
PINTURA E ALQUIMIA: Ateliê e laboratório da educação de sensibilidade

Rogério de Almeida^(*)
Fernando de Carvalho Lopes^(**)

O tema deste artigo é a relação entre Pintura, Alquimia e Educação; e seu objetivo é estudar especificamente como a convergência das práticas desenvolvidas no ateliê de pintura e no laboratório alquímico contribuem para uma reflexão sobre a dimensão formativa dessas práticas se empregadas no campo da Arte-educação.

Diferente da pintura, que ocupa um lugar privilegiado nos estudos acadêmicos, com numerosas fontes de pesquisa e múltiplas abordagens, a alquimia é um tema academicamente complexo, seja pelo caráter historicamente limitado de suas práticas, seja pela condição epistemológica de seus saberes. Embora possamos recorrer a autores que se dedicaram a estudar o tema com profundidade – Marcelin Berthelot, Edmund von Lippmann, Julius Ruska, A. J. Hopkins, F. Sherwood Taylor, John Read, R. P. Multhauf, Fucanelli, Eugène Canseliet, J. Evola, J. van Lennep etc. –, a alquimia é por si só um saber complexo, obscuro, labiríntico e ricamente simbólico.

A questão *o que é alquimia?* abre-se a muitas respostas, nenhuma delas definitiva ou definidora. É possível indagar se a alquimia se propõe como uma sabedoria ou uma mântica,¹ uma teurgia² ou uma filosofia, uma teoria ou uma técnica e assim por diante. É difícil sustentar que se constitua como teoria, pois se assim o fosse poderíamos ao menos identificar um preciso começo histórico que não se limitasse à genérica informação de que sua origem remonta à Jônica clássica ou ao século VI a. C. (VARGAS, 2001: 15). Se for considerada como uma técnica, sua origem se confunde com a história do surgimento do homem e da sua relação com a natureza. Certo, porém, é que toda a prática alquímica vincula-se a uma visão de Cosmo mágico-vitalista que concebe o mundo como um todo *vivo*, pela qual se atribui aos objetos mais inertes um *nascimento*, um

^(*)Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Doutor em Educação (2005) e Livre-Docente em Cultura e Educação. E-mail: rogerioa@usp.br.

^(**)Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e pesquisador do GEIFEC (Grupo de Estudos sobre Itinerários de Formação em Educação e Cultura) da FEUSP. E-mail: felerad@gmail.com.

¹ Relativo às adivinhações em todos os seus aspectos: pelos sonhos, pela inspiração ou possessão, pelos oráculos etc.

² Trata-se da possibilidade da manipulação mágica dos deuses em prol da satisfação de desejos humanos.

crescimento, uma *morte* e um eventual *renascimento*. Um processo que, por si só, difere-se consideravelmente dos da pintura e das práticas artísticas.

A consulta ao dicionário pode auxiliar na busca de uma definição para alquimia. O *Trésor de la langue française*³ apresenta seu verbete de modo sintético:

[A alquimia] seria uma prática de pesquisa em voga notadamente na Idade Média cujo propósito principal era a composição do elixir da longa vida e da panaceia universal, bem como a descoberta da pedra filosofal, com vista à transmutação dos metais vis em metais preciosos (*Trésor de la langue française apud* GREINER, 1994).

Embora objetiva, tal definição nos parece incompleta, justamente por ignorar as dimensões espiritual e prática que envolvem a alquimia, dois caminhos que embora interligados podem ser cindidos em duas perspectivas de trabalho, uma abstrata e outra prática.

Representante da primeira vertente, Helena Petrovna Blavatsky defende que a alquimia

professa a regeneração do homem espiritual, a purificação da mente e da vontade, o enobrecimento de todas as faculdades da alma. Em seu mais baixo aspecto, trata das substâncias físicas e, em pondo de lado o reino da alma vivente para descer até à matéria morta, deságua na ciência química dos nossos dias. A verdadeira Alquimia é um exercício do mágico poder do livre-arbítrio de natureza espiritual do homem. Por isso é que a Alquimia não pode ser praticada a não ser por aquele que renasce em espírito (*BLAVATSKY apud* ALBERTUS, 1996: 3).

