriamente a partir do século XV como *invenção preceptiva*”²². E, de acordo com princípios da Retórica, em que a adequação, ou decoro, comanda as tópicas, que definem o gênero, que define o afeto que rege a figuração, artífices louvam ou vituperam pelo primor de suas obras aqueles autores, ou aquelas obras que os antecederam.

A partir das tópicas dos gêneros, o professor Leon Kossovitch nos mostrava obras, principalmente esculturas, para que víssemos como, por exemplo, na figuração oriental, que a partir do século III se intromete na arte greco-romana, não há afeto (como tópica retórica): é tudo impávido. Quando começa a prevalecer o oriental na figuração, os corpos tendem a se mover

²² Leon Kossovitch. “Permanência e renovação nas artes”, in *Discurso* (26), 1996, p. 83-92.

menos, e desaparecem as significações de afeto como riso e choro: todos estes afetos são transferidos para os olhos, como nas imagens do Cristo Pantocrático.

Fig. 2.1 – Mosaico bizantino, Catedral de Cefalú, Sicília, c. 1150.

Não há torção nos corpos e nas vestes; é preciso então extrair o traço oriental da figuração greco-romana. Este retorno à figuração greco-romana pode se dar na escultura, entre outros modos de esculpir, com o uso do trépano – um instrumento que entrou em circulação na dinastia Antonina, que cava fundo na pedra e produz movimento no corpo e na alma. É preciso ver em suas obras como opera um escultor: compreender, pelos textos e obras que nos chegaram, como essa gente funciona; para tanto, nos despojamos do já sabido na história crítica da arte e nos colocamos dispostos a investigar elenco e estruturação de saberes daquela época.

Leon nos pergunta: quando se diz “os antigos”, de que antigo se trata? Quando se diz “antiguidade clássica”, o termo recobre uma diversidade muito grande; assim, o clássico seria uma invenção romântica da historiografia, uma vez que a figuração greco-romana é um cipoal, a produção sendo muito heterogênea. Então Leon nos adverte, “é preciso sempre ter os olhos fora do clichê, temos que ir nos despindo de pressupostos e coisas apreendidas” Sem categorias *a priori* ficamos à deriva, “somos mariscos entre o mar e a pedra”,

saúda Leon esta condição. Para limpar o terreno, precisamos de categorias aptas para fazê-lo, precisamos suspender o juízo e ser heurísticos. É um perigo a gente pensar que não está construindo: o universo fechado, inacessível à nossa compreensão é uma coisa muito danosa. Devemos definir assim, nus, um horizonte de análise para compreender o que veio a ser chamado Renascimento, campo de disputa entre o moderno e do antigo onde o presente vence o passado, e com isso cria-se um vazio entre passado e presente. Como chegar a algo que torne visível – diríamos nós, observável – o antigo? A partir de textos e obras que sobreviveram ao tempo, situando-os nos modos de produção da arte em seu lugar geográfico e em seu tempo histórico, buscamos indícios, linhas de força, que produzam uma análise não ideológica, mas consequente e inovadora.

2.1. Exemplos

No Quatrocento italiano, os objetos produzidos nas oficinas – próximas a minas de mármore – manifestavam eleições, escolhas e recortes por emulação, ou competição: ultrapassar retoricamente trabalhos que os antecederam. Escavações arqueológicas já tinham colocado a céu aberto esculturas greco-romanas, tratava-se de superá-las. Assim, nas oficinas houve uma produção simultânea de vários estilos, junto com coisas novas que ainda não existiam. É uma agonística, um certame: você levanta o antigo para vencer. Em meados do século XIII, na oficina de Nicola Pisano, os operários retomam, com o uso do trépano, luzes e sombras e a figuração antiga: esculpem um púlpito que toma como *exempla* (que designa *isto*, e é um termo melhor que modelo) o sarcófago do imperador Marco Aurélio, século III. Há um sinal do lado de lá dos Alpes que vai ser recebido de modo italiano por Nicola; enquanto seu filho Giovanni adota o partido francês – nos fins do XIII, começo do XIV, a influência dos franceses deve ser sempre considerada. Sarcófago do general romano que virou púlpito – há uma passagem em que há uma cópia, e *inventio*: o que se mantém é a composição. Há aqui um *exempla* – um sarcófago de um general romano, recuperado em escavações arqueológicas que entra em linha de consideração na oficina de Nicola Pisano. Este procedimento é diferente de se situar em um domínio preceptivo de doutrinas,

como acontece no século XV, onde a maior referência é o texto autobiográfico de Ghiberti, um inventário de suas obras, entre as quais os relevos em bronze do Batistério de San Giovanni, em Florença.

Nas oficinas, como a dos Pisano, há sempre uma porção de gente trabalhando, em um campo pletórico, na tópica da plenitude; pratica-se arte em escala industrial. Algo importante acontece neste momento: a arquitetura construída sobre a diacronia possibilita emergir um outro conceito: a simultaneidade onde coexistem diferentes linhas figurativas, no mesmo tempo histórico.

No início da emergência de uma figuração *à la antica* há uma abertura que é nuclear para entender o que se passa. O século XII foi de muito estudo – leituras de Vitrúvio e Plínio deram dimensão do prestígio dos antigos e abertura: olhos se abrem porque se lê. A retórica – como instruir, deleitar, mover ou comover – era ensinada a todo mundo que lesse; de acordo com os princípios gerais retóricos de beleza aplicados ao discurso, no *ornatum* figuras e colunas tinham que ser copiosas e variadas (nenhuma repetindo a outra). Constantinopla era a capital da Europa e lá existiam dois modos de figurar: o Greco-romano antigo, com proporções de simetria, e o assimétrico modo oriental. Deste ramallete figurativo, vai se colher um ramo com pendência a uma ou outra direção. Em 1230, quando o Rei Louis IX mandou construir a Saint Chapelle, os escultores estavam organizados em grupos nômades – e na construção desta catedral em Paris, a qual nos referimos no capítulo anterior, precisa-se de um grupo. O que então ocorre são várias turmas trabalhando, cada um dos operários com seu modo de esculpir. Como resultante da interação entre modos de esculpir diversos, tudo muda súbita e rapidamente: vultos redondos; todos os lugares são feitos para ser vistos; manifestam-se retoricamente os afetos; as figuras ganham vida, se animam; a pintura mostra o que um texto – a Bíblia – não pode mostrar. Os afetos vêm da ação. As figuras estão em ação – trata-se sempre de narrações, quase sempre a história sacra expressa em movimento.

É difícil pensar como prevalece um modo de figurar em detrimento de outro. Quando há uma figuração dominante, têm-se estilos, criam-se invariantes. Podemos ver linhas que se cruzam – na melhor das hipóteses, e a partir daí levantar algumas questões, tentar pensar em correspondências.

Sobre o patrimônio das obras, temos que pensar em termos de humanidade e não de estado-nação.

Nas catedrais de Laon e Chartres, séculos XII e XIII, pode-se observar como vai mudando lentamente o modo de figurar, levando àquele que vemos na Saint Chapelle. Antes não havia composição entre as figuras – os corpos não tinham plasticidade suficiente para entrar em relação uns com os outros. Com a torsão e cânones de medidas do corpo, as figuras interagem, estão em ação e não apenas apontam – com o braço, por exemplo, a direção das ações. Livros de medicina, com aulas de anatomia, passam a fazer parte da formação de escultores contribuindo para que movimento e ação agora componham o que se pode considerar grupos escultóricos – cenas. Com a proporção e a torsão, anatômicas, vemos um retorno do Greco-romano não orientalizante. Volta o movimento da alma, e assim a ação plena – movimento de corpo e alma. Escultura é isso – anatomia, e os escultores se empenham nesta construção do corpo. Com a anatomia, estudo das proporções e do movimento, os afetos vão ser tratados com grande liberdade; a graça – ligada à proporção, é seguir a regra, mas disfarçar para não ficar duro. Graça, gentileza e leveza interferem na visão da obra e correspondem à transposição do que em retórica chama-se de elocução. A anatomia serve a um campo da elocução dos corpos. Estas hipóteses não são anacrônicas, pois nessa época se lê Medicina e Retórica; as Doutrinas do Discurso são a base do campo adjetivo na escultura, para que se alcance uma plenitude, uma dimensão mais elevada de afeto e graça. No século XIII, algo surge como resultado desse processo, e está plenamente definido – parece um modelo atemporal.

2.2. Ponto de partida

Vimos assim alguns poucos elementos para compreender a Retórica como instrumento contra o tratamento binário, a dissociação entre forma e conteúdo da ideologia alemã. Na Retórica, o decoro comanda as tópicas, define o gênero, e o gênero define o afeto. Com as tópicas – *actio*, *inventio*, *compositio*, *elocutio* (afeto), podemos dispensar o evolucionismo, a ideia de que haveria um desenvolvimento da arte apontando para um horizonte de maior progresso na conjugação de forma e conteúdo, e ver que não haveria um

olhar escultórico único. “Eu não penso em hiências, vazios, e sim em acelerações”, conjectura Leon Kossovitch. Para Leon, o gênero é anterior à consciência – mas com o romantismo os preceitos retóricos se esfacelam, como se o espírito é que presidisse a elaboração de esculturas. O professor esclarece: “usar a palavra subjetivação é melhor que espírito; *affectus* é o termo que os escultores usam.” Tendo-se declarado apreciador do ponto de vista de Jurges Baltrusaitis (1903-1988), fundador da pesquisa comparativa em arte, Leon Kossovitch elucida sua própria posição:

“Como filósofo, eu digo não para método, sim para geração de conceitos. Sou por uma escuta, se colocar no lugar do outro. Sim para o método crítico marxista, não para o idealismo hegeliano. Sim para uma maneira mais interessante de pensar a história – onde não há uma doutrina do gênero história, que vai se compor nos séculos XVI, XVII. A pesquisa comparativa precisa ser estudada, mas começa a sê-lo entre nós: um modo de escrever história sem que haja uma preceptiva do modo de fazer história, sem que o epidítico, coincida com história”(informação verbal)²³.

Na pesquisa comparativa em arte não há uma estética que permita passar da pintura para escultura e vice-versa – cada arte é uma arte, em cada uma delas os procedimentos são completamente diferentes. Estética é o que garante todas as transições até uma arte multimídia (música, dança, *slides*), com efeitos simultâneos de todas as artes. Ao mesmo tempo, podemos pensar nas afinidades entre as diversas artes. Uma hipótese de Leon: o que liga as artes no começo do XIV, e ulteriormente, é o desenho. O desenho é eminente – Alberti e Ghiberti vão fazer do desenho uma coisa forte. No século XVI, a missão francesa que chegou aqui no Brasil com Debret vem com esta máquina poderosíssima, desde os gregos, que é o desenho. Neste caso desenho (*schema*) e cor (*chroma*) se opõem para se juntar, na figuração de pessoas e paisagens. O desenho, sistêmico, traçaria este arco a ligar pintura e escultura, sem que a gente deva assinalar o primado de uma sobre a outra. Isso não exclui que se pense a composição, a invenção. O desenho é um campo essencialmente técnico, campo de reflexão sobre corporeidade, sobre como se pensa o robusto. “Robustez” afirma Leon, “é uma escolha de alguns artífices –

²³ Anotações nossas durante o curso Estética, já referido neste capítulo.

e os mais insígnies”. E ele opina: “questão espinhosa, não é pacata – deixa a gente numa posição do indecível”. A robustez, ou volume das figuras, pode ser obtida em claro/escuro pelas linhas e claro/escuro pelas luzes e sombras, na correlação das duas áreas – pintura e escultura.

No século XV, é a perspectiva que vai mostrar um enobrecimento da linha pela geometria, que é o desenho, que se divide em duas ciências – a perspectiva e o lume e a sombra. Provavelmente, nos estudos sobre o século XV há uma hipertrofia da cientificidade, adverte Leon. Para ele resta sempre a questão tão apaixonante que é levar em consideração a posição do espectador. No *Tratado de Arquitetura* de Vitruvius isto já está lá: a oposição entre ver o ponto ou o entorno – relacionar ponto de vista do observador e o lugar onde este se encontra.

E aqui encerramos estes apontamentos em sala de aula no curso Estética – As pesquisas em artes no século XV italiano -- do professor Leon Kossovitch. Precisamente no ponto que retomaremos no capítulo “Experiência estética”: a transformação com a presença do observador. Aspectos de um possível uso estético da Retórica aparecem em diversos momentos do nosso trabalho, daí a necessidade de compartilhar de início com o leitor nossas anotações, ainda que incompletas e fragmentárias. Corremos o risco de mencionar de forma talvez inapropriada estes elementos da pesquisa comparativa em arte; se este for o caso, o propósito foi o de abrir perspectivas para compreender a arte já produzida pela humanidade, assim como as produções pictóricas das crianças com as quais empreendemos a presente pesquisa.

3. CAVERNAS

3.1 A caverna de Chauvet

No dia 18 de dezembro de 1994, o francês Jean-Marie Chauvet, em atividade espeleológica privada com Christian Hillaire e Éliette Brunel, descobre a entrada de uma caverna, localizada a partir de ligeiras correntes de ar emanando de um pequeno buraco, como indício de corredores subterrâneos. Já era o final da tarde; por uma fenda estreita conseguiram penetrar na caverna de Chauvet–Pont D’Arc ²⁴ (nomeada em homenagem a seu descobridor) pouco acima de uma imponente formação rochosa sobre o Rio Ardèche, Rhône – Alpes, França.

Havia passagem para prosseguir aos interiores profundos da caverna, mas os três amadores estavam sem equipamento. Anoitecia; retornaram ao carro e ardendo de curiosidade decidiram voltar, agora equipados. Entraram na caverna que recebeu o nome de seu descobridor, um museu espeleológico natural, cuja evolução geológica não sofreu nenhuma perturbação há, no mínimo, 20.000 anos²⁵. Viram inscritos em uma pedra chanfrada, mais baixa, grandes pontos vermelhos. Posteriormente, por métodos complicados de sobreposição de imagens digitalizadas em papéis transparentes sobre a rocha, as especialistas Valérie Féruglio e Dominique Baffier concluíram serem impressões das palmas das mãos de um mesmo homem, reconhecível por seu dedo mindinho torto: acompanhando o contorno da rocha há sobre pigmento vermelho a marca de sua mão. Descendo às profundezas das cavernas, os amigos foram os primeiros a sofrer o impacto das imagens poderosas, frescas e familiares de 425 animais, principalmente animais perigosos: leões; ursos (havia no solo abundância de seus crânios e ossos); panteras; mamutes,

²⁴ Estes dados foram obtidos em: <http://www.culture.gouv.fr/culture/arcnat/chauvet/fr/>; <http://www.lagrottechauvetpontdarc.org/>; Ardèche - La Grotte Chauvet, Art pariétal de plus de 31.000 ans. Acesso 24 de julho de 2013.

²⁵ Entre 20 e 26.000 anos atrás, alguém entrou na caverna, e para manter sua tocha acesa esfregou o archote de madeira na pedra, ali deixando sua marca. A datação deste vestígio e dos graffittis nas paredes foi feita a partir de 82 amostras milimétricas submetidas ao método carbono 14.

rinocerontes peludos e cavalos. Éliette exclama emocionada: “Eles vieram!”. Em casa, sua filha não acreditou na descoberta. Naquela mesma noite, todos voltaram ainda uma vez à caverna, levando um plástico para pisar no sítio arqueológico sem deixar sua marca. No mesmo lugar desta passarela de plástico, foi colocada depois uma ponte de aço inoxidável: a ideia é que os humanos que ali entrarem daqui a 20.000, 30.000 anos, sigam encontrando intacta a caverna, decorada com a primeira manifestação artística de envergadura conhecida, duas vezes mais antiga que a da caverna de Lascaux.

A entrada da caverna foi vedada posteriormente com uma porta de ferro com segredo eletrônico, para preservar a vida ali encerrada cerca de 20.000 anos atrás. Esta fenda, pela qual Jean-Marie Chauvet e mais dois amigos penetraram, não era a entrada principal pela qual homens e animais costumavam entrar na caverna: esta foi soterrada por uma avalanche. Alguns destes dados que aqui alinhamos rapidamente podem ser vistos e ouvidos no filme do cineasta alemão Werner Herzog, *A caverna dos sonhos escondidos* (2010). Em 3D, contemplamos a qualidade do gesto artístico destes homens do período paleolítico superior. Chamados Homens de Aurignac, viviam em frio intenso, sobre uma calota de gelo de 2.500m de espessura. À diferença dos ursos que ali hibernavam, e que provavelmente morreram asfixiados no gás carbônico que exalavam, estes humanos eram caçadores de animais e coletores de vegetais, portanto, nômades. Entravam na caverna para se aquecer, ornar as paredes e – esta é uma das hipóteses – exprimir mitos espirituais.

Quem ali esteve e está²⁶ afirma, tomado de emoção, que a maestria precoce das técnicas pictóricas e a criatividade subverteram a compreensão da arte pré-histórica que se tinha até a descoberta da caverna, e perguntam: Será que podemos considerar, desde então, que a arte nasceu na gruta Chauvet – Pont D’Arc? A que respondem: Não, porque se as representações ali nas paredes marcam uma conquista em arte, a arte é uma prática que necessitou

²⁶ Apenas especialistas em severo regime de observância a regras de preservação podem ali entrar. Estima-se para o final de 2014 a abertura ao público de uma réplica, que está sendo construída por equipe internacional interdisciplinar. Tal como foi feito para a caverna de Lascaux, fazer um museu aberto com o acervo de Chauvet implica replicar a intrincada morfologia da caverna original.

de um tempo, provavelmente muito longo, de aprendizagem de práticas e técnicas pictóricas. Este ponto de vista pressupõe um desenvolvimento da arte, em que um único vetor apontaria, tal como as lanças com as quais estes homens ancestrais matavam os bisões, para a inexorabilidade do avanço das técnicas em prol da qualidade artística – o que, hoje sabemos, não acontece. Adiantamos aqui o que nos parece uma possibilidade de compreensão de manifestações artísticas: investigarmos a sua gênese, pela análise dos procedimentos criados por estes homens que levaram Éliette a exclamar: Eles vieram! Eles somos nós, o que nos constitui. Há muitas pegadas na caverna de Chauvet, entre elas a de um menino, estima-se pelo tamanho do pé, com nove anos de idade – vão do fim para o começo da caverna; o que ele fazia ali? Há também em Chauvet marcas das garras dos ursos sobre os desenhos, e sob alguns deles, conforme imagem abaixo (fig. 3.1.1).

Fig. 3.1. – Desenho pré-histórico destruído em parte por arranhões de ursos das cavernas. Isto indica que os ursos vieram hibernar na caverna depois da realização das pinturas (Jean Clottes).²⁷

²⁷ Em <http://www.lagrottechauvetpontdarc.org/>; Ardèche - La Grotte Chauvet, Art pariétal de plus de 31.000 ans. Acesso em 18 de julho de 2013.

3.1.1. Enquanto isso, em Caruaru, Pernambuco, Brasil

Seca revela fósseis e pinturas rupestres de mais de 70 000 anos

... Após retirar as primeiras pás de terra do tanque seco, o dono da propriedade percebeu que o entulho escondia ossos de animais desconhecidos, conforme relata Diógenes Barbosa.

(jornal Vanguarda de Caruaru).²⁸

De acordo com as imagens e legendas veiculadas na página da UOL, os ossos encontrados, de animais desconhecidos, teriam cerca de 70.000 anos, mais que o dobro das pinturas nas paredes da caverna de Chauvet Pont D'Arc.

Fig. 3.2.– Arte parietal no sítio em Caruaru (UOL)

Assim como o poço seco cheio de ossos, a céu aberto, encontram-se ao deus dará inscrições vermelhas no recôncavo de uma pedra alta, ali perto, no mesmo sítio em Caruaru. Não gozam da proteção da ciência venerável que, desde a sua descoberta, cerca a caverna de Chauvet. As inscrições na pedra em Caruaru são primitivas, e toscamente são tratadas pela seca, animais e homens do sertão pernambucano. Muito haveria a pensar sobre isso, no país que se propõe a sediar a Copa do Mundo em 2014. Mas o que aqui nos interessa, para introduzir nossa pesquisa com pinturas de crianças, é refletir, a partir das imagens disponíveis, sobre as condições de produção destas imagens. Para isto nos propomos tirar partido dos procedimentos que os desenhos nas paredes de Chauvet evidenciam, e dos observáveis gerados na pesquisa sobre os fragmentos deixados pelos nossos ancestrais.

²⁸

<http://noticias.uol.com.br/ciencia/album/2013/05/07/seca-revela-fosseis-e-pinturas-rupestres-de-mais-de-70-mil-anos-em-caruaru.htm?abrefoto=5>, acesso em 07/05/2013.

3.1.2. Uma pesquisa interdisciplinar

Em Chauvet, as investigações indicam que dois rinocerontes e um bisão traçados a carvão foram realizados há 31.000 anos, em um intervalo de 1300 anos. Ora, estamos no ano 2013 depois de Cristo – para nós, prospectivamente, um grande intervalo de tempo. As histórias da arte sistematizadas e concebidas por alguns autores (cf. ARGAN, 1992) indicam incríveis variações em manifestações artísticas agrupadas em períodos e movimentos. Nós adotaremos o ponto de vista de Leon Kossovitch e de alguns dos autores (por exemplo, LICHTENSTEIN, 1994) que ele nos indicou em seu curso para pensar sobre trabalhos artísticos, supondo – conforme mencionamos no capítulo anterior – que, pelo menos desde a Roma antiga até o século XV, a Retórica é que fazia parte da formação dos que hoje chamamos artistas. Certamente, o Homem de Chauvet não tinha escritos sobre Retórica; entretanto hoje talvez possamos dizer que neste intervalo sabido de 1300 anos, em que foram desenhados os rinocerontes e os bisões, aqueles que entraram na caverna de Chauvet louvaram as imagens que ali encontraram, nelas interferindo com outros desenhos soberbos. Ao contemplá-los, nada nos indica que 1300 anos separam as imagens: elas nos contemplam ²⁹ como contemporâneas a nós próprios. Vemos ali preceptivos retórico-poéticos específicos do verossímil, do decoro e da graça, em que o *ornato* é concebido retoricamente como copiosidade e variedade de elementos (cf. KOSSOVITCH, 1996).

Nos desenhos em Chauvet – Pont D’Arc vemos traços precisos, seguros – como sempre buscou Matisse (cf. MATISSE, 2007) – que não hesitam em recortar, no gesto com o carvão, áreas de tonalidades da pedra (para Matisse tratava-se do papel, ver fig. 3.1.2.1), e que constituem a presença viva de animais diante de nossos olhos.

²⁹ Na *História Natural*, de Plínio, lemos: “aves e cavalos”, mas também homens, tomando a pintura como natureza, a essa louvam como maravilha no gênero demonstrativo. Não será mesmo em louvor da natureza que o Homem de Chauvet desenhou magníficos leões e cavalos, entre outros animais, nos recessos da caverna?

Fig. 3.3 – Henri Matisse, *Autorretrato* (1ª à 4ª interpretação), 1939

Vemos ainda nas paredes da caverna, claro escuro obtido com o recurso de esfumaçar com o dedo traços de carvão, o que acentua a impressão de volume, como na cascata de cavalos superpostos (fig. 3.1.2.2).

Fig. 3.4 – Painel dos cavalos (detalhe; L. 1,10m, aproximadamente)

Cavalos colocados em paralelo e se sobrepondo ao traçado, anterior, dos auroques dos quais retomam a linha das costas, no alto à direita, e da qual

subsistem os chifres atrás do segundo indivíduo. Notar a crina abundante aumentando o efeito de número e reforçando a representação da perspectiva sublinhada pela deformação curvilínea progressiva das cabeças (“visão polar”). O modelo das guanachas é obtido com esfumaçado, enquanto o traçado das narinas é finamente delineado, por raspagem, em detrimento do dorso de um rinoceronte (Serviço regional de arqueologia, Ministério da Cultura e da Comunicação - França, a tradução do original é nossa).³⁰

Traços muito precisos indicam imensa sutileza em captar o movimento dos animais representados, pela posição da cabeça ou dos chifres, ou com a representação de um grande número de patas³¹.

Fig. 3.5.– Painel dos leões. Parte sul, detalhe. (L.- em torno 0.80m).

O traçado de três grandes leões se superpõe a figurações anteriores de felinos. O indivíduo do terceiro plano, desmanchado por raspagem, está representado apenas pelo esboço da linha das costas, a orelha e o frontal. Reparar, nos dois outros espécimes, o emprego do esfumado e a implantação das vibrissas. Às gravuras em fino traço do primeiro plano correspondem aos arranhões de urso, dos quais a superposição demonstra a frequência contemporânea da caverna pelo Homem e os plantígradas (DRAL. Serviço regional de arqueologia, Ministério da Cultura e da Comunicação – França)³².

A figuração ali presente transmite informação, comunica, ressoa em nós como em quem a produziu e também naqueles que a contemplaram, nos que dialogaram com as imagens (inclusive graficamente) antes de nós.

³⁰ Em <http://www.lagrottechauvetpontdarc.org/>; Ardèche – La Grotte Chauvet, Art pariétal de plus de 31 000 ans. Acesso em 8 de julho de 2013.

³¹ Forma de representar que apareceria bem depois, como na tela *Dinamismo de um cão na coleira* (1910), de Giacomo Balla. Ver em Giulio Carlo Argan, *Arte Moderna* (1992), p. 444.

³² Em <http://www.lagrottechauvetpontdarc.org/>; Ardèche - La Grotte Chauvet, Art pariétal de plus de 31.000 ans. Acesso em 8 de julho de 2013.

Perguntávamos o que o menino de nove anos fazia na caverna de Chauvet, quando os indícios deixados nos permitem a pensar muito mais em como conviviam ali homens, mulheres, crianças e animais, portadores do fogo, de instrumentos de caça e musicais, com graves roupas de couro dos animais abatidos, sem as quais não sobreviveriam ao frio intenso. É preciso ainda considerar que entre as figurações de 425 animais encontradas, as de animais perigosos são majoritárias. O menino cujas passadas acompanhamos tinha um lobo consigo (há pegadas de lobo a seu lado), uma espécie de Mowgli em relação amistosa? Pela datação as pegadas são contemporâneas. Nenhum esqueleto humano foi encontrado na caverna...

Uma pedra chata que se desprende do teto tinha vestígios de madeira queimada, que permaneceram embaixo da caveira de um grande urso, colocada sobre a pedra depois de o fogo arder. Isto, que parece ser um altar, leva os pesquisadores a supor que nossos ancestrais ali entravam para realizar rituais, dos quais os desenhos seriam uma das manifestações. A equipe encarregada da preservação e pesquisa convidou alguns especialistas internacionais para visitar a caverna. David Whitley, um dos visitantes, supõe em seu depoimento que o desenhista estava sob a influência de alucinógenos no ritual, como parte de sua vida espiritual, e que esta seria a condição sob a qual poderia realizar imagens tão maravilhosas. Diz mais, que as imagens provinham do interior do homem e não do exterior – que neste caso é a experiência, a observação atenta dos animais representados. Nada mais distante do objeto de nossa tese, como nos propomos a demonstrar. Neste mesmo depoimento, Whitley invoca Vincent Van Gogh e David Hockney, os quais, assim como o Homem de Chauvet, teriam pintado sob os efeitos de alucinógenos. Nada na vida (NAIFEH & SMITH, 2012) e na obra (WALTHER & METZGER, 2010) de Van Gogh admite a interpretação de que ele pintasse sob a influência de alucinógenos. Além da eloquência de seu imenso legado para tão curta vida, em *Cartas a Theo* (2002) Vincent relata ao irmão boa parte de seu processo de criação, suas angústias e problemas, e também as felizes soluções nas pinturas que só ele pode compreender, em vida. Aprender com Van Gogh é apropriar-se da metodologia que ele criou: entrar nas coisas pela observação; ter o desenho como observação interiorizada, tendo no lápis seu maior aliado – como um amigo, diz ele; realizar a cor como expressão, a partir

de suas leis – a complementaridade das cores primárias pesquisada em infinitas gamas e nuances. Nem o absinto, nem suas crises epiléticas, nem talvez um comportamento esquizofrênico o habilitariam ao trabalho que realizou. Este trabalho só é possível com disciplina, autorregulação e progressivas tomadas de consciência. Van Gogh refere-se ao problema central, que é a passagem da imagem “que se vê”, isto é, da realidade natural, para as imagens subjetivas e vice-versa. Nesta passagem, diz ele, há “um trabalho de purificação em que se encontra a si-mesmo”. Para isso, afirma Van Gogh, a base, a fonte, o motor é o corpo. É preciso ter o corpo forte, fortalecer o sangue, senão não se aguenta o baque que é o embate com a natureza, pois “da abstração não se chega a si mesmo”, ao que ele chama a verdade. Diz ele que Rembrandt chega ao seu amado amarelo ouro de Rembrandt pelos valores tonais. O partido que Van Gogh tira da lição é a expressão pelas cores. Então ele conta ao irmão: “Pintei um cipreste cinza azulado com cascata de verdes escuros”. No famoso quadro que é seu quarto de dormir – chão vermelho rosado, janela verde, parede lilás, “sem branco porque eu quis expressar calma, o espelho somente branco com moldura preta para pôr o contraste de cores contrárias em evidência” (VAN GOGH, 2002).

David Hockney, que é intensamente produtivo no trabalho artístico em artes visuais desde os nove anos de idade, dedicou a sua vida ao que ele chama de *problems of depiction* (problemas de representação), tendo inclusive publicado, conforme mencionamos, *O conhecimento secreto* (HOCKNEY, 2001), importante pesquisa sobre possíveis usos de instrumentos óticos por pintores e desenhistas, um livro que gera ampla polêmica entre os especialistas. Tocado pela vivacidade e beleza dos desenhos de Jean-Auguste-Dominique Ingres expostos em Londres, Hockney passou várias horas contemplando-os. No catálogo da exposição (1998), o retrato *Lady William Henry Cavendish Bentinck, née Lady Mary Acheson, 1816*, lembrou-lhe *Still Life*, 1975 de seu amigo e contemporâneo Andy Warhol.

Eu comprei o catálogo, trouxe-o aqui para L.A., estudei-o um pouco mais, li cada palavra, ampliei alguns dos desenhos ali naquela copiadora, e uma manhã, estudando as ampliações, me vi pensando. Espere, eu já vi esta linha antes. Onde vi esta linha? E de repente compreendi, é a linha de Andy Warhol. [...] Porque a de Andy é de fato o mesmo tipo de linha: limpa, rápida completamente segura. Agora,

no caso de Andy sabemos que ele estava usando um projetor de slide. [...] Olhe para isso (fig. 3.6) e agora olhe para isso (fig. 3.7), especialmente as roupas, a caída do manto, o babado em volta do pescoço, a manga franzida, e então sua expressão, sua palpável frescura: a velocidade da linha, sua ousadia, sua confiança absoluta, nenhum desajeitamento, nenhuma hesitação. Claro, Ingres não estava usando um projetor, mas ele poderia estar usando uma câmera, um instrumento de refração de algum tipo (“Adventures in opticality (1999)”, in Lawrence Weschler, *True to life, twenty-five years of conversations with DAVID HOCKNEY*, 2008, p. 117- 118).

Fig. 3.6 – Jean-Auguste Dominique Ingres, *Lady William Henry Cavendish Bentinck, née Lady Mary Acheson*, 1816

Fig. 3.7 – Andy Warhol, *Still life*, 1975

A partir daí, Hockney desenvolveu intensa e extensa pesquisa sobre a produção de vários artistas, inclusive desenhando ele próprio com uma câmera lúcida, a qual apenas sugere ou delineia a imagem da pessoa que pousa imóvel para o artista, o suficiente para deixá-lo mais livre e seguro no desenho das linhas que realizam o retrato. Assim, o instrumento ótico não substitui o trabalho do artista, mas pode ser utilizado a serviço de sua própria expressão. Tal é o uso que Hockney fez da máquina fotográfica, num momento em que buscava estar imerso na paisagem ou situação retratada – o que resolveu fazendo colagens com séries de fotografias. Em pintura, Hockney busca resolver esta possibilidade de imersão do espectador no espaço pictórico pintando com observação ao ar livre (ver *A Bigger Grand Canyon*, 1998), em várias telas compostas em um grande painel, como aquelas expostas em *A Bigger Picture* (Londres, Royal Academy of Arts, 2012). Usando inicialmente um I-Phone para desenhar, e depois um I-Pad³³, Hockney pinta com o aplicativo *Brushes* vasos de flores na janela, com a vivacidade que ele colheu nos desenhos de Ingres. Perguntaram a ele por que artistas jovens não usavam este dispositivo, e Hockney respondeu – porque eles não sabem desenhar.

A questão que nos concerne é: o que seria “saber desenhar”? O Homem que, sim, veio à caverna de Chauvet, e ali desenhou, como sabia desenhar? Hockney observa:

Eu sempre amei a representação do espaço nas pinturas do início da Renascença³⁴. É tão *claro*. Eu penso que clareza é algo que tem que existir em toda boa pintura. [...] Tem que haver esta clareza, que é a clareza do artista que a fez, a clareza de sua visão, o seu modo de ser³⁵.

³³ Presente de um amigo, o artefato fica disponível ao lado de sua cama em um pequeno cavalete.

³⁴ Como Piero della Francesca, um de seus preferidos, a quem ele se referiu em um dos retratos de seu grande amigo Henry Geldzahler.

³⁵ ... *his sense of being*, no original. “Cameraworks (1983)”, in *True to life*, op. cit. (2008, p. 31)

Esta clareza, para Hockney, que aqui se alia a seu colega e predecessor Van Gogh, tem seu alicerce na crença que

“a bondade é nossa única esperança [...]. E se eu acredito nisto, é o que eu devo expressar. É aí que estão meus deveres. [...] Há momentos em que me sinto incrivelmente sozinho, especialmente quando não estou trabalhando. O impulso pode sumir, secar simplesmente. Mas no momento que começo a trabalhar, a solidão desaparece. Eu a amo aqui, sozinho, pintando. Você conhece todas aquelas coisas sobre angústia na arte: eu sempre pensei que as pinturas de Van Gogh são plenas de felicidade. Elas são. E, no entanto, sabemos que ele não era feliz. Entretanto ele deve ter tido momentos para poder pintar assim. A ideia que ele era um infeliz miserável e louco não é verdadeira. Quando ele estava demente, ele não podia pintar, realmente.

[...] Acho que sou basicamente uma pessoa otimista. Eu ultimamente penso que estamos nos movendo para uma consciência mais elevada, esta parte do caminho são nossas percepções do mundo enquanto mudam, e eu vejo arte como tendo um importante papel nesta mudança (WESCHLER, 2008, p. 59-60).

Lembremo-nos do nosso ancestral, envolto pela sugestão de imagens que a luz bruxuleante do fogo projeta nas paredes da caverna, e a necessidade de clareza, presença de espírito, para expressar seu modo de ser da forma que o fez nos desenhos que ora contemplamos. Certamente ele não saiu de si, ou teve seus próprios recursos ampliados sob efeito de alucinógenos para desenhar deste jeito! Pois alucinados podemos ter visões, mas representá-las exige clareza, presença, encarnação na experiência de desenhar, criando nossos próprios procedimentos. Em Chauvet, vemos um dorso de leão feito com um único e preciso traço, com cerca de 2,00 m. Ora como é possível, dado que o leão não estava, no momento do gesto, ali presente como modelo, trazê-lo à vida até os dias de hoje por um gesto tão preciso (fig. 3.5)? Pois os leões na caverna de Chauvet estão vivos. Comparando-os com o leão de Rembrandt (fig. 3.8.), vemos que este se distancia – como presença – da experiência do observador, e está investido de um modo de fazer de sua época, como talvez seria, hoje, um leão desenhado a partir de uma fotografia. Se compararmos este leão:

Fig. 3.8 – Rembrandt Van Rijn (<http://www.rembrandtonline.org/>, acesso em 11 de julho de 2013)

com os autorretratos do grande artista, ou seu retrato com Saskia , sua esposa (fig. 3.9),

Fig. 3.9 – Rembrandt, 1636 (Em <http://www.rembrandtonline.org/>. Acesso em 11 de julho de 2013)

podemos observar que, aqui, temos a presença viva de alguém que se contempla em um espelho – que é, afinal de contas, um instrumento ótico. Na caverna, é a própria luz, ou ausência dela, aliada às reentrâncias e saliências, às diversas cores das formações geológicas das paredes da caverna, que produz fenômenos óticos a estimular a imaginação e impulsionar – por afeto – o fazer artístico. Assim, como veremos, é na manifestação sensório-motora que os Homens pré-históricos revelam a força da criança que neles subsiste como sobrevivência – agora expressiva. Temos aqui uma condição de continuidade entre arte e vida, sendo a expressão rítmica – pois o gesto é movimento, conjugação de tempo e espaço – resultante da tensão nos termos de Dewey (2010), entre o endógeno e o exógeno, entre a experiência vital e o embate com a matéria. O Homem, sede sensível desta tensão entre o de dentro e o de fora, busca instrumentos e procedimentos para livrar-se dela, de algo que inexoravelmente exige passagem, mesmo nas condições mais adversas. Diz-se da técnica como se um deus ex-machina habitasse o Homem. Não: é o Homem, em busca de realizar o divino dentro de si, que busca, descobre, imagina, pesquisa instrumentos e procedimentos para expressar-se e assim transformar concepções, a sua visão de mundo e o conhecimento de si-próprio.

Nos desenhos da caverna de Chauvet contemplamos a dimensão humana da função simbólica, a possibilidade de criar algo, em primeiro lugar para si próprio, por necessidade de expressão e conhecimento, e depois como algo que, tendo ganhado existência (que perdura há 32000 anos!) ressoa – para usar uma palavra de Bachelard – nossos sentimentos mais verdadeiros. Esta necessidade expressiva, ainda nos termos de Dewey, é ainda e desde sempre uma questão de sobrevivência. Que o Homem pré-histórico (anterior à História?), na azáfama muito dura de sobrevivência, tenha criado para si próprio a circunstância de realizar desenhos dessa magnitude – como qualidade de desenho propriamente dito – causa uma grande emoção e nos irmana em nossos destinos.

O que supomos é que estes caçadores e coletores, em seus grandes deslocamentos, nos movimentos instintivos e precisos para salvar-se de animais perigosos, para caçá-los, na observação acurada exigida pelos severos problemas para sobreviver, desenvolveram suas próprias imagens interiorizadas, ritmicamente expressas em acordo com as variações de luz e da

morfologia de seu suporte. É o que fazem as crianças, como o caso de Bianca, com um ano e meio de idade, que relataremos adiante.

Até o momento, o acervo na caverna de Chauvet nos revela um modo de desenhar sem igual, em tempos para nós tão remotos. Mas a existência de outras cavernas decoradas é, ao mesmo tempo, quase certa e muito provável, mas também tão longínqua como a provável existência de vida em outros pontos do Universo, além ou aquém da Terra. A prospecção para descobri-las, o modo como buscamos conhecer será sempre da mesma natureza: a vida como interação.

3.2. A caverna de Lascaux

No dia 12 de setembro de 1940, uma quinta-feira, a Caverna de Lascaux foi descoberta por quatro jovens: Marcel Ravidat, que estava então com dezoito anos, Jacques Marsal e Simon Coencas, ambos com quinze anos de idade, e Georges Agnel, com dezesseis. Ravidat, que era ajudante em uma oficina mecânica, teve a ideia de explorar o buraco deixado por uma árvore arrancada – talvez 30 anos antes. Uma senhora, que ali havia enterrado uma mula morta, afirmava que o buraco era a boca de uma passagem medieval subterrânea. Esta passagem, dizia ela, levava a um pequeno castelo situado aos pés de um morro perto de Lascaux. Decididos a explorá-la, os rapazes levavam lâmpadas e pás. Cavando, descobriram na base do buraco uma passagem estreita: jogando uma pedrinha, ouviram-na cair por um longo caminho. Ravidat entrou primeiro, de cabeça, após ter cavado um pouco mais a abertura. Em pé sobre o monturo caído da abertura, acendeu a lâmpada e chamou os colegas. Logo começaram a explorar a caverna, descobrindo figuras de animais nas paredes da caverna. Marcel Ravidat escreveu: “Nossa alegria foi indescritível, uma porção de índios selvagens fazendo uma dança de guerra não teriam nos igualado” (BATAILLE, 1955, p. 137). Ali voltaram algumas vezes, uma delas acompanhados de um guarda, que conseguiu persuadir o professor da escola local, senhor Laval, a efetuar a descida. Quando Léon Laval entrou na sala principal da caverna decorada, suas descrenças (sobre a autenticidade dos

desenhos) desapareceram. O abade Henri Breuil³⁶, grande especialista em arte rupestre, morava então em Brives; notificado em 17 de setembro, chegou em Montignac no dia 21. “Uma vez descoberta, dois dos rapazes acamparam ao lado dela; ninguém podia descer sem eles, e se centenas de visitantes de Montignac e da vizinhança não dilapidaram a Caverna, foi graças à devoção destes jovens” (BATAILLE, p. 137). Ravidat guardou esta caverna durante toda sua vida – primeiro por conta própria, depois como funcionário do governo francês.

Para produzir o livro que aqui é nossa referência, *Lascaux, or the birth of art*, o escritor francês Georges Bataille visitou diversas vezes a caverna de Lascaux, acompanhado de um fotógrafo suíço e de outro italiano. É bom lembrar que a caverna teve que ser fechada para o público visitante na década em 1963, devido a fungos, cogumelos e outros danos às pinturas parietais causados pelas diferenças de temperatura, gás carbônico da respiração, umidade e assim por diante³⁷, de modo que o livro é documento fundamental.

Em seu testemunho, Bataille afirma que ali, no vale do rio Vézère, a humanidade viveu a experiência da vida humanizada, que ele quer ver com os “olhos daqueles que entraram nessa piscina de luz”. (op. cit., p. 20). Lascaux anuncia uma plenitude, um bem estar – “eles riam!”, diz ele, bem estar que nega a miséria e demonstra que “a vida é sempre acompanhada por condições que a tornam possível” (op. cit., p. 23), sendo os afrescos de Lascaux extremamente ricos em energia da vida animal. A cavalgada, a dança de animais na parede é, para nós, afirma Bataille, o primeiro sinal de *nossa* presença no mundo real. A visão dos animais é humana. Por quê? Porque a vida que ela encarna é transfigurada na pintura, responde Bataille. “Se a vida que eles levavam não houvesse elevado esses homens a alturas de

³⁶ O seu livro, *Quatre cents ans d'art pariétal. Les cavernes ornées de l'Age du Renne*, Montignac, 1952, é grande referência para compreensão da arte pré-histórica; os estudos arqueológicos que Henri Breuil empreendeu em Lascaux, afirma Bataille, “tornaram possível escrever este livro.”

³⁷ Visitas eletrônicas em 3D podem ser realizadas em <http://www.lascaux.culture.fr>. Foi necessário construir uma réplica, para que o público tivesse acesso direto à morfologia da Caverna original com as reproduções dos desenhos e pinturas da Sala Principal e do Eixo Axial. Acesso em 14 de julho de 2013.

exuberância, de alegria, eles não a poderiam ter representado com esta força persuasiva” (BATAILLE, p. 24). Precisamos então pensar na energia vibrante do Homem de Lascaux e a veemência com a qual ele rompeu “o pântano da inércia”³⁸. Houve ali uma explosão, e esta onda de força e o sentido de grandeza pode ser vista na vitalidade apaixonada que anima os touros gigantes da frisa de Lascaux, “*criando como eles vieram*” (op. cit., p. 25; os grifos em itálico são do autor). “Na semi escuridão da caverna, pela consagração das luzes, eles ultrapassaram o que foram até então, criando o que não estava ali um momento antes.” (op. cit., p. 26).

Podemos imaginar a grande sala de Lascaux com andaimes, dezenas de lâmpadas iluminando-a, o grupo de pessoas mantendo o artista ou os artistas à custa do trabalho dos demais, até completar a criação. Andaime e lâmpada foram encontrados nas pesquisas arqueológicas em Lascaux. Na caverna de Chauvet – Pont d’Arc foram encontrados ossos com indícios de terem sido usados para iluminação com tutano: a medula com uma mecha de fibras vegetais produz uma iluminação grande, cálida e ademais sem fumo, nem odores.

Bataille nos relembra que o assunto é o nascimento da arte. E o elemento de criatividade livre, de alegre festividade é o indício, o que ressoa em nós, o que se vê: o que está lá na parede. Em outro extremo da vida humana, a morte. Indícios foram encontrados mostrando-nos que o Homem de Lascaux prezava seus mortos, enterrando-os, acompanhando-os de objetos rituais. Os indícios demonstram que a contemplação da face da morte, da ausência de vida de um companheiro, uma companheira, uma criança outrora cheia de vida e que agora ali jaz inerte, traz a necessidade de criar, de algum modo, a consciência do mistério da vida e da morte. Para Bataille, as cerimônias aos mortos configuram uma proibição a ser transfigurada, ultrapassada, em procedimentos artísticos. Bataille não usa o termo procedimentos, mas Norbert Aujoulat, que empreendeu ampla e multidisciplinar pesquisa em Lascaux de 1988 a 1999, sim, como veremos adiante. Por enquanto, sigamos as considerações de Bataille. Os motivos nas paredes de Lascaux derivam da

³⁸ Dos milhares de anos que precederam a explosão criativa do *Homo sapiens*.

realidade como um todo – seus aspectos religioso e sensível (estético), cumprindo

[...] o que sempre foi propósito mágico ou religioso da arte – criar uma realidade sensível onde o mundo comum é modificado em resposta ao desejo pelo extraordinário, pelo maravilhoso, um desejo *implícito* na essência mesmo do ser humano. [...] A constância e a universalidade deste propósito abrangente *não poderia ter sido colocado em uso antes de ter ganhado existência* e para *ser*, teve antes que *ser achado*, no curso de acidente, sorte ou jogo-brincadeira³⁹. [...] Quando se discute o Homem de Lascaux o discernimos de seu predecessor⁴⁰, colocando em primeiro lugar não a consciência, mas atividade estética, que é na essência uma forma de jogo. O jogo existe independentemente e somente para sua própria finalidade e nos aproxima desta herança maravilhosa, este banho de riquezas para o qual cada um de nós sente que nasceu (BATAILLE, p. 35, grifos em itálico são do autor).