De outro lado, desenha-se uma concepção material da alquimia, como a expressa por Jorge Machado (1991: 42):

A experimentação alquímica era essencialmente a Química de altas temperaturas e o trabalho com metais, de um lado; de outro, a Homeopatia. Os alquimistas trabalhavam com fornos e cadinhos para temperaturas elevadas, foles (acionados pelos sopradores), matrizes, balanças, pinças e Banho-Maria (tradicionalmente atribuído a Maria, a Judia, uma alquimista Alexandria), o alambique para a destilação e toda a sorte de instrumentos rudimentares que eram, basicamente, mediadores entre o calor brutal da forja e a delicada dosagem de energia necessária ao feliz andamento da experimentação.⁴

³ Le *Trésor de la langue française* (TLF) é um dicionário da língua francesa do século XIX e XX, editado em 16 volumes e um complemento. Seu último volume foi publicado nos anos de 1971 e 1994.

⁴ Apesar dessa concepção mais prática e material, Machado não exclui a que entende a alquimia como uma mística, ou seja, como uma tentativa do alquimista “salvar” a matéria, passando-a de algo vil (o metal impuro, o chumbo) a algo nobre (o ouro filosófico). (MACHADO, 1991).

Embora as duas perspectivas sejam legítimas, adotamos a concepção de alquimia expressa por sua dimensão propriamente material e operatória, pela qual poderemos investigar em que medida alquimia e pintura se aproximam, quais seus pontos de contato e convergência.

Nessa perspectiva, concebe-se a pintura e a alquimia como praticas de ateliê e laboratório compromissadas com a exploração sensível de inúmeros ingredientes, substâncias e materialidades. Menos preocupados com os resultados e produtos desses artífices (a Pintura-quadro, a Pedra filosofal, o Elixir...), buscamos o conjunto de atividades, operações, gestos, procedimentos, receitas e materiais empregados pelos alquimistas e pelos pintores em seus ateliês e laboratórios na exploração sensível e expressiva de incontáveis substâncias e materialidades. É, aliás, graças a essa visão que podemos compreender o comentário de Philip Ball (2002: 1):

Se você fosse um pintor durante o Renascimento, provavelmente seria um alquimista também. Isso não quer dizer que você passasse seu tempo tentando fazer ouro, mas estaria familiarizado com a manipulação química da matéria. E você teria que estar, pois não havia lojas de arte naqueles dias: você teria que fazer suas próprias tintas.⁵

Assim, a alquimia é também uma

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

De maneira mais objetiva e pontual, considera-se como um primeiro ponto de intersecção possível entre as práticas pictóricas e alquímicas os ingredientes e substâncias partilhados por seus artífices para dar cabo de seus projetos: fazer uma pintura ou transmutar a matéria. É sabido que tanto os alquimistas quanto os pintores utilizaram uma mesma e ampla variedade de substâncias, sendo possível encontrar mercúrio, enxofre, vinagre, vitríolo, urina, vinho, ferro, cobre, chumbo, madeira, carvão, mel, esterco, sal, cobre, rochas (realgar, ouro, ouro mosaico, orpiment e lápis-lazúli) nas bancadas dos ateliês e dos laboratórios.

Uma segunda intersecção possível é a aproximação da pintura e da alquimia pelo *modo* como pintores e alquimistas manipulavam seus materiais e ingredientes. Sobre esse ponto, Elkins (1999: 9) é esclarecedor:

⁵ Esta e outras referências originalmente em outro idioma foram traduzidas pelos autores deste artigo.

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

Desse modo, na pintura, tanto quanto na alquimia, seus operadores lidaram com uma infinita variedade de substâncias sem disporem de um conhecimento profundo sobre suas propriedades químico-moleculares; ou seja, artistas e alquimistas trabalhavam suas matérias *por experiência cega* e valendo-se da sensação que muitas delas produziam nos seus sentidos.

Ao se adotar essa perspectiva, que concebe a alquimia como uma prática de luta com os materiais (ELKINS, 1999), é possível supor uma gama de experiências muito distintas das que são efetuadas quando se leva em conta o conhecimento básico de química que se aprende nos primeiros anos escolares.