Lembremo-nos que a pergunta “Vemos em Lascaux o nascimento da arte?” leva Bataille a se indagar como as imagens tão vivas dos animais ganharam existência nas paredes da caverna. E este como só pode ser compreendido no plano procedimental, assumido depois por Norbert Aujoulat como norte de sua pesquisa. E também, adiantamos, em nossa pesquisa com crianças na criação de cores a partir das três cores primárias, sendo neste caso o jogo o modo procedimental de realizar um sentimento estético.

Para compreender o que mobiliza o Homem de Lascaux a realizar desenhos e pinturas que nos afetam em alegria e vivacidade até os dias de hoje, Bataille faz distinção entre: *Homo faber* – Homem que trabalha; *Homo Sapiens* – Homem que discerne; e *Homo Ludens* – Homem que brinca, a partir deste “excelente termo de Huizinga⁴¹” (BATAILLE, p. 35). Os instrumentos encontrados datados da época do Homem de Neandertal são indícios de um *Homo faber*, para quem “o mundo do trabalho organiza e abriga dos distúrbios repetidamente provocados pela morte e pela sexualidade” (op. cit., p. 37). Mas

³⁹ Play, em inglês no original.

⁴⁰ O Homem de Neandertal.

⁴¹ Bataille refere-se ao grande divisor de águas para compreensão da importância do jogo no que nos constitui como humanos, o livro HUIZINGA, J. *Homo Ludens. A Study of the Play-Element in Culture*. Londres, 1949.

o *Homo Sapiens*, que emergiu de um longo período de diferenciações, sua aurora sendo contemporânea aos desenhos encontrados em Chauvet – Pont d’Arc, só se constitui como Homem que discerne sendo *Homo Ludens*, aquele que brinca, que tem o jogo – finalidade sem fim –, como sua atividade principal. Assim completa-se o argumento de Bataille de que o nascimento da arte acontece, sim, em Lascaux, quando as experiências vitais de morte e sexualidade conduzem o *Homo sapiens* a proibições, interdições, das quais não se liberta no mundo utilitário do trabalho, como *Homo faber*, mas pela transgressão, pela fonte de êxtase que está no âmago do sentimento religioso e estético do *Homo Ludens* em festa. Ali em Lascaux, a arte se inicia como manifestação estética de um Homem que brinca em uma circunstância especialmente concebida e preparada para a pintura e o desenho como jogo – a festa.

Em Lascaux, como brinca nosso *Homo Ludens Sapiens*? Os dados que se seguem encontram-se disponíveis em <http://www.lascaux.culture.fr>⁴², excelente *site* do governo francês, coordenado por Norbert Aujoulat até a data de sua morte, em 2011. Neste *site*, de informações precisas, as paredes da caverna recobertas de calcita branca são chamadas de **suporte** para **pinturas** e **desenhos**; quando se trata de material friável, nossos ancestrais ali realizaram **gravuras**. A **paleta** de cores era constituída de pigmentos de origem mineral: vermelhos da hematita, amarelos das goethitas⁴³, corantes negros sempre obtidos à base de óxido de manganês. Interessante notar que em Chauvet – Pont d’Arc, cerca de 15.000 anos antes de Lascaux, os desenhos em preto foram sempre realizados com carvão. Em Lascaux observa-se nas pinturas pulverização ou projeção de pigmentos – ossos com furos, que podiam ser soprados, foram encontrados em buscas arqueológicas, com restos de pigmentos. Foram encontrados também pilões para macerar minérios e obter pigmentos, três godês, plaquinhas de calcário e de xisto com pigmentos diluídos – provavelmente em água, uma vez que não foram encontrados vestígios de matéria orgânica nas pinturas, excluindo-se assim as

⁴² Acesso em 13 de maio de 2013.

⁴³ Estes minérios foram assim nomeados em homenagem ao grande escritor alemão Wolfgang Goethe, que empreendeu ampla pesquisa sobre as cores.

emulsões à óleo, com gordura animal. Estes achados arqueológicos demonstram o contraste entre a excelência das obras e a simplicidade das técnicas e meios materiais empregados.

Lemos em uma das páginas do *site*: “a expressão da terceira dimensão é uma dificuldade com a qual os homens do Paleolítico foram confrontados. O resultado em relevo supõe que o autor tenha uma ideia precisa dos procedimentos que permitem recriar a impressão de profundidade.”

Em sua pesquisa, Norbert Aujoulat verificou que todos os cavalos na caverna de Lascaux foram realizados em uma mesma sucessão de gestos: traços da crina; flancos, com pigmento soprado ou pintura, em ocre ou vermelho; linha dorsal em um único traço preto; patas; cascos; rabo e por fim a cabeça. Esta sucessão de gestos com finalidade expressiva configura um *procedimento*, bem diverso da *técnica*, que neste caso é, por exemplo, o uso de um osso oco para soprar pigmento. Torna-se claro, na apreciação e análise temporal das figuras, que os procedimentos são passos concatenados de uma ação que busca ter êxito – neste caso, expressar um cavalo que corresponda à sensação estética, ao sentimento, ao afeto que o pintor sente pelo cavalo. Por outro lado, se assumirmos a importância de uma didática – como é o caso daqueles que, como nós, trabalham em educação – estes procedimentos configuram uma metodologia (e não um método, como comentaremos adiante) que abre espaço para que cada um de nós, e de nossos alunos, expresse a sua própria imagem interiorizada de um cavalo – desde que tenhamos experiência vital com este animal: e esta é a condição essencial para toda geração de conhecimento.

A análise estratigráfica das camadas de pinturas, quando um desenhista mais recente dialoga com traços deixados por desenhistas anteriores, permitiu a Norbert Aujoulat precisar as modalidades de construção de conjuntos gráficos, e assim ele pôde reencontrar o encadeamento de gestos que constituem a construção das figuras. Somos informados, pelo *site*, que ao longo da investigação tornou-se possível a identificação dos fatores e a sequência de construção não somente das figuras, mas também de conjuntos iconográficos. Estas pesquisas revelaram, entre outros, o papel fundamental da arquitetura da caverna na distribuição das obras parietais e também o papel das propriedades mecânicas, óticas e morfológicas dos suportes na adaptação

à parede de técnicas de pintura e de gravura. Norbert Aujoulat verificou um encadeamento sistemático de composição das imagens: o cavalo sempre traçado primeiro, depois os auroques, depois os cervos. Em seu livro *Lascaux, le geste, l'espace et le temps* (Seuil, 2004) ele enuncia uma hipótese: este encadeamento sistemático de gestos e figuras responde às necessidades de ordem biológica, na experiência do Homem com fenômenos próprios de cada uma das estações do ano. Pois na primavera, o Homem de Lascaux defrontava-se com manadas de cavalos soltas no pasto abundante; no verão eram os auroques que apareciam em grande quantidade, em meio à rica biomassa daquela época, cerca de 20.000 anos atrás. E no outono, os veados, organizando-se para o rigor do inverno que virá. Assim, de acordo com a interpretação de Aujoulat (2004), é a regeneração do tempo que é simbolizada, em associação metafórica que nesta conjuntura liga o tempo biológico e o tempo cósmico. De maneira que a grande dança de animais a que se refere Bataille (1955) teria como tema central a criação do mundo.

Buscando situar o lugar de Lascaux na história da arte (para ele, o começo) Bataille afirma

O *fazer* real encarna toda intenção [...] em regras fiéis à imitação da Natureza. [...] A Idade das Renas⁴⁴ que, em geral, viu poucas mudanças nas formas de vida, parece ter respondido principalmente (mas não em conformidade com a convenção) à ideia fundamental e exterior da natureza. [...] Este ponto é crucial: A arte da Idade das Renas não foi informada pela tradição, mas pela natureza: sua regra é imitar fielmente a natureza. Apenas *quais* regras recebeu pode não ter grande importância. Mas é isso: a norma veio *de fora*. O que significa que, em si mesma, a obra de arte era livre, não articulada, não submetida ao jogo de métodos e maneiras que poderiam ter determinado sua forma *de dentro* – e que poderiam tê-la aparado para caber na convenção (BATAILLE, 1955, p. 129-130, grifos do autor).

Interessante notar que Bataille começa afirmando que o *fazer* encarna toda intenção, para em seguida esquecer o sujeito deste *fazer*, e os procedimentos que compõem sua ação pictórica, assumindo que a arte (e não o artista!) segue normas que vem de fora (da natureza) e não de dentro (de

⁴⁴ *Reindeer Age*, no original em inglês, época em que viveu o Homem de Lascaux.

convenções). Quanto ao fazer do sujeito, este é creditado ao gênio: “(...) a harmonia do indivíduo com o mundo à sua volta convidam-no a tomar para si as transfigurações da arte – e estas são as transfigurações de gênio” (op. cit., p. 130). Para nós, que investigamos uma gênese epistemológica da criação artística, interessa o ponto de vista do sujeito, da pessoa que realmente realizou as pinturas e os desenhos, e este ponto de vista torna-se observável quando contemplamos os procedimentos que geraram os desenhos, tal como o fez Norbert Aujoulat. E, na perspectiva do sujeito, o de dentro, ou endógeno, diz respeito à dimensão estética interior, ao modo de ser e de sentir da pessoa que pinta; e o de fora, ou exógeno, ao espaço e o tempo ocupados pelos objetos naturais e culturais – a graça, a pujança, o modo de ser dos animais, que convocam o Homem a interiorizá-las, a trazer para si, por intermédio da criação de procedimentos – aquilo que o toca, emociona. Trata-se, então, de uma interação entre o de dentro e o de fora, entre aspectos endógenos e exógenos que se transformam mutuamente na ação de desenhar, caracterizando, ao mesmo tempo, o *Homo Ludens Sapiens* e a sua visão de mundo: conhecimento. Partindo de sua visão estética, o homem cria e assimila procedimentos para expressá-la: eis a gênese da arte como expressão e conhecimento.

3.3. Vestígios, marcas, inscrições e... representações

Retornemos ao filme de Werner Herzog, *A caverna dos sonhos esquecidos*, no qual entramos em imagens tridimensionais na caverna de Chauvet, oportunidade de, como espectadores, sentir sua morfologia, as dobras das cortinas de minerais brilhantes, ondas de calcita que envolvem vértebras e crânios de urso, pendem do teto, encontram-se em estalactites e estalagmites, plasman nas paredes desenhos recobertos com fina camada, que se ilumina ao contato dos holofotes portados pela equipe de arqueólogos e cineastas. Contemplando os arredores da caverna, o coleante rio Ardèche em seus meandros, cortando as falanges rochosas, e a Pont d'Arc sobre ele, podemos supor – como o faz no filme Jean-Michel Geneste – que a paisagem, o frio e o sol, a rica biomassa, exerceram forte impulso à imaginação das pessoas que ali viveram e produziram os desenhos na caverna. Herzog, que

narra o filme e entrevista os especialistas, nos conta que a avalanche⁴⁵ que fechou a entrada original da caverna a preservou em condições intocadas, em uma cápsula do tempo. Uma maciça porta de aço é aberta e fechada em seguida, apenas para dar passagem aos investigadores, buscando-se não comprometer o clima delicado dentro da caverna. Após uma descida vertical até o chão da caverna, Jean Clottes nos mostra o desenho magnífico de um rinoceronte em movimento, em que se vê integrada à representação a dinâmica tridimensional das paredes: reentrâncias, saliências, rugosidades, fissuras. Vemos então todos os pontos da caverna, escaneados a laser para construir um modelo tridimensional, cujo objetivo central é criar história a partir da representação milimétrica do que existe hoje. Neste caso, a alta tecnologia fornece uma precisão de dados cuja análise descortina um novo entendimento sobre o Homem, a vida e a arte pré-históricos. Dominique Baffier nos mostra o desenho de um casal de leões. O macho, que reconhecemos pelo saco escrotal sob o rabo, foi desenhado primeiro, com um único gesto – o traço com mais de 2,00m que define seu dorso – e não porta juba, o que segundo ela elucida uma polêmica: teriam ou não juba estes leões de caverna, extintos há milhares de anos? A fêmea, desenhada em tamanho menor, encosta seu flanco no do macho. Este e os outros desenhos mostram um conhecimento afiado dos animais, de tal modo que frente à um cavalo com boca aberta, temos a impressão de sentir o calor de sua respiração.

Vemos indícios de uma tocha vigorosamente esfregada na rocha, gesto necessário para reacender a chama, sem a qual o transeunte ficaria envolto pela escuridão. Em um recesso da pedra, logo abaixo das marcas do movimento, foram encontrados pequenos fragmentos de carvão. Como vimos no capítulo anterior, submetidos ao método C14 de datação, os fragmentos indicam que aquela tocha foi esfregada na rocha há 28.000 anos. Logo à direita da descida vertical à sala principal, uma rocha traz grandes pontos vermelhos, aqueles encontrados pelos descobridores da caverna. Submetidos à análise mostraram ser marcas da palma da mão com pigmento vermelho de um

⁴⁵ Como nos mostra no filme Dominique Baffier, arqueóloga curadora da caverna, pedras da avalanche podem ser vistas dentro da caverna, mas não de fora, uma das razões que preservaram a caverna até sua descoberta em 1994.

homem⁴⁶, medindo cerca de 1,80m, que começou a imprimir sua mão na pedra de baixo para cima, em movimentos circulares, até atingir o topo. Nas impressões deixadas, vemos que esta pessoa tem o dedo mindinho quebrado; como adiante vemos a impressão negativa de sua mão, sobre a qual, apoiada na parede soprou-se pigmento, acompanhamos esta pessoa em seu percurso para o interior da caverna. E também nos apropriamos de duas técnicas diversas para imprimir marcas das mãos: passar pigmento ou tinta⁴⁷ na palma e pressioná-la sobre a rocha⁴⁸; pousar a mão sobre a rocha e aspergir pigmento sobre ela, deixando em branco a sua imagem.

Podemos considerar nestes episódios das paredes da caverna de Chauvet uma grande diferença entre os gestos: o cotidiano, banal, quase mecânico, e necessário gesto de esfregar a tocha de madeira na rocha para reacendê-la; o gesto de inscrição das mãos na rocha, útil para dizer inequivocamente: sou eu, estive aqui; e o gesto de criação dos desenhos. Vemos o que o Homem deixou atrás de si, como se visitássemos o entorno de uma cachoeira onde houve um piquenique – latas e garrafas vazias, papéis de embalagens, quem sabe restos de um foguinho... Mas uma coisa é deixar vestígios, outra muito diversa é produzir traços, representar – criar ou dar existência a algo antes inexistente. Uma marca, como a deixada pela palma da mão calcada em pigmento sobre a pedra, é muito diversa de um desenho mobilizado esteticamente, uma tensão que pede passagem: expressão. Se na marca da tocha supomos uma intenção utilitária, nas marcas das mãos uma intenção de identificação, dos desenhos não se pode arbitrar uma intenção. Estarmos atentos a estas diferenças terá uma importância grande quando pensarmos em atividades artísticas para crianças: o que dizer da onipresença nas escolas brasileiras de pinturas com marcas de mãos?

⁴⁶ Valérie Feruglio, arqueóloga que trabalha com Dominique Baffier, faz a pergunta que nos fazemos: não poderia ser uma mulher?

⁴⁷ A tinta é o pigmento misturado a um veículo – neste caso água. Com menos água obtém-se um estado pastoso do pigmento, como parece ser este caso; com mais água, chega-se à aquarela. Como veremos adiante, Nic (2;3) compreendeu muito bem a função da água na pintura, como diluidora de pigmento.

⁴⁸ Atualmente, em 2013, o sistema de segurança dos caixas eletrônicos de banco detecta oticamente a palma da mão do correntista!

Como educadores, é necessário sempre pensarmos em relações de ensino e de aprendizagem. Caso compreendamos aprendizagem como uma espiral de desenvolvimento, onde sejam equivalentes criação (do que ainda não ganhou existência), transformação (mútua, do sujeito criador e do objeto criado) e conhecimento (gerado por procedimentos transformadores, a partir da imitação e da construção artística) torna-se claro que, para conceber fundamentos de uma possível didática, é necessário considerar que os modos do aprendiz precedem o ensino. A partir daí gera-se um processo de aprendizagem e de ensino, não apenas baseado na imitação e na representação, porque outras formas emergem na superfície de quem constrói a imagem, as quais transcendem a imagem interna e o "objeto" que a gerou. Nas superfícies das cavernas, em nosso exemplo, ocorre outra realidade, diversa, mesmo que inspirada nos traços anteriores.

Nesta perspectiva, torna-se necessário ao educador aprender com os modos do aprendiz, para que este se encontre em espaços abertos a aprendizagens significativas. Estas aprendizagens tornaram observáveis a aprendizes e educadores aspectos da realidade que antes permaneciam opacos, em uma espiral potencialmente infinita, de geração de novos observáveis e, portanto, de novos conhecimentos.

O que se pode aprender a respeito do aprender a desenhar, a pintar, a esculpir com o Homem de Chauvet, com o Homem de Lascaux? Teríamos que considerar: o **suporte**, com texturas, relevos, toda uma "morfologia dinâmica" das paredes da caverna; a **paleta** – cores obtidas de minérios, processadas em pilões, diluídas com água ou óleo, colocadas em godês ou plaquinhas; a incidência da **luz** por iluminação indireta com tochas de madeira (Chauvet) ou com a maravilhosa lâmpada de cerâmica⁴⁹ encontrada em Lascaux; e ainda os **procedimentos** específicos de cada uma das linguagens expressas – **desenho, pintura e gravura**, os quais dependem do suporte, das técnicas desenvolvidas para as finalidades pretendidas (intuídas ou não), como é o caso dos pincéis, ossos furados para soprar pigmento, bastões de carvão para desenhar, e dependem, fundamentalmente, da ação transformadora de

⁴⁹ Imagem disponível em http://www.lascaux.culture.fr/#/fr/04_05.xml. Acesso em 17/05/2013.

alguém, que dá vida a imagens interiorizadas, em gestos que imprimem movimento às figuras.

Podemos aprender com o Homem de Lascaux a sua metodologia, o uso expressivo de relevos e sobreposições, o modo de representar cavalos, começando pela crina, etc., os recursos expressivos de técnicas usadas, mas não podemos realizar sua ação. Esta, portanto, não é ensinável, e precisamos sempre estar conscientes deste limite: “procedimento é aquilo que ninguém pode fazer por mim”, nos termos de Lino de Macedo⁵⁰. Podemos oferecer a nossos alunos meios para que possam realizar aprendizagens significativas; mas a condição para que estas de fato ocorram é que os alunos se lancem em experiências completas, ou estéticas, nos termos de Dewey, em série de conferências publicadas em seu livro *Arte como experiência* (2010). Percorrendo as páginas deste livro, fica claro para nós a fragilidade no modo de produção de atividades artísticas para jovens e crianças, quando nos vemos diante de questões severas – técnicas e procedimentais. Se forem desrespeitadas regras metodológicas, não se chegará ao êxito expressivo, não haverá transformação: as aprendizagens que, bem ou mal, se realizam não se tornam observáveis e assim não podemos tomar consciência do conhecimento gerado.

Em nossa pesquisa, os indicadores: Cor (COR); Ritmo (RIT); Coordenadores Cognitivos (COO) e Experiência Estética (EES), tornados observáveis nos procedimentos de criação de cores em pintura, podem ser considerados elementos estruturantes para geração de didáticas no ensino da arte.

⁵⁰ Apontamentos em sala de aula, disciplina “Coordenadores cognitivos e aprendizagem escolar”, Instituto de Psicologia da USP, segundo semestre de 2009.

4. COR (COR)

Tá ficando verde, que eu adoro!
Vou fazer a perna de outra cor.
Pego uma agorinha e faço a perninha.
Cadê o verde?
(Você que fez)
Abre azul e taca amarelo! Ah! E existe jacaré de papo amarelo.
Ficou preto, que feio.
Molezinho, molezinho, jogando água, jogando água, mágoa, mágoa, na, na.
(Vermelho na água)
Ai! Estou sangrando.

Alex, 5 anos

4.1. Preliminares na Casa do Aprender

A equipe da creche Casa do Aprender nos abrigou em dois momentos: um em 2001, como integrantes da equipe de professoras do Instituto Avisa Lá, em São Paulo⁵¹, o outro em 2011, inspirado pela experiência anterior, que foi parte fundamental da presente pesquisa. Em 2001, propusemos duas atividades a cada uma das crianças de todas as turmas da creche, com idades entre 1 a 5 anos. A primeira atividade era pintar com as três cores primárias: azul ciano, magenta e amarelo; a segunda, usar o mesmo material acrescido de cola branca e areia, com o objetivo de problematizar a textura. As observações que se seguem foram publicadas no *Facebook*, recurso que, a nosso ver, pode ser rico e esclarecedor quando compartilhamos pensamentos e sentimentos: uma espécie de caverna eletrônica, textos, sons, e imagens digitalizados – guardados como números.

Na creche Casa do Aprender, em Osasco, SP, 2001, Uliana era a menina mais velha, com cerca de seis anos, a mais alta das crianças e muito linda. Recebia-me na porta e me apresentava a tudo e a todos. Pintava em minutos e sem nenhum interesse corações monocromáticos aprisionados. Mas, um dia,

⁵¹ Publicado como “A impressionante disciplina de trabalho em pinturas de crianças pequenas”, in *revista Avisa Lá* número 10, abril de 2002.

ofereci cola e areia, além da saudosa guache Gato Preto azul ciano, magenta e amarelo. Ela tentou fazer um coração, mas a meleca na ponta do pincel impediu a repetição da forma. Então ficou totalmente absorta, pesquisando cores, desimpedida de formas, começou a pintar! Depois desta mandala explosão, uma sobriedade nas cores, pungente, Uliana disse que nunca mais ia ficar sem pintar.

Fig. 4.1 – Uliana (6;0). Sequência de pinturas. Osasco, Casa do Aprender, 2001.

Nesta pintura [fig. 4.2] com guache nas cores CMYK - azul ciano, magenta (a maravilhosa vilã da novela *Avenida Brasil* outro dia queria vestir uma blusa magenta!) e amarelo, Pedro, quando tinha cerca de cinco anos, alcança alto grau de eloquência. As cores que ele cria a partir das primárias são copiosas e variadas – e ele ainda tem a delicadeza de deixar uma janela para cada uma das primárias puras. Falei para ele: Pedro, você é um pintor. E ele: Eu sei.

Fig. 4.2. – Pedro (5;2). Osasco, Casa do Aprender, 2001.

A próxima postagem no *Facebook* já corresponde ao trabalho atual, pinturas realizadas em 2010, de modo que o Pedro autor do cinema-transatlântico na figura abaixo (fig. 4.3), e protagonista do vídeo que acompanha nosso trabalho (aqui referido como Ped), não é o mesmo autor da pintura acima.

Essa é uma impressionante e mais que singela pintura do Pedro, que aos quatro anos frequentava a creche Casa do Aprender. É feita com guache azul-ciano, preta e branca em gradações que dão o volume – e se bem me lembro, ele veio do mais escuro para o mais claro – a sua referência é o branco do papel. Disse o Pedro: tô fazendo um cinema! Entretanto passado um tempo vi na imagem um transatlântico, só umas cabecinhas dos passageiros entrevistadas lá em cima. Se eu tivesse agora a sutileza do Pedro (que ele demonstrou também em várias outras pinturas) estaria à altura do Pedro e de todas as crianças – comemorando o DIA DAS CRIANÇAS!

Fig. 4.3. – Ped (5;3). Osasco, Casa do Aprender, 2010.

O primeiro momento com as crianças na Casa do Aprender, em Osasco, 2001, abriu um imenso universo de possibilidades: brincando com as cores, as crianças nos revelavam o segredo da criação, a gênese da pintura no trabalho autorregulado e disciplinado: cor, ritmo do gesto com pincel, fluidez da tinta com mais ou menos água, implantação da imagem no branco do papel por coordenações cognitivas sucessivas e simultâneas e finalmente o entregar-se à experiência estética, como no caso de Uliana que mencionamos acima. Pedro, realizador da pintura com as janelas abertas a cada uma das três cores primárias, mostrou nas demais atividades que é de fato um pintor, sabedor do trabalho que dá para sê-lo. Em uma de suas pinturas deixou uma janela para – viemos a sabê-lo com o resultado – uma determinada qualidade de cinza que ele buscava. Em um copinho descartável de café, misturou pouco a pouco, temperando-as, as três cores primárias disponíveis. Estando a mesa forrada de jornal, ele experimentava a cor obtida traçando amostras no jornal, próximas à janela em aberto; afastava-se da mesa fechando um dos olhos para observar o resultado, retornava e acrescentava à mistura o que julgava necessário. Como resultasse demasiado escuro, pediu-me tinta branca, de que felizmente dispunha. Este procedimento durou um bom tempo, ao menos meia hora, e é bom lembrar-nos que Pedro tinha cerca de 4 anos e meio de idade naquele momento. Um dos fatores que nos levaram à presente pesquisa foi o tempo de

concentração das crianças. Nós, educadoras, aprendemos ser curto o tempo de concentração em crianças pequenas, mas nos casos de crianças mergulhadas em sua própria experiência estética, ele se revelou surpreendentemente longo, em torno de quarenta minutos, uma verdadeira absorção na própria atividade. Quando Pedro deu os trâmites por findos, vemos que naquela pequena janela não poderia estar outra cor senão aquele cinza cuidadosamente obtido: este deu à pintura a sua unidade, funcionou como coordenador de envolvimento para que Pedro ficasse satisfeito com seu quadro. Ora, não podemos supor uma intenção (como no caso de um colega de Pedro, Wesley, que dizia: eu quero um escuro para mim!⁵²); tampouco podemos afirmar que seu trabalho é fruto do acaso. Pela observação dos procedimentos de Pedro, buscamos pesquisar como nos afetamos e como nos expressamos pela cor. Em seus procedimentos com a cor – pintar/ combinar/ retocar/ misturar/ criar tonalidades/ relacionar, vemos Pedro articulando um jogo de exercício – repetição/ prazer funcional/ exploração lúdica, e um jogo simbólico – criação e atribuição de sentido a uma imagem. Em síntese, participamos com Pedro de uma experiência estética.

Sendo a cor um fenômeno fugidio, que exige percepção de gamas infinitas, nos pareceu possível articular sensibilidade às cores, ou mobilização estética na pintura, com gênese de conhecimentos, procurando responder à pergunta: como algo ganha existência? Neste caso, imagens pintadas: como, em superfícies das cavernas, em espaços de luz (veja-se a seguir trabalhos de James Turrell), em telas ou na cartolina branca (suporte oferecido às crianças), combinando cores com a leveza e o peso de seus gestos, como são construídas as imagens?

Durante dez anos, andamos com pinturas das crianças da Casa do Aprender debaixo do braço. Em primeiro lugar, com as educadoras da Casa, toda a produção de seus alunos espalhada pelo chão, para que em uma longa e produtiva conversa víssemos, ou melhor, se tornasse observável para nós, a conduta das crianças. Uliana, por exemplo, libertou-se de uma forma já conquistada – um coração, estereótipo que literalmente a aprisionava, apenas pela oposição que cola e areia colocaram à sua ação estagnada. Diversidade

⁵² Conforme descrito no capítulo 8.

de ações resulta em trabalhos que expressam o modo de ser de cada criança, em uma mesma faixa etária, ao passo que pinturas prontas de acordo com o estereótipo – céu azul, casa, árvore e sol sorridente no canto esquerdo do papel – não nos deixam entrever seus autores. Crianças de aproximadamente 1 ano e meio de idade se lançam em gestos como pesquisadoras de cores e água, o material oferecido. Durante um longo tempo, produzem séries de três trabalhos, em que tampouco podemos falar de intenção ou acaso, mas de experiência estética.

Depois deste primeiro momento, mostramos a produção das crianças em âmbitos de formação de educadores, e outras crianças produziram pinturas a partir das três cores primárias – individualmente, como Alex, que anima a epígrafe deste capítulo, ou coletivamente, na creche central da USP, onde estivemos pesquisando com Lino de Macedo (2003), entre outras situações. Com um grupo de gestoras da cidade de Campinas, no curso *Nossa mobilização estética e a educação infantil*, em 2006, partimos da realização de tabelas de cores a partir das cores primárias e chegamos à elaboração de uma estrutura curricular, que intitulamos *currículo Gandhi*:

UMA ESTRUTURA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mobilização inicial (a partir do indivíduo)	Prática
Ação transformadora (individual)	
Procedimentos gerados na ação (compartilháveis entre os indivíduos)	
Conteúdos expressos (coletivos)	
Conhecimentos aprendidos (individuais e coletivos)	Teoria

Mantendo-se a coerência, este currículo é reversível:

Conhecimentos aprendidos (individuais e coletivos)	Teoria
Conteúdos expressos (coletivos)	
Procedimentos gerados na ação (compartilháveis entre os indivíduos)	
Ação transformadora (individual)	
Mobilização inicial (do indivíduo)	Prática

Os procedimentos, isto é, os nossos comos, dão origem, criam algo e por isso são o espelho entre teoria e prática e única garantia de reversibilidade do sistema criado (DEHEINZELIN, 2012, p. 197, no prelo).

Acreditamos que esta estrutura curricular poderá servir mais adiante, se pensarmos em desdobramentos de uma possível didática em base estética. Por enquanto, avancemos um pouco mais em nossas considerações sobre cor.

4.2. A cratera Roden

Lemos em *As vidas dos artistas* de Calvin Tomkins que “em termos de pura persistência estética, nada supera a saga de James Turrell e a Roden Crater⁵³” (2009, p. 110).

Desde 1974, o trabalho de Turrell tem se concentrado em converter um vulcão extinto no extremo ocidental do Painted Desert, no norte do Arizona, num observatório a olho nu de eventos celestes. O material artístico de Turrell é a luz. Seu trabalho não é sobre a luz, nem é um registro da luz; ele é a luz – a presença física da luz que se manifesta de forma sensorial. Na cratera, ele construiu nove câmaras subterrâneas e um enorme espaço aberto (a cavidade da cratera) “para capturar e aprender a luz” do sol, da lua e das estrelas e também para demonstrar como criamos e formamos nossas percepções do mundo visível (TOMKINS, 2009, p. 110, grifo do autor).

Estamos então de volta a uma caverna, em que alguém, 17.000 anos depois do Homem de Lascaux, intenta captar a luz – não representá-la, nem tampouco produzir imagens reconhecíveis, mas construir espaços em que a presença física da luz se manifeste para um observador colocado em situação propícia para viver a experiência. Por exemplo, sob a abertura do Olho da Cratera foram colocadas plataformas de arenito; quando se deita de costas sobre uma delas, esta se inclina para trás, de tal forma que a cabeça fica ligeiramente abaixo dos pés. “Só vejo céu, mais céu do que jamais vi em toda minha vida”, relata Tomkins. Vivendo esta experiência, ele lembra que “temos uma sensação parecida quando ficamos de pé em um campo aberto, mas, a certa distância acima do solo, a experiência se torna (...) esmagadoramente intensa, e de uma beleza extraordinária” (TOMKINS, 2009, p. 116). É um

⁵³ **Imagens disponíveis em <http://rodencrater.com>. Acesso em 27 de maio de 2013.**

fenômeno de percepção chamado de abobadamento celeste, acessível a todos em ambiente fechado e escala humana, mas sem interpretação dos fatos naturais, pois, diz Turrell, “minha arte consiste no que você vê” (op. cit., p. 116). Desde criança, Turrell centra-se no fenômeno da luz como fonte de sua pesquisa estética, seja fazendo minúsculos furinhos na cortina *Black out* de seu quarto de dormir para observar a trajetória da luz projetada nas paredes, seja bem mais tarde, já formado em arte, quando alugou um prédio e ali fez furos no teto e nas paredes, permitindo a entrada de feixes de luz. Algumas de suas obras de arte consistem em espaços de cor-luz, paredes que o espectador atravessa contrariando a ilusão de que seriam sólidas.

Em entrevista durante exposição de seus trabalhos na *Garage Center for Contemporary Culture* em 2011, Moscou⁵⁴, James Turrell fala um pouco sobre seu trabalho. Como o nosso objetivo é nos aproximarmos do fenômeno da cor, e este não existe na ausência de luz, transcrevemos a seguir trechos de seu depoimento.

“Em lugar de um trabalho sobre a luz, ou tentativas de representações da luz, esse trabalho é luz. Temos uma relação essencial com a luz, e com o fogo. (...) O poder da luz pode ser diminuído se você a usa para contar histórias, como num filme. Mas quando não há narrativa, como no fogo, o poder da luz existe⁵⁵, porque não há imagem. (...) O que mais me interessa é a fisicalidade da própria luz, é o que ela revela em si-mesma, em lugar de ser veículo da revelação. (...) Não há molduras como na tradição; mas eu sinto que faço parte da tradição: arte existe desde sempre, em qualquer meio – há 45 anos eu uso a luz como material.” A seguir, Turrell nos dá um exemplo, com imagens no vídeo: *“Se você pega tinta azul e mistura com amarela, você tem tinta verde; mas se você pega luz azul e mistura com luz amarela, você obtém luz branca! Isto é um choque para muita gente. (...) Então temos que aprender o espectro de cores e como os olhos veem a luz: para trabalhar com a própria natureza da luz você tem que receber uma outra educação”*. Lembrando o trabalho do compositor Scriabin, com cores e sons, Turrell, entusiasmado, diz que Scriabin

⁵⁴ Em www.youtube.com/watch?v=vyhwhdi_j-Q, acesso em 02 de junho de 2013.

⁵⁵ A mãe e a avó de Turrell eram quacres; com 7 ou 8 anos de idade ele lembra sua avó lhe dizendo o que devia fazer num culto quacre: “Entre e saúde a luz” (TOMKINS, 2009, p. 117-118).

“perseguiu a sinestesia – exatamente com que eu trabalho. Isto é muito inspirador para mim: trabalhar com um sentido – ouvir, e a percepção de outro sentido – ver [cores]. Estas coisas existem, nós as esquecemos; não há nada de novo nisto, mas são aparentemente novas, em novas expressões”. Turrell relata que, no começo, trabalhava com a qualidade *hard* da luz (a luz em objetos) e depois passou a trabalhar com a qualidade *soft*, *“habitando o espaço e confrontando esse espaço habitado por outra luz – algumas vezes sendo banhado por ela, andando nela, algumas vezes tendo-a por trás”.*

Em uma das obras de Turrell – *Light Reignfall* (2011), a pessoa entra numa câmara esférica, que é fechada, e recebe impulsos luminosos de diversas cores; fechando os olhos veem-se imagens internas destas luzes, a experiência consistindo em um dueto entre visão interna e externa, como num sonho, *“tornando visíveis as imagens que estão na cabeça”.* Então isso não é o mundo real. Mas o que é o mundo real? pergunta Turrell. *“É esta realidade que arranjamos por um consenso – mas os consensos mudam!”.*

O trabalho de Turrell⁵⁶ evidencia que a cor nos coloca frente a um problema fenomenológico – sem a presença do observador, sem o engajamento de sua sensibilidade, o fenômeno simplesmente desaparece. Para a manifestação do fenômeno da cor, mais que a aliança entre céu e terra que biblicamente sugere o arco-íris, é preciso uma conexão tríplice entre observador, objeto e luz.

4.3. Luz e cor

A partir daí, é possível definir cor como qualificação ou atribuição sensível, individual, a fenômenos de interação entre os componentes da luz e os pigmentos que colore a superfície de objetos, sejam eles orgânicos ou artificiais – químicos. A cor é, portanto, um fenômeno complexo, uma vez que a sua percepção, ou sensação colorida depende: de qualificações neurofisiológicas do observador, como este é afetado psicologicamente por gamas cromáticas, sua sensibilidade às cores; do feixe luminoso incidente

⁵⁶ Um depoimento recente do artista em <http://gu.gg/nht5J>, acesso em 24 de julho de 2013.

sobre um objeto, e neste trabalho somos observadores sob feixes de luz branca; e da textura, qualidade e distribuição de pigmentos no objeto observado. A luz branca é composta, como sabemos, pelas sete cores do arco-íris. Este é um fenômeno resultante da difração da luz branca do sol em gotículas de água, no espectro visível correspondentes a vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta.

Um tomate, por exemplo, pode ser visto como vermelho⁵⁷, porque os pigmentos de sua superfície absorvem todas as cores do espectro visível com exceção do vermelho, que é refletido e captado por nossa retina. A cor sentida é o reflexo das que não são absorvidas pelo objeto. Em outras palavras, o que se vê é aquilo que o objeto não incorporou à sua estrutura cromática.

Gamas de cores são obtidas através de dois sistemas:

- Sistema aditivo, **RGB** (vermelho, verde e azul), de cores primárias obtidas pela difração da luz branca do sol.
- Sistema subtrativo **CMYK** (azul ciano, magenta, amarelo; K nesta sigla representa o preto), de cores primárias obtidas de elementos naturais ou pigmentos sintéticos.

Adicionando duas a duas as cores primárias no sistema **RGB**, obtém-se as cores primárias do sistema **CMYK**:

vermelho + azul = magenta
 vermelho + verde = amarelo
 verde + azul = azul ciano

E adicionando duas a duas as cores primárias no sistema **CMYK**, obtém-se as cores primárias no sistema **RGB**:

azul ciano + magenta = azul
 azul ciano + amarelo = verde
 amarelo + magenta = vermelho

⁵⁷ Em mais de uma passagem da *Crítica da razão pura*, e sempre tendo vermelho como exemplo, Kant distingue fenômeno de objeto em si, como nesta roda de rodapé: “Os predicados do fenômeno podem ser atribuídos ao objeto em relação aos nossos sentidos; por exemplo, a cor vermelha, ou o aroma à rosa; mas a aparência nunca pode ser atribuída como predicado ao objeto, porque atribui ao *objeto em si* o que só lhe convém em relação aos sentidos ou em geral ao sujeito” (1989, p. 85).

As interdependências entre os dois sistemas configuram, assim, relações de notável complexidade e beleza, acessíveis à sensibilidade dos portadores de visão. As misturas de cores são potencialmente infinitas, assim como a sensibilidade de nosso olho à geração de novas cores. Em grandes impressoras de livros e revistas, por exemplo, entram na máquina tintas exatamente nas cores do sistema **CMYK**, a partir das quais se chega a quaisquer outras cores, hoje em dia a partir de referências ou arquivos digitais.

As imagens reproduzidas abaixo são exemplos de gamas de cores em um dos dois sistemas. As fotografias digitais tiradas por crianças em torno a três anos de idade são intrigantes: por que eleger estes motivos para fotografar? Em cada uma destas três fotos, as meninas posicionaram intencionalmente a objetiva da câmera, isto é, enquadraram os objetos em **CMYK**. Uma hipótese plausível é uma sensibilidade às cores primárias de pigmentos, da qual todos somos portadores, mas que perdemos em parte, em nome de pré-juízos, ou pré-conceitos, do tipo “sei que o tomate é vermelho”, em lugar de “estou sentindo esta vermelhidão deste tomate”. No horizonte visível resta sempre, como uma espécie de aura em torno ao objeto, uma luz difusa dos comprimentos de onda do espectro luminoso absorvidos pelo objeto; a sensação luminosa corresponde à cor complementar daquela que foi refletida e que pode ser observada. Quando selecionamos com o mouse as imagens abaixo, vemos as cores complementares às que estão visíveis, digamos assim, em positivo.

Fig. 4.4 – David Hockney, aquarela nas três cores **RGB** – vermelho, verde e azul

Fig. 4.5. – Eva (3;4) fotografa sua bola, decorada em cores **CMYK**.

Fig. 4.6 – O branco composto por cores **CMYK**, coalhada seca fotografada por Eva (3;4)

Fig. 4.7 – As três cores primárias no sistema **CMYK**, fotografia de Leona (3;4)

O olho humano é um órgão fotossensível; seu aspecto muscular funcionando sem imposições mentais de valores pré-concebidos, vemos as

cores complementares em torno aos objetos, como uma espécie de aura luminosa, e talvez as crianças experimentem vivamente o fenômeno da cor. É o que supomos, dado que não nos é facultado lembrar!

No espectro visível, são três os pares de cores complementares: amarelo/ violeta; azul/ laranja; vermelho/ verde. Seleccionando digitalmente a fotografia acima, vemos as cores complementares ao azul ciano, amarelo e magenta. E seleccionando a fotografia abaixo, vemos as do **RGB**, incluindo o branco (soma das cores do espectro luminoso) por oposição ao preto (ausência de luz, ou total absorção de todas as cores).

Fig. 4.8 – Espaço luminoso de cores cambiantes em **RGB**, James Turrell, 2009 (The James Turrell Museum, Colomé, Argentina⁵⁸).

Este carácter relacional da cor é um dos elementos que nos sugere a propriedade de utilizá-la, seja como fundamento das situações problema propostas aos sujeitos, ou como indicador na avaliação qualitativa de suas produções. Pois, embora a cor possa ser definida em termos físicos como onda luminosa, a percepção da cor depende da experiência do observador, o que caracteriza o fenômeno da cor como singular, estético, fugindo a qualquer normatização positiva, do tipo “o *vermelho*”.

⁵⁸ Visível em <http://www.youtube.com/watch?v=N2XwVG9QhWI>. Acesso em 03 de junho de 2013.

Podemos nos referir a *um vermelho*, que vai “soar” de forma muito diferente a depender de outras cores no campo visual de aplicação *deste vermelho*. Às cores não se aplica princípios de identidade, pois são as combinações de cores e o modo com estas afetam a sensibilidade do observador que as caracteriza como fenômeno. Talvez tenha sido este caráter fugidio que sugeriu a Piaget o exemplo da cor na tentativa de definição de um objeto próprio das ciências:

Um fenômeno é tanto mais objetivo quanto mais se prestar não só à previsão, mas também a experiências distintas cujos resultados sejam concordantes. Mas também isto não basta, pois certas qualidades subjetivas podem estar ligadas a características físicas constantes, como no caso das cores qualitativas das ondas luminosas. Nesse caso, só uma dedução global consegue dissociar o subjetivo do objetivo; portanto só constitui um objeto real o fenômeno vinculado de maneira inteligível ao conjunto de um sistema espaço-temporal e causal (por exemplo, as ondas luminosas constituem objetos porque se explicam fisicamente, ao passo que a qualidade está eliminada do sistema objetivo) (PIAGET, 1979, p. 84).

Em nossa pesquisa, trabalhamos com tintas, isto é, pigmentos em veículos solúveis em água. Assim sendo, utilizamos as três cores primárias do sistema CMYK – o azul ciano, o magenta e o amarelo. Em escolas, esta adoção gera estranheza, pois são tidas como cores primárias azul, vermelho e amarelo. Com essas três cores, incursionamos numa imprecisão – pois amarelo é cor primária para pigmentos (no sistema CMYK), mas vermelho e azul são cores primárias para luz (sistema RGB). A experiência de misturar amarelo com azul em cada um destes sistemas, tal como relatada por Turrell, nos mostra as consequências dessa imprecisão: pois se com pigmentos obtemos verde, com luz, branco! Muitos pintores, valendo-se, intuitivamente ou não, da interseção dos sistemas, começam pintando o céu de amarelo, para que o brilho luminoso do azul fique mais esplendoroso; entretanto, o equilíbrio é muito delicado, entre o risco de esverdear ou esbranquiçar o quadro, para o que não há regras: tudo depende da maestria do pintor. Também é interessante notar que às escalas de cores correspondem sentimentos; as cores obtidas a partir de vermelho, azul e amarelo são muito menos dúcteis à

expressão que azul ciano, magenta e amarelo, pois tendem rapidamente, na mistura, à cores escuras uniformes. Ao passo que no sistema CMYK, pode-se obter a gama infinita de cores (revistas impressas nos mostram isto), aliando a cor à nossa sensibilidade.

A dificuldade consiste em encontrar tintas guache nas cores primárias azul ciano, magenta e amarelo; aquela que utilizamos⁵⁹ apresenta alto grau de imprecisão, o que torna muito difícil a obtenção de um vermelho (por mistura de magenta e amarelo) que satisfaça as crianças. Além disso, o fabricante parou de fabricá-la. Mas existe outra, mais confiável, vendida em uma caixa com cinco tubos – as três primárias, preto e branco⁶⁰, da qual não tínhamos ciência na realização da pesquisa, infelizmente. Pois os resultados teriam sido mais fidedignos, ou verossímeis, ao que pretendemos mostrar: a relação entre sensibilidade ou afeto estético e a criação do que ainda não existe – neste caso, novas cores.

4.4. A cor eloquente

Afirmamos anteriormente que é o caráter relacional da cor que nos leva a utilizá-la como indicador na análise qualitativa da produção das crianças. E esta reflexão norteia-se por um uso e apreciação da cor que vem da Retórica, disciplina que, conforme elaborado no capítulo 2, desde os antigos fazia parte da formação de todos aqueles que hoje chamamos artistas: escultores, pintores, arquitetos. Debates acirrados foram travados, por exemplo, no séc. XVII, na Academia Francesa de Belas Artes, em torno da questão de qual seria o elemento decisivo na qualificação de uma obra de arte, o desenho ou a cor. Estes debates são relatados por Jacqueline Lichtenstein em *A Cor eloquente*, onde a autora acaba por concluir que “se a paixão do pintor é a condição psicológica da eloquência na ‘expressão das paixões’, a expressividade do colorido é sua condição pictórica de possibilidade, a ação corporal do espectador fornecendo a prova retórica de sua eficácia” (1994, p. 210-220). A eloquência na cor, um dos elementos da Retórica, pode ser alcançada pelo

⁵⁹ Tinta guache Gato Preto.

⁶⁰ Tinta guache TGA.

recurso do ornato, que se manifesta quando o uso da cor é farto e variado. Este uso da cor pode ser avaliado na produção das crianças.

Há um longo caminho entre nossas primeiras ações e aquelas que empreendemos na vida adulta. Se, de um lado, há um aparente abismo entre o que fomos e o que somos, por outro lado, tudo aquilo que produzimos de melhor e mais criativo atesta que a aventura humana se origina na infância. Todos nós fomos crianças um dia, mas a nossa própria infância, assim como a das outras pessoas com as quais convivemos – sejam elas crianças, jovens, adultos ou pessoas mais velhas – torna-se boa parte invisível ou inalcançável para nós. Entretanto, se o trabalho de alguém é colocado à disposição do público – um livro, música, pintura ou obra arquitetônica, entre tantas outras produções humanas – e se temos a oportunidade de interagir com um destes trabalhos, permitindo que ele nos afete, pode acontecer um encontro entre estes dois mundos simbólicos. Um mundo que reside naquele que se expressa, outro naquele que frui de algum modo – vendo, ouvindo, lendo – desta expressão. Às vezes aquele que escuta vê naquele que fala uma monumentalidade, um gigantismo de ideias, poderes e fazeres, que fazem de sua leitura uma convocação da criança dentro de si, daquela mais reservada e tímida, que não ousa lançar-se em suas próprias ações, mas que ainda assim admira e escuta.

Este é o caso desta leitura de *A cor eloquente*, cujo título, e a indicação bibliográfica de Leon Kossovitch, sugeriam pertinência com nossa investigação, pois “os debates provocados pela questão da cor têm necessariamente um duplo aspecto: estético e filosófico” (LICHTENSTEIN, 1994, p. 15). Para nós, o aspecto estético concerne à mobilização das ações – para realizar uma obra e para contemplá-la, e não a uma posterior avaliação de seus resultados em termos de um julgamento do gosto; e o aspecto filosófico concerne à geração de conhecimentos que estas ações engendram.

Este certamente não é o ponto de partida da autora. Fixando o presente no séc. XVII, o século de Luís XIV, Jacqueline Lichtenstein parte das imagens na caverna para Platão e de suas consequências filosóficas, em contraponto ao papel da imitação na criação de imagens, tal como proposto por Aristóteles. Inquirindo-se sobre o papel retórico ou eloquente da cor na pintura, a autora conclui que “adotar o ponto de vista da estética colorista equivale a afirmar que

é pela matéria pictórica que a pintura deve transtornar seu espectador, isto é, por aquilo que faz da pintura uma pintura” (LICHTENSTEIN, 1994, p. 224).

O objetivo do presente trabalho de pesquisa é investigar a sensibilidade e percepção das cores que as crianças têm – que nós todos tínhamos, oferecida por nossos olhos fotossensíveis às cores e às suas complementares. Este aspecto relacional da cor com sua complementar não apenas sensibiliza o olho humano, como é captável hoje em dia por câmeras digitais, e esteve presente na história da arte e ensino da pintura, inclusive na forma de indicações sobre o uso das cores.

Neste assunto em particular, é interessante a contribuição de Eugene Chevreul (1786-1889), um químico que se tornou diretor da seção de tintas na afamada empresa de tapeçarias dos Gobelins, e que teria inferido a lei de contraste simultâneo das cores ao observar as alterações das tintas azuis nas tapeçarias, quando tons escuros estavam na trama próximos aos azuis em questão. Pela observação, concluiu que o fenômeno não era químico, mas fisiológico. Apoiado em leis óticas estabelecidas experimentalmente, Chevreul escreveu um tratado aplicável a campos diversos, como a moda, as artes decorativas e a pintura, onde demonstra que as propriedades da cor só podem ser definidas em relações intrínsecas. No texto “Utilidade da lei para imitar pronta e seguramente as modificações do modelo” (in LICHTENSTEIN (org.), 2008, p. 94-95) lemos um exemplo de utilização da lei de Chevreul:

Um desenho cinza foi traçado sobre um fundo de cor amarela. Esse fundo pode ser de papel, ou um tecido de algodão, de seda ou de lã. Devido ao contraste, o desenho parecerá ter uma cor lilás ou violeta.

O pintor que quiser imitar esse objeto, que será, digamos, uma tapeçaria, uma peça de roupa ou algum tipo de tecido, poderá reproduzi-lo fielmente usando o cinza.

É interessante notar este mesmo exemplo em um estudo com papéis realizado por Albers (2009, p. 112) e seus alunos, e onde vemos – na reprodução cromática de boa qualidade da edição, como de fato o cinza “soa” lilás. Neste seu, livro *A interação da cor*, Josef Albers nos mostra – sempre em exercícios realizados com papéis de diversas cores – que “na percepção visual, quase nunca se vê uma cor como ela é – como ela é fisicamente. Isso faz com

que a cor seja o meio mais relativo dentre os empregados pela arte” (ALBERS, 2009, p. 4). Muito rigoroso na proposição e realização desses estudos, cujo objetivo é desenvolver nas pessoas a percepção da cor por intermédio de suas próprias experiências, Albers é referência importante para o indicador COR na avaliação qualitativa da produção das crianças e, principalmente, na avaliação da adequação de nossas propostas à pesquisa empreendida.

Verifica-se uma perda paulatina desta sensibilidade às cores, em função de uma lógica que não se origina, não diversifica nem enriquece as ações sensório-motoras da criança que todos fomos, mas que é imposta ou adquirida externamente. Como no exemplo em que Gui (8;9) opta por enfileirar os círculos de cor embora cada um dos círculos acabem sendo de um mesmo verde ⁶¹. Experiências com cor permitem evidenciar esta espécie de empobrecimento visual que, entretanto, pode ser revertido em prol da construção de uma lógica própria, por ações transformadoras (vide capítulo 7 Coordenadores cognitivos – COO). Haveria assim uma continuidade funcional dada pela mobilização estética destas ações, um movimento endógeno que permanece subjacente à descontinuidade das estruturas cognitivas. Deste modo, a mobilização estética do indivíduo, quando assumida internamente e considerada pelos educadores, fornece um chão ou uma base sensível para aprendizagem ou construção de conhecimentos. Pensamos que projetos curriculares e didáticos podem beneficiar-se deste argumento. Especificamente nas atividades de pintura, é importante compreender a diferença entre colorir objetos e criá-los a partir da cor. Como nos alerta Dewey (2010, p. 359) “a maior revolução estética da história da pintura ocorreu quando a cor passou a ser usada estruturalmente; com isso, os quadros deixaram de ser desenhos coloridos.” O uso estrutural da cor só pode acontecer quando não há divisão entre a mente e a experiência do pintor ou sujeito cognoscente, o que nos leva à interseção do indicador COR com o indicador EES (Experiência Estética).

⁶¹ Autor e imagem encontram-se no audiovisual *Móbiles da ação -- crianças e pinturas* (Deheinzeln & Passos, 2013), que acompanha este trabalho.

4.5. Cinema e cor

Os trechos que se seguem foram anotados e compilados de conversas telefônicas, mantendo-se aqui o tom coloquial dos depoimentos (informações verbais)⁶². Iniciamos esta seção com colocações em nossa página no *Facebook*.

Em nossa conversa matinal, meu pai – que estudou fotografia em cinema no IDHEC⁶³ em Paris, disse que quando ele chegou ao Brasil para trabalhar na companhia cinematográfica Vera Cruz, em 1950, a arte do fotógrafo consistia em antecipar o registro que ficaria no filme. O que se via no visor era imagem do filme – transparente, com uma lente atrás, de modo que a imagem do próprio fotógrafo se sobrepunha no visor à imagem que a emulsão do filme registrava. Mais tarde, a transparência foi eliminada, e com ela parte da luz que chegava ao visor, o que obrigava o fotógrafo ao uso de óculos escuros e panos pretos, para ver alguma coisa. Assim, para ter uma noção de como ficaria o filme, era preciso avaliar a luz do dia, seus contrastes, composição, enquadramento e antecipar como o brometo de prata da película é atingido pela luz. Jacques contou ter ido com Rubem Biáfora ver a coleção de fotografias do Estadão, que naquele tempo ficava no edifício Jaraguá; Biáfora apontava nos contrastes mais amenos uma opção estética dos fotógrafos suecos, diferente daquela do neo-realismo italiano e do cinema novo no Brasil; ao que meu pai contrapunha com a importância do ângulo do sol, da transparência das condições climáticas nos países escandinavos. Tudo isso para dizer que regular o contraste eletronicamente se aproxima mais da fotografia sueca – a eletrônica incorpora matematicamente esta possibilidade. Então, segundo Jacques, a revolução ou comunismo tecnológico realiza uma educação visual – ver o mundo na estética visual do quadro de cristal líquido, representação do mundo que é mais legal, porque tem jogo-brincadeira, possibilitado pelos equipamentos compactos, portáteis, ágeis. A conversa começou com Olimpíadas – e daí – o jogo.

⁶² Conversas com meu pai, Jacques Denis Marc Deheinzelin, de 2011 a 2013.

⁶³ Institute Des Hautes Études Cinematographiques; na mesma época, Jacques cursou a escola técnica Louis Lumière, obtendo assim uma formação em crítica e história do cinema, e também como técnico em fotografia no cinema.

Fig. 4.9 – Jacques Deheinzelin, 2011 (Foto - Monique Deheinzelin)

Seguimos com trechos editados de nossas conversas, abstendo-nos do uso do *itálico* ou recuo, para maior usufruto da leitura.

Conexão da cor com os pássaros, borboletas⁶⁴ – com o voar e o sexual também, na seleção natural e sexual, como bem mostrou Charles Darwin. Muitos pássaros são coloridos, enquanto animais que rastejam são incolores, ou antes tem cores rebaixadas. A cor não só existe psicologicamente, mas quando vemos algo como verde, este absorveu a cor complementar, de modo que o que pertence ao objeto é a anticor. O fenômeno da cor foge à fenomenologia tátil: vê-se uma pedra, mas também podemos tocá-la, sentir seu peso e dureza, asperezas. Assim, a cor como fenômeno psicológico cria um problema, porque como dado subjetivo não se tem como qualificar. O verde que vejo será o mesmo que você vê? Simplesmente não dá para saber e é nesta impossibilidade de vir a saber que reside o interesse.

Hoje em dia, o festival de cor no qual está inserida a criança corresponde à necessidade delas? A profusão de cores é colocada por anseios perceptivos da criança, ou mais bem corresponde à nossa representação do que deve ser destinado às crianças? Se nos permitíssemos ficar mergulhados em um mar de cor, será que continuaríamos a adotar o preto – que no espectro luminoso corresponde à total ausência de luz?

⁶⁴ Depoimento de Jacques Denis Marc Deheinzelin, colhido em 08 de abril de 2013.

Nas prateleiras do supermercado encontramos uma profusão de cor, uma grande riqueza gráfica, inclusive em relação direta com alfabetização.

4.5.1. A luta do PB contra a cor no cinema

“A cinematografia era uma grafia, mas não tinha como registrar a cor, sendo o PB cultuado como expressão maior: a morte em preto e prata; o luto ocidental não é colorido, como no Brasil o cinema novo e a estética da miséria.

Recém formado técnico de cinema em Paris, na França, antes de vir para o Brasil para trabalhar na Companhia Cinematográfica Vera Cruz, fui enviado pela Companhia à Antuérpia para aprender novas técnicas de registro da cor no cinema. Na Antuérpia, a turma da Gevaert – que depois se juntou à Agfa – estava bolando películas, ou filmes coloridos. Fui atendido pelo gerente de negócios internacionais, que acabava de voltar de São Paulo, fascinado pelo Viaduto do Chá. Porque na Antuérpia, uma planície abaixo do nível do mar, não havia elevações que exigissem a construção de viadutos.

A Holanda, uma planície horrorosa, que só foi quebrada pelo colorido das tulipas. A cor – isso que fez com que os holandeses desenvolvessem o mercado das flores. Tiveram que construir diques, tecnologia do moinho de vento com bombas para expulsar o mar, para fazer jardinagem na planície – flores.

O desenvolvimento das cores no cultivo das flores, na Holanda dos séculos XIV e XV, levantou leilões de cores, em que a especulação das tulipas atingiu preços fabulosos, até que em dado momento, muito à semelhança do que ocorre hoje, a bolsa de tulipas faliu, pondo fim a uma fase colorida de especulação do sistema financeiro, que desde aquela época era ligado ao sistema de arte. A cor das tulipas: uma forma agradável de ligar as artes à especulação financeira. A tulipa tinha a longevidade das flores, ou seja, nenhuma, e o que se criou de valor é inimaginável. Holambra, quando foi criada, não tinha nenhuma ideia da cor, que é realmente uma paixão nacional na Holanda. Mas como isso ressurgiu perto de Campinas, nos campos devastados do café, segue sendo uma grande questão.

Cheguei ao Brasil trazendo, nos 30 quilos de mala que a Panair me permitia levar, amostras de materiais insonorizantes, manuais, escritos sobre a tecnologia de construção de estúdios; cheguei aqui munido – eu era o PB! E assim como a TV foi inimiga do cinema, o cinema colorido era inimigo do PB. Nos cursos técnicos de cinematografia que eu dei no Museu de Arte de São Paulo, em 1954, eu era porta voz do PB. Mais tarde, a Jota Filmes⁶⁵ era um negócio de cinema mudo PB, pois a película cinematográfica não possibilitava grafar som e imagem, à imensa diferença da era digital em que vivemos hoje, um conto de fada de som, cor e dimensões simultâneas de tempo e espaço. Cinema é transformação do brometo de prata em prata, que na imagem é o preto, que é o inverso de toda cor.

Cor como corretivo para a falta de sol, imprescindível para fazer aquelas sombras que faziam parte do *farwest* e de toda uma estética vigente do cinema de protesto, do cinema realista italiano – que de realista não tem nada, porque os atores são teatrais e as cenas iluminadas artificialmente; e do Cinema Novo no Brasil.

Nos dois anos em que ainda permaneci na França como técnico de cinema, filmei para Jack Cardiff, grande diretor de fotografia apaixonado por arte, que juntou dinheiro para filmar artistas vivos. Como o sindicato não permitia filmar sem técnico francês, fui contratado. A câmera pesava uns 150 kg, com três filmes que corriam dentro do equipamento, um para cada cor e blimpagem com chumbo. Fui com Jack Cardiff ver os pintores – só lembro do Braque, um estúdio em Montmartre abarrotado de telas e quadros, tudo muito escuro. Fiquei lá encostado em cima da mala da câmera vendo o Jack entrevistá-lo. A cor exige temperatura para um registro das cores – e só podia fazer isso com arco voltaico.

⁶⁵ Produtora de filmes comerciais, em São Paulo. Chamada Jota Filmes pois seus fundadores foram Jacques Deheinzeln e John Waterhouse, colegas de turma no IDHEC que vieram juntos ao Brasil para trabalhar na Companhia Cinematográfica Vera Cruz, então recém-fundada pelo produtor italiano Franco Zampari e pelo industrial Francisco Matarazzo Sobrinho. Os recursos para produção dos filmes vinham das Indústrias Matarazzo, que fabricava latas, e alimentos enlatados. Curiosamente, e por acaso, a Jota Filmes foi situada na Av. Francisco Matarazzo, onde hoje funciona um curso Objetivo.

Na Jota, construí no fundo um estúdio com telha plástica, com regulação da luz difusa por um sistema de lençóis. O fundo infinito é uma forma de simplificação, barateamento do campo visual – um branco limpo. Mas à medida que eu ia fazendo, a coisa desaparecia – o fundo infinito foi cedendo espaço para o cenário. A truca⁶⁶ era um instrumento em PB – também não podia trabalhar a cor – o sistema de truca tricolor era muito diferente. Tudo isso percebi em 1971 – a cor estava me derrotando.”

4.5.2. Memórias da infância

“Minha avó Monriá, figura central no meu mundo na infância, figura notável, recebia algo – os *faire-part* de casamento e de morte, com tarja preta e prata – e lá na cozinha, perto do fogão, juntava os mortos de Hirson. Morava perto do cemitério. Na França daquela época, *les pompes funèbres* eram importantes – a carruagem negra com quatro cavalos mascarados com uma plumagem carnavalesca, também preta. Então era sempre o PB – ao contrário dos ucranianos que têm uma prática da cor, como recentemente vi em documentário.

Na *Belle Époque* os chapéus cilindro eram todos pretos, ao contrário de uma época anterior. E tinha também o mundo do carvão, que era uma tristeza de cromatismo. No Impressionismo – a exuberância das cores não era muito bem vista. No Louvre, quando fotografei a Mona Lisa – tinha lá um curador; quando perguntei a ele porque era tudo escuro, preto, ele disse que estava tudo sujo. Era um negócio popular – *La patine du temps* – que carregava de tempo o que era muito mais vivo.

Frase famosa de Henri Ford quando lançou o modelo T – que era a favor de todas as cores desde que fosse preto – sobretudo para a produção em série. Tinha a ver com o chapéu cilindro preto, que foi ele próprio derrubado pelo automóvel porque era muito alto e não entrava no veículo. O vestuário

⁶⁶ Equipamento para realizar trucagens no cinema, como por exemplo, colocar um homem pequenininho na palma de uma mão. O próprio Jacques construiu este equipamento – empreendimento de fôlego durante três anos – que depois foi comprado, junto com a Jota Filmes pelo cineasta Carlos Reichenbach. Há notícias que a truca está exposta em uma grande caixa de vidro na produtora Casablanca.

feminino era mais colorido e escureceu com a ascensão da burguesia industrial.

Padres católicos quando ascendem na carreira clerical ganham a cor púrpura.

Para os protestantes era tudo mais preto – como no filme *A Festa de Babette* – em que as sensações são despertadas pela comida e pela bebida, em uma espiral de alegria.

A personalidade mais famosa de Hirson, onde nasci, era um vidraceiro – que começou a fazer vitrais com cimento, mais barato que o chumbo que antes se utilizava nas molduras. E como os *vitraux* durante muito tempo eram a mais brilhante exploração da cor, este vidraceiro pode colorir a cidade, socializar a cor.

4.5.3. Hoje

Uma luta do preto contra as cores – o cinza que está baixando sobre a China, que era supercolorida. Noutro dia, vi imagens de um documentário, Jango visita o Congresso na China de Mao – um negócio super militarista, super monocromático. O cinza é aceitável se você põe cor no panorama. A Índia tem uma exuberância de cores, invenção tecnológica nos tecidos que encontramos também na África, no México, surpreendentemente em países com alto índice de pobreza. Aqui no Brasil, quando cheguei me surpreendi com os prédios super coloridos de Artacho Jurado⁶⁷ – o estilo dele cheio de arcos, tudo recoberto de pastilhas. Tem vários prédios que se mantêm intactos, que estão em estado de novo, como o Edifício Bretagne, super visível no viaduto Maria Paula. As pedras preciosas, única fonte de cor nas roupas pretas das senhoras ricas, hoje podem ser compradas aos montes na rua 25 de março, todo mundo enfeitado com vidros de plástico coloridos.

Hoje vivo de imagens supercoloridas, num comunismo tecnológico na Internet, na TV a cabo, com muitas horas de voo em documentários, vídeos

⁶⁷<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/05.051/559>. Este artigo trás vida e obra deste construtor polêmico, aspectos muito interessantes da constituição de nossa cidade. Acesso em 29 de junho de 2013.

com uma cinematografia computadorizada que se aproveita de tecnologia bélica, através da vista aérea por onde também se faz a guerra. As câmeras, leves, portáteis, têm estabilizadores que possibilitam imagens sem tremores e balanços; sem depender da prata pode-se gravar o mundo, cobrir toda a superfície da Terra, o mundo subaquático também. A Terra é azul! E verde. Vista de cima não tem muita variedade de cor. ***A fome de cor da qual a gente é curado pela tela de cristal líquido, que revela a cor numa luminância extraordinária.***”

4.5.4. Lápis de cor

“Graffiti é a exuberância infantil no uso dos lápis.

Farbe em alemão é cor. As principais indústrias químicas alemãs, I. G. Farbe, Farbe Industrie – que na origem eram fabricantes de corantes – passaram para adubos e depois para a película de cinema, que é uma invenção química. Os corantes, vendidos para fazer uniforme, foram uma revolução química feita pelos alemães, que sintetiza a realidade física natural – como a estrutura da matéria que compõe o pigmento que refrata/reflete a luz.

A toxidade da cor, intoxicação por chumbo, uma espécie de maldição da cor.

Portinari, por exemplo, pintando o painel das Nações Unidas, intoxicou-se. Então a cor pigmento é um *fármakon* – um veneno remédio.

Caran D’Ache quer dizer pedra preta em turco; Schweitzer, que foi quem inventou o lápis de cor, tomou esse nome do pseudônimo de Poiré, caricaturista francês.”

CARAN D’ACHE, é uma história de amor que nasceu da paixão de um homem pela cor, e que ainda hoje se mantém fiel às suas origens. Tudo começou em 1924, quando Arnold Schweizer adquiriu a fábrica de lápis Ecridor Pencil Factory, fundada em 1915, situada na cidade de Genebra na Suíça, e trocou seu nome para CARAN D’ACHE SWISS PENCIL FACTORY. O nome foi inspirado no caricaturista e ilustrador francês da Belle Époque que trabalhava sob o pseudônimo de Caran D’Ache. O artista era russo, seu verdadeiro nome era Emmanuel Poiré, e seu pseudônimo foi baseado na palavra russa “Karandash”,

que significa lápis. No ano de 1929, a empresa lançou no mercado a primeira lapiseira toda feita de metal do mundo, chamada de Fixpencil, inventada por Carl Schmid. Dois anos depois, introduziu o primeiro lápis solúvel em água, chamado Prismalo, revolucionando assim o mercado de pintura e desenho. Essa linha rapidamente se tornou marca registrada da CARAN D'ACHE, com seus lápis feitos em madeira de Cedro, em cores vibrantes, solúveis em água e que vinham acondicionados dentro de uma charmosa caixa de metal. Depois de um período difícil durante a Segunda Guerra Mundial, em 1952, a CARAN D'ACHE lançou no mercado a linha Neocolor, uma espécie de óleo-cera de crayon; e no ano seguinte a caneta de ponta redonda Ecridor. Pouco tempo depois, em 1955, adotou o Colour Guide (um sistema de classificação de cores) para designar seus lápis coloridos que ficariam tão famosos em todo o mundo.⁶⁸

E com esta história dos lápis de cor, encerramos o capítulo COR. Quando éramos crianças, e atuávamos em comerciais para televisão nas campanhas publicitárias produzidas na Jota Filmes, o cachê mais desejado era uma caixa de lápis de cor. Naquela época, no Brasil, eram Faber-Castell, caixas de lápis que se desdobravam, com 12 até 60 cores. Uma paixão pela cor que perdura, imanta e mobiliza o nosso trabalho.

⁶⁸ Informações encontradas no *site* da empresa <http://www.carandache.com>. Acesso em 23 de julho de 2013.

5. RITMO

*Hoje só quero ritmo,
Ritmo no falado e no escrito.
Ritmo-veio central da mina.
Ritmo espinha-dorsal do corpo e da mente.
Ritmo na espiral da fala e do poema.*

Waly Salomão, Hoje, em *Algaravias*, 1996, p. 71.

A questão central com a qual nos defrontamos é: como um desenho, uma pintura ganha existência? As descobertas das cavernas de Lascaux e Chauvet, e as pesquisas interdisciplinares empreendidas sobre o que nelas foi encontrado, possibilitam compreender aspectos importantes dos desenhos e pinturas que hoje podemos contemplar. Em um dado momento as imagens ganharam existência, e isto se deve ao trabalho de uma ou mais pessoas, aquelas que atualmente chamamos artistas. O modo como desenhos nas cavernas e desenhos de crianças foram expressos depende de um fator comum: o ritmo. No capítulo “A história natural da forma” de seu livro *Arte como experiência* (2010), John Dewey nos mostra como uma experiência se realiza ritmicamente:

A interação do ambiente com o organismo é a fonte direta ou indireta de todas as experiências, e do meio provêm os bloqueios, as resistências, as promoções e os equilíbrios que, ao se encontrarem com as energias do organismo de maneiras apropriadas, constituem a forma. A primeira característica do mundo ambiental que possibilita a existência da forma artística é o ritmo. O ritmo existe na natureza antes da existência da poesia, da pintura, da arquitetura ou da música. Se assim não fosse, o ritmo como propriedade essencial da forma, seria meramente superposto ao material, e não uma operação pela qual o material realiza sua culminação na experiência (DEWEY, 2010, p. 279).

Neste capítulo, Dewey busca compreender “de que modo (a forma) vem a existir, quais são as condições de sua geração” sendo que “a forma é uma característica de toda experiência que é uma”, o que nos leva ao “tema do ritmo

como condição da forma”⁶⁹. Para Dewey, “naturalismo, no sentido mais amplo e profundo de natureza, é uma necessidade de toda grande arte”, incluindo-se aqui “até mesmo a pintura mais religiosamente convencional e a pintura abstrata”, bem como “do drama que versa sobre a ação humana em um contexto urbano”. Nesta perspectiva, “a antítese da natureza não é a arte, mas a presunção arbitrária, a fantasia e a convenção estereotipada”, o que leva nosso autor a “ênfatizar a sensibilidade ao ritmo natural” e a uma definição sucinta e precisa: “ritmo é a variação ordeira das mudanças” (DEWEY, 2010, passim).

Retornemos à hipótese de Norbert Aujoulat, curador da caverna de Lascaux entre os anos 1988-1999: a sequência de manifestações pictóricas nas paredes corresponde ao ritmo das estações. Os procedimentos observáveis dão expressão aos animais que sazonalmente pastavam livres naquele ambiente: cavalos na primavera; auroques no verão; veados no outono. Esta hipótese está, a nosso ver, em consonância com a visão de Dewey sobre a constituição de objetos artísticos, fundada na experiência estética. E com nossa hipótese, de que os Homens de Lascaux mantiveram e engrandeceram o pensamento sensório-motor – seu recurso de sobrevivência, sua fonte de criação. Correndo, caçando, observando os animais, protegendo-se deles ou aproximando-se para contemplá-los, estes homens sempre estiveram próximos do binômio da criação: sentir e agir, simultaneamente.

Como possivelmente sentiram e agiram nossos antepassados pré-históricos? Se as observações de Dewey em *Arte como experiência* são aplicáveis aos desenhos das cavernas, o ritmo que as gerou, “por mais delicado e extenso que seja” ocorreu por variações de pulsação e repouso, por uma espécie de resistência ao deixar-se levar de imediato. “A resistência acumula energia; instaura a conservação, até se seguirem a descarga e a expansão.” Antes de se tornar expressão, há uma pausa da energia acumulada, e esta pausa “é o equilíbrio ou a simetria de forças antagônicas”.

⁶⁹ No documentário *FOLI* (*there is no movement without rhythm*) <https://www.youtube.com/watch?v=IVPLIuBy9CY>, o maravilhoso narrador-personagem nos assevera: Tudo, tudo vem do ritmo! Afirma a certa altura que está certo que sua cultura não vai morrer, deixando-nos entrever que é o ritmo a espinha dorsal da vitalidade – e da própria existência – desta cultura.

As pausas nas cavernas dos homens de Lascaux e de Chauvet teriam sido necessárias para a expressividade dos desenhos realizados, pois “no tocante à emoção humana, a descarga imediata que é fatal para a expressão prejudica o ritmo”. Ao passo que

Quando a descarga completa é adiada e finalmente atingida por meio de uma sucessão de períodos ordenados de acumulação e conservação, marcados em intervalos pelas pausas recorrentes do equilíbrio, a manifestação da emoção transforma-se em verdadeira expressão e adquire uma qualidade estética – só nesse momento.

A energia emocional continua a funcionar, mas passa a fazer um trabalho real, realiza algo. Ela evoca, reúne, aceita e rejeita lembranças, imagens e observações, e as insere em um todo sempre matizado pela mesma sensação emocional imediata. Por isso, apresenta-se como um objeto permanentemente uno e distinto. A resistência oferecida à expressão imediata da emoção é precisamente o que a compele a assumir uma forma rítmica.

(DEWEY, 2010, p. 291-292)

Assim, são diversos os obstáculos que se colocam para a necessidade humana de expressar uma emoção, desde o risco da proximidade de um leão ou urso (no caso do Homem de Chauvet), mas também em outros níveis. Dewey resume a seguir mecanismos que contrastam com a expressão rítmica.

Mesmo nos processos abstratos de pensamento, a ligação com o aparelho motor primário não é inteiramente rompida e o mecanismo motor liga-se aos reservatórios de energia nos sistemas simpático e endócrino. Uma observação, uma ideia que lampeje na mente dá início a algo. Talvez haja uma exibição de força rude e indisciplinada. Talvez haja uma debilidade que permita que a energia se dissipe em um devaneio ocioso. Talvez haja uma abertura grande demais de certos canais, em decorrência de hábitos transformados em rotinas cegas – quando a atividade assume a forma às vezes exclusivamente identificada com o fazer “prático”. Os temores inconscientes de um mundo hostil aos desejos dominantes geram a inibição de qualquer ação ou a confinam em canais conhecidos. Há inúmeras maneiras, variando entre os extremos da apatia morna e da impaciência ríspida, pelas quais a energia, uma vez despertada, não consegue mover-se em uma relação ordenada de acumulação, oposição, suspensão e pausa, até a consumação final de uma experiência. Esta se torna então incipiente,

mecânica, ou solta e difusa. Por contraste, esses casos definem a natureza do ritmo e da expressão (DEWEY, 2010, p. 293-294).

E não é assim mesmo que nos sentimos, tantas vezes incapazes de expressar sensações, percepções, emoções, de dar existência a algo a partir de um afeto mobilizador da expressão? Entretanto, todos fomos crianças, e nas crianças, o ritmo, condutor e realizador da experiência, é seu aliado desde sempre. Para mamar, andar, desenhar, em todo jogo em que se envolva, se a ação da criança é rítmica isto se deve à confiança na própria sensação, em resolver sincronicamente a tensão entre sentir e agir, ordenando-a em procedimentos.

E aqui voltamos às marcas de mãos, tão diversas na caverna de Chauvet às imagens vivas de leões, mas tão presentes em atividades propostas às crianças em escolas. O nosso mote é livrar as crianças do *tem que* estéril, a que são tantas vezes obrigadas na escola, incluindo-se aqui o contorno do próprio corpo ou a marca de suas mãos como recurso de autoconhecimento. Ora, só há autoconhecimento, ou conhecimento, quando há transformação, e portanto temos que nos inquirir quais as condições para que ocorram ações transformadoras – aquelas que dão existência a algo que antes não havia.

Neste caso pode ser interessante pensarmos em uma possível distinção entre labor e trabalho, que ouvimos no diálogo entre José Miguel Wisnik e Arrigo Barnabé no programa Supertônica⁷⁰. Arrigo estava preocupado em diferenciar música para consumo de Arte, e Zé Miguel comentou que alguns autores consideram labor tudo o que se faz para sobreviver, para se alimentar, para se entreter; com o labor se produz coisas que, uma vez consumidas, não existem mais. Já o trabalho é uma atividade que desde sempre o homem faz, artesanal, cuidadosa e transformadora e que, quando consumida, fica e não acaba nunca, em transformações sem ter fim. Então arte é o que permanece ainda, depois de consumida, fruto do trabalho criador, afirma Wisnik (informação verbal).

Todos nós, todo dia, nos vemos diante do trabalho e queremos escapar das garras do labor. Pois bem, onde, quando, como se dá o trabalho? Para a

⁷⁰ Transmitido em abril de 2005 e reapresentado em 16/10/2009. Disponível em <http://tvcultura.cmais.com.br/>, acesso em abril de 2013.

criança isso não é problema – a sua inteligência, que Piaget chamou com muita propriedade de sensório-motora, é sentir e agir simultaneamente, sem intervalo, explicação ou discurso; algo a afeta e origina ações concatenadas, em procedimentos ao mesmo tempo sensíveis e inteligentes que a levem ao êxito. E o que é o êxito neste caso? É expressar algo que atenda, que corresponda ao afeto que mobilizou o seu ação – um gesto no movimento⁷¹.

Há sempre uma mobilização estética na base da ação – da criança certamente. Estética no sentido etimológico da palavra – sensação, afeto e até mesmo sentimento, e não na roupagem de apreciação do belo que Baumgarten deu à palavra, criticada por Kant, conforme discutimos no capítulo A Estética transcendental de Immanuel Kant. Retomamos aqui essa discussão para relacioná-la com a questão do ritmo. Kant começa a *Crítica da razão pura* definindo um chão da Estética Transcendental – as intuições de tempo e de espaço, e termina se perguntando – para que serve tudo isso que acabo de escrever, qual seu uso prático? Ele se coloca, então, três perguntas: o que posso saber; o que devo fazer; o que me é permitido esperar? Respondendo a esta última pergunta com um sonoro – a felicidade!⁷², Kant responde às anteriores: devo fazer, no chão transcendental da experiência estética, o que traz felicidade, e nesta conduta moral gerar conhecimentos – sabendo que nunca saberemos o que é que podemos saber. Como se dá a experiência, no tempo e no espaço, é o que dá corpo ao trabalho – a encarnação que conduz à felicidade.

É possível, na escola, propiciar às crianças essas experiências? Para sair do *tem que*, é preciso considerar a nossa própria mobilização estética e agir em acordo e sincronicidade com ela, coisa que desaprendemos – então só nos resta aprender com as crianças, observar seus procedimentos, para propor na escola experiências à altura da grandeza delas, que afinal de contas segue

⁷¹ Lembramo-nos aqui da poesia de Paulo Leminski, *Profissão de febre*, com a qual fizemos, entre outras poesias, trabalhos de releitura com professores Ticuna, no Alto Solimões (DEHEINZELIN, 1996, p. 80-96): “Quando chove/ eu chovo/ faz sol/ eu faço/ de noite/ anoiteço/ tem deus/ eu rezo/ não tem/ esqueço/ chove de novo, / de novo, eu chovo/ assobio ao vento/ daqui me vejo/ lá vou eu/ gesto no movimento”.

⁷² Veja-se em “Segunda seção – Do ideal do sumo bem como um fundamento determinante do fim último da razão pura” (KANT, 1989, p 639-649).

sendo a nossa. Seria possível pensar numa espécie de autorrecuperação construtivista – quem tem problema com tempo, que toque, cante, dance; e para quem tem problema com espaço, a pintura. Mas não é este o caminho. É o ritmo próprio de cada um que conjuga tempo e espaço, que nos faz recuperar velados procedimentos sensório-motores – e muito mais – para sempre!

5.1. Ritmo e natureza

Na pesquisa que aqui empreendemos, propusemos às crianças que gerassem cores a partir das três cores primárias; poderiam ser sons, ou notas musicais, ou células rítmicas, qualquer coisa que só funciona a partir de móveis estéticos da ação, daquilo que nos toca ou afeta. As possibilidades que aparecem vêm da implicação subjetiva na própria ação – quando esta ação é trabalho, transformação, criação do que ainda não existe, conhecimento.

O “artista é obrigado a ser experimentador”, afirma Dewey, “por ter de expressar uma experiência intensamente individualizada através de meios e materiais que pertencem ao mundo comum e público”. A criança é um experimentador, afirmamos nós, e é exatamente neste lugar – o do pesquisador – que o adulto aproxima-se da criança que um dia foi. A questão não é ser ou não ser a criança um artista, mas sim que o artista, assim como a criança, realiza a seguinte condição (humana): “é somente por funcionar experimentalmente que ele abre novos campos de experiência e revela novos aspectos e qualidades em cenas e objetos familiares” (DEWEY, 2010, p. 274).

Então esta criatura viva e sensível que é toda criança experimenta aspectos do meio ambiente que a afetam, em acordo com seus modos particulares de interação; da natureza, ela não *reproduz* ritmos: vive intensamente as mudanças recorrentes, os movimentos de pulsação e repouso, a velocidade dos fenômenos.

Em palestra no Museu de Arte de São Paulo, talvez em 1989, o crítico de arte Lorenzo Mammì, que discorria sobre a noção de tempo em Santo Agostinho, nos lembrou de alguns ritmos na natureza e na arte (informação verbal).

A noção do tempo é dada pelo ritmo: dia e noite, ritmo que varia ao longo do globo.

O segundo ritmo é dado pelos passos das pessoas caminhando – ritmo que varia em função das distâncias.

Quando se fala de ritmo, liga-se à música; porém, antes da música há movimentos dados pelo andamento de bichos e homens. Os primeiros instrumentos eram imitações de sons humanos. Os primeiros passos podem ter sido uma imitação.

A vida é ligada a ritmos: estações; dia/noite; ligações sexuais. Primordialmente o homem é ligado ao ritmo. As tribos africanas quando dançam têm ritmo. O ritmo é resultado de fatores da natureza. Ouvindo o ritmo do canto dos pássaros como o cuco ou a araponga, sentimos sua intensidade e extensão, podemos então localizá-los. Vemos então como o ritmo do homem resulta de um fator rítmico da natureza: a queda da chuva tem um ritmo; um cavalo que corre, um cavalo que galopa faz um barulho rítmico. O ritmo dos animais é uma coisa incrível! Como um pássaro bate as asas – seus movimentos são sempre iguais; só quando ele pousa, ou pausa, se deixa levar, planando.

Na música, *La tempesta* de Vivaldi, que faz parte da obra *Il cimento de l'armonia e della invenzione*, é a expressão do compositor que viveu tempestades, chuvas e trovoadas. *Clair de lune* de Claude Debussy – estas obras são expressões rítmicas de fatos naturais.

Quando se pensa no tempo, vê-se um maestro regendo a orquestra com a batuta a marcar o ritmo.

Medidas do tempo – horas tomando sorvete que parecem cinco minutos, enquanto na cadeira do dentista o tempo parece durar anos, não passa. Tenho pena das pessoas que apenas sentem passar o tempo – têm ocupações para que o tempo passe e não vice-versa. Ao passo que o tempo voa quando se está realizando algo.

O ritmo é um dos aspectos do tempo, mas não é o tempo. Olhando para uma criança pulando corda – seus movimentos são completamente rítmicos – parecem surgir de uma parte do bem estar do corpo⁷³.

Todos nós somos experimentadores do ritmo, da “variação ordeira das mudanças”, como vimos acima na definição de Dewey: o ritmo para nós é só um jeito de corpo, aquilo que nos toma e pulsa por si próprio; regular, tenso, com pausas e recomeços. Um ritmo é manifestação da consonância entre sentir e agir – sincronismo.

⁷³ Anotações pessoais de fragmentos da referida palestra.

Ritmo pode ser uma conjugação de tempo e espaço; algo que se realiza, ou ganha existência no tempo e no espaço, de acordo com uma ação. As ações naturais independem de nós – assim são as marés, as estações, as sucessões de dia e noite.

5.2. Ritmo e pintura

As folhas tremulam com o vento e isso é tão agradável de observar, ao longe, de perto. Pois a ação do vento não é ainda nossa; o frêmito que ela nos provoca, pela observação, este sim nos pertence. Participando da experiência – a luz no farfalhar das folhas, um sentimento bom nos invade, seja calmo ou encapelado como o mar: queremos capturá-lo. Como?

Na pintura, deixar-se levar pelo próprio gesto, movimento ou jeito de corpo, que é alegria de ser e estar – presença daquele que se movimenta; ao fazê-lo, movimenta o mundo. Dar-se, portanto. Doar gestos a uma superfície, que antes em branco, agora vibra com traços, manchas, pinceladas vigorosas.

Então deixar traço é inscrever-se no mundo, constituir-se. Pois, nos adverte Marie-Louise Von Franz, o si-mesmo só ganha existência quando se expressa⁷⁴. A coisa mais triste desse mundo é ficar sem expressão. Quando, onde, uma pessoa entra na própria expressão? Pertencer ao próprio movimento, suportar alternâncias entre pulsação e repouso, armazenar energia, nele ser e estar. Muito mais importante do que o *quê* se pinta, é *como* nos doamos na pintura. O ritmo das pinceladas configura imagens, sem intenções de êxito prévias à ação: não sabemos *a priori* onde iremos chegar. Deixar, então, seu traço movimentar-se, fiel a seu afeto.

O pintor francês Henri Matisse quer que sua mão nunca se adiante ao sentimento. Pois, diz ele, “a mão é um prolongamento da sensibilidade e da inteligência” (MATISSE, 1957, p. 32). Na pintura, uma mão obediente⁷⁵, segue o ritmo de nosso afeto; movimenta-se com sentimento.

⁷⁴ Em FRANZ, Marie-Louise. *Alquimia*. São Paulo: Cultrix, 1999.

⁷⁵ Nesta edição alemã de seu livro *Jazz*, vemos as imagens de “desenhar com tesouras” e a reprodução do texto manuscrito que Matisse escreveu para acompanhá-las. Ali lemos: “Se tenho confiança na minha mão que desenha, é que enquanto eu a habituava a me servir, eu me esforcei a jamais deixá-la tomar a dianteira sobre meu sentimento. Eu sinto muito bem

Onde e quando acontece este movimento, envolvente e rítmico?

O gesto de pintar imprime presença: movimento das imagens no branco do papel. Ritmo – conjugando espaço e tempo – é o modo como nos afetamos pelos objetos. Em pinturas de crianças, o ritmo se expressa em pinceladas, jorra como água da fonte; ou então se detém pelo estado excessivamente pastoso da tinta guache – por falta d'água!

Fig. 5.1 – Bianca (1,6). Osasco, Casa do Aprender, 2001

É verossímil vermos nesta pintura, à qual Bianca (1;6) dedicou-se durante mais de uma hora de concentração e silêncio, capim, vegetação batida pelo vento, assim como muitas outras significações⁷⁶. Sente-se nela a vida pulsando.

Dewey enfatiza a dependência entre o ritmo sentido na obra e os ritmos dos fenômenos, a forma que afetam aquele que se lança na experiência de pintar. Para este autor, quando uma pintura é concretizada como experiência estética, ela é *percepção* (grifo do autor). Pois

quando ela parafraseia. Se há um desacordo entre nós dois: entre ela e não sei o que em mim que parece estar submisso a ela. A mão não é senão o prolongamento da sensibilidade e da inteligência. Quanto mais leve, mais obediente ela é. A servente não pode ser mestra” (MATISSE, 1957, p. 30-32). Grifo do autor, a tradução do original em francês é nossa.

⁷⁶ Adotamos aqui a referência a idades tal como sugerido no método clínico de Piaget; em Ala (4;8) lemos que Alan estava com quatro anos e oito meses quando fez sua pintura.

somente quando esses ritmos [...] transformam-se em um ritmo na própria experiência, só aí eles são estéticos. [...] O ritmo estético [...], regularidade de recorrência entre elementos mutáveis, [...] é uma questão de percepção e, por conseguinte, inclui qualquer contribuição do eu para o processo ativo de perceber (DEWEY, 2010, p. 302).

A recorrência rítmica é funcional e promove, “por meio da energia dos elementos, uma experiência completa e acabada”. Enquanto a “recorrência mecânica é de unidades materiais”, como, por exemplo, o tique taque de um relógio, “a estética é a de *relações* que se somam e se transportam”. Há uma diferença fundamental entre a recorrência mecânica e a recorrência estética que é vital, fisiológica, funcional. Numa experiência completa “as relações, e não os elementos, repetem-se, e se repetem em contextos diferentes” (DEWEY, 2010, *passim*).

As crianças pequenas não concebem ainda arte como ideia consciente, mas a praticam como experiência completa, e a observação dessa experiência nos leva à gênese dos procedimentos artísticos. Nestes, o ritmo – no caso da pintura o modo de movimentar o pincel sobre a superfície do papel – gera imagens que nos dão a percepção de movimento, da dinâmica de interação entre o ritmo da criança e o da natureza.

TEMPO

O tempo não é mais do que a forma do sentido interno, isto é, da intuição de nós mesmos e do nosso estado interior.

Emmanuel Kant, *Crítica da razão pura*, 1989, p. 76.

6. METODOLOGIA

6.1. Referências teóricas

As investigações em Epistemologia Genética indicam (PIAGET, 1977; 1980; 1996; 2007) que ao longo da vida, na aquisição de conhecimentos solidária ao desenvolvimento de nossa inteligência, há simultaneamente continuidade funcional e descontinuidade estrutural. Tanto uma quanto a outra operam por interações entre o indivíduo e a realidade, em movimentos de exteriorização, acomodação – centrífugos (exógenos, do sujeito ao objeto) e de interiorização, assimilação – centrípetos (endógenos, do objeto ao sujeito). Do embate entre estas forças contrárias é que se constrói conhecimento. Entretanto, estas forças podem se tornar polarizadas, estáticas, sem dinâmica ou movimento, o que nos leva ao que Jean Piaget (1977) propõe como problema central do desenvolvimento: A equilibração das estruturas cognitivas. É a equilibração, ou tendência ao equilíbrio, que leva o indivíduo a interações com objetos, elementos do meio ou pessoas que tenham valor majorante, que o conduzam a realizar melhor, a aprender. A equilibração coloca problemas de aperfeiçoamento, de tal modo que “construir é interagir e aperfeiçoar, é tornar-se melhor”, como afirma, com muita propriedade, Lino de Macedo (informação verbal)⁷⁷.

O que se anuncia – no período sensório-motor – é a atribuição inicial do sujeito ao real, e a nossa suposição é que esta se passa simultaneamente nos planos perceptivo e expressivo. São as percepções e afetos (o sensório) que colocam em andamento e desencadeiam uma série de ações (o motor), em que o sujeito abraça a própria causa, compromete-se com ela, experimenta-a com paixão. E não poderia ser de outra forma, posto que são estas ações que têm valor de conhecimento e, portanto, de sobrevivência.

Há sempre algo novo, que ultrapassa aquilo que já sabemos, uma virtualidade no plano expressivo. Será que esta é passível de ser compreendida na perspectiva do construtivismo?

⁷⁷ Informação cedida por Lino de Macedo no curso Coordenadores cognitivos e conhecimento escolar, Instituto de Psicologia da USP, segundo semestre de 2009.

A continuidade funcional se manifesta na experiência, em procedimentos, ao passo que a descontinuidade estrutural ao mesmo tempo limita e amplia as possibilidades de ação experimental. A estrutura corresponde ao modo como construímos sistemas de explicação que nos permitem compreender aspectos da realidade; os procedimentos são sempre realizados como expressão desta compreensão do mundo. Pelo fato dos procedimentos serem realizações práticas do modo como estruturamos uma compreensão da realidade, podem ser tomados como indicadores da atividade cognitiva ou inteligente dos sujeitos. Em propostas que exijam procedimentos concatenados, torna-se possível para o investigador realizar observações, demonstrações, verificações que lhe permitem delinear conclusões.

Lino de Macedo (2010) sugere articular uma hipótese que preside a pesquisa e metodologia empregada, pela pergunta que efetiva um recorte temático: Como procede cognitivamente e afetivamente um sujeito em uma situação de jogo que permita observar como a criança coordena suas ações? As observações realizadas serão dados para uma análise micro genética, aquela que investiga como procedem os sujeitos (informação verbal)⁷⁸.

Supomos que em toda construção de conhecimentos há uma mobilização estética que garante – por autorregulações e ações disciplinadas a partir de percepções, sensações e afetos – a continuidade funcional, e que indica e qualifica a descontinuidade estrutural.

Nesta perspectiva tornam-se compreensíveis dinâmicas do desenvolvimento artístico em que há continuidade funcional e descontinuidade estrutural (ESCOLA DA VILA, 2010, p. 230), devido

a aspectos endógenos da aprendizagem (desenvolvimento da criança, sensibilidade, mundo interno, motivação, emoções, autoexpressão) [...] e aos aspectos exógenos da aprendizagem (cânones, valores culturais, informações do universo da arte, saberes técnicos, história da arte (IAVELBERG, 2008).

Estamos, portanto, buscando aliar estética e construtivismo. Construtivismo, ou estruturalismo genético, é compreendido aqui como uma

⁷⁸ Informação fornecida por Lino de Macedo no curso “A pesquisa em uma visão construtivista”, Instituto de Psicologia, USP, segundo semestre de 2010.

forma de abordar a problemática da vida que se afaste do inatismo e do empirismo. Ora, o problema que nos colocamos é como, a partir de procedimentos, extrair observáveis que nos possibilitem vincular mobilização estética e conhecimento.

Em *A representação do mundo na criança*, obra escrita em 1926 em parceria com onze colaboradores, Piaget delinea problemas da investigação psicológica para quem quer compreender, verbal ou socialmente, o pensamento da criança, em seus aspectos não formuláveis. Por pensamentos não formuláveis, entende-se “as atitudes de pensamento, os esquemas sincréticos, visuais ou motores, todas as preligações que se sente existirem desde que se fale com a criança” (PIAGET, 1926, p. 9). Pois, afirmará o autor adiante,

o pensamento da criança está mais próximo de um conjunto de atitudes que saem por sua vez da ação e do devaneio (o jogo combinado desses dois processos, que são os mais simples para se chegar à satisfação orgânica) que do pensamento, consciente de si mesmo e sistemático, do adulto (op. cit., p. 23).

Uma vez que a satisfação orgânica está na raiz da mobilização estética, caracterizada por sensações percepções e afetos, interessa-nos particularmente assumir uma metodologia que viabilize uma aproximação ao pensamento sincrético e original da criança, motivo pelo qual formulamos variantes do método clínico piagetiano para uma investigação sobre a criação de cores. Esta criação é um fenômeno que escapa tanto das injunções sociais, que se sobreporiam à originalidade sensível do pensamento infantil, quanto da objetividade de estruturação do real: no que se refere às cores, não há princípio de identidade segundo o qual se poderia afirmar ‘isto é vermelho’.

Se pensarmos no caráter relacional, interativo deste objeto, temos possibilidades de atingir aspectos estéticos do pensamento uma vez que a percepção das cores, ao mesmo tempo, vincula-se a um objeto que pode ser descrito fisicamente, e implica subjetivamente o observador em uma experiência que é sempre única, devido à singularidade das sensações que esta provoca.

Optamos então por delinear aspectos relacionais de sistemas de cores usualmente empregados em artes visuais – produção, difusão e impressão de imagens – sem definir seus aspectos físicos como ondas luminosas (o que, nos parece, fugiria ao escopo da presente pesquisa) e efetuar estudos em pinturas, textos, depoimentos de artistas sobre uso e importância da cor. A pesquisa bibliográfica empreendida nos levou a autores (LICHTENSTEIN, 1994) que investigam a atividade artística relacionando obras, contexto histórico e geográfico e textos em seus gêneros, críticos ou filosóficos, enfundando os ventos de uma caravela por mares nunca dantes navegados em nossos trabalhos em educação infantil. Trata-se de autores que procuram compreender os vetores sugeridos pela observação de obras artísticas a partir de elementos da Retórica, conforme discutimos no capítulo 2.

Além disso, as definições, comentários e atribuições do que John Dewey definiu como experiência completa ou estética tiveram grande pertinência para a observação dos procedimentos das crianças na criação de cores, gerando para nossa avaliação qualitativa o indicador EES (Experiência Estética).

É importante mencionar, neste ponto, outras linhas de pesquisa e abordagens de grande relevância dentro desta temática, mas que não foram seguidas no presente trabalho, para situar nossa abordagem com maior clareza.

Em primeiro lugar, a busca dos textos relativos à arte na Antiguidade deveu-se mais a uma curiosidade sobre origem e manuseio dos pigmentos, seu uso e referências textuais de seus efeitos e importâncias, do que a uma ideia – que nos pareceu muito sedutora anos atrás – de que haveria certo paralelismo entre a história de uso das cores pela humanidade e a gênese das cores nas crianças, isto é, que haveria possibilidade de se pensar em convergências entre a sociogênese e a psicogênese de conhecimentos, incluindo-se aí desenvolvimentos biológicos da espécie humana.

Em uma de nossas referências, *Psicogênese e história das Ciências* (1987) Jean Piaget e Rolando Garcia propõem em suas investigações que há instrumentos e mecanismos comuns, desde as construções sensório-motoras até formas superiores do pensamento científico, que caracterizam ações que originam dupla transformação: do indivíduo que busca compreender e do cosmos que ele concebe.

Em outra vertente, tampouco incluímos em nossa pesquisa referências que fundamentam, realizam e apontam a importância da atividade criadora para educação (LOWENFELD; BRITTAIN, 1972). Pois estamos em busca da gênese estética dos conhecimentos, por intermédio da criação de cores, sem ainda ousar propor soluções em educação pela arte, da qual dispomos de ampla literatura, como as afirmações que já se tornaram clássicas de Herbert Read (READ, 2001), historiador de arte inglês, poeta e pacifista que trabalhou em meados do século passado. Pelo mesmo motivo, optamos por não entrar no mérito das questões do desenho, incluindo-se aí as sistematizações de importantes contribuições sobre a influência de referências culturais para o desenvolvimento do desenho infantil (IAVELBERG, 2003; 2008).

Ainda na vertente cultural, e questionando o rigor exigido às investigações científicas quando aplicadas à educação, o professor em Arte e Educação na Universidade de Stanford, CA, Estados Unidos, Elliot Eisner, propõe metodologias que chamou de ABER – *Arts Based Educational Research* (BARONE; EISNER, no prelo), um conceito guarda-chuva que aumentaria as perspectivas de observação e análise dos dados. Trata-se da construção de narrativas, contos e histórias em que se utilizam peças ficcionais para propostas de investigação, podendo incluir formas não linguísticas de pesquisa, como imagens de pinturas, entre outras. Os méritos dessas propostas com formas não linguísticas podem ser verificados por seus ‘efeitos iluminadores’: devem ter uma adequação de referências; ser generalizável para fenômenos fora do texto de pesquisa; e ser incisivo, isto é, ter foco nas questões mais relevantes da educação (BARONE; EISNER, op. cit.). Nesta direção, é possível pensar no uso de princípios e procedimentos da atividade artística para a transformação de práticas educativas e de concepções de educadores, tal como Eisner propõe para fazer frente aos malefícios do avanço de testes estandardizados nas redes públicas de ensino norte americanas, durante o governo Bush (EISNER, 2008).

As metodologias ABER, que traduziríamos para PEBA – Pesquisa Educacional Baseada em Artes – utilizam produções culturais que provoquem interações com os entrevistados, e poderiam ser adaptadas para a presente pesquisa caso tivéssemos partido de diagnósticos sobre as questões mais prementes de nosso panorama educativo, ou ainda, se tivéssemos ênfase na

formação de educadores. Mas em nosso caso, o foco está na gênese de conhecimentos da criança e por isso buscamos a experiência direta com fenômenos, como é o caso da cor, que ainda não receberam um tratamento cultural, exceto aquele de que as próprias crianças são portadoras.

6.2. Procedimentos e metodologias

Na busca de subsídios para compor uma metodologia de pesquisa, lemos em *A representação do mundo na criança* (PIAGET, 1926, p. 295), obra de referência em que Piaget esboça os princípios do método clínico, e os realiza:

Uma das filhas de Rasmussen, R., pergunta aos 4 anos e 1 mês: “Como são fabricadas as senhoras?”. A Sra. Rasmussen responde perguntando por que ela fazia esta pergunta. “Porque há carne nas senhoras. – Que senhoras? – Você e as outras senhoras”. A criança acrescenta: – “Eu acho que é um fabricante de carne, você não acha?” Com 4 anos e 10 meses, ela retoma o tema: “Como são fabricadas as pessoas?”.

Surpreende-nos o fato de, pouco antes, ter lido o seguinte trecho em uma entrevista do crítico literário e professor Antonio Cândido. Aos 93 anos de idade, ele afirma que a obra literária, quando realizada, tem sua própria individualidade. Ao mesmo tempo, devido à sua graduação em Ciências Sociais, Cândido não quer abrir mão do social, então optou por estudar a obra e ver quais elementos da realidade social se transformaram em estrutura estética.

Diz ele:

O crítico tem que proceder conforme a natureza de cada obra que ele analisa. Há obras que pedem um método psicológico, eu uso; outras pedem estudo de vocabulário, a classe social do autor; uso.

[...]

A minha fórmula é a seguinte: estou interessado em saber como o externo se transformou em interno, como aquilo que é carne de vaca vira croquete. O croquete não é vaca, mas sem a vaca o croquete não existe. Mas o croquete não tem nada a ver com a vaca, só a carne – o externo se transformou em algo que é interno. Aí que tenho que estudar o croquete, dizer de onde ele veio (CANDIDO, 2011).

Com a surpresa diante destas duas citações aparentemente tão díspares, vimo-nos com o desafio seguinte: A carne que se transforma em senhoras, ou em croquetes, eis uma boa forma de compreendermos relações entre procedimentos e metodologias. Para compreender essa relação, iniciamos buscando uma definição de procedimento, tal como a proposta por Cesar Coll em *Psicologia e Currículo*

Um *procedimento* – com frequência também chamado de regra, técnica, método, destreza ou habilidade – é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta; para um conjunto de ações constituir um procedimento, deve estar orientado para uma meta e as ações ou passos devem suceder em certa ordem; a complexidade dos procedimentos varia em função do número de ações ou passos implicados, do grau de liberdade na ordem de sucessão e da natureza da meta para a qual se orientam (COLL, 1996, p. 162).

No caso relatado por Piaget, uma criança de quatro anos de idade contempla uma senhora, diríamos, *forte*, e pergunta-se de onde vêm as carnes que vão se crescendo à sua compleição; dali a alguns meses a questão amplia-se para “de que são feitas as pessoas”. Quem de nós, ao contemplar um cacho de banana que, emergindo da flor da bananeira, pouco a pouco ganha substância, resultando na carne das bananas, não se pergunta de onde vem tanta substância a dar existência às bananas? Dizer: “Vem da terra”, é noção insuficiente para nossa admiração; necessitamos saber como são feitas as bananas, e mais, como as bananas e demais alimentos constituem nossas carnes. Se estes como referem-se a processos naturais, os procedimentos para compreendê-los – a meta neste caso – nos acompanham ao longo da vida, em processos cada vez mais complexos, que nos conduzem ao aperfeiçoamento ou majorança, a níveis mais elevados de conhecimento em uma espiral potencialmente infinita. Estes processos, aprendizagens que são a própria vida, ocorrem quase como uma respiração entre o de dentro e o de fora⁷⁹, as estruturas internas e os objetos externos, movimentos endógenos e

⁷⁹ Neste sentido é emblemática a canção de Walter Franco, quase mantra – pelas repetições do estribilho: Viver é afinar/ o instrumento/ de dentro pra fora/ E de fora pra dentro/ Viver...

exógenos. Estes movimentos podem nos levar, a partir da pergunta “Como são fabricadas as pessoas?”, à compreensão do funcionamento do fígado, de moléculas, células, átomos; da *Origem das Espécies* de Charles Darwin até a *Autopoiese*⁸⁰. Perguntar-se sobre nossas interações com o meio, as regulações com o real consistindo em “observáveis diretamente atingidos pela percepção” (PIAGET; GARCIA, 1987, p. 89), pode levar-nos a respostas, ainda que transitórias ou pseudonecessárias, que compõem nossa visão sobre o mundo e que, ao mesmo tempo nos constituem como indivíduos da espécie humana.

No caso da imagem sugestiva do croquete como transformação operada por um escritor, partindo do externo (a carne da vaca, as condições sociais) para o interno (a obra literária, a estrutura estética), o professor Antonio Cândido assinala o que pode haver de específico nos procedimentos do crítico literário em suas leituras de objetos que são culturais. Aqui, a pergunta não é “do que são feitas as pessoas”, mas “do que é feito um poema”, ou “o que faz de um poema *poesia*, e como esta resiste à usura do tempo, roedor silencioso de tantas coisas” – afirma o professor de literatura brasileira Alfredo Bosi (BOSI, 2008, p. 9).

Indagar-se sobre poesia supõe um leitor que, no campo aberto das possibilidades, elege aquelas, que por implicação subjetiva, por compaixão à obra (e cremos, ao seu autor), explodem sentidos a seus ouvidos, provocam um ímpeto de expressão do qual resulta a crítica literária tal como praticada por Antonio Cândido, seus mestres, colegas, discípulos. Assim, a visão da estrutura estética de uma obra resulta dos procedimentos do crítico, que por sua vez – é o que propomos – são mobilizados esteticamente na experiência de leitura.

Quer o objeto de conhecimento seja um fenômeno natural ou objeto cultural, para buscar conhecê-lo colocamos em ação nossas próprias

⁸⁰ De acordo com o biólogo chileno Humberto Maturana, uma “expressão simples e evocadora” para definir “o centro da dinâmica constitutiva dos seres vivos”, (ROMESÍN; GARCÍA, 1997, p. 9), um “sistema auto-homeostático que tem a sua *própria organização* como a variável que se mantém constante” (1997, p. 71, grifos dos autores). Teríamos nestes termos a aprendizagem como fenômeno, uma vez que as interações do organismo, conectadas ao sistema nervoso, mudam os estados possíveis da mente. Neste caminho, a nosso ver muito fértil, concebe-se uma psicologia fenomenológica.

estruturas, através de procedimentos, passos concatenados de realização na experiência. Tudo aquilo que um dia já foi sabido, atualiza-se na pergunta ou nas ações impelidas na busca de respostas. Os conhecimentos prévios ou podem ser assim considerados por terem sido esquematizados em estruturas, ou são informações culturais que resvalam na superfície de comportamentos heterônomos, exteriores à conduta individual adquirida. Em um exemplo que sempre nos acompanha, INÁ (4;6) pergunta: *Quem é mais velho, minha avó, o dinossauro, ou o Deus* (MEC/FRM, 1991, p. 129)? A objetividade da pergunta encerra poesia inalcançável pela ciência ou por verdades prontas, mas as possíveis respostas se valem de elementos que lhes são estruturantes: se supomos um tempo de vida para avó, dinossauro e Deus, é possível colocá-los em ordem temporal, tarefa complexa para menininha desta idade. A poética de sua pergunta nos permite aprender com a criança (AVISA LÁ, 2009, p. 13):

1. Sobre a **permanência**

Avó, o dinossauro e o Deus são seres que ficam, que são para Iná como que imemoriais, grandes referências em torno das quais o tempo permanece imutável. Que surpresa pensar que um dia – há quanto tempo? – a avó foi uma criança como ela! Mas de qualquer forma apazigua o coração pensar que nem tudo se transforma, que há seres, imagens, símbolos que **são**, manifestaram-se.

2. Sobre a **transcendência**

As três referências lembradas por Iná, não são quaisquer, muito menos triviais; elas implicam visão de mundo sutil, sensível, em que sim, seres são, mas sempre dizem, significam, reverberam outras coisas sobre as quais nada sabemos *a priori*, sempre poderemos saber mais e mais, e todo conhecimento que tenhamos será sempre ultrapassado por novas experiências vividas.

3. Sobre a **expressão**

Ser capaz de comunicar ou compartilhar algo que não se explica e que segue ecoando em nós pelo resto da vida.

4. Sobre a **síntese**

Tudo em tão pouco!

5. Sobre a **unidade**

São três elementos, avó, o dinossauro e Deus que se conjugam em uma pergunta o que, como, quando é o tempo?. Isto me faz lembrar um livro extraordinário de David Elkins, *O que é a pintura?* O autor foi pintor, crítico de arte e montou por fim um laboratório de pesquisas alquímicas sobre cores e pinturas. Em dado capítulo, ele conclui que em pintura, $1+1+1=1$, isto é, se você mistura as três cores primárias em um processo alquímico que envolve permanência,

transcendência, expressão e síntese, pode resultar a unidade, que é o quadro pronto.

Vemos assim na pergunta de Iná possibilidades que arejam várias áreas de conhecimento; se estamos na situação de professores, como respondê-la, a partir de quais pressupostos? Acreditamos que este gênero de indagação pode nos levar a uma diferenciação entre métodos e metodologias. Um método está justificado e consubstanciado como ferramenta anterior à experiência, enquanto metodologias são geradas pelo pesquisador ao longo do experimento. Um método exige técnicas de investigação, ao passo que metodologias são compostas de procedimentos do pesquisador. Metodologias seriam, então, métodos em ação, realizações experimentais; se assim for, metodologias seriam criações individuais, não substituíveis ou ensináveis, uma vez que ninguém pode proceder por outro. No caso de uma resposta a Iná, nenhum método poderá prescrever a ação do professor, mas sua metodologia sim, pois esta é sempre composta por seus procedimentos didáticos, com todos os riscos que sua atitude implica. Caso o professor esteja presente, estará implicado subjetivamente, trará sempre à tona tudo que ele sabe, tudo aquilo que o qualifica como ser humano, em suma, na resposta atualizará o que ele é, aquilo que o constitui. E nossa hipótese de pesquisa é: sempre que nossas ações forem mobilizadas esteticamente, serão compostas de procedimentos, que por sua vez geram metodologias.

Esta distinção poderia ser desnecessária, uma vez que no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, método é definido como processo organizado, lógico e sistemático de pesquisa; e metodologia, como ramo da lógica que se ocupa dos métodos das diferentes ciências. Ora, a lógica que preside o método é gerada pela metodologia que busca compreendê-lo logicamente, e esta dupla conexão nos interessa de perto por duas questões, uma prática, a outra epistemológica.

A questão prática é que empregamos uma metodologia inspirada no método clínico, que mencionaremos a seguir, ainda que em nosso caso resulte em avaliação mais qualitativa do que em níveis crescentes de abstração. E a questão epistemológica é que a lógica de construção de conhecimentos é a que nos constitui, gerada por procedimentos mobilizados esteticamente: o

matemático faz a matemática que o constitui, em dupla, continua e solidária transformação. A esta transformação chamamos conhecimento, sem início nem fim, mas que remonta às fortes raízes de procedimentos sensório-motores em nossa primeira infância. Com eles compomos a lógica de nossas ações, muito diversa em alcance e perseverança daquela aprendida desde o exterior, em aulas ou leituras, por exemplo. Data de nossa primeira infância uma lógica aplicada à experiência que acaba por compor nossa própria metodologia – inicialmente, de sobrevivência, e que devido à continuidade funcional, irá compondo estruturas lógicas que se sucedem, operatórias, chegando em níveis de abstração crescentes. Ressaltamos, nos primórdios de nossa vida, o caráter fenomenológico da experiência, sendo esta, portanto, mobilizada esteticamente, a exigir a presença deste organismo autopoietico, em que as estruturas são definidas por suas funções na interação com o meio (MATURANA; VARELA, 1997). Deste modo, seria a mobilização estética a garantia de continuidade funcional, ou uma espécie de qualificador da tendência ao equilíbrio que rege nossas ações. Estas ações são adaptativas ao meio, graças a metodologias aplicadas a fenômenos, e, ao mesmo tempo, são fontes de estruturas lógico-matemáticas “que englobam o real integrando-o no seio do possível e do necessário” (PIAGET; GARCIA, 1987; PIAGET, 1985a e 1985b).

No caso de uma metodologia para uma pesquisa como a nossa, em que se procura abstrair da própria experiência os recursos para investigar como as crianças criam metodologias, que por sua vez estão na origem de nossas ações, chega-se a uma circularidade aberta, que a nosso ver está na origem de todo conhecimento humano, a questão central residindo na formulação de uma boa pergunta.

Se a constituição de uma ciência experimental supõe uma metodologia, esta não é, de modo algum, bastante, porque a sua aplicação é função dos problemas que o sujeito se formula e, o que é correlativo, da riqueza dos possíveis que ele é capaz de imaginar (PIAGET; GARCIA, op. cit. p. 89).

Esta circularidade aberta em espiral evolutiva, que tem sede em um organismo vivo e que resulta em conhecimentos cada vez mais abrangentes e

extensivos a problemas, ao mesmo tempo, diversos e análogos, pode ser melhor compreendida pela

Ambição permanente da epistemologia genética em mostrar que o desenvolvimento espontâneo dos conhecimentos retira a sua origem das organizações biológicas para atingir os seus resultados na construção das estruturas lógico-matemáticas (PIAGET; GARCIA, op. cit., p. 250).

A expectativa é que uma pesquisa em epistemologia genética nos habilite a compreender como se dá o processo dinâmico em que procedimentos da inteligência sensório-motora geram estruturas lógico-matemáticas.

6.3. Método clínico

Encontramos no livro de Juan Delval, *Introdução à prática do método clínico*, uma definição esclarecedora:

O método clínico é um procedimento de coleta e análise de dados para o estudo do pensamento da criança (embora também se aplique ao estudo do pensamento dos adultos) que se realiza mediante entrevistas ou situações muito abertas, nas quais se procura acompanhar o curso do pensamento do sujeito ao longo da situação, fazendo sempre novas perguntas para esclarecer respostas anteriores. Consta, portanto, de algumas perguntas básicas e de outras que variam em função do que o sujeito vai dizendo e dos interesses que orientam a pesquisa que está sendo realizada (DELVAL, 2002, p. 12).

Entretanto, acompanhamos na leitura deste livro guia a evolução do método clínico empreendida por Piaget e seus colaboradores, saindo de entrevistas puramente verbais para “apoiar-se na ação do sujeito, pois a atividade própria do sujeito é um dos principais interesses de todos os seus estudos” (DELVAL, 2002, p. 58), de tal modo que o trabalho do pesquisador consistirá em “criar situações nas quais seja preciso por em ação o pensamento do sujeito” (op. cit., p. 64). A partir das respostas, soluções ou produções das crianças às atividades propostas, o pesquisador intervêm novamente. Assim, define Delval (2002, p. 72), “essa intervenção sistemática

do experimentador com hipóteses que vai formulando durante o processo é o que caracteriza o método clínico”.

Em *Lógica e Conhecimento Científico*, Piaget expõe três variantes de métodos para investigação de processos de conhecimento: a análise direta; a análise formalizante e o positivismo lógico; e o método genético, com duas variedades – o método histórico crítico e a epistemologia genética. Por fim, Piaget propõe que

a interdependência estreita das análises diretas, formalizantes, histórico-críticas e genéticas tem a ver com a necessidade fundamental de uma dialética da gênese e da estrutura, correspondente às suas interações efetivas e alternativas (PIAGET, 1967, p. 84).

A análise direta trata-se de fazer uma análise reflexiva sobre as condições do conhecimento quando o momento exige uma reformulação de princípios. O empirismo lógico pode se aliar à análise formalizante para verificar as condições de formalização dos processos de conhecimento e como coordenar experiência e linguagem formal. Já a conjugação dos métodos genético e histórico-crítico faz face aos problemas de formação e desenvolvimento nos processos de construção do conhecimento científico.

Em dado momento, Piaget se explica em um exame crítico, para dizer porque ele se deteve na elucidação e crítica das posições teóricas que estão na origem da análise formalizante e do positivismo lógico. Deste tipo de análise, ele busca manter a inclinação a uma linguagem lógica universal, desde que se coloque em primeiro plano nas pesquisas as atividades do sujeito, que “se substitua ao fechamento das ciências que o positivismo queria nos impor a noção de ciências infinitamente abertas” e que se restaure “o espírito dialético no duplo sentido de uma dialética da estrutura e da gênese e de uma dialética do sujeito e do objeto” (1967, p. 22).

Diz ele:

É certo que se pode simpatizar com o positivismo lógico no seu temor das metafísicas: mas a resistência ao espírito metafísico não consiste em erguer barreiras ou muralhas da China para se estiolar à sua sombra; ela só poderá desenvolver-se vitoriosamente tomando constantemente a ofensiva, quer dizer

apropriando-se de novos campos por métodos que consigam assegurar o acordo dos espíritos, mesmo se esses métodos não corresponderem aos cânones que legisladores sempre ultrapassados pelos acontecimentos julgaram dever impor à «Ciência» (PIAGET, 1967, p. 38).

Para tanto, a associação dos métodos histórico-crítico e psicogenético investigará na criança a lógica das coordenações de ações, uma vez que a criança elabora “o seu conhecimento, não dos próprios objetos, mas de suas ações e das propriedades que essas ações acrescentarem aos objetos” (op. cit., p. 43), e são estas que estão nas origens das estruturas lógico-matemáticas. Depois estas ações “interiorizam-se em operações quando se aplicam aos objetos representados simbolicamente”, sendo a linguagem um prolongamento das ações efetivas do sujeito sobre o objeto, pois “manipular símbolos consiste ainda em operar e em transformar objetos, mas simbólicos”. Sem um sujeito para efetuar estas operações tal como aprendidas em sua experiência com objetos, “a linguagem não seria mais do que uma vasta cópia sonora do universo dos fenômenos por si só” (PIAGET, 1967, p. 45).

Nesta perspectiva, grande importância será atribuída à experiência e aos procedimentos de que se valem os jovens sujeitos para interagir com os fenômenos e compreendê-los. Entretanto, as ações coordenadas dos sujeitos sobre os objetos ultrapassam tanto o plano estritamente empirista quanto o fenomenológico, de tal modo que não se poderia compreender a percepção dos fenômenos como condição *a priori* da experiência, uma vez que

Em todos os níveis a percepção é solidária do conjunto da ação, e, bastante rapidamente, da ação inteligente, de tal modo que, se existe um conjunto lógico-matemático (ou formal “puro”), jamais é possível atingir um conhecimento físico puro, quer dizer, independente de um quadro lógico-matemático, por mais elementar que este seja (op. cit., p. 50).

“Para conhecer os objetos físicos é preciso agir sobre eles” e esta ação física “supõe uma coordenação geral das ações, constituindo essa coordenação por si mesma a fonte das estruturas lógico-matemáticas” (PIAGET, 1967, p. 50). Se assumirmos esta perspectiva, torna-se necessário rever a noção de experiência, não mais como cópia perceptiva de objetos, mas

supondo sempre um quadro lógico-matemático decorrido da coordenação das ações que os sujeitos realizaram sobre os objetos físicos.

É o momento de reiterarmos, ainda uma vez, que a nossa suposição é que quanto mais estas ações sobre objetos estejam mobilizadas esteticamente, maior valor de conhecimento elas terão para o sujeito, como fonte de estruturas lógico-matemáticas. Em outras palavras, uma ação mobilizada esteticamente tem poder de transformação, nos torna mais inteligentes e, evidentemente, mais sensíveis também.

Em suas reflexões sobre *Lógica e conhecimento científico*, Piaget enfatiza que

O objeto só é conhecido através das ações do sujeito que, ao transformá-lo, consegue reconstituir, ao mesmo tempo, as leis dessas transformações (incluindo o seu modo de produção) e os invariantes que elas comportam. A objetividade só é assim obtida em função de um longo processo em vez de estar dada à partida como o pretendia o empirismo (1967, p. 65).

Para a elaboração epistemológica em nosso campo, a investigação psicológica é necessária não para que o indivíduo tome consciência de suas ações, mas para que se possa compreender os procedimentos que levaram à construção das estruturas. Os dados que interessam à epistemologia referem-se ao que o sujeito pode realizar e não àquilo que para ele se torna consciente; e o que ele faz só é inteligível em função do que ele fez antes. O que aqui se problematiza é o que entendemos por tomada de consciência, e neste campo Piaget posiciona, mencionando a psicanálise, o alcance da epistemologia genética.

Apesar de tudo o que Freud descobriu do inconsciente afetivo, o passado intelectual de um indivíduo é-lhe ainda bem mais desconhecido do que o seu passado sentimental, porque as fontes do primeiro terão de ser procuradas numa coordenação das ações que escapa no seu mecanismo a toda a visão direta.

É por isso que os únicos serviços que a psicologia pode prestar à epistemologia assentam na psicogênese (1967, p. 70).

É interessante notar que estas reflexões sobre ciência e epistemologia (PIAGET, 1967) são muito posteriores aos primeiros delineamentos do método

clínico em que Piaget (1926) parece antever ou intuir os desdobramentos que na maturidade ele pode comentar, e dos quais aqui estamos nos valendo. A partir de 1949, Piaget propõe a elaboração de uma epistemologia genética, a exigir uma delimitação do campo de experiência, de criação de problemas. Para isso, foi criado em 1955 o Centro Internacional de Epistemologia Genética, envolvendo psicólogos, lógicos, matemáticos e especialistas nas aplicações de noções específicas, em uma cooperação interdisciplinar que busca esclarecer a gênese e o desenvolvimento de conhecimentos. A partir das atividades do Centro, tornou-se possível

definir a epistemologia genética como *o estudo da passagem dos estados de menor conhecimento aos estados de conhecimento mais avançado* pois que é efetivamente este problema do crescimento dos conhecimentos que constitui o seu problema específico sob o seu duplo aspecto da construção das estruturas (do ponto de vista das condutas) e do estabelecimento dos fatos normativos (do ponto de vista do resultado das estruturas na consciência do sujeito) (PIAGET, 1967, p. 78).

As questões metodológicas que se colocam na elaboração de uma Epistemologia Genética estão além do alcance da presente pesquisa, em que se buscou relacionar mobilização estética e ações que geram estruturas lógico-matemáticas na composição de conhecimentos. Uma vez que a percepção do sujeito nas experiências em que este se lança são solidárias, as suas ações, percepções e sensações são mobilizadoras do conhecimento, tal como ocorre durante o período sensório-motor.

6.4. Criatividade e metodologia

Realizamos em um Centro de Educação Infantil no bairro de Guaianazes em São Paulo⁸¹ ações para o desenvolvimento profissional das educadoras. A partir da hipótese de que há fundamento estético em processos de aprendizagem, confeccionamos material didático (brinquedos manufaturados)

⁸¹ Trabalho coletivo, com participação do Núcleo de Ação Educativa (NAE) da Secretaria Municipal de Educação, das auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI), das professoras de desenvolvimento infantil (PDI) e das crianças.

que foram experimentados pelas crianças. Uma metodologia educativa originou-se da leitura de cada um dos passos realizados, o que nos permitiu uma reflexão sobre “a criatividade e a necessidade metodológica”:

A necessidade do método não seria satisfeita por simples construção paradigmática, nem justificada apenas como meio para atingir um fim predeterminado.

O método é o caminho traçado sempre provisoriamente para alcançar o novo conhecimento. É, também, uma via reversível para avaliação lógica sensitiva da premissa, de tal modo que a construção metodológica é sempre o momento da pesquisa do possível. À medida que esse método torna-se evidente, torna-se necessária a construção de outro método capaz de atingir um novo patamar de dinâmica transformadora. Portanto, a construção do método é uma ação criativa por si mesma e uma busca constante de novas maneiras de interagir com a realidade. Em suma, a criatividade e a necessidade metodológica seriam duas faces da mesma ação transformadora (DEHEINZELIN; INAGAKI, 2004, p. 35).

As considerações sobre metodologia que aqui se delineiam seriam então aplicáveis tanto às ações transformadoras na pintura, quanto às práticas educativas.

Entretanto, nos delineamentos do método clínico constantes em *A representação do mundo na criança*, Piaget (1926) observa que, tanto o método dos testes, quanto a observação pura, disponíveis para pesquisa em psicologia naquela época, não possibilitavam ao investigador uma compreensão dos pensamentos não formuláveis – exatamente aqueles que interessavam a Piaget e seus colaboradores. “Entendemos por pensamentos não formuláveis as atitudes de pensamento, os esquemas sincréticos, visuais, ou motores, todas as preligações que se sente existirem desde que se fale com a criança”, define Piaget. E segue afirmando sua intenção: “São estas preligações que se tem que conhecer antes de mais nada, e para fazê-las aflorar é preciso empregar métodos especiais” (PIAGET, 1926, p. 9).

Os testes têm a desvantagem de serem padronizados, as perguntas sendo idênticas para todos os sujeitos, e realizadas sempre sob as mesmas condições, o que não possibilita uma análise satisfatória das respostas. Estas são colocadas em uma escala, em que se situa cada sujeito. E mais do que isto, o teste pode falsear a orientação do pensamento da criança, induzindo-a a

respostas que não correspondem ao seu modo original de compreender o mundo e de representá-lo.

De fato, aliando a elaboração de boas perguntas com a observação pura, Piaget e seus colaboradores detectam cinco tipos de reações aos testes, observáveis pelo exame clínico (PIAGET, 1926, p. 12): o *não importismo*, quando a criança, aborrecida, responde qualquer coisa; a *fabulação*, quando ela inventa uma história; a *crença sugerida*, em que a criança se esforça para atender o examinador sem implicar-se na própria reflexão; a *crença desencadeada* pela pergunta, que lhe provoca reflexão e uma resposta elaborada com os próprios recursos da criança; e a *crença espontânea*, quando a pergunta não é nova para a criança e a resposta vem de uma reflexão original e já elaborada.

Estabelecendo nexos entre as crenças das crianças e a avaliação escolar, Lino de Macedo (2002) acentua a importância de considerar aquilo de original que se desencadeia pelas nossas propostas, distinguindo-o de respostas sugeridas que não nos permitem enxergar a criança em sua própria perspectiva. E valoriza as crenças espontâneas – raras e difíceis de serem detectadas – pois neste caso, o que avaliamos é

patrimônio da conduta da criança, algo que pertence a ela, um real instrumento de troca da criança, o qual não podemos tirar dela; é com isso que ela cria, reinventa, redescobre e interpreta o mundo, opera as transformações, reconhece e mantém as invariâncias (MACEDO, op. cit., p. 109).

Destacando a função da observação para compreensão das condutas das crianças, Lino de Macedo nos adverte que para melhor observá-las “temos de nos recolher no silêncio de quem olha para ver, de quem ouve para escutar, de quem pode contemplar e admirar o outro, apenas para saber o que ele pensa ou faz” (MACEDO, op. cit., p. 113).

Devido ao forte impacto do convívio social com adultos, encontramos muitas vezes respostas que correspondem a crenças sugeridas. Para Piaget, estas são momentâneas e se abalam facilmente com outras sugestões, “parasitas do pensamento do sujeito, e o pensamento tende, ele mesmo, a se desembaraçar desse corpo estranho.” (PIAGET, 1926, p. 18). Ao passo que a

crença desencadeada tem valor de índice, mostrando a coerência, orgânica mais do que lógica, do pensamento da criança.

Acentua ainda o psicólogo que, para ter plena confiança no método a ser empregado, “é preciso haver uma certa continuidade entre as respostas das diferentes idades, e é preciso que esta continuidade esteja ela própria aliada a uma certa gradação” (PIAGET, 1926, p. 208) .

No presente trabalho, com a ausência de expectativas de obtermos gradações que pudessem ser descritas em níveis, e com uma proposta não linguística para que as crianças gerem novas cores, que não é a mais apropriada para detectarmos crenças desencadeadas ou espontâneas, dos fundamentos e delineamentos do método clínico piagetiano ficamos com a necessidade de formular boas perguntas e criar situações problema que tornem observáveis as ações coordenadas ou os procedimentos das crianças e sua destinação como criação de conhecimentos.

As situações problema aqui propostas têm sua origem em nossa própria experiência com o ato de pintar, tendo sido realizadas em âmbitos educativos com adultos e crianças em mais de uma ocasião (DEHEINZELIN, 2000; 2001; 2002; 2004; 2009). O que estas situações problematizam são elementos da linguagem sensitiva, tal como propostos por Michinori Inagaki, sistematizados ao longo de sua experiência e pesquisa como pintor e professor de arte. De acordo com Inagaki, a linguagem sensitiva é composição de cor, gesto, movimento, textura, densidade e traço que funciona como uma espécie de sismógrafo para expressão de sentimentos.

Em sua escola de pintura, que frequentamos de 1997 a 2003, aprendemos a transformar imagens interiores, subjetivas, em objetos que as expressam – pinturas. O ponto de vista adotado é que na experiência ocorre a encarnação do sujeito, na medida em que seus atos, ao mesmo tempo, expressam e constituem o que ele é. Para esta nossa, digamos assim, encarnação na experiência, é necessário um caminho, que se pavimenta à medida que articulamos nossos próprios procedimentos na ação de pintar. O primeiro passo é comprometer-se com um sentimento, e adjetivá-lo em possibilidades expressivas da linguagem sensitiva, por exemplo como claro, leve, luminoso, macio, ou em dimensão oposta – escuro, pesado, áspero, denso. Estes elementos sensíveis nos possibilitam graduar os sentimentos, em

termos de mais ou menos claro, mais ou menos densos e assim por diante, promovendo ajustes, afinando os tons, procedimentos estes que transformam nossa visão, constituem o próprio processo de criação. Porque, afinal de contas, nossas imagens internas são efêmeras, fugidias, nosso mundo interno é tantas vezes subterrâneo, ele precisa ser trazido à luz, presentificado na experiência por intermédio de ações transformadoras. E muitas vezes nos distanciamos da riqueza de nosso patrimônio sensório-motor. Para obedecer a impulsos expressivos, torna-se então necessário retirar, do entulho de anos e anos de condutas exteriores ao que seria nosso modo original de sentir e agir, os procedimentos autorregulados e disciplinados, aqueles mobilizados esteticamente. Tais como os realizam as crianças.

7. COORDENADORES COGNITIVOS (COO)

Para João Sebastião Pavese

*Tu, quer a transformação. Oh, deixa arrebatá-lo pela chama
em que algo se te escapa que se ufana de metamorfoses;
aquele Espírito criador, que domina o que é terreno,
não ama, no lanço da figura, nada tanto como o ponto giratório.*

Rainer Maria Rilke (1983, p. 256)

7.1. Sentir e agir, a dinâmica da criação⁸²

Por que negamos inteligência onde ela emerge com mais força? Na criança, isto é, em nós mesmos, a inteligência emerge naquilo que nos constitui, a intimidade sem divórcio entre sentir e agir, na dinâmica da criação. Temos organismos sensíveis. A nossa sensibilidade, entretanto – talvez à diferença de outros mamíferos – é ao mesmo tempo natural e lógica. De fato, até os dois anos de vida a nossa inteligência é sensório-motora: sentir e agir resultam em pensamento sincrético, a criança procura articular parte e todo. Um pensamento sincrético pode ser resumido no verso de Arnaldo Antunes “tudo ao mesmo tempo agora”; é um modo de sentir e agir que não espera, que não retarda, não admite separação entre afeto e realização. A inteligência sensório-motora é essencialmente prática, busca resultados favoráveis e não verdades prontas. Apoia-se em sensações, percepções e afetos que geram movimentos, isto é, em uma coordenação sensório-motora das ações, sem que ainda intervenham representações ou pensamentos.

São movimentos de atribuição sensível aos fenômenos que acabam por organizar o real. Fragmentos dos fenômenos mobilizam a criança, por afeto, e esta sua percepção sensível imediata é, desde sempre, imagem motora: desencadeia movimentos corporais e cognitivos, internos e externos, levando a necessidades de representação e expressão. O afeto, sensação imediata e subjetiva, implica relação entre uma pessoa e outra, ou a pessoa e aspectos de

⁸² Parte do capítulo homônimo em *Conhecimento de si, conhecimento do mundo, fundamento e prática na educação infantil* (DEHEINZELIN, no prelo).

algum fenômeno com o qual esta interage. É nosso organismo sede das emoções que desencadeiam ações endógenas e exógenas, como por exemplo, arrepiar-se e dar um pulo para trás diante de uma cobra. Movimentos endógenos: o que acontece internamente quando assimilamos um objeto à nossa maneira de ser; o que se passa dentro de nós como modos de sentir, de agir e de compreender o mundo. Movimentos exógenos: como procedemos externamente buscando nos acomodar às características e relações entre os objetos, ao modo de ser e de agir das outras pessoas, e também de animais, no caso de nosso exemplo, e por que não? Do Homem de Lascaux.

Podemos tomar consciência do ocorrido, quando então já estará em nós uma espécie de mapeamento da emoção como um sentimento do medo. E os sentimentos regulam a ação, seu movimento, as interações entre o de dentro e o de fora, o endógeno e o exógeno. Nosso organismo tende ao equilíbrio, busca encontrá-lo, e para isso regula as ações. Aos sentimentos correspondem consciência de emoções corporais, como alterações do corpo e estados alterados de recursos cognitivos. Enquanto as emoções são instáveis, passageiras, os sentimentos perduram, inscritos em nós. Compreende-se assim, nesta interseção entre neurobiologia e psicologia⁸³, como diante de contínuas mudanças e da necessidade biológica de estabelecer novos equilíbrios somos levados por afetos, emoções e sentimentos a criar representações, a perceber a si próprio. A própria consciência de si é construída a partir de uma imagem do corpo que decorre de sensações⁸⁴. Caso

⁸³ Veja-se, por exemplo, a noção de *autopoiese* de Francisco Varela e Humberto Maturana, mencionada anteriormente.

⁸⁴ Ainda na fértil interseção entre neurobiologia e psicologia, António Damásio demonstra como os “sentimentos primordiais são um tipo especial de imagem gerado graças a essa interação obrigatória entre corpo e cérebro que em momento algum está separado do corpo. Assim, os sentimentos primordiais são um tipo especial de imagem gerado graças a essa interação obrigatória entre corpo e cérebro, às características da circuitaria que faz a conexão e possivelmente a certas propriedades dos neurônios. Não basta dizer que os sentimentos são sentidos porque mapeiam o corpo. Minha hipótese é que, além de ter uma relação única com o corpo, o mecanismo do tronco cerebral responsável pela produção dos tipos de imagens que denominamos sentimentos é capaz de mesclar com grande refinamento os sinais do corpo e, assim, criar estados complexos com as especiais e revolucionárias propriedades dos sentimentos, em vez de, servilmente, apenas produzir mapas do corpo. A razão de também

as imposições externas, as forças do movimento exógeno, prevaleçam sobre os conteúdos internos, os movimentos endógenos que nos definem a cada momento, temos um corpo que é negligenciado, que se encontra privado da própria ação inteligente diante do mundo. Em nossos termos, alguém que não consegue se expressar, uma vez que sua dinâmica sensório-motora é sustada, e que, com dor e nostalgia, observa como que ausente o horizonte da criação, da aprendizagem e do conhecimento afastar-se para bem longe de si. Então poderia haver a sutura de uma possível ruptura⁸⁵ entre corpo e alma que nos caracterizaria, se nos dispusermos a reaver, enriquecer, diferenciar e continuamente transformar nossa inteligência sensório-motora.

É imenso, portanto, o patrimônio legado pela nossa primeira infância aos anos que estão por vir. Pois se persistíssemos em nossas ações sensório-motoras, incluindo-as nas aquisições posteriores, regularíamos esteticamente nossas ações na busca de equilíbrio, o que nos habilita e nos torna competentes para enfrentar as incessantes mudanças da vida. Afetos, emoções e sentimentos, ao mesmo tempo, desencadeiam ações internas e externas e são transformados por estas ações, o que nos habilita a dizer que as ações transformadoras têm sempre uma mobilização estética. Durante o período sensório-motor, esta mobilização estética possibilita a sobrevivência e uma gama extraordinária de aprendizagens que constituem, simultaneamente, conhecimento de si próprio e conhecimento do mundo. É a dinâmica deste movimento entre o mundo interno e o externo que a nosso ver está na origem da criação de todo conhecimento. E a nossa mobilização estética a mola propulsora deste movimento, e principalmente, o seu regulador.

7.2. Coordenadores cognitivos, poesia e tradução

Desta forma, há em nós – e deve sempre haver, pois caso contrário não há vida humana – um forte desejo de compreender o mundo, de estabelecer relações entre as coisas, que fora de nós – ausentes de nós – nada seriam se

sentirmos imagens que não se referem a sentimentos é que elas normalmente são *acompanhadas* de sentimentos” (2011, p. 37, grifo do autor).

⁸⁵ Este tema será brevemente retomado a seguir, no capítulo “Experiência estética (EES)”.

não premidas, pressionadas pelo nosso olhar. Esse é o assunto do poeta alemão Rainer Maria Rilke, de quem somos leitoras assíduas desde que recebemos⁸⁶ o livro *Poemas – As elegias de Duíno e Sonetos a Orfeu* (RILKE, 1983). Entretanto sempre pensamos – e o amamos tanto quanto a Rilke, sem conhecê-los – que líamos a voz de Paulo Quintela, tradutor desta edição. Aqui a poesia, assim como os coordenadores cognitivos, é assunto pessoal, depende da experiência estética – nos termos de Dewey – para acontecer. Então na Nona Elegia lemos a seguinte versão:

Terra, não é isto o que tu queres: *invisível*
 Ressurgir em nós? Não é o teu sonho
 Ser um dia invisível? – Terra! Invisível!

Que missão impões tu, senão transformação?
 Terra, amada, eu quero. Oh! Crê, não eram precisas
 Mais as tuas primaveras para me conquistar para ti – *uma só*,

Ai, uma única é já de mais para o sangue.
 Inominadamente eu te pertenço, resoluto, já de longe.
 Tu tinhas sempre razão, e a tua inspiração santa
 É a morte confiada.

Olha, eu vivo. De quê? Nem a infância nem o futuro
 Diminuem...Supernumerosa existência
 Me brota no coração.

(RILKE, trad. Paulo Quintela, p. 221-222)

Muitos anos mais tarde, mais um presente⁸⁷: outra edição, desta vez bilíngue, a tradutora é Maria Teresa Dias Furtado, também portuguesa.

⁸⁶ Com a dedicatória (então completava 32 anos): *1984 deveria ser o ano do Big Brother, no entanto a minha bonequinha continua perdida na busca da poesia e de uma verdade que enquanto tiver gente como ela nunca estará perdida*

Mamãe

⁸⁷ Com a seguinte dedicatória, pois ele, estudante de Geografia, retornava do Porto, Portugal: *É um prazer revê-la Monique, gosto sempre muito da sua presença por perto!*

Um beijo cheio de carinho,

Felipe

Vejamos como soa para ela o final da Nona Elegia, tendo em vista o original em alemão:

Siehe, ich lebe. Woraus? Weder Kindheit noch Zukunft
Werden weniger ... Überzähliges Dasein
Entspringt mi rim Herzen

Olha, eu vivo. De quê? Nem a infância nem o futuro
Passam a ser menos... Uma existência excessiva
Para mim jorra, no coração.

(RILKE, 2002, Trad. Maria Teresa Dias Furtado, p. 102-103)

Vê, eu vivo. De quê? Nem infância nem futuro
Decrescem ... Uma existência incomensurável
Desabrocha-me no coração.

(RILKE, Trad. Emmanuel Carneiro Leão, 1989, p. 197)

Acrescentamos ainda uma terceira versão, desta vez tradução do brasileiro Emmanuel Carneiro Leão. Aquilo que queremos abordar aqui é e não é o problema poético que se coloca para o tradutor. É em um sentido do qual já buscamos nos aproximar em outro momento, em *Construtivismo, a poética das transformações* (DEHEINZELIN, 1996): o sentido de que as crianças – e todos nós também – interagimos com os objetos sociais de conhecimento, ou elementos da cultura, em movimentos que ali chamamos de “Tradução e interpretabilidade”. Neste caso, a tradução gera conhecimento. Como? Segundo supomos, isso se dá através das construções individuais que são os **coordenadores cognitivos**. Para quem não sabe alemão, mas deseja compreender um pouco desta língua, as edições bilíngues referidas acima fornecem mais que indícios, evidências que permitem inferir – por analogias, por ordenações, seriações, algumas palavras em alemão. A partir de uns poucos conhecimentos prévios – tais como o fato de que os substantivos em língua alemã se escrevem com letra maiúscula, e cotejando original e traduções acima, fica fácil inferir um pequeno dicionário:

Herzen – do coração, pois *Herz* é coração

Kindheit – infância

Zukunft – futuro

Dasein – existência

E também inferimos: *ich* – eu; *lebe* – vivo; *siehe* – olha, vê; *Überzähliges* – supernumerosa, incomensurável, excessiva, e logo começam a brilhar os problemas semânticos e poéticos – qual dos sinônimos possíveis escolher para *Überzähliges*? E então as questões de aliterações e rimas, as lembranças longínquas que ecoam nos sons... E seu peso, sua existência, seu significado; como por exemplo, o peso das sílabas com vogais u, que ensombrece o futuro – *Zukunft*, que escurece um beijo “meinem Mund zugrund/ veneno dos meus lábios”, em *A Cortesã*, aqui na tradução de Augusto de Campos (CAMPOS, 2001). Colocamo-nos então a sonhar – na leitura de poemas – acompanhando o professor Bosi em *O ser e o tempo na poesia*: “A fantasia e o devaneio são a imaginação movida pelos afetos” (BOSI, 2008, p. 77). Mas, ao mesmo tempo, estamos sempre buscando nos colocar na perspectiva da criança, uma criança que procura dar sentido ao mundo, às palavras e – muito mais que simplesmente a estas – à língua que se fala e que se escreve. E também dar sentido: ao *Mundo dos Números* – bem disse o físico e escritor Isaac Asimov; aos fenômenos naturais; às oscilações de leite no seio materno; às mudanças de humores de seus pais, e a tudo com o que interagimos, a cada instante de nossa existência.

Neste movimento para compreender as coisas do mundo nos deparamos com os coordenadores cognitivos e com a necessidade de tomarmos consciência deles. Procurando entrever onde e como agem nossos coordenadores cognitivos na leitura de um poema, em *O ser e o tempo da poesia*, com propriedade afirma Alfredo Bosi que

a leitura expressiva das palavras poderá ressaltar com vigor as conotações que as penetram; e dar ao sujeito que as profere a sensação de um acordo profundo, um autêntico *acorde vivido* que fundiria o som do signo e a impressão do objeto (2008, p. 61).

Pois bem, voltemos à experimentação dos coordenadores cognitivos na leitura, tradução e – por que não? – criação de poemas. Nesta aventura, lemos

à noite o poema Nascimento de Vênus⁸⁸, na edição bilíngue, trad. de Augusto de Campos, e vamos desvendando a enigmática (para nós) língua alemã: *Kindes Hand* – mão de uma criança; *die kleine Welle* – as pequenas ondas; *Fall des Haars* – cascata dos cabelos; *Scham* – sexo e *Schwan* – cisne. Prosseguimos em Nascimento de Vênus: “*die Blumen und die Hälme, warm, verwirrt,/ flores e caules, quentes, perturbados, wie aus Umarmung/ como num beijo*” (CAMPOS, 2001, p. 100-101). Aqui podemos fazer uma inferência ainda mais elaborada: *Umarmung*, palavra valise, cor e forma, o som e o sentido, resultando em *um* – em volta de, *arm* – braço, *ung*: *Umarmung* poderia ser um *Abraço*, nos termos atuais de Caetano Veloso! Aqui, parece-nos interessante colocar esta referência de Alfredo Bosi:

É conhecida a experiência do psicólogo Wolfgang Köhler, um dos fundadores da teoria da forma⁸⁹. Köhler estava interessado em saber se ocorre, na maioria das pessoas, uma ligação entre certas formas visuais e certos sons. Inventou, para isso, duas palavras foneticamente opostas, *takete* e *maluma*, e apresentou-as a sujeitos de diferentes línguas junto com duas figuras geometricamente opostas: uma angulosa e outra curvilínea. Perguntou, depois, qual figura poderia ser chamada de *takete* e qual de *maluma*.

Boa parte dos sujeitos associou *takete* à figura angulosa e *maluma* à figura curvilínea (2008, p. 53).

⁸⁸ Supomos, sobre o conhecido quadro homônimo (1482) de Sandro Botticelli.

⁸⁹ Em nota da edição que ora citamos, Cf. W. KÖHLER, *Psychologie de La forme*, Paris, Gallimard, 1964, p. 224.

Semelhante a *maluma*, o som de *Umarmung* também nos parece antes curvilíneo do que angular. E isso está de acordo com nossa inferência, pois como poderia ser um abraço angular? Mais tarde, recebemos informações⁹⁰ de que *Umarmung* realmente pode significar abraço, uma espécie de círculo de braço, o que dá mesmo ao som *Umarmung* uma grande coerência semântica, ou *acorde vivido*.

E assim, podemos retornar aos coordenadores cognitivos. Pois na manhã seguinte à leitura, lembramo-nos da palavra, mas não mais onde estava: em que poema, em que assunto – nada, apenas a estranheza diante da inferência realizada à noite, e que de certo modo não corresponde estritamente à verdade, de que beijo em alemão é *Umarmung*, na tradução de Augusto de Campos. Mas em poesia a verdade está no acerto poético; a palavra some no seio de 182 páginas, como encontrá-la? Começamos por um indício espacial, pois nos lembrávamos de sua localização na mancha gráfica da página. Difícil percorrer as páginas sem mergulhar em sentidos, significados, novos problemas semânticos que se cruzam com os indícios visuais da palavra, com o histórico, a memória de minha leitura. Temos que conter a impaciência, assenhorear-nos de alguma grandeza cognitiva, render-nos à nossa própria pequenez, sem o recurso do “Localizar” que um computador nos proporciona. Então, em um recurso extremo, tomamos a decisão de ir do começo ao fim do livro procurando nos poemas traduzidos a palavra beijo; não conseguimos – nem achar a palavra, nem perseverar neste procedimento. E lembramo-nos do que aprendemos com Lino de Macedo sobre os coordenadores cognitivos, jogando Sudoku: um sim à simultaneidade de eventos.

7.3. Experiência e geração de conhecimentos

Para trabalhar essa possível e questionável analogia entre procedimentos que constituem coordenadores cognitivos na leitura de um poema e na resolução de um jogo de Sudoku, lemos na apresentação do baralho *Enigma Sudoku*, de Lino de Macedo e M. César de Oliveira, que o Sudoku

⁹⁰ De Suzanna Salles, cantora e de Eugenia Deheinzelin, tradutora, em conversas informais.

é síntese da frase *suuji wa dokushin ni kagiru*, que, em japonês significa “os dígitos devem permanecer únicos”. Neste jogo ou quebra-cabeça, de fato, o desafio é completar os números ou símbolos que faltam em um tabuleiro ou grade, sem repeti-los nas linhas, colunas ou blocos.

E sendo assim, sabemos que para solucionar um Sudoku, precisamos pensar simultaneamente em quais números estão presentes/ faltam em cada um dos nove blocos, cada um deles com três linhas e três colunas, para eliminar e para confirmar a presença de um número precisamente naquela casa. Este movimento é realizado por coordenadores cognitivos, que estabelecem as relações necessárias, dentre as possíveis. É certo que na criação de um poema ou, como vimos, nas situações problema a quem se propõe traduzi-lo, as relações necessárias não são tão precisas quanto num jogo de Sudoku. Mas aqui também, são os coordenadores cognitivos – mobilizados pelo afeto! – que nos habilitam a encontrar as possíveis soluções. Fascinante é pensar que nós criamos coordenadores cognitivos que passam a nos constituir, em interações e aperfeiçoamentos, que procuramos sistematizar em diagramas (fig. 7.1 a 7.5), às quais Lino de Macedo chama, com muita propriedade, de vida.

Assumimos coordenadores cognitivos (COO) como indicadores para apreciação dos procedimentos e produções das crianças. A partir de nossa interpretação das aulas de Lino de Macedo (informação verbal)⁹¹, podemos dizer que coordenadores cognitivos estabelecem vínculos entre experiência e geração de conhecimentos, tal como procuramos expressar na sequência de diagramas dos cinco diapositivos seguintes:

⁹¹ Conforme anotações em sala de aula no Curso *Coordenadores cognitivos e aprendizagem escolar*, já mencionado.

Fig. 7.3 – Interações possibilitadas pela experiência

Fig. 7.4 – Os procedimentos constituem ou criam conhecimentos

Fig. 7.5 - Coordenadores relacionam elementos independentes

E o que se fez e compartilhou em jogos de Sudoku⁹² pode-se oferecer na leitura de um poema, por que não? Esta pode ser, digamos assim, uma dimensão quente da prática do Sudoku, o calor vindo do afeto, que é duplo, e que se multiplica ao infinito – o do poeta ao escrever o poema, o nosso ao nos deixar afetar por sua leitura. Quando buscamos uma palavra em um poema, temos que coordenar dados, percebidos (posição na mancha gráfica da página) e processados (som e sentido que caracterizam uma poesia). Dar conta, simultaneamente, de relações entre partes e todo, é a função dos coordenadores cognitivos. Na prática do Sudoku ocorre uma dinâmica cognitiva da mesma natureza, embora em cada um destes casos de ordens diversas, uma vez que neste jogo as implicações subjetivas podem ficar mais resguardadas, enquanto a leitura de poesia nos mobiliza esteticamente.

⁹² Durante o curso “Coordenadores cognitivos e aprendizagem escolar”, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2º semestre de 2009.

7.4. Continuidade funcional e descontinuidade estrutural

Na leitura de diversas traduções de poemas de Rilke fica claro que pessoas diversas, em diferentes idades, criarão novos procedimentos para encontrar o termo justo. Isso se deve aos conteúdos afetivos sensório-motores, cuja dinâmica rege nossa continuidade funcional, e aos coordenadores cognitivos que, ao mesmo tempo, originam e são originados pela descontinuidade estrutural. Então, por exemplo, na gênese do desenho da criança, a descontinuidade estrutural obriga a uma mesma sequência de construção, enquanto na história da arte coexistem modos de figuração; há vetores, forças, princípios que resultam em imagens diferenciadas. Para a gênese do desenho adotamos a nomenclatura e os estágios de Viktor Lowenfeld: garatuja; garatuja circular; garatuja circular nomeada; pré esquema; e esquema (LOWENFELD & BRITAIN, 1976). Em ambos os casos o que persiste é a continuidade funcional – dos homens que produziram imagens e objetos nas cavernas às crianças que desenhavam em computadores.

Não se trata de investigar se o que as crianças produzem é arte ou não, tampouco se há conteúdo dito “infantil” na expressão de artistas como, por exemplo, Juan Miró. O que nos concerne é a continuidade funcional que está na origem de toda criação, na aprendizagem e nas ações transformadoras: interações entre indivíduo e mundo; assimilações e acomodações em coordenações sucessivas e simultâneas; possíveis⁹³ e necessários, sujeito epistêmico (que compreende) e sujeito psicológico (que realiza) em busca de equilíbrio; dinâmicas entre movimentos exógenos e endógenos.

Ao longo da vida, os resultados destas interações revelam a descontinuidade estrutural que caracteriza estágios cognitivos na trajetória de

⁹³ Lemos na introdução de Piaget ao volume 1 – evolução dos possíveis na criança de *O possível e o necessário*:

“A formação dos possíveis e sua multiplicidade durante o desenvolvimento constituem mesmo um dos melhores argumentos contra o empirismo. Com efeito, o possível não é algo observável, mas o produto de uma construção do sujeito, em interação com as propriedades do objeto, mas inserindo-as em interpretações devidas às atividades do sujeito, atividades estas que determinam, simultaneamente, a abertura de possíveis cada vez mais numerosos, cujas interpretações são cada vez mais ricas” (1985, p. 7).

cada um. Em pinturas ou desenhos da criança é possível ver e compreender como se expressa a descontinuidade estrutural, sempre garantida pela continuidade funcional. Isto inclui *O desenho cultivado da criança* (1993) onde Rosa Iavelberg aponta para o fato de que as crianças têm suas próprias ideias e noções sobre o desenho, “que regem suas ações e interpretações em desenho”. Ao longo das aprendizagens que cada um de nós realiza durante a vida, o desenho como construção é transformado nas interações “com a produção de arte de pares e produtores adultos. com o meio ambiente natural e cultural e com o próprio fazer desenhista” (IAVELBERG, 2003, p. 84). Não haveria um único vetor, uma teleologia apontando para o futuro, mas várias forças em sentidos diversos que não se organizam como limalhas de ferro voltadas a um único norte magnético – social, político, cultural. Na origem da criação há um sempre um indivíduo – complexo, contraditório, sempre incompleto.

Na criança, sim, sentir e agir originam procedimentos concatenados, lógicos – porque inteligentes – cuja coordenação resulta em e corresponde a uma descontinuidade estrutural em ordem necessária: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, abstrato. Pode ser que nossas ações não cheguem a ser regidas pelo pensamento abstrato – isto acontece com boa parte da população mundial, adulta. Mas nunca se verá alguém pensar abstratamente antes do pensamento sincrético que caracteriza o período pré-operatório. Que tudo o que fomos coexiste em nós, é fato; o que aqui postulamos como bem vinda é a continuidade estética do período sensório-motor.

7.5. O envolvimento –_coordenador de integração

Para esta pesquisa, um coordenador cognitivo – o de envolvimento – foi especialmente relevante, e assim sendo procuramos conceituá-lo. Nesta tentativa nos deparamos, em “Correspondências e coordenações no início do desenho”, capítulo I do livro *Recherches sur les correspondances* (PIAGET et col., 1980) com a definição deste coordenador de envolvimento que baliza a nossa apreciação dos trabalhos das crianças, sob a rubrica do indicador COO.

O coordenador de envolvimento constitui um esquema muito geral, cuja função é conferir uma totalidade a um objeto que pode ser uma figura – em nosso caso uma pintura, ou coleção. A função deste coordenador também pode ser atribuir este caráter de totalidade ao conjunto de elementos que rodeiam aquele objeto ou coleção por vizinhança espacial ou ação de coligação, como se tivéssemos uma classe geral que engloba subclasses, por exemplo, a cerca de uma fazenda com os elementos nela englobados.

Assim o envolvimento se constitui como um coordenador que é, ao mesmo tempo, fonte de correspondências, por suas aplicações em situações análogas, e fonte de composições, por diferenciações ou por conjunções com outros coordenadores. Pois uma cerca – no caso de nosso exemplo – pode conter em seu interior diferentes tipos de animais, e dois ambientes cercados podem, por sua vez, alterar a configuração de pertinência ou de produtividade dos animais da fazenda. Em nossa pesquisa, o envolvimento como coordenador desempenhará um papel de englobar as pinceladas já postas no papel, de modo a organizar e dar unidade à imagem, muitas vezes conceituando-a – como Ped, que ao concluir a pintura afirma: “é um cinema”. O coordenador de envolvimento expressa a natureza topológica das primeiras representações, levando-nos a observar que a figura forma um todo apesar das diferenças entre suas partes e articulações.

8. EXPERIÊNCIA ESTÉTICA (EES)

Para Pedro Caetano Guedes

O que faz você querer compor canções? De certo modo, você quer se ampliar até tocar o coração das outras pessoas. Quer se plantar ali, ou pelo menos conseguir uma ressonância, onde as outras pessoas se tornem um instrumento maior do que aquele no qual você está tocando. (...) Às vezes acho que compor música é apertar as fibras do coração o máximo que for possível sem provocar um ataque cardíaco

Keith Richards, *Vida*, p. 313.

8.1. A presença do observador

James Turrell, cujo trabalho discutimos no capítulo 4.2., comenta que muito da arte contemporânea gera um distanciamento do observador – que não está incluso, não é participante do espaço. Criando espaços de luz, ele gostaria que neles as pessoas, seja na cratera Roden, ou em qualquer de suas obras pelo mundo, tenham um deleite de olhar (*delight of seeing*, em inglês no original) como ele experimentou em algumas ocasiões⁹⁴. Para tanto, é preciso um engajamento sensível do observador, e uma situação especialmente concebida para a fruição ou experiência estética. Retomando aqui a sinestesia de Turrell, acompanhamos Hockney no que ele chamou de coreografia para a performance *My Wagner Drive*, que consistiu em uma volta de carro nos arredores de Los Angeles, cuidadosamente cronometrada para que passagens grandiloquentes da música de Wagner coincidam com o descortinamento de

⁹⁴ Em suas viagens, como piloto de aviões de pequeno porte, que ele mesmo reformava e reconstruía, por exemplo. Na página *Roden Crater and James Turrell* no Facebook, ele diz: “Rather than being a journal of my seeing, it is about your seeing... I would just like to take you and put you in front of this mountain in a way you couldn’t miss it. It’s all that I can hope for and that way there is a possibility that the same kind of delight of seeing that happens to me, could happen to you.” Dia 20 de junho de 2013, James Turrell inaugura exposição no museu Guggenheim: <http://gu.gg/m7g9H>. Acesso em 19 de junho de 2013.

paisagens deslumbrantes ao longo da estrada, de tal modo que o pôr do sol coincidissem exatamente com a última área da ópera Tristão e Isolda, a morte de amor de Isolda – *Liebestod*.⁹⁵ Ora, ocorre que Hockney sofre de uma paulatina perda da audição, que Weschler sugeriu ser *the bleeding away of sound* (2008, p. 94), e “sendo a audição espacial, uma perda de audição leva a uma visão mais acurada, em particular, uma percepção visual do espaço” (Weschler, 2008. p. 90). Weschler refere-se aos cenários e à direção de Hockney⁹⁶ para a montagem de Tristão e Isolda na Los Angeles Opera, 1996. Ali o artista conduzido pela música imagina, inicialmente em maquetes, que a luz anime o cenário em movimento, de modo a mergulhar o espectador em um espaço ao mesmo tempo visual e sonoro. Estamos aqui, mais uma vez, diante de uma experiência sinestésica, em que a exigência é a presença do observador, seja ele o público ou o artista, no espaço visual e sonoro criado. E para Hockney, espaço é emoção (*space is emotion*, no original). Na sinestesia pode-se fazer o olho sentir a música, o ouvido ver a música, simultaneamente.

Em relação aos possíveis sentidos de sinestesia, aqui vai uma menção a propostas de escolas de educação infantil que expõem a criança a correspondências entre letras e cores, números e cores, entre outros exemplos, com o intuito de facilitar a memorização. Na sinestesia como a tratamos aqui, entre sons e cores – ou melhor dizendo, entre música e imagem – não se trata de uma correspondência biunívoca, um a um, para efeito mnemônico ou de repetição, mas de relações, de interações estéticas que resultam em outra coisa – um efeito *trans* que gera o que antes não havia. As sensações ativadas nos levam a outro nível de percepção e entendimento; para nossa surpresa nos vemos transportados a um grau de deleite antes não experimentado – bem diverso da anestesia!

⁹⁵ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=sVM51zxFFUU>, acesso em 04 de junho de 2013. Esta versão com Waltraud Meir, Daniel Barenboim no teatro La Scala de Milão, em 12 de julho de 2007, é muito precisa, emocionante. Legendas em francês.

⁹⁶ Algumas imagens do cenário em diferentes iluminações podem ser vistas em <http://www.hockneypictures.com/tristan.php#>. Acesso em 03 de junho de 2013. Em <http://www.youtube.com/watch?v=SgqqxAiISrw>, entrevista com David Hockney na montagem do cenário de Tristão e Isolda na L.A. Opera. Acesso em 03 de junho de 2013.

A sinestesia é um modo de fazer parte do mundo e das coisas, no espaço e no tempo. A nossa suposição é que o pensamento sincrético, sensório-motor das crianças mostra que ela está assim, é assim, sinestésica, presente no mundo, a maior parte do tempo. Ou seja, a sinestesia desses procedimentos sensório-motores possibilita que o indivíduo seja sujeito de suas próprias ações, presente na própria experiência. Acreditamos que é a mobilização estética que garante que o indivíduo continue tendo essa posição, isto é, garante sua continuidade funcional. Se nos afastamos de nossa base estética, o que mobilizaria nossas ações, o que regularia nossos procedimentos? Como aprenderíamos?

Em busca do paraíso perdido, pretendemos encontramos na infância o segredo da chave, ativado e descoberto pelo artista e professor Paul Klee, entre tantos outros:

Qual o artista que não gostaria de morar onde o órgão central de toda mobilidade espaço-temporal – chame-se coração ou cérebro da criação – ativa todas as funções? No colo da natureza, na fonte da criação, onde a chave secreta para todas as coisas é guardada? (KLEE, 2001)

O que a escola poderia oferecer à criança, que a aproximasse de experiências estéticas geradoras de conhecimento?

Em *Reflexões sobre a arte* (1986) Alfredo Bosi nos oferece sua visão concisa e generosa do que compreende a arte. No capítulo 3, “Arte é expressão”, Bosi observa:

As sete notas da escala musical, os doze tons maiores e os doze menores, as seis cores do espectro, os fonemas de qualquer língua natural, as formas geométricas básicas... mostram claramente que é temerário compor uma tabela biunívoca na qual se faça, de um lado, o elenco dos constituintes de uma linguagem e, de outro, a nomeação dos significados que lhes seriam correspondentes: ideias, afetos, valores, etc. A desproporção e o transbordamento semântico são de tal ordem que as bases de uma “ciência universal da expressão” deverão relativizar qualquer crença em um paralelismo simples (do tipo: a vogal *a* é mais clara, logo mais alegre do que a vogal *i*; o roxo exprime a tristeza, o vermelho a coragem), *É a integração de variáveis que produz efeitos de sentido*. Para a expressão afetiva, para a “atmosfera” de um texto, concorrem tanto os

elementos mínimos como as unidades maiores de significação, as palavras, as frases, as figuras e os seus modos de combinação (BOSI, 1986, p. 51).

A “integração de variáveis” só pode ser realizada por um autor, na medida em que a experiência de produzir sentidos é insubstituível. Nesta perspectiva, poderíamos pensar em experiência estética e alfabetização como integração de variáveis, a passagem – percursos de ida e volta – do desenho das letras que a criança pensa serem necessárias e suficientes para escrever, ao usufruto do sentido. Compreender processos de criação na perspectiva do autor, da metodologia gerada por seus procedimentos desde a mais tenra infância é refazer estes percursos. É certo que todo autor foi um dia criança; presentemente queremos investigar se, e como, nosso potencial criador foi gerado na infância. Assim, importa-nos redescobrir conquistas da modernidade do século XX, na qual se vê

na arte da criança o que o artista precisa recuperar no plano procedimental revelado pelo que afirmou Matisse: *é preciso olhar a vida com os olhos de criança*, como agenda a ser alcançada pelo artista adulto. Resta saber o que encanta o adulto na arte da criança e qual é, afinal, o mapeamento procedimental da criança, que faz do artista adulto, por vezes, na história, um visitante interessado em sua arte (Iavelberg, 2008).

Para chegar até a modernidade, faremos um longo passeio pela história da arte. Ou melhor dizendo, um passeio pelo modo como pinturas foram realizadas, como bem aponta Hockney, que está interessado, dentro da história das pinturas, em “olhar duramente para a pintura e deduzir métodos”, em acompanhar “a mão e o olho do artista em coordenação com seu coração” (WESCHLER, 2008, *passim*). Em nosso caso, talvez possamos dizer que intentamos realizar uma psicologia de pinturas.

8.2. Emoção, óptica e perspectiva

Retornando a *Reflexões sobre a arte* (BOSI, 1986) lemos em sua epígrafe uma citação de Kandinsky, *Do espiritual na arte*: “Todos os procedimentos são sagrados quando interiormente necessários.” Entretanto, estes procedimentos

não se tornam observáveis se não investigamos, isto é, se não olhamos atentamente para o modo como é realizado o que, uma vez pronto, é chamado de objeto de arte, ou obra de arte. Por que não inquirir o como destes objetos com os próprios artistas? Só a experiência estética possibilita tornar observáveis procedimentos de artistas de outras épocas, gerando conhecimento sobre pinturas, e não um viés histórico-crítico, como intentaremos compreender a seguir.

Alfredo Bosi e Lorenzo Mammì, autores que aqui são nossa referência, mencionam uma ruptura que teria havido na história da arte com a invenção – digamos assim – da perspectiva nas artes visuais por Filippo Brunelleschi (1377-1446). De acordo com Lorenzo Mammì (2012, p. 129), Brunelleschi foi “arquiteto, pintor, escultor e inventor, uma das figuras principais, se não a principal, do primeiro Renascimento florentino”. Em “A perspectiva e o marceneiro gordo”, narrativa saborosíssima, erudita e esclarecedora, Mammì tece o contexto em que se deu uma burla que Brunelleschi aprontou a “um marceneiro especializado em marcheterias e retábulos, que os eruditos modernos identificaram como Manetto di Jacopo Ammannatini, mas que os manuscritos indicam apenas como Manetto, o Gordo, ou o Gordo marceneiro.” (MAMMÌ, 2012, p. 129). Durante três dias, Brunelleschi e um grupo de amigos e colaboradores – na burla e na arte – fizeram crer ao Gordo que ele era outra pessoa; depois quiseram restituir-lhe a identidade, deixando-lhe a dúvida se durante estes dias ele foi ou não “o outro”. Vexado, o marceneiro migrou para Hungria, onde enriqueceu prestando seus serviços. Ora, a hipótese de Mammì, é que o Gordo teria ganhado ou comprado de Brunelleschi as duas pinturas que representam o surgimento da perspectiva, antes que estas pertencessem aos Médici, constantes no inventário de bens de Lorenzo, o Magnífico. Quando Savonarola tomou o poder (1494), as casas dos Médici foram saqueadas, os bens destruídos ou dispersos, incluindo-se talvez os dois retábulos pintados por Brunelleschi. Um antigo funcionário de Lorenzo ficou em Florença para recuperar os bens encontrados, registrando de 1495 a 1497 em um caderninho, que ele próprio chamou de livrinho secreto, a relação dos bens a serem devolvidos. Ali consta a anotação surpreendente: “Um quadrinho pintado com San Giovanni em perspectiva, o qual pegara o Gordo marceneiro (*ch’aveva tolto Il Grasso legnaiuolo*)” (MAMMÌ, 2012, p. 151). Confrontando

datas e documentos, Lorenzo Mammì conclui: “O retábulo do batistério e a burla do Gordo são duas obras primas de Brunelleschi, ambas visando demonstrar que o homem não é uma substância, mas um ponto de vista”. (op. cit., p. 154). No que consistem estes retábulos e porque marcam o surgimento da *perspectiva artificialis*? Lorenzo Mammì refere:

Manetti⁹⁷ as descreve em detalhes: a primeira, de tamanho menor, representava o Batistério de São Giovanni como é visto por alguém sentado na entrada de Santa Maria del Fiore. No lugar onde deveria ser pintado o céu, Brunelleschi colocou um espelho. No ponto de fuga praticou um furo, largo como uma moeda no verso do retábulo, mas que afinava até reduzir-se ao tamanho da menina dos olhos, na abertura do outro lado. Para olhar corretamente a imagem, era preciso colocar um espelho na frente dela e se posicionar do outro lado, olhando para o reflexo pelo buraco praticado no ponto de fuga. A segunda pintura, representando Piazza della Signoria, era mais ampla e mais complexa quanto à imagem, porém mais simples quanto aos procedimentos adotados: a tábua foi recortada na margem superior dos edifícios, e se exigia apenas que fosse colocada contra o céu. Manetti relata que outros artistas tentaram copiar esses retábulos, entre outros Paolo Ucello, mas não com o mesmo sucesso. Pela maneira como descreve as obras, ele devia conhecê-las diretamente. Não indica, porém, onde se encontravam, nem quem era o proprietário (MAMMÌ, 2012, p. 150).

Vemos agora David Hockney em *Secret Knowledge*⁹⁸, documentário para televisão produzido pela BBC – *British Broadcasting Corporation* em 2003, que narra sua grande aventura na pesquisa de indícios do uso de instrumentos ópticos na pintura, desde o século XV. Ele está em Florença, sentado na entrada de Santa Maria Dei Fiori, exatamente onde Brunelleschi pode ter se sentado; esboça, com o uso de espelhos, um desenho do Batistério de São Giovanni⁹⁹, tal como constaria no pequeno retábulo que pertenceu ao Gordo

⁹⁷ Na *Vida de Filippo Brunelleschi*, biografia que lhe é atribuída, assim como a novela do Gordo marceneiro que a precede.

⁹⁸ Disponível em: Parte I - <http://vimeo.com/55499124>

Parte II - <http://vimeo.com/55457332>

Acesso em 06 de junho de 2013.

⁹⁹ Onde se encontram as portas com esculturas em baixo relevo esculpidas por Ghiberti, além daquelas da porta sul realizadas por Andrea Pisano entre 1330 e 1336. Em 1401, a

marceneiro, e nos mostra como a partir da imagem 3D do Batistério tal como a vemos na realidade, e que Brunelleschi representou em 2D, ele teria derivado as linhas para pintar os demais edifícios da praça em perspectiva, na escala como aparece ao olho de um único ponto de vista.

As observações de David Hockney a seguir foram transcritas do documentário *Secret Knowledge* (BBC, 2003).

Sabemos que em Florença tivemos um ponto de inflexão na realização de imagens; mas como foi concebido? Ele terá visto algo antes? Brunelleschi posicionou-se 2m porta adentro em Santa Maria dei Fiori, lugar preciso onde sabemos Brunelleschi pintou seu retábulo; cedo de manhã o sol está no batistério, mas dentro da igreja está muito escuro, e pode ter funcionado como uma câmera escura. Ele realizou uma pintura em perspectiva – sabemos disto – o espelho realizou a pintura em perspectiva. Brunelleschi era o homem encarregado de cada instrumento, ferramenta disponível em Florença, de toda tecnologia mais recente. Ele construiu o domo de Santa Maria dei Fiori, onde se encontram as mais recentes tecnologias. Então me parece impossível que Brunelleschi não soubesse o que um espelho pode fazer. Ele tinha que saber. Usando um espelho convexo você só pode fazer uma imagem pequena – em torno a 30 cm², mas expandindo as linhas de perspectiva ele podia conseguir o que todo artista quer – um espaço maior e uma pintura maior. Este modo de representar [expandindo as linhas de perspectiva] faz com que você esteja em um ponto fixo – um ponto matemático.

corporação comercial de Calimala abriu uma concorrência para realização das duas portas na face norte. Já se tinha um padrão de medida das placas de bronze, as *formelle* feitas por Pisano; desta vez o tema proposto foi *O sacrifício de Isaac*. Ghiberti, com 23 anos de idade, e Brunelleschi com 24, ganharam a concorrência para realizá-las, mas Brunelleschi desistiu – as *formelle* de prova de cada um encontram-se hoje no Museu Nacional do Bargello, em Florença. Neste empreendimento, para o qual recebeu 22 000 florins (200 florins/ ano era dinheiro suficiente para uma vida confortável), Ghiberti contou com colaboradores de peso, como Donatello e Paolo Ucello. O projeto levou 50 anos de sua vida e foi continuado por seu parceiro e filho. Ghiberti e Brunelleschi foram ambos contratados para a construção da cúpula de Santa Maria dei Fiore, alternando-se na função por mais de 30 anos. Ghiberti escreveu uma autobiografia “não mais tarde que 1445, ou talvez nos primeiros meses de 1446, porque Filippo Brunelleschi é mencionando estando vivo – ele morreu em 15 de abril de 1446 – e Guiberti diz que tenciona escrever com ele um tratado de arquitetura” (GOLDSCHIEDER, 1949, p. 19).

Em Bruges pintores como Van Eyck não expandiam as imagens dessa forma, mas realizavam uma colagem de diversos pontos de vista, adicionando as imagens de cerca de 30 cm² obtidas pelo reflexo invertido do espelho côncavo. Adicionando deste modo a imagem de vários espelhos você obtém uma pintura maior, o que faz com que a sintamos mais perto de nós. Ela pode ser considerada uma perspectiva truncada, instável – como nós – nós somos hesitantes, inconstantes. Eu prefiro assim, sem um único ponto de vista matemático, porque eu estou no mundo, não estou fora olhando para ele por uma janela: eu estou dentro¹⁰⁰. Na obra prima para o altar de Van Eyck que está em Ghent, com verdes e vermelhos juntos dando esta sensação de profundidade, você se sente perto, e você tem que estar perto para ver todos os detalhes. Esta é ainda uma pintura, mas na sua cabeça uma pintura realmente em movimento.

Fig. 8.1 – A peça para o altar de Jan Van Eyck, 1452

¹⁰⁰ Como as crianças!

Estranho chamá-los de primitivos; em Bruges e Ghent eles eram muito sofisticados. Van Eyck era um intelectual, teólogo, cientista, não era um mero artesão. Vasari¹⁰¹ o credita como alquimista e inventor da pintura a óleo. Primitivo?

Em toda minha vida sempre fiquei admirado sobre como, no duplo retrato do casal Arnolfini, 1434, ele teria pintado este candelabro.

Fig. 8.2. – Jan Van Eyck, *Giovanni Arnolfini e sua mulher*, 1434

Em 1435 o livro de Alberti¹⁰² descreve um método para desenhar objetos, uma rede ou grade colocada bem em frente ao objeto. Mas é impossível pintar um objeto complexo como é este candelabro a olho nu!

¹⁰¹ Giorgio Vasari, *Vidas dos artistas*. São Paulo: Martins Fontes, 2011. Veja-se na nota 12, p. 228, a descrição detalhada dos retábulos de Brunelleschi, da biografia que Manetti escreveu sobre este artista, citada anteriormente.

¹⁰² Em “A perspectiva e o marceneiro gordo”, Lorenzo Mammì nos indica o contraponto entre Alberti e Manetti: “Manetti, se ele mesmo for o autor, é porta-voz deste grupo. A própria *Vida*, como veremos, provavelmente expressa a opinião dos artistas mais próximos a Filippo sobre o real significado da revolução renascentista – opinião que, segundo a maioria dos comentadores, está em aberto contraste com a leitura oficial, centrada nos escritos latinos de Leon Battista Alberti e endossada pelos Médici. Segundo Alberti, a arte de Brunelleschi, Masaccio, Donatello e Della Robbia marcaria a ressurgência – ou seja, justamente, o

Vemos um espelho côncavo nesta pintura; por que Van Eyck, que em Bruges fazia parte da mesma guilda¹⁰³ dos fazedores de espelho, não utilizaria um espelho convexo para pintar o retrato dos Arnolfini? Na realidade, ele inaugura o método para fazer isso. O próprio Arnolfini era banqueiro dos Médici e pode muito bem ter levado estes espelhos para Florença, um mercado altamente competitivo, onde depois aparecem vários retratos com candelabros, como se o pessoal dissesse – “faça seu retrato comigo que você leva de quebra um lindo candelabro!”

Caravaggio usa lentes para pintar – quando se tem um equipamento melhor, não se usa mais o anterior! Quando você vê uma projeção como esta

renascimento – de uma *virtus* artística esquecida por séculos. Já segundo Manetti, representaria o desabrochar pleno de uma arte toscana, que fincava, sim, suas raízes numa tradição clássica de que nunca teria perdido a lembrança, mas que seria, na substância, uma arte nova. Não se trataria então de um renascimento da arte clássica, mas de uma superação de tudo o que fora realizado até então, a partir da pujança de uma tradição local” (MAMMÌ, 2012, p. 132).

¹⁰³ Importante saber o funcionamento das guildas para compreender o modo de produção das obras de arte (“termo ligado à produção ou troca de objetos materiais”) naquele tempo, e para isso recorremos mais uma vez a Lorenzo Mammi: “na época da burla [do marceneiro gordo], o governo de Florença era oficialmente fundado, havia pelo menos dois séculos, em corporações artesãs ou comerciais (artes). (...) Dante Alighieri, por exemplo, que pertencia à pequena nobreza, não poderia ter sido prior no ano de 1300 se não estivesse filiado à Arte dos Médicos e dos Especieiros. Inicialmente, cada profissão tinha uma organização independente, mas artes mais poderosas acabaram incorporando subgrupos. A dos Médicos e Especieiros incluía os Pintores, que adquiriam dos Especieiros o material para fabricar as cores e compartilhavam o patrono são Lucas, médico e pintor. A Arte da Seda reunia mercadores e fabricantes de vários produtos de luxo, entre eles couraças e joias (Brunelleschi, que foi prior em 1425, era inscrito na Arte da Seda como ourives). No ápice de seu desenvolvimento, em meados do século XIV, a organização florentina das artes incluía sete artes maiores: da Lã, da Seda (as mais poderosas), dos Juízes e Tabeliões, do Câmbio (embora os banqueiros mais ricos preferissem pertencer à Arte da Lã), dos Médicos e Especieiros, da Calimala (mercadores que comerciavam com o exterior, concentrados na rua do mesmo nome) e dos Peleiros. (...) Mesmo quando, como no caso de Dante, essa atividade era fictícia, inscrever-se em uma arte significava filiar-se a um grupo de interesse centrado num fazer (grifo é nosso), e não numa ordem preestabelecida, baseada em ascendências ou fidelidades feudais, ou num sistema de conhecimentos fundado em autoridades” (MAMMÌ, op. cit. p. 137-138).

você se apaixona por esta mágica – capturar o mundo em 3D na superfície bidimensional de uma tela em branco. Para um artista, vê-la é usá-la! Em Baco doente, 1594, o uso da lente faz a imagem ficar invertida – todo mundo fica canhoto! Nesta época todo mundo é canhoto nas pinturas, até mesmo um macaquinho que levanta a mão! E isso não se via desde Giotto.

Instrumentos óticos não produzem marcas – imagens eram efêmeras até 1839 quando a fotografia foi inventada – por Daguerre na França e Talbot na Inglaterra, quase ao mesmo tempo. A partir daí os agentes químicos podiam congelar a imagem na superfície plana. Até então, o único traço é aquele de um artista que pinta a imagem, e é sua habilidade que tem valor – a sua mão tem controle até quando está dentro da câmera. Depois da invenção da fotografia os artistas não têm mais o monopólio de imagens que você pode chamar de real. A fotografia é vista como início de algo, mas na realidade é o fim: a mão do artista foi substituída por química. Então os artistas começaram a olhar para outro lugar, eles queriam encontrar outras formas de olhar a realidade, modos inéditos de representar o mundo – a falta de jeito retornou à pintura em torno de 1870. Um autorretrato de Van Gogh de 1889 é uma reação contra a fotografia, imagem muito próxima de um Cristo bizantino, que não pode ser considerado real, feito antes de se descobrir instrumentos óticos para realizar pinturas. Cézanne combina a imagem tal como vista por dois olhos: é mais humano! Eu estou interessado em como se faz imagens – é preciso achar a magia na perspectiva mais do que no objeto em si mesmo – e o espaço é parte essencial do conteúdo emocional do quadro: somente no espaço se pode desenvolver a emoção.

Com o advento do cinema e da fotografia a tirania da lente foi completa – torna-se quase impossível ter mais de um ponto de vista.

Hoje uma nova ferramenta chegou – o computador, que nos permite manipular imagens. Manipular significa usar a mão: a mão está de volta na câmera. A fotografia química durou apenas 170 anos, mais ou menos.

*Em Florença, Bruges, Ghent e ... Hollywood!*¹⁰⁴ Os artistas mantinham seus segredos, como mantêm hoje. Mas pense nestas palavras: real, natural, fotográfico, verdadeiro como a vida. Parece que vivemos em uma época arrogante: a ideia de que não há muito a aprender do passado é bastante preocupante. Sabemos mais, de fato, mas esquecemos coisas que eles sabiam no passado. Podemos dizer que ainda vivemos no pesadelo da perspectiva – um ponto de vista único vai sempre restringir nossa percepção. Parece-me que há um grande e lindo mundo ali fora, e estamos nele. Você não quer sair, e ver um espaço mais amplo, uma pintura maior? Eu penso que queremos. Tempos excitantes podem estar à frente.

8.3. Ser e estar na paisagem

Para Hockney, a televisão é como “um túnel que causa um grande retrocesso perceptual”; considerar a “fotografia como lápis da natureza (como o novo meio estava sendo referido nos anos 1840), é uma ideia louca: você precisa de uma mão com o lápis”; e os “historiadores da arte têm pouca proficiência em ver”, enquanto os artistas “eram pessoas visualmente inteligentes”¹⁰⁵. Assim como “as maçãs de Cézanne estão ao alcance da mão”, o que conta, para Hockney, é o “senso de imediatismo, de proximidade, de estar bem aí”, “sem bordas” porque “não somos pontos matemáticos, somos uma dimensão (a 5ª?)”; é preciso então experimentar o “espaço como uma sensação” (WESCHLER, 2008, passim).

Depois de sua extensa pesquisa sobre o uso de instrumentos ópticos na pintura, David Hockney retornou à sua terra natal e à pintura de paisagens, em

¹⁰⁴ Para este documentário da BBC, Hockney desenhou e construiu em Hollywood um cenário de Florença daquela época, onde reproduziu como teriam sido feitas pinturas com o uso de espelhos – como o caso do candelabro de Van Eyck, replicado, e pinturas de Caravaggio, neste caso com o uso de lentes.

¹⁰⁵ Em 1983, Hockney comenta: “Há cerca de 60 anos atrás a maioria das pessoas educadas podiam desenhar com bastante habilidade. O que significa que podiam comunicar a outras pessoas sobre certas experiências em modos específicos. (...) Seus deslumbramentos visuais podiam ser expressos (...) e como este deslumbre os forçou a fazer algo, a compartilhar a experiência, a torná-la vívida para alguém mais.” (WESCHLER, 2008, p. 1).

busca dessa presença – ou experiência estética, em nossos termos – tanto para o pintor, como para o observador. Estar lá, na vida e na obra é, então, exigência e condição. Hockney começou fazendo aquarelas, da e na paisagem. Ora, como sabemos – e ele mesmo observa, aquarela é um dos meios mais difíceis, por ser imediato (requer gestos rápidos, o papel absorvendo a água deixa o pigmento na superfície), indelével (o que se traçou não tem como ser modificado), invertido (o mais claro, obtido com mais água para que sobressaia o branco do papel, vem antes e dá a sensação de mais longe), de modo que a ação tem que ser cuidadosamente planejada e rapidamente executada, captando a sensação. Mas ele sentia falta, na imagem resultante, de um espaço mais amplo. Dedicou-se durante uns meses a bolar um esquema que lhe permitisse realizar telas de grandes dimensões, como aquelas que expôs na Royal Academy, em 2012 e em Londres, onde estudou na juventude¹⁰⁶. Mostrando uma destas pinturas, Hockney observa:

Então olhe, veja. Você pode ver as marcas, e você pode ver como, enquanto na aquarela eu estava usando minha mão, e nos primeiros óleos eu usava meu braço, aqui estou pintando dos meus ombros, estou pintando com todo meu corpo. E a própria pintura está se endereçando a você em seu corpo inteiro: é grande o suficiente para fazer isso. Você pode *sentir* a pintura. E este é o ponto: lá fora no mundo assim como aqui, espaço é *sensação* (WESCHLER, 2008, p. 212, grifos do autor).

Na trajetória de Hockney, a partir de um início gráfico, com poucas e sombrias cores, o artista – contumaz desenhista – realiza uma transição para pinturas de grandes dimensões, sensoriais, concebidas para imersão do espectador no espaço pictórico. Retratos, flores e plantas, interiores e paisagens, baseados inicialmente em observação e fotografia, e mais tarde na presença do pintor, mostram uma transição da assimilação do mundo exterior,

¹⁰⁶ <http://www.royalacademy.org.uk/exhibitions/hockney/>

Acesso em 24 de junho de 2013.

Aqui vemos Hockney pintando aleia com árvores – outono:

<http://www.youtube.com/watch?v=UVBYfTr8BRQ>

reduzindo sua grandeza às possibilidades já adquiridas do eu interior, à manifestação expressiva, fruto da interação entre o mundo interior e a percepção de fenômenos visíveis. O mundo então é intensamente observado, para não dizer, vivido como experiência estética, sinestésica, encarnada. Em nossa escuta atenta deste pintor, não ouvimos referência à cor, exceção feita à observação que citamos sobre verdes e vermelhos compondo a sensação espacial na peça central para o altar de Van Eyck, aquela que mais desperta sua admiração apaixonada. Mas para nós, a conquista paulatina da cor, tal como realizada por David Hockney, demonstra seu uso como matéria dúctil, aberta, sutil para as sucessivas coordenações que caracterizam a criação em arte. As suas imagens vívidas são testemunho de uma vida bem vivida – uma vida que vale a pena viver.

Quando a pessoa mergulha em algo de corpo e alma inteiros, esquecendo-se do entorno e das obrigações, e simplesmente é, vive uma experiência estética. Nestes raros momentos de felicidade torna-se possível a expressão. Ora, porque aprender com a criança? Porque, devido ao que é próprio de seu pensamento – a simultaneidade entre sentir e agir – a criança coordena suas ações sem que ainda intervenham crítica e autocrítica, guiando-se por suas sensações e afetos, isto é, mobilizada esteticamente. Pois bem, trata-se então, para jovens e adultos, de restaurar as condições da primeira infância em que reside a criação humana.

Hockney coloca-se no lugar de Brunelleschi não para desmistificar seus feitos, mas, ao contrário, para compreendê-los. Quando nos distanciamos da experiência, e nos posicionamos como observadores externos, corremos o risco de emitir juízos de valor, de fazer prevalecer uma ideia preconcebida em detrimento da transformação e da aprendizagem. No documentário *Secret Knowledge*, já citado, vemos Hockney na capela Brancacci, em Florença, cercado dos monumentais afrescos ali pintados por Masaccio, onde comenta deslumbrado: “aqui é tudo muito vivo, a gente sente a presença de todas estas pessoas, vivas e em movimento – quando nos movimentamos pela sala elas se movem conosco. Imagine isso naquela época¹⁰⁷, as pessoas vinham aqui e

¹⁰⁷ Trabalho iniciado por Masaccio, cerca de 1427.

tinham uma experiência... como hoje podemos ter em um filme 3D, num filme da Disney”.

Bem diversa é a posição histórica do crítico Giulio Carlo Argan:

Temos quase a impressão que o artista deu pouca importância às suas figuras enquanto figuras. No modo como são apresentadas, não vemos uma busca de elegância e graça; o que ele [Masaccio] busca e consegue é um efeito de poder maciço e composição arquiteturalmente ordenada. Nenhuma atitude ou expressão do rosto estão conforme algum modelo tradicional de beleza; por outro lado, o caimento do manto tem a solidez, a força de sustentação das vigas do domo da catedral, enquanto as curvas da boca da Virgem e pupilas forçam o efeito plástico de volume. Este efeito de uma massa sólida, cujo peso é tomado pelo movimento elevado de sua própria estrutura, é a transposição em termos da figura humana das linhas ideais de força no domo de Brunelleschi (ARGAN, 1955, p. 88).

Argan comenta que ninguém pode culpar Masaccio por ter colocado uma camponesa para posar como Madona, o que, de acordo com o crítico, corresponde a uma nova atitude moral, baseada em uma nova concepção do homem, intelectual, racional, que, inaugurada pelas concepções espaciais de Brunelleschi – a perspectiva como lugar matemático – estaria na base da cultura Renascentista. Hockney, que quer compreender como Masaccio pintou as figuras (e não o que elas representam), mostra que ele usou espelhos convexos e por isso precisava caracterizar uma pessoa que aceitasse posar como Madona. Em várias pinturas vemos uma mesma pessoa posando como personagens diversos – não havia muitas pessoas dispostas a ficar longo tempo imóveis sob o sol!

Bem, a nosso ver, quando, seja arte ou na vida, nos afastamos do plano *procedimental*, que constitui “a elegância e graça”, um “manto com a solidez e a força de sustentação das vigas do domo da catedral”, e “curvas da boca e pupilas” que “forçam o efeito plástico de volume”, acabamos por idealizar uma estrutura arquitetônica (realizada por outro! neste caso Brunelleschi) em mantos, boca e olhos¹⁰⁸ que compõem uma figura pintada – pois trata-se dos

¹⁰⁸ Nas figuras de Masaccio, Hockney vislumbrou sua realização com o uso de espelhos. De *Secret Knowledge*, transcrevemos o que o que se segue – A chave foi: sol no rosto, e o

afrescos da capela Brancacci de pinturas. Podemos então emitir juízos ou julgamentos, pautar nossa observação em sistemas de ideias, em conceitos prévios à experiência (os preconceitos), o que nos exime do compromisso de estar presentes, implicados subjetivamente, na fruição.

Encontramos no “Posfácio – uma revisão (1933)” que Heinrich Wölfflin escreveu para seu livro *Conceitos fundamentais da história da arte*¹⁰⁹:

Um outro caso: quando Frans Hals ou Velásquez, em seus retratos, substituem o desenho estático de Holbein pelo desenho oscilante, vibrátil, podemos supor que esse novo estilo decorre da nova concepção do homem, segundo a qual está essência está no movimento, e não mais na forma estável (1989, p. 268).

Embora Wölfflin se refira em seu estudo a aspectos ópticos da imagem, é possível que não lhe tivesse ocorrido que Frans Hals e Velásquez tivessem usado espelhos que possibilitaram o “desenho oscilante, vibrátil” que constituiu um novo estilo. Enquanto David Hockney, em *O conhecimento secreto – redescobrimos as técnicas perdidas dos grandes mestres*, investiga como estes retratos foram feitos e sugere, também neste caso, o uso de uma base óptica para que as pinturas captem e transmitam instantes do homem que emergem da tela, para nós, como vivos e presentes.

Na introdução à edição brasileira de *História da arte italiana*, de Argan, Lorenzo Mammì nos esclarece:

É nesta chave (da arte irmanada com a história) que devem ser lidos os três volumes da *História da arte italiana*, mais *Arte Moderna*, um conjunto que é a obra de maior fôlego empreendida por Argan: a defesa da espessura do tempo, como ciência europeia, em oposição à potência do presente, como técnica americana. (MAMMÌ, 2012, p. 208).

Tendo nos esclarecido na página anterior que para Argan “não apenas a arte há de ser abordada com instrumentos da história – a própria produção

olhar luminoso – vejam as sombras na íris; eles estavam posando em uma luz muito forte – o sol.

¹⁰⁹ A primeira edição deste importante estudo, dedicado às mudanças de estilo solidárias a mudanças de concepção visual, é de 1915.

artística é uma atividade que estabelece com a história laços de complementaridade e afinidade”, e que “ambas são atividades reflexivas, ou críticas, que têm como objeto o valor da ação humana”, Lorenzo Mammì segue argumentando:

No entanto, a história é por sua natureza teleológica, projeta-se para o futuro, mesmo quando renega, em superfície, a ideia de progresso. Fundamento da arte, ao contrário, é o retorno do passado, mesmo quando o passado age em negativo, como acontece em algumas das vanguardas históricas. Retorno do antigo, retorno do primitivo, retorno do recalcado – *temps retrouvé*, de Proust, em oposição (aqui o objetivo polêmico de Argan se torna claro) à *Art as experience*, de Dewey: a arte é retorno justamente porque é permanência, porque se opõe ao fluxo da história entendida como um contínuo “mais além”. (op. cit., 2012, p. 207)

Quanto a nós, temos esperança de ter conseguido demonstrar que as crianças, que nos constituem e representam, vivem “a potência do presente”. E assim passamos à *Arte como experiência* de Dewey, ressaltando que este autor, sim, americano, não inclui a criança em suas considerações sobre arte, artistas e trabalho artístico.

8.4. Dewey: arte como experiência

Onde quer que as condições sejam tais que impeçam o ato de produção de ser uma experiência em que a totalidade da criatura esteja viva e na qual ela possua sua vida através do prazer, faltará ao produto algo da ordem do estético.

John Dewey, *Arte como experiência*, p. 96.

Em 1931 John Dewey fez uma série de dez conferências na Universidade Harvard, Estados Unidos, sob o tema A Filosofia da Arte, que deu origem ao livro que aqui enveredamos. Do mote filosófico das conferências ao título vital do livro compreendemos que o conhecimento origina-se da experiência, realizada por um ser vivo, do começo ao fim – ou seja, da experiência completa. E que a arte, ponto alto da experiência humana, é feita por alguém que interage com o meio, que enfrenta o embate com a matéria – seja ela

pedra, cor, palavra – com a plenitude e a nudez de sua própria percepção, isto é, com sua mobilização estética.

As conferências que compõem o volume *Arte como experiência* cumprem amplamente o que o título sugere; ao longo delas, caminhando em círculos, vamos colhendo elementos para nos situar na noção de experiência que este autor nomeia ora como sensível, ora completa, englobando-as no termo experiência estética.

Embora Dewey faça ressalvas sobre a possibilidade das crianças realizarem experiências completas, tal como ele as descreve, justamente pela pouca experiência de vida, é nas crianças que temos a possibilidade de compreender a gênese da Arte como completude das ações humanas. Nas crianças vemos a coordenação de afeto e ação, isto é, a criação de cosmogonias que caracterizam uma experiência completa. Talvez Dewey não tenha visto na criança o que afirma em artistas modernistas porque não reconhece a fonte da experiência, mantendo distância do que os constituiu. Entretanto, em diversas passagens de suas conferências, a voz de Dewey parece anunciar o que Jean Piaget viria a realizar na Epistemologia Genética, a noção de conhecimento como construção experimental em interações contínuas com os objetos, da qual resulta uma dupla e simultânea transformação do sujeito e dos objetos. Para Piaget é objeto tudo aquilo que não é o sujeito, o qual, como organismo vivo, realiza ações transformadoras sobre objetos, e assim vai se constituindo, ou individuando, e povoando o mundo com suas produções.

Se estas produções são artísticas, caracterizam-se para Dewey como experiências completas e assim melhor realizam esta dupla transformação a que ambos se referem. Pois, afirma Dewey, “a experiência é o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre organismo e meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação” (op. cit., p. 89).

E prossegue nosso autor, em termos que muito bem definem o que Piaget (1978) chamou de inteligência sensório-motora:

Visto que os órgãos sensoriais, com o aparelho motor que lhes está ligado, são os meios desta participação, toda e qualquer invalidação deles, seja de ordem

prática ou teórica é, ao mesmo tempo, efeito e causa de um estreitamento e um embotamento da experiência de vida (DEWEY, 2010, p. 89).

Neste trabalho, ao longo das considerações a partir da leitura de *Arte como Experiência*, nosso objetivo é buscar transferir, aplicar, inferir aspectos do pragmatismo de Dewey a pinturas de crianças entre 18 meses e seis anos de idade, fase de nossa existência em que se realiza a passagem do período sensório-motor para o pré-operatório (PIAGET, 1976), e é para este motivo – e não para cotejá-los – que a Epistemologia Genética de Piaget e a Filosofia de Dewey nos parecem inspiradoras e estruturantes. Ambas têm sido pouco compreendidas e, menos ainda, interpretadas na prática escolar, o que nos leva a balizar esta leitura em duas questões:

- A partir de que podemos compor didáticas na proposição e apreciação de experiências;
- Se as atividades de pintura em escolas possibilitam experiências completas.

Arte, como experiência completa, é para Dewey

a prova de que o homem usa os materiais e as energias da natureza com a intenção de ampliar sua própria vida, e de que o faz de acordo com a estrutura de seu organismo – cérebro, órgãos sensoriais e sistema muscular. A arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo. A intervenção da consciência acrescenta a regulação, a capacidade de seleção e reordenação. Por isso, diversifica as artes de maneiras infindáveis. Mas sua intervenção também leva, com o tempo, à *ideia* da arte como ideia consciente – a maior realização intelectual na história da humanidade. (2010, p. 93)

Esta definição pode nos servir de guia para avaliar recursos didáticos. Por exemplo, durante a atividade, tornam-se observáveis ao educador, regulações e tomadas de consciência da criança? Verifica-se união entre sentido, necessidade, impulso e realização na ação da criança? As observações a seguir resultam das atividades de pintura que propusemos a todas as crianças que frequentavam a creche Casa Do Aprender durante o ano de 2001.

8.4.1. Experiência

Vendo as crianças trabalharem em suas pinturas, a percepção é de muito movimento, um movimento ordenado que parece buscar algo cujo resultado não se sabe a princípio qual será. Elas próprias não sabem. Entretanto, algo as mobiliza – um afeto, uma sensação ou sentimento. Nem todo mundo tem tanta clareza quanto o Wesley, que enquanto pintava, declarou: Eu quero um escuro para mim! Misturando em sucessivas camadas de gestos circulares o azul ciano e o magenta, e tendo descoberto que das três cores, a azul é que melhor o conduzia para o escuro, mas que o azul puro apenas permanecia na mesma tonalidade, Wesley lutou com as cores até conseguir o que buscava, ou até realizar uma experiência completa. Momento em que se pôs a pular e a cantar em torno da mesa onde estava sua pintura, em dança vitoriosa, também ela circular como foram seus movimentos para realizá-la.

Fig. 8.3 – Sequência de três pinturas de Wesley, quatro anos, até o “escuro para mim”

Sem o ritmo de seus gestos, a pintura não existiria. O ritmo conjuga tempo e espaço, presentifica nossa ação, transformando-a continuamente. Nas ações transformadoras

O espaço torna-se algo mais do que um vazio pelo qual perambular, pontilhado, aqui e ali, de coisas perigosas e coisas que satisfazem os apetites. Torna-se um cenário abrangente e fechado no qual se ordena a multiplicidade de atos e experiências em que o homem se engaja. O tempo [...] é também o meio organizado e organizador do influxo e refluxo rítmicos de impulsos expectantes,

movimentos de avanço e recuo e de resistência e suspense, com realização e consumação. (DEWEY, 2010, p. 90)

Há sempre uma tensão interna, uma resistência dos materiais a ser vencida, em busca de um novo estágio de equilíbrio. Pois, de acordo com Dewey, “a vida cresce quando o descompasso temporário é uma transição para um equilíbrio mais amplo das energias do organismo com as condições em que ele vive” (2010, p. 76). Para este nosso filósofo, é somente em uma

Experiência ordeira e rítmica [...] que a energia interna encontra liberação na expressão e que a encarnação externa da energia na matéria ganha forma. Temos aí um exemplo mais pleno e explícito da relação entre o fazer e o ser submetido a algo, no organismo e no ambiente, cujo produto é uma experiência. (DEWEY, 2010, p. 298-299)

Contrapondo-se a uma espécie de reificação do fazer artístico, que excluiria a arte da vida cotidiana, Dewey enfatiza e exemplifica a arte como experiência, sendo que para ele

A experiência direta vem da natureza e da interação entre os seres humanos. Nessa interação a energia humana é acumulada, liberada, represada, frustrada e vitoriosa. Há pulsações rítmicas de desejo e realização, pulsos do fazer e do ser impedido de fazer (DEWEY, 2010, p. 79).

As interações – que acontecem no espaço e no tempo – configuram formas artísticas que, ao mesmo tempo, são geradas por impulsos rítmicos do organismo e do meio e que adquirem um ritmo próprio.

Em relação aos embates com a matéria, do qual resultam formas, o ensaio de Gaston Bachelard sobre a imaginação das forças, *A Terra e os Devaneios da Vontade* (BACHELARD, 1991), é especialmente relevante. Neste, como em livros anteriores dedicados à imaginação dos quatro elementos materiais – as imagens do *fogo*, da *terra*, do *ar* e da *água* que a filosofia e as ciências antigas, seguidas pela alquimia, colocaram na base de todas as coisas – igualmente interessantes para o tratamento de experiências completas, Bachelard pratica uma espécie de fenomenologia às avessas. A partir de produções literárias, principalmente poemas, o filósofo nos conduz às

sensações que os originaram, aquelas que levantaram voos da imaginação dos autores e leitores, com suas resistências, moles, duras, pontiagudas, resultando em ensaios como “O lirismo dinâmico do ferreiro”, “O devaneio petrificante”, “O orvalho e a pérola” e assim por diante. Quem de nós, desde a mais tenra infância, não tem sonhos e devaneios com estes elementos, imantando nossa experiência vital, nossa vida criativa durante toda existência?

Assim, sentimentos, interesses, conhecimentos, devaneios, toda uma vida riquíssima, vêm ocupar o mais pobre dos minutos tão logo aceitamos as imagens materiais, as imagens dinâmicas. Um verdadeiro impressionismo da matéria expressa o nosso primeiro contato com o mundo resistente. Nele encontramos a juventude de nossos atos. (BACHELARD, 1991, p. 223)

Haveria então um vigor, algo estimulante no embate com a matéria, no trabalho ou experiência completa – aqui nos termos de Dewey – que pode ser proposto às crianças. Um trabalho com a matéria e a imaginação das forças provocada na experiência, suporte adequado e imprescindível para uma aprendizagem que se aspira plena. Em nosso caso, as matérias propícias são as tintas de cores primárias e ainda, como veremos adiante especialmente no caso de Nic, a presença e o uso da água, esta poderosa mobilizadora de imagens. Águas claras, correntes, maternais, puras ou mortas, doces ou violentas, cuja “pureza e frescura aliam-se assim para dar uma alegria especial que todos os amantes da água conhecem”, como lemos neste outro ensaio sobre a imaginação da matéria, *A água e os sonhos*, (BACHELARD, 2002, p. 153).

8.4.2. Estética

Diverso de uma avaliação arbitrária, em que emitiríamos um juízo de valor ou do gosto sobre uma pintura da criança, é buscarmos precisar a qualidade da emoção com a qual ela se lança na experiência material, observável tanto nas atitudes e procedimentos com que se envolve na ação, quanto no modo como a pintura, uma vez pronta, afeta nossa sensibilidade. Para Dewey (2010, p. 120).

A emoção é força motriz e consolidante. Selecciona o que é congruente e pinta com suas cores o que é escolhido, com isso conferindo uma unidade qualitativa a materiais externamente díspares e dessemelhantes. Com isso proporciona unidade nas e entre as partes variadas de uma experiência. [...]

A experiência em si tem um caráter emocional satisfatório, porque possui integração interna e um desfecho atingido por meio de um movimento ordeiro e organizado. Essa estrutura artística pode ser sentida de imediato. Nessa medida é estética.

Para que uma experiência seja completa é necessário que seja estética. Estética em sua mobilização inicial, impulsionada por sensações, afetos percepções do indivíduo em suas interações com a natureza e com os objetos, estética em sua produção no “curso da ação em que os atos sucessivos são perpassados por um sentimento de significado crescente, que é conservado e se acumula em direção a um fim vivido como a consumação de um processo” (DEWEY, 2010, p. 115).

Compreendemos, então, que estético não é uma atribuição qualificada a algo já existente, mas aquilo que o constitui, que mobiliza sua constituição conduzida pela percepção prazerosa, doadora, em que, como quer Bachelard (1991, p. 214): “toda imagem se desenvolve positivamente, aumentando em brilho, aumentando em peso, aumentando em força.” Estética é a experiência completa, assim como é completa a experiência estética, pois, agora retornando a Dewey (op. cit., p. 125) “o estético é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa” e “essa é a realidade que considero a única base segura sobre a qual se pode erigir a teoria estética”.

Aliando-se à emoção, “a percepção é um ato de saída da energia para receber, e não de retenção da energia” (DEWEY, 2010, p. 136) e será esta mobilização a qualificar a afirmação que “para ser verdadeiramente artística, uma obra também tem de ser estética – ou seja, moldada para uma percepção receptiva prazerosa.” (op. cit., p. 128).

Congruente e complementar a este ponto de vista, o filósofo francês Henri Bergson, em *Matéria e Memória*, obra publicada originalmente em 1896 (ano de nascimento de Piaget), pontua um dado importante – o movimento (que por

sua vez caracteriza um ritmo). Bergson afirma que “a percepção, em seu conjunto, tem sua verdadeira razão de ser na tendência do corpo a se mover” (BERGSON, 1999, p. 44).

Em sua obra, Henri Bergson prenuncia a indissociação entre matéria e espírito, entre corpo e alma que viria a pautar a obra de Dewey, assim como as pesquisas que Piaget viria a realizar no campo da Psicologia Experimental, buscando Bergson “atenuar muito, quando não suprimir”, pela “atenção à vida” as dificuldades teóricas que o dualismo sempre provocou. Seria possível então pensarmos “não na superação da dualidade, mas na sutura de uma ruptura”, como sugerido por Luís Carlos de Menezes (informação verbal)¹¹⁰? Naquilo que se expressa em uma experiência estética há sempre uma sutura, algo que se recupera e transforma. Só se recupera a continuidade da vida, com a presença na própria vida!

Anos depois, é esta mesma atenção à vida que leva Dewey a nos indagar se a beleza não será

o nome da qualidade estética que aparece toda vez que o *material ganha forma* de um modo que o torna adequadamente expressivo, [...] o nome abstrato do que emerge, sempre que uma experiência atinge um desenvolvimento completo (DEWEY, 2010, p. 217)?

Temos aqui uma ideia da beleza como atribuição estética ao processo em que se articulam forma e conteúdo dando existência a algo que antes não existia, o que é muito diverso da atribuição ao belo de algo já pronto. E a condição para que algo ganhe existência é que a experiência que o engendra atinja seu completo desenvolvimento. A experiência completa exige implicação subjetiva, ou a presença sensível e inteligente de quem a desenvolve, até que o material ganhe forma. Sejam poemas, contos e novelas; sonatas, sinfonias e baiões; desenhos, pinturas e esculturas; um gol magistral no futebol; uma comida de intensos e refinados sabores – tudo que o homem realiza para atender sua necessidade de expressão exige o máximo de si, a começar pelo

¹¹⁰ Banca de qualificação para este doutorado, Faculdade de Educação da USP, 27 de outubro de 2011.

mais difícil: estar presente na própria ação, conjugar passado, presente e futuro em cada instante da vida.

8.4.3. Genealogia

As conferências de Dewey que aqui apontamos nos revelam a natureza de processos artísticos. Natureza diz de naturalidade, de nossa substância como organismo vivo em interação com o meio, sendo nossa qualidade estética a abertura para participar dos fenômenos, de nos afetarmos por eles, seja naturais ou produzidos pelos homens, como um quadro de Matisse. Pintor com muitas referências ao longo do livro *Arte como experiência*, Matisse presentifica em seus quadros experiências completas.

Encontramos nas palavras de Dewey certa genealogia da criação artística: mobilização estética a partir de afetos, sensações, percepções; interações com o meio; embate com a resistência das matérias¹¹¹; tensão em busca de equilíbrio; ritmo constituindo a forma; consumação do trabalho como expressão; doação estética, em movimentos dinâmicos que configuram assim uma experiência completa.

Diante desta completude, como responderíamos, no âmbito de processos educativos – em escolas ou fora delas, à primeira questão que balizou nossa leitura de Dewey, sobre o que é ou não passível de didáticas na proposição e apreciação de experiências completas? Não tentar dividir a experiência para considerá-la em etapas, posto que é completa e dinâmica, é sempre um início. Ainda que o fizéssemos, nos depararíamos com movimentos, atribuições e ações do sujeito – tais como percepções, discernimentos e expressões, ritmos – todos eles não de imediato observáveis e compartilháveis, pois pertencentes à vida daquele indivíduo, daquele organismo singular. Mas podemos observar as ações e seus resultados, em termos do que chamamos de procedimentos, ou passos concatenados na realização de uma experiência. São os procedimentos que configuram um modo próprio de fazer e que talvez nos abram uma fresta para educação.

¹¹¹ “A existência da resistência define o lugar da inteligência na produção de um objeto artístico” (DEWEY, 2010, p. 265).

O que é pertinente ao tema da substância estética gira em torno do modo como o material da experiência passada, que se transpõe para as atitudes do presente, funciona em conexão com o material fornecido por meio dos sentidos. (DEWEY, 2010, p. 240)

Esta conexão entre experiências passadas e presentes, “um aumento e individualização da experiência *atual*” (DEWEY, 2010, p. 241), em que o experimentador “não pode descartar suas experiências pregressas nem habitá-las tais como foram no passado” (op. cit., p. 265) é realizada pelos procedimentos ou *modos* de cada um, e é o que se revela, esteticamente, quando contemplamos uma pintura, por exemplo. Ao contemplarmos pinturas de crianças o ritmo de seus gestos pareceu-nos indicar procedimentos de pesquisa, fazendo interagir a matéria das tintas, suas cores, graus de moleza e dureza com a percepção de fenômenos, gerando imagens rítmicas em realizações que muitas vezes são estéticas e configuram experiências completas.

De movimentos inarticulados ao acaso, da variação entre repouso e repetição, o ritmo emerge como elaboração que se revela na atitude experimental da criança em sequências de três ou mais trabalhos subsequentes.

Fig. 8.4 — Sabrina, um ano e seis meses, Casa do Aprender, 2001

8.4.4. Como podemos apreciá-las?

O começo da compreensão estética é a retenção dessas experiências pessoais e seu cultivo. Isso porque, no fim, alimentá-las transforma-se em discernimento. Muitas vezes, o resultado do discernimento é nos convencer de que a coisa específica em questão não era digna de evocar a captação arrebatada

– de que, na verdade, esta foi causada por fatores externos ao objeto em si. Mas esse próprio resultado é uma contribuição clara para a educação estética e eleva a impressão direta seguinte a um nível superior. A bem do discernimento, bem como da captura direta pelo objeto, o único recurso seguro é a recusa a simular e fingir quando não sucede aquilo que, quando era intenso, parecia aos antigos ser uma espécie de loucura divina (DEWEY, 2010, p. 277).

Esta espécie de loucura divina, o entusiasmo, assim como a curiosidade e a coragem para experimentar são visíveis, presentes nas crianças, e talvez subsistam em cada um de nós. Não podemos, de fora, habitar seus gestos, imprimir seu ritmo; mas podemos oferecer às crianças situações coletivas, no espaço e no tempo, em que elas possam, ao mesmo tempo, individualmente e na interação com seus pares realizar experiências completas, e a pintura é uma delas. Algumas condições para tanto precisam ser respeitadas, e em grande parte se inscrevem na substância estética dos fenômenos que a elas apresentamos para vivência e interação, e nos materiais que possibilitem dar vazão, expressão às suas percepções mais sinceras. No caso da prática realizada na Casa do Aprender, toda a contrarregagem da atividade, papel cartolina, cujo grau de dureza suporta tratamentos mais aquarelados das crianças, pincéis nem duros demais, nem moles demais, nem estreitos ou muito largos, que não se opõem aos gestos dos pequenos pintores, água para diluição e boas condições de limpeza (para manutenção da pureza das cores) e, sobretudo, o fato de trabalharmos apenas com as cores primárias para pigmentos (para melhor atendimento da gama expressiva) é o que podemos oferecer na expectativa de proporcionar experiências completas. O que não as torna ensináveis, mas apreensíveis, pois “a ‘razão’ em seu auge, não pode alcançar a apreensão completa e a certeza autônoma. Tem de recair na imaginação – na encarnação das ideias em um senso emocionalmente carregado” (DEWEY, 2010, p. 107).

É a esta alta exigência que nos conduz o legado de John Dewey. Para a presente pesquisa, esta leitura de suas conferências nos sugeriu dois dos indicadores que empregamos na apreciação qualitativa das produções das crianças: RIT – Ritmo e EES – Experiência estética, que não são ensináveis, mas são apreensíveis, no caso da aprendizagem como um mediador interno que coordena fazer e compreender.

9. PESQUISA

9.1. Linguagem sensitiva

Alex (5; 5)

Bianca (1;6)

Pedro (5;7)

Fig. 9.1. – Pinturas de crianças, Casa do Aprender, Osasco, São Paulo, 2001

O trabalho atual originou-se de um anterior, conforme descrito no capítulo 4. Em maio e junho de 2001 (portanto 70 anos depois que Dewey realizou as dez conferências em Harvard) propusemos atividades de pintura às crianças, de idades entre um ano e meio a cinco anos de idade, na creche Casa do Aprender, em Osasco, SP. Com uma proposta de pesquisa “Como as crianças pintam?”¹¹², utilizamos materiais que possibilitam combinar os elementos da linguagem sensitiva: densidade, textura, movimento, gesto, cor, traço, linha, tal como propostos por Michinori Inagaki. O material obtido em 2001, de extraordinária riqueza, segue nos inspirando e certamente está na origem do presente trabalho de investigação¹¹³, realizado em 2010.

Buscando “recuperar a continuidade da experiência estética com os processos normais do viver” que é para Dewey (2010, p. 70) a natureza central do problema, focamos no trabalho com as cores, que nos afetam visualmente nas mais variadas circunstâncias da vida. As pinturas foram feitas com tinta guache, disponibilizando para cada criança as três cores primárias, azul ciano,

¹¹² Como parte do processo de formação das educadoras da creche Casa do Aprender, em Osasco, SP, para o Instituto Avisa Lá. Comentários sobre esta experiência encontram-se na entrevista <http://www.trapezio.org.br/informativo/info2/entrevista.htm>. Acesso em 7 de julho de 2013.

¹¹³ A pesquisa em 2001 está publicada também na entrevista “A impressionante disciplina de trabalho em pinturas de crianças pequenas”, na revista *Avisa Lá* número 10, abril de 2002.

magenta e amarelo, $\frac{1}{4}$ de folha de cartolina branca, um pincel chato grande, um pincel chato pequeno, pote de água para lavar o pincel e papel para enxugá-lo. Trabalhar apenas com as cores primárias é considerar a natureza do fenômeno cor, daí a possibilidade de continuidade entre vida e experiência estética: problematizar o fenômeno em sua origem.

Em 2001 aprendemos muito com uma sequência de pinturas de Wesley referidas no capítulo anterior (fig. 8.3); até que ele repetisse, enquanto pintava, “eu quero um escuro para mim”, estávamos interpretando sua produção como garatuja circular, garatuja circular nomeada e pré esquema – “é uma coruja”, ele disse, de acordo com a descrição de Lowenfeld (1976). Mas o escuro para mim denota afeto e sensação, mostrando que ele pinta balizado por esta (o escuro) mobilização estética. Seguem-se procedimentos coerentes para se obter o mais escuro possível com as três cores primárias; e quando tem êxito no que buscava, põe-se a dançar e a cantar em torno a mesa com seu escuro pintado no papel, feliz.

Driblando maior planejamento, na realidade as coisas se precipitaram e aconteceram intensamente; não havia tempo para reflexões e devaneios, era tudo rápido e verdadeiro, premido, pressionado, conduzido pelo desejo das crianças, que de tudo fazem uma experiência intensa.

As crianças, tão interessadas e imersas no assunto! Concentradas, cooperativas e envolvidas. Como um dos muitos exemplos de crianças (trabalhamos em turmas com cerca de vinte crianças em cada uma), Ala (4;8), que neste dia estava sentado à nossa esquerda, pintava, com um carinho, uma atenção, um visível prazer; misturando as tintas em sua própria pintura, foi descobrindo nuances de tons de verde – um pintor, em um trabalho consciencioso e aplicado que ele levou até o fim (fig. 9.1.2).

Modos, procedimentos, jeitos de pintar sempre diferentes: a criança é um pesquisador. Alan, aos quatro anos, tira partido da tinta guache para constelar um universo próprio – movimento, dança cósmica. A pincelada roxa, vinda de cima pra baixo, que enfeixa o buquê planetário – acompanhemos com o olhar a curvatura sutil dela, um gesto superior.

Fig. 9.2— Ala (4;2)

De onde vem esta busca e esta coerência? Assim como se sente frio ou calor, fome ou barriga cheia, existe uma sensibilidade para a cor e para sentir a espacialidade e existência das coisas. Pintar é usar a linguagem sensitiva (composta, como vimos, de densidade, cor, gesto, movimento, textura e traço) para expressar estas sensações, que são, portanto, muito objetivas; diferentes formas de sentir e de expressar estas sensações são o que vemos nestas pinturas das crianças, tão diferentes umas das outras. Por exemplo, Mar (4;6), com a maior delicadeza, fazia longas pinceladas, ao mesmo tempo de extrema leveza e segurança, que começavam no jornal que cobria a mesa, passavam por toda a extensão do papel e continuavam no jornal do outro lado, acabando por compor, no papel, uma espécie de cesto de cores (fig. 9.3).

Fig. 9.3. – Mar (4;6)

Os pequenos, entre um ano e meio e dois anos de idade, pintavam em silêncio, quatro crianças em duas mesas colocadas no sol cálido do primeiro dia de inverno. Sérios, concentrados e limpíssimos – cuidadosos no uso do material, a forma como Bia (1;7) segurava o pincel, por exemplo (fig. 9.4).

Fig. 9.4 – Pintura de Bia (1;6)

Às vezes se distraem com o entorno, às vezes é como se o mundo todo estivesse ali, dependesse daquele cantinho de papel que estão pintando de magenta, o corpo todo a serviço desta atividade. Assim foi na pintura da Sab (1;6); a noção dela de uso do espaço é expressiva, assim como o uso intencional de gesto e movimento (Fig. 8.4). E na delicadeza de seus gestos – por exemplo, segurando o canto da mesa com a mão esquerda enquanto pintava com a direita, começou a balançar o corpo no mesmo ritmo em que a mesa estava balançando – porque um dos pés estava em falso. Então colocamos um calço na mesa, mas talvez não devêssemos tê-lo feito, porque pode ser que ela estivesse investigando com seus movimentos a coordenação espaço da mesa/ espaço do papel, para abranger ambos; é possível pensarmos também nas coordenações espaço temporais, das quais movimento e ritmo são resultantes.

As meninas presentes não misturavam as cores nos potes de vidro onde colocamos cada uma das três cores. Diríamos que para elas a coordenação entre o que está acontecendo no papel e o olhar é uma conquista: Sab olhava atenta e inquisitivamente para o pincel – observando de frente a parte com pelos – como quem se perguntasse se tudo não estaria saindo do próprio pincel. Essa combinação de concentração e entrega total com não consciência

(será?) das próprias ações é intrigante. Em que medida o que resulta no papel sensibiliza a eles próprios? Existe um fascínio, um profundo mistério na materialidade da tinta e da cor: como fica no jornal – quando vai parar lá por acaso, como fica nos dedinhos. Com Bia, as suas mãozinhas se abrem e fecham, os dedos da mão esquerda alisam um ao outro em gestos experimentais, miméticos – parecem que tentam reproduzir sensações – dos gestos da pintura que a mão direita realiza. São estes gestos que resultam no ritmo das imagens que vemos surgir.

As crianças ficam muito sérias, a situação é de gravidade e torna-se para nós uma situação muito emocionante de estar junto. E assim se encerrou um ciclo — das crianças maiores para as menores na Casa do Aprender. O que vimos com as menores contraria frontalmente o senso comum – é como se elas soubessem todo o fundamento da pintura, algo que depois vamos perdendo, apenas. Tudo que sabemos sobre o desenho e a pintura de crianças foi para nós completamente revolucionado, talvez porque tenha sido possível, finalmente, nos colocar mais na perspectiva da criança. Uma revolução copernicana de passagem do ponto de vista do consumidor (externo) para o do autor (interno), do produto para o processo, para as paulatinas interações entre objeto e o sujeito.

9.2. Sujeitos e período da pesquisa

A pesquisa para o presente trabalho foi iniciada em 15 de setembro de 2010 e teve seu término em 13 de dezembro de 2010. No período da manhã, realizamos atividades de pintura com 13 meninos e meninas que frequentavam o Centro Educativo Paulo Freire, em Osasco, SP, com idades variando entre 7 anos e 10 meses e 10 anos e 2 meses. No período da tarde, realizamos as mesmas atividades de pintura com crianças de idades entre 1 ano e 6 meses e 5 anos e 8 meses, que frequentavam a creche Casa do Aprender, onde já havíamos trabalhado anteriormente¹¹⁴.

¹¹⁴ Ambas entidades são filiadas à AME – Associação das Mulheres pela Educação. Somos especialmente gratas a Helena Maria Ferrari, Terezinha Maria dos Santos, Jeane, e Irene de O. S. Longhi pela possibilidade de realizar a presente pesquisa.

Em maio e junho de 2011 realizamos algumas destas atividades com 25 professoras, adultas, pertencentes ao quadro de educadoras de entidades mantidas pela AME – Associação das Mulheres pela Educação, em Osasco, SP.

A inclusão de crianças para participar da pesquisa ficou inicialmente a critério das diretoras das instituições. Posteriormente, na medida em que as propostas provocavam sua curiosidade e desejo de participação, foram incluídas as crianças que se propunham voluntariamente às atividades. Devido a isto, e também aos fatos que, para atender as crianças e gravar as atividades, não podíamos trabalhar com grupos grandes, e que realizamos a pesquisa sempre às quartas-feiras, resulta que nem todas as crianças com quem trabalhamos participaram de todas as atividades. Apesar disto, um núcleo estável manteve-se participando do começo ao fim.

Trabalhamos em grupos de até oito pessoas – com as crianças maiores do Centro Paulo Freire, e prioritariamente em duplas – no caso das crianças menores da Casa do Aprender.

Optamos aqui em deixar imagens de crianças e pinturas no audiovisual *Móbiles da ação – Crianças e pinturas* (apêndice A), parte integrante deste trabalho de pesquisa. No final do presente capítulo, temos um resumo das atividades de cada criança.

9.3. Atividades

Para esta pesquisa as situações propostas foram as atividades de pintura listadas abaixo, para geração de novas cores a partir de três cores primárias, consistindo a nossa intervenção em criar propostas seguintes à leitura das produções em pinturas e comentários das crianças.

9.3.1 Aspectos construtivos da cor

Conteúdo – Gerar novas cores a partir das cores primárias exige perícia procedimental, aprendida durante a atividade. Desde a organização na folha de papel, ao uso de mais ou menor cor, mais ou menos água, o sujeito se defronta como seu modo de ser, que limita ou amplia a possibilidade de obter novas

cores. Para tanto é necessária a presença, ou implicação subjetiva de quem realiza a tabela (fig. 9.5.).

Procedimento – Realização de tabelas de cores a partir das cores primárias dos componentes de pigmentos (CMYK).

Materiais – Papel cartolina branco, pincéis Tigre série 816 número 16, guache Gato Preto nas três cores azul ciano, magenta e amarelo, pote grande com água, pano branco, paleta para pintura.

Fig. 9.5.- tabelas de cores; Hil (7;1) e Gui (7;6)

9.3.2 Aspectos sensoriais da cor

Conteúdo – Aspectos físicos, relacionais, construtivos e tonais das cores ocasionam sensações de grandeza, distância e tridimensionalidade na contemplação de pinturas e desenhos de alguns artistas. Quer-se investigar como os sujeitos integram estes aspectos ao realizar sua própria pintura de observação de uma mesma cena (natureza morta) (fig. 9.6).

Procedimento – Representação em pintura de uma natureza morta com frutas.

Materiais – Papel cartolina branco, pincéis série 816 número 16, tinta guache nas cores azul ciano, magenta e amarelo e preto, pote grande com água, pano branco, paleta para pintura, objetos para montagem de uma natureza morta (frutas).

Fig. 9.6 – Pintura com observação de frutas; Sam (7;3) e Kar (10;3)

9.3.3 Tonalidades na ausência de cores

Conteúdo – Branco e preto correspondem a dois extremos da escala cromática, sendo o branco a soma de todas as cores no sistema RGB, ou luz total, e o preto a ausência completa da luz, portanto, de cor. O preto pode resultar em escalas de tonalidades quando diluído ou nuançado. Para realizar tabelas de tonalidades de preto cria-se para o sujeito a exigência de autorregular e disciplinar suas ações, colocando na tinta paulatinamente mais ou menos água, mais ou menos guache preta, ou branca (fig. 9.7).

Procedimento –. Pintar com as cores primárias, com a possibilidade de clareá-las ou escurecê-las com guache branco ou preto, respectivamente.

Fig. 9.7 – Azul ciano com preto e branco; Ana (7;4) e Gab (7;5)

9.4. Considerações

A sequência de atividades planejada como sequência didática a ser replicada por educadores revelou-se totalmente incipiente diante da “fome de bola” das crianças. Todas queriam jogar! Pintar, neste caso, e com todos os

recursos disponíveis. Assim, as cores primárias CMYK foram compostas com vermelho, verde e azul, cores do RGB, com o preto e com o branco, com a água, e é difícil discernir se as frutas ficaram ali – uma natureza morta, de fato, ou se foram referência visual na composição de forma e cores. Quase sempre redondas, as formas das frutas impõem restrição ao gesto, ritmo da pincelada que dá vida ao quadro. Neste caso, as respostas à proposta variaram do não importismo (as frutas sobre a mesa são desconsideradas) ao desencadeamento de ações e à repercussão na conduta (a partir de formas e cores das frutas elaboram-se pinturas), considerando a perspectiva da criança (MACEDO, 1994, p. 105-109).

Trabalhando com duplas de crianças, e algumas vezes com grupos pequenos, foi mais fácil organizar o material. Quando entravam na sala disposta como *set* de gravação, as crianças já encontravam papel, pincel e pote d'água sobre a mesa. A presença da câmera (e do câmera!) não as intimidou a servir-se das cores, e a usá-las em sua pintura, aprendendo rápido a dosá-las na paleta. Colocávamos tinta guache na paleta da criança, de acordo com sua solicitação de mais ou menos tinta, um pouco como uma garçonne à disposição do apetite de pintar de cada uma delas. Quanto à limpeza, as crianças tinham o tanque com torneira e água à sua disposição, e demonstraram, desde pequenas, grande autonomia, considerando também que os potes de água eram grandes, e de vidro.

Na observação dos procedimentos realizados pelos sujeitos é notável o maior vigor das crianças de até cinco anos de idade para a experiência com cores na pintura, incluindo a pesquisa experimental com a água. Por outro lado, os maiores, realizam abstração reflexiva (por exemplo, ordenam em fileiras cada uma das cores de sua tabela, e demonstram reversibilidade na construção de cores (tendo obtido uma cor marrom, por exemplo, são capazes de descrever a sequência de misturas até chegar àquela tonalidade), mas não se lançam em experiências completas ou estéticas, o que sugere que quanto maior a abertura operatória menor a sensibilidade sensório-motora e vice-versa. Se este fato é adquirido nas interações culturais, ou se é estrutural, ou ainda, o quanto a pintura cultivada dos sujeitos (IAVELBERG, 2003) poderia propiciar ou garantir continuidade funcional da base estética do conhecimento, são questões para investigações futuras.

Para o caso específico de abertura de possibilidades na criação de cores, os dados sugerem que a abstração reflexionante e a reversibilidade das ações se dariam à custa da mobilização estética – em detrimento dela, ou correndo por fora – em outro tipo de encadeamento lógico. Neste caso haveria uma disjunção entre lógica e experiência estética. É possível considerar que o caminho das circularidades dialéticas que fundamenta estas crianças foi dissociado justamente pela ausência de experiências estéticas ou completas, e restaria pavimentá-lo novamente, recuperando o ritmo que conjuga tempo e espaço no embate dos sujeitos com objetos ou matérias.

Há uma busca do tempo perdido em sujeitos ainda tão precoces como Nic em sua pesquisa com a água, que sugere a consideração da água como regulador fortíssimo. Ao ver a difusão da cor na água do pote de vidro, Nic migrou da pintura para o tanque, oferecendo-se para lavar potes, paletas e pincéis de seus parceiros de atividade, realizando transvasamentos sem fim, fascinado pelas misturas fluidas de cores no azulejo branco do tanque – que afinal de contas passou a ser sua paleta.

E há, também precocemente, uma recusa de pesquisa, como Ana, aos 7,9 anos. Na ausência do vermelho para pintar uma joaninha, Ana entrou em desespero, sendo as cores justamente aquilo que escapa a princípios de identidade, que exige interações, interdependências, complementaridades que somente podem ser alcançadas de forma experimental. Os vermelhos que ela obteve em sua tabela de cores foram recusados por ela como não-vermelho.

Tornou-se então interessante investigar relações de complementaridade entre os sistemas de cores CMYK e RGB em atividades mais frequentes de pintura, como na demanda de Jen (4;9). Ela precisou, quis, ou impôs um marrom para o tronco de uma árvore. Então fizemos juntas na paleta dois marrons para ajustá-los à sua demanda – se fosse estética. Aparentemente não era, pois não lhes pareceram passíveis para uso. Depois ela queria um rosa – que exemplificou em desenho com giz de cera e depois canetinha – para a calça de um menino. Mas nenhum rosa das pinturas ou tabelas de cores colocadas nas paredes pareceu-lhe “aquele”. De modo que as cores obtidas por suas próprias misturas não lhe pareciam cores, ela queria a cor idêntica ou pronta – já disponível como rosa no pote do fabricante. De fato, as suas pinturas anteriores mantinham uma coerência com esta maneira de atuar –

deixando as cores puras, contrastando-as brilhantemente por vizinhança – e não por sobreposição. Jen utilizou coordenadores de envolvimento no trabalho com cores CMYK/ RGB, com linhas envolvendo os retângulos.

No desenho de um menino, que ela me apresentou como exemplo de como as coisas devem ser, Jen não havia feito estas linhas de envolvimento, o que sugere que a pintura, por não ser atividade frequente como o desenho, abre novos modos necessários e possíveis – como o coordenador de envolvimento (Piaget, 1980, op. cit.).

Quando a atividade apenas propõe operações reversíveis (como clarear ou escurecer), mas não considera a completude da experiência, sua potência de aprendizagem será menor. As crianças nos dão uma lição: se é para pintar, vamos lá! Que não seja mero exercício ou tarefa imposta. A nossa questão central segue sendo a criação de cores por necessidades expressivas, e são estas necessidades que garantiriam a continuidade funcional da base estética.

Permanecemos com a pergunta: o coordenador de envolvimento nas representações gráficas ou pictóricas garantiria – por realizar passagem entre movimento exógeno (sobre os objetos) e endógeno (construção das estruturas; transformações) a continuidade funcional estética entre o estágio sensório-motor e o operatório? Considerando que a pintura, uma vez pronta, é uma, constituiu-se como objeto, o coordenador de envolvimento teria realizado a integração entre parte e todo que faz da imagem uma unidade.

10. RESULTADOS

10.1. Os procedimentos das crianças geram indicadores

De nossas leituras, da observação de procedimentos realizados pelas crianças, e da visão que pudemos realizar das imagens que compõem cada um de seus conjuntos de pinturas, delineamos quatro indicadores: COR; RIT; COO; e EES, cujas características discutimos ao longo do presente trabalho.

Segundo nossa pesquisa, COR, RIT e COO são elementos necessários para uma EES, ainda que não suficientes – uma experiência estética é única e exige presença de quem a experimenta – ou o que estamos chamando de implicação subjetiva. A subjetividade, como todos sabemos, é instância refratária à redução a componentes ou indicadores. É também por este motivo que elegemos editar o vídeo que compõe o presente trabalho de pesquisa, em quatro temas: COR, RIT, COO e EES, nesta mesma sequência, buscando alcançar uma experiência estética em sua realização e – esperamos – em sua fruição. Com as imagens das pinturas e crianças registradas no audiovisual, deixamos ao texto a responsabilidade por aspectos teóricos, experimentais e conceituais que se desdobraram de nossa pesquisa. A seguir, comentamos o conjunto da produção de cada uma das crianças, por idade em ordem crescente.

Fig. 10.1 – Da esq. para dir., Maria Clara, Marina, Isadora, Pedro Eduardo

AS CRIANÇAS DO BERÇÁRIO (em torno de 1,6) (Fig. 10.1)

Observa-se uma aparente indiferenciação entre os trabalhos de cada uma das crianças, exceto nos diferentes graus de implicação subjetiva na ação de pintar, isto é, quando observam mais o que acontece no papel de pintura do que no entorno. Realizam pinceladas vigorosas em grandes movimentos à procura de um ritmo próprio. Verifica-se tendência a largas superfícies de

misturas de cores duas a duas. Difícil detectar especificidade no modo de pintar de cada criança, em relação ao conjunto. Compreendendo RIT como movimento, cada criança manifesta, a seu modo, grande soltura.

Fig. 10.2 – Pintura aquarela de Nicolas

NIC (2;2) (Fig. 10.2)

Para Nic, desde o princípio, a água ocupa lugar tão ou mais importante que as tintas que utiliza em pinceladas verticais inclinadas – em geral para a direita – resultando em colorido de forte impacto. Ao lavar pela primeira vez seu pincel, maravilhou-se com a dissolução do pigmento na água do pote; passou a trocá-la continuamente assim que a mistura de cores se mostrava opaca. Até que desistiu de pintar e ficou quase uma hora no tanque lavando o material de colegas, realizando transvasamentos por intermédio dos quais pesquisava mudanças de cores as mais sutis.

Fig. 10.3 – Pinturas de Letícia

LET (5;2) (Fig. 10.3)

Usando as três cores primárias CMYK, Let realiza duas pinturas em seguida: I – formas geométricas fechadas sem mistura de cores; II – Misturando-as pouco a pouco em camadas sucessivas (ver imagens no audiovisual, apêndice A). Com o uso do preto, retorna sua tendência a figuras ou traços isolados, com pouca mistura ou criação de cores.

Preocupa-se com o entorno, conversando conosco ou com seu parceiro, o que a torna dispersa em sua própria experiência estética. Realiza pinceladas nas pausas de seus relatos (de situações de casa) e perguntas, de tal modo a não imprimir ritmo em suas ações de pintura; entretanto tem preocupação em finalizá-las, dando unidade às pinturas com margens ou cores de cobertura – especialmente o amarelo.

Usa a água como elemento para limpar o pincel – o que faz seguidamente, torcendo-lhe as cerdas várias vezes antes de com este pegar mais cores.

Fig. 10. 4 – Três pinturas de Pedro, cores primárias; azul com preto e branco

PED (5;3) (Fig. 10.4)

Imagens de colorido copioso e variado com uso recorrente de dois coordenadores de envolvimento: a cor amarela sobreposta às demais e longas pinceladas. As grandes pinceladas como coordenadores de envolvimento constituem recurso que ele utiliza como procedimento: pinta em largas, seguras, rítmicas e longas pinceladas contíguas que formam uma trama colorida, tanto no uso das cores primárias CMYK, quanto na coordenação deste sistema de cores com o RGB.

Pela sobreposição e rebaixamento de cores com o uso de PB, Ped obtém imagens com maior impressão de profundidade espacial, até concluir em imagem síntese de três pinturas anteriores: *“é um cinema”*.

Devido à sua revelada maestria como pintor, o caso de Ped nos foi paradigmático para modulação dos indicadores COR, RIT, COO e EES.

Fig. 10.5 – Pinturas de Jennifer

JEN (5;9) (Fig. 10.5)

Jen é desenvolta na pintura; em gestos amplos e seguros realiza suas figuras, uma a uma, e depois as envolve em cor de fundo. Uma característica sua é não misturar as cores, que permanecem puras como cores primárias. Os verdes que se formam por mistura de azul e amarelo, ou os roxos de azul ciano e magenta não aparecem intencionalmente, Jen parece estar atraída pela constituição de formas, arredondadas ou geométricas, o que faz da pintura algo atraente para ela.

(Fig. 10.6) – Hillary, da esq. a dir., tabela de cores, frutas, gato

HIL (7;1) (Fig. 10. 6)

Hil realizou três tabelas com criação de cores utilizando procedimentos diversos (primeiro magenta, depois azul ciano e o inverso; o mesmo para as outras duplas de cores; misturar cores na paleta ou sobrepô-las no papel, usar mais ou menos água para diluir as tintas). A pintura resultante para cada uma das tabelas teve composições diversas, sem preocupação formal de alinhar as amostras.

Representou as frutas que estavam sobre a mesa em linha reta – alinhadas, com pouca pesquisa para aproximar-se das cores da laranja, mexerica, maçã e ameixa, aparentemente sem observação da natureza.

Tudo que ela pesquisou para realizar as tabelas não levou a própria experiência para os demais trabalhos. Demonstrou grande apuro e detalhes elaborados no desenho – que ela transfere para a pintura.

Copiou motivos “*Gato*” e “*Triste Tristeza*” de Ana.

Fig. 10.7 – Eduardo, pintura com guache azul ciano, preto e branco

EDU (7;2) (Fig. 10.7)

Realiza pinceladas fortes e decididas, em gestos com movimento. Com as três cores primárias CMYK faz pouca mistura de cores mas com azul ciano e PB começa a apreciar nuances de cores. Quanto às frutas, pintou um abacaxi com berinjela e em seguida a observação das frutas sobre a mesa, de forma expressiva e original como personagens malucos e cabeludos (como ele próprio estava, com uma longa franja sobre os olhos).

Fig. 10.8 – Pinturas de Samuel; morango sem observação de modelo

SAM (7;3) (Fig. 10.8)

Utiliza pinceladas soltas e ritmadas que geram novas cores, a partir de misturas na paleta, resultando em um trabalho pessoal expressivo. Pintou, sem observação, um morango a partir das três cores primárias RGB, que resultou vibrante e belo. Com as três cores primárias CMYK representou as frutas soltas na mesa e com cores que se aproximavam do original.

Fig. 10.9 – Ana Beatriz, *Triste tristeza, gato, mar e sol*

ANA (7;4) (Fig. 10.9)

Ana gera cores para a tabela de cores a partir das três primárias CMYK, pouco variadas, alternando procedimentos de misturá-las no papel ou na paleta. Realiza em seguida duas pinturas “livres” – “*uma flor para Mamãe*” e “*mulher na chuva*”, mantendo cada uma das três cores puras, sem nenhuma mistura. Na proposta de pintar uma poltrona de David Hockney a partir de reprodução fotográfica, usou amarelo (a cor mais clara disponível) em lugar do branco original, e só misturou as cores para criar o marrom dos pés da poltrona. Pinta “*um gato*”, com misturas de cores primárias CMYK que tendem às terciárias. Com azul ciano, PB, Ana realiza uma série “Borboletas”; a partir de um estereótipo de conduta – pintar metade do papel e dobrá-lo ao meio para que a imagem se espelhe na outra metade, Ana pinta duas borboletas, uma em fundo preto, a outra em fundo mais claro. Realiza então tabela de cores com azul ciano em quadrados e retângulos preenchendo toda folha, obtendo diferenciações de tonalidade que fazem a imagem vibrar.

Utilizando as três cores primárias CMYK mais o preto Ana faz a pintura que nomeou “*Triste Tristesa*” – um coração partido ao meio que realiza expressão de sentimentos e uma experiência estética.

Ana participou de todas as atividades propostas, tendo realizado um aprendizado pela experiência com as cores primárias e com as nuances

quando estas se somam ao preto e ao branco, o que nos leva a crer que os procedimentos da presente pesquisa podem funcionar como uma boa sequência didática para metodologias de ensino e de aprendizagem.

Fig. 10.10 – Pinturas de Gabriel, frutas, “dominó”, com azul ciano, preto e branco

GAB (7;5) (Fig. 10.10)

Trabalhando com azul ciano e PB, Gab pesquisou e explorou as diferentes tonalidades de azul. Realizou pinturas expressivas em que coordenou cores primárias dos dois sistemas, CMYK e RGB. Realizou pesquisa espontânea pintando um lado azul e um lado verde de uma mesma folha de papel e fazendo cinco pintas magenta em cada lado. Ora, a mesma tinta magenta “soa” diferente em cada um dos lados, a semelhança do que Josef Albers propôs a seus alunos para demonstrar a relatividade da cor (ALBERS, 2009, p. 104).

Fig. 10.11 – Pinturas de Guilherme

GUI (7;6) (Fig. 10.11)

Na tabela faz círculos alinhados verticalmente, em uma imposição lógica anterior à experiência. Por ausência de COO para criação de novas cores, vai graduando devagarzinho as quantidades de magenta e amarelo, e o mesmo com as outras duplas de cores, depois acrescentando a terceira, de forma que suas cores tendem a um mesmo verde. Gui é um bom exemplo de como a

difficuldade de implicação subjetiva impossibilita EES e, ao mesmo tempo, como esta pode ser recuperada ou aprendida, proporcionando abertura para pinturas mais expressivas. A tomada de consciência do vínculo lógico entre procedimentos e mobilizadores da ação é um caminho efetivo para o êxito na expressão. Por exemplo, verificar, como Gui o fez, que uma mesma cor vermelha “soa” distinta em um fundo azul ou no amarelo, é caminho sólido para abertura expressiva. Na pintura com ciano e PB mostrou também como pode beneficiar-se pelo acaso (manchas de tinta) para ganhar expressividade e implicar-se na ação pictórica.

Fig. 10.12 – Pinturas de Isabelle, frutas, abacaxi (sem observação) e berinjela (com observação)

ISA (8;5) (Fig. 10.12)

Isa teve uma participação voluntária, tendo insistido muito para participar. Na roda de apreciação dos trabalhos falou com sinceridade e clareza, ainda que apenas descrevesse o que tinha feito.

Não realizou tabela de cores, pois ainda não tinha vindo ao grupo. Na proposta de criar as cores das frutas sobre a mesa a partir das três cores primárias CMYK, fez uma moldura, que não corresponde a um COO, mas formalismo prévio ao ato de pintar. Entretanto, na pintura de um abacaxi com uma berinjela que ela mesma escolheu e dispôs, há uma força na imagem devido ao fundo vermelho, havendo mistura de cores para a berinjela, apenas. Nas demais produções, verifica-se ausência de mistura ou criação de cores.

Pintou a imagem das frutas alinhadas em linha de terra, fazendo a sobreposição de cores no papel, porém em tentativa malograda de obtê-las. Faz uso de retângulos e molduras que não correspondem a coordenadores de envolvimento.

Fig. 10.13 – Pinturas de Aline, tabela, frutas, sol e mar

ALI (9;8) (Fig. 10.13)

Inicia a realização da tabela com as três cores primárias CMYK com círculos grandes alinhados na horizontal; no meio da segunda linha. A hipótese é que, por COO, supõe que círculos menores implicam mais círculos na folha, que implicam maior possibilidade de diversidade de cores. Porém ao fazer a pintura de observação das frutas, realizou-as isoladas, sem coordenação de conjunto, com pouca pesquisa para aproximar-se da cor das frutas, com uma tendência a tonalidades de verdes. Seus movimentos são muito contidos e faz muito pouco uso de água, ainda que lhe seja desagradável a utilização de tinta muito pastosa para cobrir superfícies. Faz uso apenas de cores puras, sem misturá-las para efeitos expressivos.

Fig. 10.14 – Pinturas de Karina, tabela, frutas, mar e sol

KAR (10;3) (Fig. 10.14)

Tabela de cores com as três cores primárias CMYK realizada segurando o pincel logo após as cerdas, debruçando-se muito próxima ao papel, evidenciando corporalmente a necessidade de controlar seu gesto. A tabela, entretanto, resultou em cores variadas flutuando na folha. Frutas – com moldura preliminar uma em cada canto da folha, a pintura evidencia ausência de observação de cor/ tamanho/ disposição sobre a mesa. A influência de estereótipos culturais torna difícil para o observador compreender o uso de COO; Kar pinta como quem cumpre uma tarefa imposta externamente. Embora

atenta e concentrada, sua postura corporal evidencia ausência de implicação subjetiva.

10.2. Comentários

Estes comentários de aspectos que nos pareceram mais relevantes de pinturas de algumas das crianças, inclusive aquelas como, por exemplo, Tha, Art, Kau e Sop que só participaram de uma atividade.

O entendimento da proposta de realizar tabela de cores, feita oralmente, implica raciocínio abstrato no que Kar e Aline, por serem as mais velhas, com cerca de 10 anos de idade, levam vantagem. Porém na hora de realizar a tabela, deu-se o contrário: Ana, aos 7 anos, resolve a proposta com mais inteligência, em bolas grandes de cores mais variadas e brilhantes. Assim como Kar, outras crianças com mais de sete anos realizam tabela com uma preocupação formal de alinhar – horizontal ou verticalmente – os círculos, em detrimento da abertura para uma maior variedade de cores. Como por exemplo Gui, que aos 7 anos e sete meses acaba por realizar círculos alinhados com a mesma cor verde, um reflexo do que ocorreu em sua paleta, na qual misturava as cores primárias, resultando em um mesmo verde para todas as iniciais. Verifica-se então certa regularidade no traçado das bolinhas em detrimento da criação de cores. O procedimento formal é solidário à postura corporal, que os sujeitos não modificam nem quando alertados sobre sua inconveniência, seja quando se recusam a ficar em pé em eixo perpendicular ao plano do papel, ou quando seguram o pincel bem embaixo, no encaixe entre as cerdas e o cabo de madeira. A conjugação destes fatores, aparentemente irrelevantes para os sujeitos, contraria toda tendência ao movimento do pincel sobre a superfície do papel, resultando em uma contração. Esta é ainda mais acentuada pela recusa em considerar a água como agente de outras coordenações possíveis, tal como proposto a Kar, para que colocasse sucessivamente um pouco mais de água, para obtenção de nuances cada vez mais claras. Junte-se a isto o fato de que as cores diversas realizadas na tabela não são levadas para a pintura “de imaginação”, isto é, sem observação dos objetos representados. Enquanto Kar e Ali (9;8) mostram-se habilidosas em desconstruir as cores de uma pintura de Hockney que contemplavam no intervalo, para supor de quais combinações

de cores primárias foram geradas, não realizam misturas de cores em suas próprias pinturas, mantendo-as puras. A falta de conteúdo de cor tem sua contrapartida em uma grande pobreza formal: flor, sol, barco, coração.

As crianças com até cinco anos de idade têm o comportamento inverso: desconsideram os aspectos formais, realizando um contínuo entre a abertura para novas cores realizada na paleta e as cores geradas pelas pinceladas amplas e expressivas que realizam no papel. Na parede em frente ao olhar das crianças coleí seus trabalhos da semana anterior, supondo que ficariam sensibilizados pela própria experiência estética anterior, o que não aconteceu. Aparentemente a proposta de olhar para as diversas cores geradas e criar ainda outras pareceu-lhes, ou foi, abstrata. E como Kau (3;2) ficasse maravilhado pela cor da água assim que ele mergulhou pela primeira vez o pincel no pote, pôs-se a fazer experiências com água, de misturas de cores, lavagem, transvasamento, em um entusiasmo sem remédio. No que foi acompanhado por Sop (3;4) que mal tinha começado a pintar com grande abertura para novas cores, como da vez anterior. Nic (2;6) foi pintando, cores muito diversas e brilhantes compondo imagem com maior diversidade de cores que na sessão anterior. Depois foi sobrepondo, misturando as cores com o pincel no papel, esfregando até que tudo virou um grande marrom que ele abandonou para ir para a pia onde lavou, transvazou, encheu, misturou e esvaziou potes com água de diversas colorações durante uma hora. Para ele, a experiência completa foi com água – o quarto elemento a possibilitar variações com as três cores primárias.

Ainda que se considere a inadequação de minha proposta de retornar às pinturas da sessão anterior, seja por requerer abstração – reflexão abstraída de um plano para outro – ou reversibilidade das ações, é notável o maior vigor dos pequenos para a experiência da pintura do que os maiores que realizam abstração reflexiva porém não se lançam na experiência. Art (4;6) deixa-se levar, como Gui, por uma sistemática lógica a priori, fazendo duas colunas espelhadas com as três cores secundárias – verde, roxo e laranja.

Art continua a inventar cores, e neste caso a lógica a priori não impede a experiência, mas a empobrece expressivamente. Nota em um dado momento que a água estava “cor de pele”. Mas quando Tha (4;8) pergunta a ele como obteve aquela cor, diz “eu pus azul e depois roxo”, o que revela uma

desconexão com a própria experiência, talvez uma crença sugerida ou desencadeada (Macedo, 2002), na perspectiva de Art. Logo após, chega a um cinza que encanta Tha; ela pergunta a Art como fez e ele não sabe dizer. O segundo trabalho de Art pode ser considerado uma pintura livre ou espontânea na qual primeiro ele pintou as margens, em seguida flores, mantendo as cores primárias praticamente intactas, o que confirmaria a hipótese de que o logos não é a melhor porta de entrada para um uso expressivo da cor. Tha mistura as cores nos círculos no papel, usando uma grande quantidade de tinta não diluída; ela administra a paleta mantendo as cores puras e as usando em máximas quantidades para poder receber mais – e ficou encantada quando sugeri que ela própria se servisse. Entretanto esta atenção “ao que estou recebendo” desviou um pouco de seu envolvimento com a geração de cores. A consideração sobre a textura e a quantidade de tinta sugere serem estes elementos a serem coordenados, assim como a água.

10.2.1 Outras atividades

Crianças brincam com jogo composto por vinte fotografias de pinturas de David Hockney, onde ocorre movimento inverso ao de produção de uma imagem, que é realizar inferências, julgamentos, e elaborar conceitos a partir de predicados de imagens dadas. Neste jogo verificou-se que, enquanto as crianças menores tomam a parte pelo todo, os sujeitos mais velhos atribuem um clima a cada uma das imagens. Para uma imagem de pingos de chuva em uma poça d'água, Nic (2;5) disse “um monte de mosquitinhos” e para um arbusto no primeiro plano de uma curva de estrada o “olha, o cavalo tá indo embora”. Como as imagens foram impressas em frente e verso, Nic buscou realizar pares de pinturas iguais, como em um jogo da memória.

Enquanto isso Ana (7;9), Kar (10;4) e Ali (9;8) realizaram o jogo em duas etapas, com regras que elas próprias criaram:

Etapa 1 – Separar as imagens em quatro colunas com cinco pinturas em cada uma, de acordo com critérios estabelecidos em comum acordo;

Etapa 2 – Um participante elege mentalmente uma das imagens, e os demais tentam descobrir qual foi a imagem elegida, por inferências,

julgamentos, conceitos e predicados a partir de, no máximo, quatro perguntas cada jogador, que apenas podem obter sim ou não como resposta.

Na realização da etapa 1 as meninas estabeleceram os seguintes critérios ou atributos:

Coluna 1 – Clima mais escurinho, relaxado, parece que tem trovão, chuva

Coluna 2 – Cor mais chamativa, só de olhar dá impressão que é bem colorido

Coluna 3 – Clima bem tenso, mas gostoso, de ficar em casa assistindo televisão; hora de descanso

Coluna 4 – Como se o dono estivesse dando comida para o cachorro, como se estivesse só os dois na casa deles.

As duas primeiras perguntas foram sobre o clima; uma vez localizado o clima e, portanto a coluna, com a pergunta “tem piscina?”, a cartela foi localizada antes que se esgotassem as quatro perguntas.

A pesquisa deste tema, entretanto, foi realizada de forma insuficiente¹¹⁵, assim como a realização da prova em que se pede aos sujeitos que realizem uma pintura a partir de outra de Hockney, compondo suas cores a partir das primárias, para avaliar como as interações com obras de artistas influenciam os procedimentos de criação de cores de sujeitos operatórios, propiciando assim respiros entre movimentos endógenos e exógenos que garantam a continuidade funcional. Resta investigar se a continuidade da base estética na passagem entre o período sensório-motor e operatório se constituiria em momentos conceituais articulados, em que os sujeitos empreendem busca na história da arte de linguagens específicas para alcançar uma poética própria (IAVELBERG, 2006; 2010).

¹¹⁵ Apenas uma rodada de jogo com um único grupo de meninas.

11. OBSERVÁVEIS

Teriam sido os indicadores quatro pilares da criação em pintura gerados pela observação dos procedimentos das crianças ao pintar, ou a compreensão de seus procedimentos foi possível graças à assunção destes quatro baluartes? Para nós a questão central consiste em como pinturas e desenhos de uma criança tornam-se observáveis para um adulto. Os trabalhos comunicam algo forte da experiência da criança – algo que a afetou e que agora está ali expresso e pode ser contemplado, compartilhado. Mas se não nos afetamos pela unidade da pintura, só nos restará sermos analíticos. Neste caso julgaremos, ou *interpretaremos* uma pintura ou desenho, quer em termos do que representa e não de como foi realizada, quer submetendo-as às etapas evolutivas do desenho da criança – isto é, às visões pertinentes que alguns autores generosamente dedicaram aos trabalhos de crianças, notadamente, ao nosso alcance, o trabalho precursor de Luquet (1927; 1969) e a dedicação à experiência criadora de crianças de Viktor Lowenfeld (LOWENFELD & BRITTAİN, 1976).

Mas o caminho que propomos em nossa pesquisa não é a análise ou interpretação dos trabalhos. Em nosso caso, a gênese de uma experiência estética pode se tornar observável quando procuramos acompanhar, passo a passo, o que acontece no plano procedimental. Na ação de pintar, o ritmo dos gestos, o movimento corporal gera cores e formas levando a coordenações sucessivas entre parte e todo até que o autor considere estar pronto seu trabalho. Para que os procedimentos sejam exitosos, isto é, atendam à aspiração estética inicial, há uma exigência: a presença da pessoa na própria experiência. Isto que parece trivial, não é – ao menos para nós, adultos, que vivemos entre a memória do passado e a projeção do futuro, mas raramente implicados subjetivamente na experiência estética, ou simplesmente no que acontece aqui e agora. Para as crianças (nunca esqueçamos que já fomos um dia uma delas), estar encarnado na experiência é necessidade de sobrevivência – raros são os momentos de ausência, sem presentificação, nas interações da criatura viva com o meio ambiente. E estas interações, aprendemos com Dewey, estão na origem da arte, da possibilidade de um

desenho ou pintura ganhar existência. Neste caso a ação da criança acontece a partir de seu eixo, de seu centro, de onde ela intui o eixo horizontal e o vertical, o espaço e o tempo que regem sua atividade: pelo ritmo de seus gestos as coisas ganham existência. Estes dados são visíveis na postura das crianças e esta rege suas atitudes frente ao desenho; ao passo que não conseguimos convencer adultos (ou crianças mais velhas) a manter o papel paralelo ao eixo horizontal da mesa, a pintar em pé para ter os eixos interdependentes mais livres (movimentos dos braços em relação às pernas), a manter a coluna ereta¹¹⁶. Tudo para nós se passa como se houvesse um dom, talento, ou técnica prévia que nos eximissem de viver a experiência, presentes. Seria preciso, em nosso caso, recuperar os procedimentos da criança que estão na origem de nossa inteligência, a começar pela postura (sem ainda mencionar a atitude!), o respeito às verticais e horizontais, a necessidade de um prumo. O pintor Matisse escreve sobre esta precisão:

A bússola do desenhista.

Ingres se servia de um fio de prumo. Vejam em seus desenhos de estudos de figuras em pé esta linha não apagada que passa pelo esterno e o maléolo interno da “perna que leva”.

Em torno desta linha fictícia evolui “o arabesco”.

Eu retirei do uso do fio de prumo um benefício constante. A vertical está em meu espírito. Ela me auxilia a precisar a direção das linhas, e em meus desenhos rápidos, eu não indico nenhuma curva, por exemplo aquela de um galho na paisagem, sem ter consciência de sua relação com a vertical.

Minhas curvas não são loucas (MATISSE, *Jazz*, 1957, p. 20-24).

Assim, a presença do autor se manifesta em torno da vertical. O pintor David Hockney afirma que o que realmente importa para ele é “a representação do espaço no tempo, o alargamento da perspectiva” (WESCHLER, 2008, p. 60). Em uma afirmação que, para nós, corrobora a hipótese de Georges Bataille sobre a origem da arte na caverna de Lascaux, Hockney enfatiza que, para atender a esta aspiração, “Se a arte não é jocosa, não é nada. Sem jogar, brincar, não estaríamos em lugar nenhum. O jogo é incrivelmente importante; é

¹¹⁶ Como quer o quase mantra de Walter Franco: *É tudo uma questão de manter/ a mente quieta/ a espinha ereta/ e o coração tranquiilo.*

mesmo profundamente sério” (op. cit., p. 63). Algo só se torna real, por exemplo, a representação de um espaço no tempo, quando é trazido à vida pelo jogo ou brincadeira do ato de pintar. Isto o levou a problematizar a perspectiva, pois, diz ele “se você tem um ponto fixo, você não tem movimento; em suma, você não está lá, realmente. Para algo ser visto, tem que ser visto por alguém” (op. cit., p. 66).

Problematizando a perspectiva, o fato de que um ponto de vista exige a presença de um observador, Hockney buscou livros e comentários sobre conhecimentos em Física, descobrindo “para minha surpresa que eu podia lê-los e seguir seus argumentos. Quero dizer, física quântica é algo fora da minha compreensão e envolvimento habituais, mas rapidamente encontrei conexões incríveis com as questões que me preocupavam”. Em particular, Hockney ficou tocado pelas evidências de que não há um ponto de vista “inerente à natureza da realidade física”, uma vez que “o observador afeta aquilo que está observando” (WESCHLER, 2008, p. 68). Por contraste a um mundo estático, “os físicos sugerem uma situação mais dinâmica, e eu compreendo quão profundamente o que eles estavam dizendo tem a ver não com o que representamos, mas de que modo representamos o mundo”. Hockney compreende que agora, como em épocas anteriores, “cientistas e artistas tem muitas coisas a dizer um ao outro” (op. cit. p. 69).

Alguns problemas da física têm sido invocados fora dos domínios das teorias construídas para resolvê-los; por exemplo, a física quântica como explicação de fenômenos parapsicológicos. Aqui, estamos em busca de compreender observáveis em processos de criação na pintura, de modo que nos parece pertinente e esclarecedor, para dirimir possíveis equívocos, transcrever um parágrafo sobre a leitura de aspectos da física tal como elaborada por Hockney.

Na física Newtoniana é como se o mundo existisse fora de nós. Está lá, ali fora, funciona mecanicamente, e vai continuar assim, com ou sem nós. Em resumo, não somos realmente parte da natureza; virtualmente chegamos a isso. Enquanto a física moderna tem questionado este modelo e mostrado porque ele não pode ser. Sr. Einstein faz as coisas serem mais humanas elaborando medidas relativas a nós, ou pelo menos, a algum observador; o ponto de vista supostamente neutro é obliterado. Não pode haver medidas sem um medidor. O

Princípio de Incerteza de Heisenberg, claro, é altamente técnico e especializado. Lida com um paradoxo na física de partículas, mostrando como se você tenta medir a velocidade de uma dada partícula você não poderá localizar exatamente sua posição no espaço e vice-versa. Antes disso a ciência acreditava que se houvesse suficiente avanço técnico, tudo poderia ser medido, mas Heisenberg mostrou que isto não era um problema devido a não termos ainda instrumentos de medida apropriados, mas que o problema era inerente à própria natureza da realidade física (WESCHLER, 2008, p. 68).

Vamos agora considerar reflexões epistemológicas sobre “Observáveis, termos teóricos e teorias” na evolução da mecânica newtoniana, do ponto de vista do físico Rolando Garcia, em colaboração com Jean Piaget no livro *Psicogênese e História das Ciências* (1987).¹¹⁷ Nosso objetivo é compreender melhor o que entendemos por observáveis, termo que viemos utilizando, talvez nem sempre com propriedade. Como indica o título da obra, os autores buscam regularidades estruturais entre psicogênese de conhecimentos e história das ciências. Haveria mecanismos comuns na passagem de um nível conceitual a outro, quer na criança ou na passagem da mecânica clássica para a mecânica quântica? Pergunta nada trivial que exige compreender as interdependências de dois sistemas complexos: um o do Homem que constrói as ciências (e a arte!), o outro o das Ciências concebidas pelos homens ao longo de sua história. Ao ver o mundo de outra forma, o homem o transforma; mas na mesma medida transforma-se a si próprio! A esta dupla transformação chamamos conhecimento, na perspectiva do que compreendemos da epistemologia genética de Jean Piaget e seus colaboradores. Designa-se aqui transformação “a construção de novos conteúdos a partir de outros que não os compreendiam analiticamente” (PIAGET & GARCIA, 1987, p. 25). Para tirar algumas conclusões a partir do desenvolvimento histórico da mecânica, os autores consideram dois aspectos que constituem uma teoria física:

1. A própria estrutura da teoria; 2. Os elementos sobre os quais opera esta estrutura e o gênero de “correspondências” que pode existir entre estes e a experiência física. [...]

¹¹⁷ Veja-se o capítulo VII – “O DESENVOLVIMENTO DA MECÂNICA”. Nos trechos aqui citados, todas as aspas são dos autores.

A teoria, enquanto sistema explicativo, é uma unidade integral na qual estes aspectos desempenham um papel obedecendo às leis da estrutura como totalidade. Aceitar uma teoria física supõe relacionar um “quadro teórico” (quer dizer, uma determinada estrutura formal) e um conjunto de “situações objetivas” (quer dizer, um conjunto de objetos e suas relações) (PIAGET & GARCIA, 1987, p. 190).

Os autores pontuam que “‘explicar’ em física equivale a formular um modelo adequado de um conjunto de fenômenos”, entendendo modelo do domínio da realidade física que tentamos explicar como “o conjunto do sistema abstrato *com* a sua interpretação”, uma vez que a “teoria física constitui um sistema axiomático já interpretado” (op. cit., p. 190, grifo dos autores).

Como exemplo do que compreendemos como observáveis, sistemas abstratos com sua interpretação podem ser aplicados à caverna de Altamira, na Espanha. Em 1868 um caçador que tentava liberar o seu cachorro, preso entre as frestas de uma rocha, descobriu a entrada da caverna, preservada durante 13.000 anos devido à queda de uma rocha que obstruiu a entrada. Marcelino Sanz de Sautuola soube do caçador a descoberta, mas só a visitou em 1876. Quatro anos depois retornou à caverna com sua filha Maria, então com oito anos de idade. Enquanto o pai buscava ossos e objetos de sílex que tinha visto na Exposição Universal de Paris em 1878, Maria enveredou-se caverna a dentro e deve-se a ela a descoberta da Grande Sala dos Polícromos, o teto com bisões, cavalos, e veados magnificamente pintados. Entretanto, a descoberta não foi reconhecida pela sociedade científica senão em 1902, por intermédio de estudos e artigos de Henri Breuil, a quem já nos referimos nos estudos sobre a caverna de Lascaux. Antes disto, em lugar de tornar observáveis origem, datação, procedimentos e materiais empregados na arte parietal, especialistas da época negavam sua autenticidade. A descoberta de outras cavernas com arte parietal na região abriu espaço para uma pesquisa comparativa – não se podia mais negar a evidência das imagens visíveis. Mas para que elas se tornassem observáveis, e para que fossem preservadas, foi preciso que grupos interdisciplinares de pesquisa desenvolvessem teorias aplicáveis aos fenômenos – as pinturas, neste caso, para tentar compreender como foram geradas, e em que época. Assim, tornou-se possível aplicar à arte rupestre um método baseado em séries de Urano, que vinha sendo utilizado

em datação de crostas e formações calcárias. A novidade consiste na redução do tamanho da mostra a apenas alguns miligramas, o que permite sua extração do precioso material pintado. Com este método foi possível datar um signo pintado em vermelho no centro da Sala dos Polícromos em 36.160 anos antes do presente.

O conhecimento produzido sobre a arte parietal de Altamira, Chauvet e Lascaux tornou observável a produção dos homens que habitaram estas cavernas; este conhecimento mudou ao longo dos últimos 200 anos, transformando nossa visão sobre o homem e sua arte. É possível que daqui a mais 200 anos, outros aspectos desta arte se tornem observáveis – se ainda estiver preservada.

Perguntando-se quais fatos serão tomados como ponto de partida para definir ou descrever fenômenos que se trata de explicar, Piaget & Garcia observam, a partir da análise de construção da mecânica clássica e da mecânica quântica, que:

a. Cada teoria corresponde a um “nível” determinado de “abstração” em relação à realidade física. A cada nível tomamos como ponto de partida determinadas propriedades dos objetos aos quais se aplica a teoria. Estas propriedades constituem os “observáveis” *para a teoria em questão*.

b. A caracterização dos observáveis [...] não pressupõe a aceitação de um *a priori* irreduzível para a teoria em questão. [...] Por exemplo, na mecânica clássica tomamos como ponto de partida o fato de cada partícula ter uma posição no espaço, posição bem definida em cada instante do tempo, e uma velocidade, ela também definida para cada instante. A mecânica clássica, enquanto tal, não levanta o problema de saber como se obtém a “posição” de cada partícula nem o significado dado ao conceito de tempo utilizado para descrever as posições “sucessivas” da partícula.

c. Na descrição dos fenômenos, aos quais se aplica a teoria, utilizamos outros conceitos, que não serão aceites como *dados* porque é a própria teoria que vai encarregar-se de os caracterizar com precisão. [...] Estes conceitos (ou termos) são designados por conceitos ou termos “teóricos”. Por oposição, os outros, os “observáveis”, são termos “não teóricos” (PIAGET & GARCIA, 1987, p. 191).

A partir daí os autores acentuam duas consequências: a primeira é que só faz sentido classificar os termos de observáveis (não teóricos) ou de não diretamente observáveis (teóricos ou conceituais) no contexto de uma

determinada teoria; a segunda é que observáveis que têm significado em uma dada teoria

são o produto de construções teóricas prévias. Por exemplo, os conceitos de espaço e de tempo que fazem parte da definição da posição e da velocidade de uma partícula na mecânica clássica são construções teóricas muito complexas. A teoria que dá conta da utilização destas noções apoia-se noutros observáveis em relação aos quais, e no interior desta teoria, a posição e a velocidade da partícula num dado instante se transformam em conceitos teóricos” (PIAGET & GARCIA, 1987, p. 191).

Decorrente da interação entre sujeito e objeto de conhecimento, o “observável é sempre interpretado” (op. cit., p. 38), à luz de uma teoria e não à custa da “experiência pura”. Mas o que se busca é a “gênese dos conceitos de base que fazem parte da construção do mundo exterior, construção feita a partir das ações do sujeito” (op. cit., p. 192). Piaget & Garcia defendem que os processos de construção têm as mesmas características, em níveis crescentes de abstração onde construções anteriores permanecem enquanto novas construções são elaboradas.

Isto é verdadeiro, tanto para a criança como para o físico quântico. O que é característico neste processo é que a partir de cada novo estágio se regressa ao “plano da experiência” com novos esquemas interpretativos que enriquecem as ideias de partida com os quais se construiu o estágio presente. Mas este “enriquecimento” não consiste unicamente na descoberta de novas propriedades dos objetos e de novas relações entre os objetos. Muitas vezes é o próprio objeto que é modificado, e esta modificação tem um sentido preciso: trata-se do fato de que certas propriedades dos objetos de partida não poderem ser aceites sem chegar às contradições no interior do esquema interpretativo. Trata-se de propriedades que somos *obrigados* a abandonar para salvaguardar as estruturas que tornam inteligível o resto da experiência.

O termo “inteligível” é utilizado aqui para nos referirmos ao fato de que certos resultados de medidas se tornaram uma consequência necessária de outros resultados de medidas, quando se utiliza as relações que a teoria estabelece, sendo este o caso para múltiplas aplicações da mesma teoria a sistemas diferentes (PIAGET & GARCIA, 1987, p. 192).

11.1. Observáveis na pesquisa empreendida

11.1.1. Envolvimento na atividade

Quando uma atividade promove aprendizagem? Quando envolve transformação. E como vimos, a transformação se dá apenas com a presença do sujeito em sua própria ação. Não é possível avaliar, ou tomar consciência do próprio processo se durante a sua ação, a pessoa não esteve intimamente vinculada a esta. Assim, Ana (7;6) diz que gostou bastante da areia na pintura, para em seguida dizer “Nesse aqui coloquei muita areia”, sem vincular o uso de mais ou menos água que poderia fluidificar a mistura. Apenas descrevendo o que fizeram e que está visível na pintura que observamos, atribuindo a elas valores como “gosto” ou “não gosto”, as crianças maiores, de sete a dez anos, têm dificuldade em associar sensações e sentimentos aos procedimentos que usaram para pintar. Para relativizar um juízo crítico e tomar consciência das próprias ações, fizemos uma tentativa de olhar os trabalhos em termos de mais alegres e mais tristes, na qual observamos que as pinturas consideradas mais alegres eram mais aquareladas: a diluição da tinta faz emergir o branco do papel tornando as cores mais claras. Logo, a água é fator primordial para procedimentos expressivos. Porém, como a ação não foi transformadora, devido à dificuldade atual dos sujeitos se implicarem subjetivamente na própria pintura, nem sempre a avaliação corresponde à tomada de consciência que balizaria uma ação seguinte. Prova disto ocorre sempre que o sujeito continuar negando a função expressiva e prazerosa da água, sofrendo visivelmente com a secura da tinta pastosa sobre o papel. Dado que nestas condições o pincel não desliza com facilidade, negar a água é negar o próprio gesto e movimento. Assim algo tão simples como um pote d’água acaba assumindo grandes proporções cognitivas e afetivas. Ora, deste fato emergem duas questões: quando e como foi que desaprendemos o valor da experiência em prol de valores externos; e porque insistimos tão fortemente em procedimentos dolorosos negando os prazerosos.

Como, em processos educativos, reverter esta situação? É preciso que uma sequência como Ação – Representação – Reconstituição – Comparação –

Reflexão – Tematização esteja presente em todo o processo e não apenas no momento de avaliação. Gui (8;3) também avalia que colocou muita areia em seu trabalho, permanecendo, entretanto, inconsciente do grau de envolvimento que a nova textura lhe proporcionou; assim como a água, a areia também provoca alterações no procedimento. E descrever o que fez é diferente de tomar consciência do procedimento, que pode se tornar automático. Por exemplo, Gui diz: “Eu fiz esse carrinho da Tarsila do Amaral” (ver imagem central da fig. 10.11) Isto é, o carrinho tornou-se uma espécie de logotipo, que tanto serve para nossas experiências com a cor quanto ao momento escolar em que se estudou vida e obra da pintora brasileira.

Constataríamos aprendizagem quando um procedimento tornado consciente em uma atividade é usado em situações análogas ou diversas daquela que o gerou, e, ao mesmo tempo, torna-se fonte de abertura para outros procedimentos. Isto é, quando há conservação e transformação relacionadas em função do próprio êxito expressivo. Neste caso é visível a implicação subjetiva do sujeito, como no caso de Ped (4;6), o que se revela em sua postura, no modo de segurar o pincel, no olhar super atento ao que está acontecendo em sua folha de cartolina (sempre coordenando partes e todo). E é o afeto envolvido na própria ação que o leva a cantar enquanto pinta e a dançar com o pincel nas mãos. Felicidade! A sua pincelada ampla e precisa vai constituindo e articulando sua pintura, em movimento e sapiência; Ped é sempre solicitado por seus parceiros a ensinar o que sabe, o que nos leva a pensar – como os parceiros sabem que ele sabe? E mais – o que, e como Ped sabe?

11.1.2. Gesto e movimento na pintura

Enquanto crianças menores realizam um largo gesto que envolve todas as partes pintadas anteriormente, articulando parte e todo e tornando-a única, como é de fato a função do coordenador de envolvimento (PIAGET, 1980), algumas das crianças maiores fazem moldura no papel, antes de começar a pintura. É interessante observar que as pinceladas de preenchimento da linha que constitui a moldura são diferentes de pinceladas estruturais que articulam forma e conteúdo na ação expressiva com a cor. Gab (8;7), que se revela

pintor em gestos soltos que imprimem movimento às suas figuras, na feitura da moldura que se auto-impinge (devido a modelos externos?) sofre com falta d'água e colorido. Isa (7; 6) ao fazer uma moldura em condições análogas às de Gab, surpreende-se com os diferentes verdes que vai obtendo ao longo do retângulo, por estar usando azul e amarelo. De modo que uma simples mistura de duas cores já é fonte de maravilha, e a moldura, iniciada como mero formalismo, passa a ter função estética mobilizadora da ação de pintar.

11.1.3. Interações

▪ Água

Nic com dois anos, em atitude atenta e organizada contempla o evanescente azul de seu pincel ao mergulhá-lo no pote d'água; pinta um pouco, aquarela de gestos curtos. Ao mergulhar na água o pincel com magenta observa fascinado como a água turva-se em roxos. Ainda pinta mais um pouco, mas sua atenção está cativa da água. E depois de ter trocado diversas vezes a água turva de tinta por água limpa, sem interesse em tocar o papel com o pincel, acaba por abandonar o *set* de pintura e instalar-se no tanque. Para ele a cor é líquida, e só faz sentido pesquisá-la neste estado. A pesquisa empreendida por Nic sugere ou cria a exigência de uma proposta de atividade para que ele possa criar seus procedimentos. Por exemplo, o uso de conta gotas em vidros com água, para que, devido à sua autorregulação, Nic possa observar as sutis mudanças de cor à medida que as gotas caem na água colorida. Eventualmente poderia deixar cair as gotas no papel, soprar com um canudo para que as cores se misturassem. Entretanto, ele não parece ter nenhuma urgência ou necessidade de chegar a um produto pronto, não parece pressionado por um desejo de expressão, e sim de pesquisa. Este caráter experimental da ação é que fornecerá uma base sólida para expressão dos afetos, que, sem ser intencional, pode ser vista e avaliada pelo próprio autor em elementos retóricos.

Em contraponto, Kar e Ali, com cerca de dez anos de idade, recusam o uso da água e sofrem em uma *secura* sem remédio, negando todo prazer de deslizar o pincel sobre o papel. A mistura das cores lhes é igualmente dolorosa, assim como o manuseio do pincel: Kar o segura logo acima do tufo, debruça-se

sobre o papel, e trata os círculos de cores na paleta como se fossem entes isolados. Aqui nos defrontamos com o inverso da atitude pesquisadora de Nic, de modo que levantamos a hipótese que houve na trajetória das meninas um corte em ação experimental que resulta em duas perdas simultâneas: fenomenológica e epistemológica. Quando as sensações na experiência não se convertem em ações disciplinadas e autorreguladas, a pessoa pouco a pouco deixa de se afetar com os dados empíricos, perde a sensibilidade. Pode tornar-se capaz de adquirir uma lógica desde o exterior, já elaborada por outros e disponível em sua cultura, mas vai se distanciando cada vez mais do conhecimento gerado por suas próprias ações. Precisamos considerar que o aprendizado resultante das interações da criança com os elementos culturais, já estabelecidos socialmente, deve passar pelas mesmas ações mobilizadas esteticamente, que aquelas geradas no contato direto com fenômenos, como é o caso da cor.

▪ Entre as crianças

Para compartilhar suas descobertas de novas cores, Ped anuncia: Let, eu tenho notícia boa! Há um reconhecimento tácito, de seus colegas, que Ped tem maestria nesse ofício que é a pintura, e assim vão consultá-lo – como você fez este roxo? Pergunta Joa. Ped dá a receita sinalizando com o pincel na paleta – esse (branco), esse (azul) e esse (magenta). Joa segue à risca e retorna: Ped, não deu certo não! Mas quando a mistura é exitosa (para si) Joa exclama: Nossa, Ped do céu! Let pede: Faz para mim que eu não sei. Mas Ped alega: Eu tenho que fazer notícia, Let. Para em seguida anunciar: Olha o que aconteceu, ficou de outra cor! Ped gera tonalidades de marrons; e para mim: Tia, eu fiz boa notícia! Juntei esse com esse...

11.1.4. Relação figura/ fundo

Gab divide a folha em duas metades, uma pintada de azul, a outra de verde; e faz bolinhas em ambos os lados com a mesma tinta magenta. O magenta soa diverso em cada uma das metades, colocando em xeque a noção (equivoca) de que cada cor tem uma identidade: as cores se constituem em relações.

Este caráter relacional das cores possibilita pensarmos a pintura como jogo, em que a repetição (veja-se este exemplo de Gab), o prazer funcional e a exploração lúdica realizam uma passagem para o jogo simbólico. De fato, é em uma atitude de jogo e pesquisa que Ped experimenta tonalidades de cores que a inserção de branco e de preto lhe possibilita, chega a uma forma retangular, e anuncia: Monique, eu estou fazendo um cinema!

Gab afirma: É o verde, a cor do Shrek, negando assim o aprendizado prévio da relatividade do magenta a depender da cor do fundo. Há prevalência da aquisição cultural em detrimento do conhecimento gerado no jogo como experiência. Cores e nomes compõem também aquisições culturais, levando lur a afirmar: Para fazer esta uva aqui eu usei amarelo de azul.

Um jogo termina quando um objetivo é atingido, mas na pintura a experiência é uma finalidade sem fim. Entretanto, crianças anunciam: Já acabei! Quando um trabalho está pronto, como caracterizar a sua completude? Há uma sagração: Agora ele é pintor!, admira-se um colega da pintura do outro. É uma decisão interior; ainda que observemos uma pintura, a nosso ver, ser desfeita, passar de seu melhor ponto, só o próprio pintor pode assumir a consequência de seus atos até a imagem – para ele – final.

É interessante observar que, embora não haja uma intenção prévia de realizar isto ou aquilo na pintura, até certa idade a criança mostra-se decidida, desde o início de sua ação. No caso de Joa esta decisão impressiona e se revela na precisão de seus gestos, em paralelas e perpendiculares à largura do papel compondo retângulos perfeitos.

Joa pergunta a lur: O que é que você está fazendo lur? E ele responde: Não sei não. Joa observa lur pintando e diz: É você que está pintando. Este diálogo nos indica que intenção é uma questão para João, ou atribuição de um sentido e significado para a imagem produzida. Há uma diferença entre afirmar: “vou fazer tal coisa” e deixar-se conduzir pela própria mobilização estética. No segundo movimento, uma vez que o material é apropriado e que a criança o utiliza a favor de sua necessidade expressiva, um afeto inicial (e não uma vontade auto-imposta) dá início à ação que, em seu curso, é balizada por sensações e sentimentos em fidelidade ao afeto inicial. Experiências precedentes, assim como pinturas de colegas e aquelas que foram apreciadas em outros momentos, compõem uma espécie de memória ativa que se

presentifica e atualiza neste afeto inicial. E esta memória ativa pode se presentificar como intenção, ou projeto, ainda que não consciente ou encarnado na ação de pintar. Assim, a criança é conduzida pela própria experiência, que pode ser considerada estética ou completa, nos termos de Dewey. A exigência para que se dê uma experiência estética é a presença da pessoa, no sentido de sua implicação subjetiva na ação, e não de seu desejo, ou algo do tipo “eu quero”; e muito menos ainda algo como “eu tenho que”. Seguindo-se a própria mobilização estética uma libertação acontece, e a abertura de possibilidades obedece à contingência de respeitar o material. Joa trabalha em uma folha de papel retangular, com pincel de certo tamanho, tinta guache de certa espessura e os conjuga de forma prazerosa para si. Não há sobredeterminação nem do material sobre o autor nem da vontade do autor sobre o material, mas interação entre pintor e pintura. No polo oposto Ali, sempre atenta ao entorno, a uma avaliação externa do resultado, a fatores alheios à sua ação. Diríamos, sem implicação subjetiva na própria experiência; e na ausência da pessoa, quem é o sujeito da própria ação? Avaliando constrangida seu trabalho, Kar afirma: A gente percebeu que se a bola não é totalmente redonda fica mais bonito – comentário não espontâneo e sem correspondência em sua pintura.

Quando nos encontramos na própria ação, esta nos arrebatada e as exigências externas, com a expectativa de julgamentos críticos favoráveis, silenciam momentaneamente. Nós mudamos, vemos o mundo de outra forma, estabelecemos uma conexão em outro nível de vínculo. Joa chama Ped: Olha o que eu estou fazendo Ped, vai ficar bonitinho. Ped tenta clarear o preto com o branco; está tão absorvido em sua pintura que não responde.

11.1.5. Problemas e condutas para resolvê-los

▪ Tomada de consciência

Em contínuo processo de tomada de consciências cria-se um objeto – a pintura – que está a meio caminho entre o sujeito e o objeto. Ao contemplá-la, e seguir para o próximo passo, cria-se uma nova meia-distância. A dinâmica da tomada de consciência é dada pelo que afeta o observador. Pela observação dos resultados algumas vezes o autor pode rever seus procedimentos. Gui, por

exemplo, acha que colocou muita areia e, em consequência, muita tinta – balança a cabeça, desconsolado. Ora, converso com ele, isto tem solução, basta colocar menos areia! Não é reversível para este trabalho, mas um aprendizado que pode ser levado para o próximo. Entretanto, a muita areia e muita tinta levou Gui à concentração e prazer estético, de modo que ele avalia que foi o que ele mais gostou de fazer.

Roda de observação – qual é mais alegre? Diversa de uma indução, a pergunta revela-se objetiva, pois há unanimidade nas respostas. E, por inferência na observação da imagem, acabamos concluindo que a pintura mais alegre combina cores mais claras e maior variedade de cores e tons. É possível obter gradações de tons usando mais ou menos água na diluição da tinta (pois se a tinta está menos densa, o branco do papel sobressai obtendo-se luz e maior claridade), de modo que o plano procedimental fornece uma base sólida para a autorregulação e disciplina – caminho para a expressão. Em outras palavras, o uso de mais ou menos água é um recurso expressivo forte. Ao tomar consciência dos recursos, estes se tornam um patrimônio do autor, que pode utilizá-los a depender de suas necessidades, bastando para isso localizar os afetos e manter-se fiel às próprias sensações. Os procedimentos balizados pelo impulso estético é que geram o pensamento lógico e simbólico que observamos nas pinturas das crianças. O que em um momento foi intuitivo pode tornar-se recurso expressivo a serviço da Retórica de uma voz interior. De acordo com os princípios da Retórica¹¹⁸, os afetos criam a necessidade dos gêneros, estes exigem decoro, que é mantido pelas tópicas. Entre as tópicas o ornato. Algo se torna ornado quando é copioso e variado. Assim, no gênero de exaltação à alegria, o decoro pede a tópica do ornato na pintura, em que as cores são copiosas, as tonalidades variadas. Embora durante muitos séculos a Retórica fizesse parte da formação de todas as pessoas letradas e, especialmente, daquelas que hoje chamamos artistas, é evidente que não se exige da criança princípios retóricos. Entretanto, pela tomada de consciência, ela pode investigar seus próprios procedimentos e vir a usá-los expressivamente em favor do que avaliamos como princípios retóricos.

¹¹⁸ Tal como compreendido de informações verbais de Leon Kossovitch, referidas no início deste trabalho.

Inversamente, quando os procedimentos não decorrem do próprio afeto, o autor não tem um pavimento sólido para realizar seu processo de tomada de consciência e de, com simplicidade e leveza (como é o caso de usar mais ou menos água) atingir um alto grau retórico em sua expressão.

Na roda, comparando duas pinturas com a mesma forma de gato pudemos ver objetivamente que relações como: mais macio/ mais duro; mais claro/ mais escuro; mais água/ menos água; mais cores diferentes/ menos cores diferentes expressam o afeto como mais alegre/ mais triste. Em certos casos, a função expressiva da água é tornar a imagem mais clara, logo menos triste.

O que é possível aprender com os próprios procedimentos? Esta é uma questão crucial, pois se compreendemos algumas das possíveis respostas, pouco a pouco aprendemos a aprender.

▪ **Geração de novas cores**

Isa avalia que pintar de imaginação é mais difícil, é mais fácil pintar olhando para o objeto, como é o caso da berinjela e do abacaxi que ela pintou. É mais fácil para fazer detalhes, para ficar tudo certinho, diz ela. Pergunto se gosta que fique tudo certinho, e ela diz que sim. Por outro lado, afirma que a cor dá ideia do que desenhar, e que dá para sentir melhor com a cor mais clara, como o verde, rosa e o amarelo, exemplifica. Foi ela quem ficou encantada com a diversidade de verdes que obteve ao fazer sua moldura. Ao avaliar seu trabalho com a berinjela Isa anuncia: Aqui (no fundo) a Monique me falou para colocar um pouquinho de água! Por um lado há em sua alegria uma valorização da água, mas por outro lado essa Monique dá uma dica exterior à sua conduta, e nada garante que o uso expressivo da água será incorporado como aprendizagem efetiva em suas próprias condutas. A questão para a professora permanece: como intervir didaticamente, favorecendo a aprendizagem sem, entretanto, induzir respostas?

Hil desenhou um passarinho, a partir de um desenho na exposição que visitou com seu grupo. E iniciou sua pintura desenhando o passarinho a partir de seu desenho. Ela avalia: Desenhar antes ajuda bastante – concordando com Isa – Pintar uma coisa que a gente está vendo é mais fácil. O que nos sugere em um plano procedimental uma sequência didática: olhar, desenhar a

partir da observação, pintar a partir do desenho. Nada de novo – muitos artistas assim procederam. Mas a pintura tem especificidades que exigem procedimentos apropriados a seus fins. Hil é desenvolta no desenho, entretanto empurra tinta para cima do pincel com o dedo, encontrando dificuldades com o pincel como seu instrumento de trabalho.

Podem ocorrer exigências a priori de significado das cores. Por exemplo, Jen afirma: “Devia usar preto para fazer casa”; ao que Let responde “Existe branco sim, né?” quem sabe lembrando-se de paredes brancas de uma casa. Por outro lado, aquele que se lança na aventura pictórica sabe que não existem cores a priori, mas interações na cor, como podemos aprender nas aulas de Josef Albers, *A interação na cor* (Martins Fontes, 2009). Como Ped, que exulta em suas descobertas: “Let, eu tenho uma notícia da hora – se você mistura esse com esse dá roxo!”.

11.2. Discussão

A observação de Nic (2;5) ao ver a aquarela, uma estrada de David Hockney com touceira de arbustos em primeiro plano na margem esquerda, – “olha, o cavalo tá indo embora” – assim como suas experiências com as cores e com água indicam uma apreensão estética ou sensível, do todo – seja de uma imagem ou do que podemos considerar uma experiência completa.

Ao passo que quando Gui (7;6) organiza em sua tabela os círculos de cores em fileiras a priori à experiência, isso o impede de ver o que está acontecendo, quer em sua paleta ou no papel. Esta lógica organizativa, aliada a uma atenção aos acontecimentos exteriores à sua ação, fez com que, muito cedo, todas as semi-esferas côncavas da paleta e, conseqüentemente, todos os círculos no papel ficassem do mesmo verde, sem criação de cores diversas. Observa-se que na ausência de implicação subjetiva, Gui viu-se impossibilitado de viver a experiência, como se não estivesse presente à proposta.

Em contraponto ao Gui, Hil (6;1), na transição da inteligência sensório-motora para o pensamento pré-operatório, esteve totalmente mergulhada na proposta. Em uma primeira tabela, Hil mistura as cores na própria paleta para em seguida colocá-las em círculos no papel, resultando em grande variedade de cores com, inclusive, a manutenção das cores primárias originais. Etapa

fundamental de seu procedimento é limpar o pincel no pote d'água antes de mudar de cor. Na segunda tabela Hil mudou o procedimento, misturando as cores por sobreposição no papel. Esta mudança de conduta parece indicar uma atitude de pesquisa ou investigação que caracteriza experiências completas ou estéticas.

Avaliando as tabelas geradas, Gui afirma que a primeira de Hil era de todas a mais clara, com mais cores e mais alegre, observação que, aliada aos atributos de “climas” às pinturas de Hockney pelas meninas mais velhas, sugere que o que pode e deve ser avaliado é uma percepção do todo.

Na realização de uma experiência completa ou estética a criança, como organismo vivo, pulsante e inteligente, interage com meios e matérias de modo a transformá-los para os próprios fins expressivos. Para tanto, lança-se de forma ordeira e rítmica em um fazer do qual não sabe a priori o produto, mas cujo fim é anunciado pelo sentimento prazeroso de ter dado vazão a impulsos internos que buscam expressão. Nas condutas procedimentais das crianças é possível observar reações de prazer e desprazer, sendo as primeiras encontradas nos sujeitos que estão presentificados ou encarnados na própria experiência e as segundas naqueles que não conseguem vincular-se às necessidades internas, permanecendo na periferia da própria experiência ao prestar atenção nos elementos exteriores ao seu trabalho. Neste caso, são frequentes observações do tipo queixa/pergunta – “vai ficar feio...” – que antecedem a própria experiência. É possível aqui estabelecer uma clara diferença entre um julgamento de valor, ou gosto, que independe da própria experiência, e o impulso ou mobilização estética que origina e baliza a experiência.

Se os fins expressivos alcançam plenitude, ainda que seja em uma tabela de cores – tarefa proposta pelo pesquisador, a pintura, composta de articulações entre parte e todo, torna-se una, isto é, uma imagem completa. Completa quando as articulações foram obtidas sob norte estético. Com alguma frequência, entretanto, os sujeitos fazem margens ou molduras no papel antes mesmo de começar a pintar, para garantir formalmente a unidade da imagem. Esta conduta é bem diversa daquela de crianças sensório-motoras que usam longas pinceladas como coordenadores de envolvimento dos gestos interiores a estes traçados para garantir a unicidade de sua pintura. Diversos

porque no caso destes gestos sua lógica é gerada pelos seus próprios procedimentos expressivos e não por exigências formais exteriores à experiência.

12. ALCANCES E LIMITES DA EXPERIÊNCIA

A velha e famosa pergunta pela qual se supunha levar à parede os lógicos, tentando forçá-los a enredar-se em lamentável dialelo ou a reconhecer a sua ignorância e, por conseguinte, a vaidade de toda a sua arte, é esta: Que é a verdade?

Immanuel Kant, “Da divisão da lógica geral em analítica e dialética” (1989, p. 93).

12.1 Lógica

Ainda na *Crítica à razão pura*, Kant pressupõe que a definição nominal do que seja a verdade consiste na concordância do conhecimento com o seu objeto. Mas, ele nos adverte, “já é grande e necessária prova de inteligência ou perspicácia saber o que se deve perguntar de modo racional”. Pois se a pergunta é disparatada e exige respostas desnecessárias, pode envergonhar quem a formula e “suscitar no incauto ouvinte respostas absurdas”. Neste caso estaríamos diante do “ridículo espetáculo de duas pessoas, das quais (como os antigos diziam) uma ordenha o bode enquanto outra apara com uma peneira” (KANT, 1989, p. 93).

A nossa pergunta é: *Como algo ganha existência?* Mais especificamente, como um desenho, pintura ou escultura de cor¹¹⁹ ganha existência? O *como* da pergunta indica um plano procedimental na criação do que ainda não existe e que, para vir a se tornar um objeto, depende de nossa ação. Procuramos então compreender como se dá esta ação, tornando observáveis fatores de seu movimento (e não de seu desenvolvimento). A ação – criar novas cores a partir das cores primárias – foi proposta a crianças de um ano e meio a dez anos de idade devido à hipótese de que no início da vida o pensamento sensório-motor, caracterizado pelo binômio sentir e agir, estaria na gênese de todo conhecimento. Em outras palavras, diríamos que há, neste período, uma mobilização estética que rege e baliza a criação do que ainda não existe. Em arte, a estética como propulsora da ação e não como atribuição do belo (que Kant denomina julgamento do gosto) a algo já pronto, é o que buscamos demonstrar. Em ciência, seria ainda preciso demonstrá-lo. De todo modo,

¹¹⁹ Aludimos aqui ao trabalho de James Turrell.

devido às investigações possíveis no âmbito da Epistemologia Genética de Piaget e de seus colaboradores, o que decorre é a asserção de que arte é conhecimento. E como vida e arte engendram-se mutuamente, tal como no silogismo aristotélico podemos afirmar que vida é conhecimento. A epistemologia genética nos fornece princípios que, ao mesmo tempo, regem a experiência e dela se originam, pela investigação psicológica das ações humanas. As dinâmicas de geração de conhecimentos que a epistemologia genética torna observáveis nos aproximam do que Kant (1989, *passim*) aponta como “lógica da verdade”, visto que uma “lógica geral, considerada como *organon*, é sempre uma lógica da aparência, isto é, dialética”. Os limites da experiência, “única fornecedora da matéria (dos objetos) a que os conceitos puros do entendimento se podem aplicar” exigem crítica constante do entendimento e da razão, realizada continuamente pela dialética transcendental: salvaguarda antidogmática da verdade.

Kant (1989, p. 197) categoriza os princípios do entendimento puro em:

1. *Axiomas* da intuição;
2. *Antecipações* da percepção;
3. *Analogias* da experiência;
4. *Postulados* do pensamento empírico em geral,

Atribui aos dois primeiros uma certeza intuitiva e aos dois últimos uma certeza discursiva, ainda que completas nas quatro categorias, seja a certeza intuitiva ou discursiva. Por este motivo, *axiomas* e *antecipações* são considerados princípios *matemáticos*, *analogias* e *postulados* princípios *dinâmicos*, invertendo assim o senso comum, de que intuições e percepções seriam movimentos subjetivos insofismáveis. Kant abre caminhos para que pensemos a estética transcendental – que define intuição e percepção do espaço e do tempo – como princípio matemático. Dito de outro modo, caminhos para que pensemos como a estética transcendental mobiliza ações, na experiência, que possibilitam a construção de relações lógicas.

12.2. Conhecimento

Em nosso caminho encontramos o que de início chamamos de indicadores, e que agora nos parece claro, são quatro móveis da ação, que

podem ser resumidos em categorias, de acordo com a tentativa de sistematização do quadro abaixo:

Quadro 12.1 – Possíveis equivalências entre categorias e móveis da ação

	COR Fenômeno	RITMO Ação	COORDENADOR Forma	EXPERIÊNCIA Energia
Aristóteles				
Categorias do real	Contingente	Possível	Necessário	Impossível
Jung Funções psicológicas¹²⁰	Sensação	Intuição	Pensamento	Sentimento
Kant	Axioma da	Antecipações	Analogias da	Postulados do
Princípios do entendimento	intuição	da percepção	experiência	pensamento empírico
Natureza da ação	Regularidade Gênese	Autorregulação Gênese	Regra Estrutura	Regulação Estrutura
Incidência da ação	Sujeito	Objeto	Sujeito	Objeto

Estes quatro móveis da ação: Cor (COR); Ritmo (RIT); Coordenadores cognitivos (COO); e Experiência Estética (EES) sintetizam e configuram um círculo de aprendizagem e geração de conhecimento, de acordo com as etapas esboçadas a seguir.

Um organismo sensível (sujeito da ação), devido a uma mobilização estética inicial (afeto) e balizado pela emoção que garante a continuidade do vivo e da arte, gera uma experiência estética sensível ou completa, nos termos de Dewey (2010). Esta experiência acontece no chão da estética transcendental de Kant (1989) – as intuições de espaço e tempo. A experiência estética ou sensível pode ser considerada uma espécie de jogo, no qual o sujeito cria procedimentos – passos concatenados da ação – em busca do

¹²⁰ Em *Tipos Psicológicos – Obras Completas de Carl Gustav Jung vol. VI*. Petrópolis: Vozes, 1991.

êxito: atender a demanda por expressão da mobilização estética inicial. Os procedimentos geram um objeto – algo que agora ganhou existência fora do Homem dotado inicialmente de um organismo sensível. O que gerou o objeto é agora conhecimento, um modo de ser do indivíduo que torna observável a experiência em que esteve subjetivamente, esteticamente, implicado.

Nenhuma destas etapas é transmissível, ou explicável: ninguém pode proceder pelo outro. No caso dos exemplos de desenhos nas cavernas de Lascaux e Chauvet, ninguém pode proceder no desenho nas paredes da caverna senão quem as realizou; e em camadas sucessivas de desenhos e pinturas – separadas às vezes por milhares de anos, quem desenha depois é mobilizado esteticamente ou afetado pelas imagens que ali encontra. Entretanto, boas experiências podem ser replicáveis, abrindo espaço para a geração de conhecimentos e de novos observáveis. Aprender a desenhar com o Homem de Lascaux é replicar a metodologia que eles criaram: considerar as diferentes texturas das paredes de cavernas; ter precisão – não realizar nenhum traço supérfluo; gerar luz e sombra por traços contínuos, esfumados e superposições que imprimem movimento às figuras.

O problema educativo que então se coloca é a fragilidade no modo de produção de objetos artísticos, quando nos vemos diante de questões difíceis, no plano do sujeito, que só podem ser resolvidas no plano procedimental e interativo. O preço a pagar é alto, mas se forem desrespeitadas regras metodológicas com base estética, não se chegará ao êxito expressivo, não haverá transformação, não haverá aprendizagem e o desapontamento será geral. Neste caso, o que pode ser considerado uma representação incompleta, insatisfatória para quem a produziu? Aquilo que não tem verossimilhança com o fenômeno ou realidade externa que é objeto para o sujeito de conhecimento. Não será verossímil ao afeto que mobilizou a ação, e talvez corresponda a uma imposição de imagens ou de representações externas tanto à realidade observada, quanto ao modo de ser e de pensar do sujeito. Pode ocorrer então um empobrecimento da experiência e da abertura de possibilidades originárias da interação entre sujeito e objeto. A potência da experiência estética vem da energia que, comprimida e liberada ritmicamente, alcança o êxito expressivo: o que ganhou existência corresponde à emoção afetiva que o gerou. Tudo que ressalta de nossas conclusões é a importância da experiência e dos

procedimentos na gênese do conhecimento. Para tanto, devido à continuidade funcional, o que propomos como fonte da criação é a manutenção, enriquecimento e transformação do pensamento sensório-motor ao longo de toda a vida.

A ênfase no plano procedimental na construção de conhecimentos, gerada por uma mobilização estética, de fato garante a continuidade funcional e indica e qualifica a descontinuidade estrutural. Pois são as autorregulações e ações disciplinadas a partir de percepções, sensações e afetos que possibilitam a criação do que ainda não existe, e que dinamizam gênese e estrutura.

Caso a dinâmica entre movimentos exógenos e endógenos na interação com objetos tenda a uma cristalização em torno ao já conhecido, ou a valores sociais pré-estabelecidos, acreditamos em possibilidades educativas de reconstrução da continuidade funcional, por intermédio da localização – no plano sensório-motor – da fase em que ocorreu estancamento ou ausência de abertura para outros possíveis, e planejamento de ações que ponham novamente em andamento uma dinâmica que articula procedimentos e estruturas.

12.3. Desdobramentos

*.Abrirmos a cabeça
para que afinal floresça
o mais que humano em nós*

Caetano Veloso, *Tá combinado*

A que pode servir uma análise estrutural e genética da criação? Para torná-la compreensível, isto é, humana, comensurável a nós próprios. Para responsabilizar-se (em ações possíveis) pela presença da divindade que nos habita: a dádiva da vida. Para tornar-se digno de ser feliz, que é destino humano devido à função libertadora da consciência.

Compreender a criação, sem dissociação entre corpo e espírito, mas como sincronicidade – simultaneidade de eventos, pode nos conduzir ao

sentimento de felicidade como móbile empírico. Instigante esta sinonímia proposta por Kant! Ouçamo-lo ainda mais uma vez de sua longínqua Königsberg:

Admito que há realmente, leis morais puras que determinam completamente *a priori* o fazer e o não fazer (sem ter em conta os móveis empíricos, isto é, a felicidade), ou seja, o uso da liberdade de um ser racional em geral e que estas leis comandam *de uma maneira absoluta* (não meramente hipotética, com o pressuposto de outros fins empíricos) e portanto são, a todos os títulos, absolutas (KANT, 1989, p. 640- 641).

A questão que subsiste é que as leis morais exteriores ao uso prático da razão pura não nos conduzem à felicidade, pois

A moralidade em si constitui um sistema, mas não a felicidade, a não ser enquanto distribuída em medida exatamente proporcional à moralidade. Mas isto é apenas possível no mundo inteligível, governado por um sábio criador.

[...] Ora, num mundo inteligível, isto é, num mundo moral, em cujo conceito fazemos abstração de todos os obstáculos à moralidade (as inclinações), pode pensar-se também como necessário semelhante sistema de felicidade, proporcionadamente ligado com a moralidade, porque a liberdade, em parte movida e em parte restringida pelas leis morais, seria ela mesma a causa da felicidade geral e, portanto, os próprios seres racionais, sob a orientação de semelhantes princípios, seriam os autores do seu próprio bem estar durável e ao mesmo tempo do bem estar dos outros. (KANT, 1989, p. 642-643).

A moralidade prévia à conduta dos homens pode ser “objeto de aplauso e de admiração, mas não mola propulsora de intenção e de ação” (op. cit., p. 644).

A mola propulsora da ação, ou móbile empírico, é a felicidade.

Poderíamos então pensar que móveis empíricos impulsionam a ação transformadora, garantem nossa continuidade funcional e abrem caminho para o mundo do trabalho criativo e não o do labor repetitivo. Ao longo deste trabalho discorreremos sobre possíveis móveis empíricos na geração de cores em pinturas. Uma tentativa de transpor nossos resultados para outras áreas de conhecimento encontra-se na tabela abaixo (quadro 12.2)

Quadro 12.2 – Móviles empíricos e áreas de conhecimento

FENÔMENO	AÇÃO	COORDENAÇÃO	EXPRESSÃO
cor	pintar	compor	pintura
som	tocar	compor	música
movimento	deslocar/ movimentar	dançar	dança
número	ordenar/seriar	sistematizar	matemática
palavra	falar/ escrever	compreender	língua
bola	chutar/ rolar/ cabecear	jogar	futebol
sabor	cortar/ fritar/assar	cozinhar	culinária

Assumindo estas possíveis equivalências, teríamos na experiência estética possibilidade de ser e estar, de conhecer o que é próprio de cada área de conhecimento, o que é bastante diferente de ter acesso ou consumir objetos culturais independentes de nossa expressão sobre eles. É necessário realizar e compreender, tanto na criação, quanto na fruição, e assim tudo aquilo que a humanidade já construiu torna-se então, para nós, fenômeno. Algo novo nos quais nos lançamos, sobre os quais agimos mobilizados esteticamente, para gerar conhecimento. Só assim, pensamos, a cultura se torna patrimônio do indivíduo, faz parte de seu modo de ser e é transformada por ele. Neste sentido é que se aproximam aprendizagem e geração de conhecimento. Para fins educativos, poderíamos pensar em desdobramentos da estrutura curricular para educação infantil que chamamos de *currículo Gandhi*, já mencionada no capítulo 4, e que repetimos aqui, esquematizada no quadro 12.3.

Quadro 12.3 – Currículo Gandhi, da Prática à Teoria

Mobilização inicial	Do indivíduo	Prática
Ação transformadora	Individual	Prática
Procedimentos gerados na ação	Compartilháveis entre os indivíduos	Espelho entre teoria e prática
Conteúdos expressos	Coletivos	Teoria
Conhecimentos aprendidos	Individuais e coletivos	Teoria

Buscando resolver dissociações entre teoria e prática e mantendo-se a coerência entre uma atividade e a seguinte, buscando-se sempre respeitar as estruturas internas dos objetos de conhecimento, o que é próprio do sujeito da aprendizagem e a geração contínua de didáticas que possibilitem a interação entre sujeito e objeto de conhecimento, este currículo é reversível (quadro 12.4).

Quadro 12.2.4 – Currículo Gandhi, da Teoria à Prática

Conhecimentos aprendidos	Individuais e coletivos	Teoria
Conteúdos expressos	Coletivos	Teoria
Procedimentos gerados na ação	Compartilháveis entre os indivíduos	Espelho entre teoria e prática
Ação transformadora	Individual	Prática
Mobilização inicial	Do indivíduo	Prática

Nesta estrutura curricular os elementos da cultura são considerados conteúdos expressos; os procedimentos para compreendê-los é que os tornam compartilháveis e verossímeis, uma vez que exprimem o afeto que mobilizou a ação de concebê-los. Para efetivar o *currículo Gandhi* há uma alta exigência: estarmos presentes na própria ação, alunos e professores.

Para os hindus, o elefante é símbolo do conhecimento, representa o começo e o fim, é o animal que é mestre dos três mundos. Na Índia – país continental como o Brasil – pessoas acreditam que a força do elefante dá a todos aqueles que o invocam tudo o que possam desejar. E para recuperar o que era natural em nossos primeiros anos de vida, a sincronicidade sensório-motora, propomos um movimento *Três elefantes*:

- . Aprender com a criança
- . Mobilizar a própria criatividade
- . Compreender o mundo

Por que aprender com a criança? Porque se observarmos, sem pré-juízos ou preconceitos, os procedimentos que ela cria para obter êxito em suas ações, compreenderemos como se dá a aprendizagem. Para saber o que, para que e como ensinar precisamos compreender os modos do aprendiz. Uma avaliação processual busca medir qualitativamente como se deu a aprendizagem significativa e efetiva – pois o que foi aprendido agora é patrimônio do aluno.

Por que mobilizar a própria criatividade? Porque se permanecermos em um estado de minoridade, passivos, heterônomos (governados por outros) não seremos dignos da felicidade, nos termos de Kant. E a saída da minoridade depende de nossa mobilização estética. Sem esta não nos será possível compreender o ponto de vista das crianças e propor a elas, como educadores, sequências didáticas plausíveis. Didáticas que propiciem aprendizagem.

Por que compreender o mundo? Porque é na interação com os fenômenos, com as pessoas e com os dados culturais que nos constituímos como indivíduos (DEHEINZELIN, no prelo).

O nosso maior bem, pensamos, é estarmos sempre abertos à experiência, como criança que um dia fomos, e que vive em nós para sempre. A partir de nossos conhecimentos prévios, a inovação abre caminho para

novas possibilidades e a criatividade das ações humanas é sem limites. E assim, com nossa inteligência, estaremos presentes em um mundo inteligível. Para sermos dignos da felicidade.

REFERÊNCIAS

ALBERS, Josef. *A interação da cor*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009, 173 p.

ARGAN, Giulio Carlo & LASSAIGNE, Jacques. *The Fifteenth century, From Van Eyck to Botticelli*. Lausanne: SKYRA, 1955, 236 p.

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, 710 p.

ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. Ediouro, s/d, 290 p.

BACHELARD, Gaston. *A Água e os Sonhos, ensaio sobre a imaginação da matéria*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: ed. Martins Fontes, 2002, 202 p.

BACHELARD, Gaston. *A Terra e os Devaneios da Vontade, ensaio sobre a imaginação das forças*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: ed. Martins Fontes, 1991, 317 p.

BATAILLE, Georges. *Lascaux, or the birth of art*. New York: Skira, 1955, 152 p.

BERGSON, Henri. *Matéria e Memória*. Trad. Paulo Neves. São Paulo, ed. Martins Fontes, 1999, 291 p.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, 269 p.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Editora Ática, 1986, 80 p.

BURCKHARDT, Jacob. *The civilization of the Renaissance in Italy*. Translation by S. G. C. Middlemore (1878). New York: The modern library, 1954, 424 p. Edição brasileira da Companhia das Letras, 2009, tradução do original em alemão de Sérgio Tellaroli, 502 p.

CAMPOS, Augusto de. *Coisas e anjos de Rilke*. São Paulo: Perspectiva, 2001, 182 p.

CÂNDIDO, Antônio. Antonio Cândido: “O socialismo é uma doutrina triunfante”. Entrevista a Joana Lopes publicada originalmente na edição 435 do *Brasil de fato*, disponibilizada em www.viomundo.com.br . Acesso em 13 de julho de 2011.

CHEVREUL, Eugène. “Da lei do contraste simultâneo das cores e da disposição dos objetos coloridos” (1839). In LICHTENSTEIN, J. (org.). *A pintura: textos essenciais*. São Paulo: Editora 34, 2008, vol. 9, p. 89-95, 151 p.

COLL, César. *Psicologia e currículo*. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1996, 200 p.

CROCE, Benedetto. *Breviário de Estética/ Aesthetica in Nuce*. Tradução de Rodolfo Ilari Jr. São Paulo: Ática, 1997, 207 p.

DAMÁSIO, António R. *E o cérebro criou o homem*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, 440 p.

DEHEINZELIN, Monique & CAVALCANTI, Zélia Vitória. *Professor da pré-escola, vol. II*. Rio de Janeiro: Globo, 1991, 184 p.

DEHEINZELIN, Monique & INAGAKI, Michinori. “Estética, construção de conhecimento e educação infantil” in Revista *Pátio Educação Infantil*, Ano I, nº 3, dezembro 2003/ março 2004, p. 32-35

DEHEINZELIN, Monique. "Para Sempre". In CAVALCANTI, Z. (org.) *30 olhares para o futuro*. São Paulo: Escola da Vila – Centro de Formação, 2010, 287 p.

DEHEINZELIN, Monique. "Sincronicidade" in *Revista Avisar Lá* nº 35, julho 2008, p. 11-15.

DEHEINZELIN, Monique. *Construtivismo, a poética das transformações*. São Paulo: Ática, 1996.

DEHEINZELIN, Monique. *Conhecimento de si, conhecimento do mundo – fundamento e prática na educação infantil*, no prelo.

DELVAL, J. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002, 267 p.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Org. Jo Ann Boydston. São Paulo: Martins Editora Livraria, 2010, 646 p.

Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001, 2922 p.

EISNER, Elliot & BARONE, Tom. Arts- Based Educational Research. In *Complementary Methods for Research in Education*, Third edition, Judith Green, G. Camilli, and Patricia Elmore, editors. Washington, DC: American Research Association, in press.

EISNER, Elliot E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? In *Currículo sem fronteiras*, v. 8, n. 2, p. 5-17, jul/dez 2008.

ELKINS, David. *What painting is?* New York: Routledge, 2000, 246 p.

FISCHER, Louis. *Gandhi*. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

GOLDSCHIEDER, Ludwig. *Ghiberti*. London: Phaidon Press Ltda, 1949, 154 p.

GOSCINNY, René & UDERZO, Albert. *Les lauriers de César*. Paris: Hachette, 2000, 48 p.

HOCKNEY, David. *O conhecimento secreto*. Tradução de José Marcos Macedo. São Paulo: Cosac&Naify, 2001, 298 p., 460 ilust.

IABELBERG, Rosa. “Interações entre a arte das crianças e a produção de arte adulta.” *Anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – Anpap*, 2008.

IABELBERG, Rosa. “O que muda na história: o desenho da criança ou a cultura didática?”, in CAVALCANTI, Z. (org.) *30 Olhares para o Futuro*. São Paulo: Escola da Vila – Centro de Formação, 2010, 287 p.

IABELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança*. Dissertação de mestrado. São Paulo: ECA, USP, 1993.

IABELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança: práticas e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2006.

IABELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte – Sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003, 126 p.

INAGAKI, Michinori. *Anotações de aula*. São Paulo, Escola Inagaki, 1997-2003.

JUNG, Carl Gustav. *Tipos psicológicos*. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1991, 558 p.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989, 680 p.

KOSSOVITCH, Leon. “Permanência e renovação nas Artes”, in **discurso** 26, 1996, p. 83-92.

KOSSOVITCH, Leon. “A reflexão artística de Ernesto de Fiori”. In *Ernesto de Fiori, uma retrospectiva*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 1997, p. 11-17.

LEVI, Primo. *A trégua*. Tradução de Marco Lucchesi. Indicação editorial (e de leitura) de Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, 359 p.

LICHTENSTEIN, J. (org). *A pintura: textos essenciais*. São Paulo: Editora 34, 2008, vol. 1, p. 82-84, 173 p.

LICHTENSTEIN, Jacqueline. *A cor eloqüente*. Trad. Maria Elizabeth Chaves de Mello e Maria Helena de Mello Rouanet. São Paulo: Siciliano, 1994, 251 p.

LOWENFELD, Viktor & BRITAIN, W. Lambert. *A criança e sua arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1976.

LOWENFELD, Viktor & BRITAIN, W. Lambert. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1972, 415 p.

MACEDO, Lino de. “Método clínico de Piaget e avaliação escolar”, in *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 5ª ed., 2002, 172 p.

MAMMÌ, Lorenzo. *O que resta – arte e crítica de arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, 380 p.

MATISSE, Henri. *Escritos e reflexão sobre arte*. Tradução de Denise Bottmann. Seleção dos textos, notas e bibliografia de Dominique Fourcade. São Paulo: Cosac&Naify, 2007.

MATURANA ROMESÍN, Humberto & VARELA GARCÍA, Francisco J. *De máquinas e seres vivos. Autopoiese: a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 138 p.

MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco. *De máquinas e seres vivos, autopoiese – a organização do vivo*. Tradução de Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 138 p.

NAIFEH, Steven & SMITH, Gregory White. *Van Gogh, a vida*. Tradução brasileira de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, 1095 p.

PIAGET, J. (1951). *Introducción a la Epistemología Genética: 1. El pensamiento matemático*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1975.

PIAGET, Jean & GARCIA, Rolando. *Psicogênese e história das Ciências*. Trad. Maria Fernanda de Moura Rebelo Jesuíno. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987, 251 p.

PIAGET, Jean & INHELDER, Barbel. *A Psicologia da criança*. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Difel, 1976, 137 p.

PIAGET, Jean (1926). *A representação do mundo na criança*. Trad. Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Editora Record, s/d, 318 p.

PIAGET, Jean e col. *Recherches sur les correspondances*. Paris: Presses Universitaires de France, 1980.

PIAGET, Jean. “Sabedoria e ilusões da filosofia”. In col. Os pensadores – Jean Piaget. São Paulo: Abril Cultural, 1978, 294 p.

PIAGET, Jean e colaboradores. “Correspondências e coordenações no início do desenho”. Com A. Bullinger, E. Mayer e P. Mengal. In *Recherches sur les correspondances*. Paris: Presses Universitaires de France, 1980. Études D’Épistemologie Et De Psychologie Genetiques, Volume XXXVII. Introduction, p. 5 – 13.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979, 360 p.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, ed. Guanabara Koogan, 1978, 3ª edição.

PIAGET, Jean. *As Formas Elementares da Dialética*. Trad. Fernanda Mendes Luiz; coord. Lino de Macedo. São Paulo: ed. Casa do Psicólogo, 1996, 228 p.

PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2007, 123 p.

PIAGET, Jean. Natureza e métodos da epistemologia: A epistemologia e suas variedades. Os métodos da epistemologia. Em J. PIAGET (Org.). (1967). *Lógica e conhecimento científico*. Porto: Civilização Editora, 1980.

PIAGET, Jean. *O desenvolvimento do pensamento: equilibração das estruturas cognitivas*. Trad. Á. de Figueiredo. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PIAGET, Jean. *O desenvolvimento do pensamento: Equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: Dom Quixote, 1975.

PIAGET, Jean. *O possível e o necessário, volume I, evolução dos possíveis na criança*. Trad. Bernardina Machado de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985a, 137 p.

PIAGET, Jean. *O possível e o necessário, volume II, evolução dos necessários na criança*. Trad. Bernardina Machado de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985b, 128 p.

READ, Herbert. *A educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 366 p.

Revista Avisa Lá número 10. São Paulo: Instituto Avisa Lá, abril de 2002.

RICHARDS, Keith. *Vida*. Tradução Maria Silvia Mourão, Mário Fernandes e Renato Rezende. São Paulo: Globo, 2010, 630 p.

RILKE, Rainer Maria. *As elegias de Duíno*. Trad. Maria Teresa Dias Furtado. Lisboa: Assírio & Alvim, 2002, 139 p.

RILKE, Rainer Maria. *Poemas, As elegias de Duíno e Sonetos a Orfeu*. Trad. Paulo Quintela. Porto: O oiro do dia, 1983, 471 p.

RILKE, Rainer Maria. *Sonetos a Orfeu Elegias de Duíno*. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis, Vozes, 1989, 207p.

SALOMÃO, Waly. *Algaravias*. Prefácio de Antonio Medina Rodrigues. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996, 82 p.

SAMPAIO, M. I. ; SABADINI, A. & KOLLER, S. H. *Publicar em Psicologia : um enfoque para a revista científica*. São Paulo: Associação Brasileira de Editores Científicos de Psicologia/ Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2009, 216 p.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem numa série de cartas*. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Susuki. São Paulo: Iluminuras, 2002, 158 p.

SYKES, Christopher Simon. *Hockney: the biography. Vol. I 1937-1975*. Londres: Century, 2011, 363 p.

SYLVESTER, D. *Entretiens avec Francis Bacon*. França: Skira, 2005, 206 p.

TOMKINS, Calvin. *As vidas dos artistas*. Tradução de Denise Bottman. São Paulo, BEI Comunicação, 2009, 275 p.

VAN GOGH, Vincent. *Cartas a Théo*. Nova edição ampliada, anotada e ilustrada. Porto Alegre: L&PM, 2002, 470 p.

VASARI, Giorgio. *Vidas dos artistas*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, 824 p.

VITRÚVIO. *Tratado de arquitetura*. São Paulo: Martins Editora Livraria, 2007, 556 p.

WALTHER, Ingo F. & METZGER, Rainer. *Van Gogh, obra completa de pintura, vols. I e II*. Tradução portuguesa de Cristina Rodriguez e Artur Guerra Köln: Taschen, 2010.

WESCHLER, Lawrence. *True to life, twenty five years of conversations with David Hockney*. Los Angeles: University of California Press, 2008, 249 p.

WÖLFFLIN, Heinrich. *Conceitos fundamentais da história da arte*. Tradução João Azenha Jr. São Paulo: Martins Fontes, 1989, 2ª ed., 278 p.¹²¹

¹²¹ Recebido de Luiz Tenório de Oliveira Lima com a seguinte dedicatória: Para Monique com um beijo, a recuperação do barroco. L. Tenório, SP. 17.12.89. PT/PSDB > Viva o Parlamentarismo. Tenório, a quem muito devemos, pela amizade e conhecimento vasto e generoso, pode ser visto no programa *Provocações*, TV Cultura, 2009:

<http://www.youtube.com/watch?v=cYnIrKpV1Dk>

<http://www.youtube.com/watch?v=0HXWUtAW4Q4>

<http://www.youtube.com/watch?v=eUI7Un0rZdE> – Especialmente nesta terceira parte do programa é possível entrar em contato com a lucidez de Luiz Tenório.

Referências em rede na Internet

David Sylvester entrevista Francis Bacon

www.bbc.co.uk/bbcfour/audiointerviews/profilepages/baconf1.shtml

Plínio, o Velho, a História Natural, versão integral, em francês.

<http://remacle.org/bloodwolf/erudits/plineancien/index.htm>

Caverna de Chauvet

<http://www.culture.gouv.fr/culture/arcnat/chaudet/fr/>

<http://www.lagrottechaudetpontdarc.org/>

Caverna de Lascaux

<http://www.lascaux.culture.fr>

David Hockney

<http://www.hockneypictures.com>

Secret Knowledge, BBC, 2003

<http://vimeo.com/55499124>

<http://vimeo.com/55457332>

<http://www.royalacademy.org.uk/exhibitions/hockney/>

James Turrell

<http://rodencrater.com>

Rembrandt

<http://www.rembrandtonline.org/>