Assim, se adentrássemos um laboratório ou ateliê medievais para perscrutar, manipular e violar diversas matérias, provavelmente as submetemos a procedimentos mais experimentais e práticos, buscando alguma ordem, digamos, racional – para a produção de uma pintura – ou divina, se o objetivo fosse criar a Pedra filosofal. Ou seja, tal como nas experiências da infância, quando os materiais com os quais brincávamos se comportavam de maneira imprevisível, as substâncias para os pintores e alquimistas se mostravam plenamente nas suas *aparências qualitativas*. Eram as cores e texturas que nos interessavam em nossas *brincadeiras*, seus sabores, odores e peso; não sabíamos, por exemplo, que as substâncias dividiam-se em sólidos, líquidos e gasosos.

Ora, é possível supor o espanto de uma criança que abre o *freezer* e se depara com uma garrafa de vinho aos pedaços, ou testemunha a *magia* de um copo de conhaque em chamas, ou ainda se intriga ao ver que o óleo e a água não se misturam, e relacionar essa experiência empírica às que provavelmente tiveram os alquimistas em seus laboratórios e os artistas em seus ateliês, com a ressalva de que artistas e alquimistas manipulavam muitos materiais tóxicos – mercúrio, arsênio, enxofre, chumbo – e outros tantos que os faziam se coçar, piscar, espirrar, rir ou travar o maxilar (ELKINS, 1999).

Desse modo, assumindo não a perspectiva químico-científica, mas a sabedoria do olho e da mão, seria natural que num laboratório ou ateliê repleto das substâncias como cera, polietileno, neve, água, querosene, entre tantas outras, resolvêssemos realizar misturas as mais inusitadas e insuspeitas. Como sugere Elkins (1999: 26):

[...] poderíamos querer colocar a cera com a neve, a água com o querosene, e o polietileno com as pedras diversas. É claro que seria possível colocar neve, gelo e água em um queimador e verificar se eles estão todos relacionados, e os alquimistas o fizeram muito.

O que aproxima o pintor do passado, o alquimista e a criança é essencialmente a *maneira* como seus materiais e substâncias são experimentados e explorados. Não é o conhecimento científico – em geral – ou o químico – em particular – que norteia o embate entre operador e seu material, mas seu corpo, sentidos e percepções (Goldfarb, 2005). Noutras palavras, por não haver ciência como a nossa nos séculos dos grandes alquimistas e pelo conhecimento químico profundo não estar presente nem na prática artística nem nas brincadeiras da infância, esses três personagens – alquimista, pintor e criança – contavam com seus cinco sentidos para apreender as aparências, possibilidades, expressividade e mistério dos materiais envolvidos nas suas práticas (transmutação, pintura, brincadeira). E muitas vezes isso se dá por *experiência cega*, como assinalou Elkins (1999).

O que estamos sugerindo é que tanto os pintores em seus ateliês quanto os alquimistas nos seus laboratórios exploraram e acessaram seus materiais e substâncias orientados por uma postura sinestésica, atentos às propriedades aparentes e sensíveis da matéria e não às propriedades químicas que só a ciência do século XVII poderia conhecer. E contaram, para essa empreitada, com a acuidade de seus cinco sentidos – visão, paladar, olfato, tato e audição – para perscrutarem os segredos, propriedades e possibilidades mais íntimas e sutis de seus ingredientes.

Além da ausência de um conhecimento profundo em química, pintores e alquimistas não podiam contar com instrumentos precisos de medição, já que a maior parte ainda estava por se inventada. Assim, para identificar e analisar os gases, os alquimistas não possuíam um opacímetro contínuo ou uma sonda termopar, nem termômetros graduados para quantificar o calor e o frio, nem relógios precisos para determinar o tempo de cozimento das substâncias. O alquimista, e em certa medida o pintor, podia contar apenas com uma régua e com seu polegar para descrever e detalhar seus procedimentos, que na maior parte das vezes necessitavam de repetição prolongada para corrigir o experimento. Esse mesmo *drama* enfrentado pelos alquimistas foi e é vivido pelos artistas que, ao procurar identificar as nuances de suas misturas cromáticas ou a textura e densidade de seus

pigmentos, nem sempre possuem instrumentos e ferramentas suficientemente precisos, necessitando apostar e confiar apenas nos seus apurados sentidos para realização de sua obra.

Constata-se, portanto, que embora os materiais e ingredientes empregados por artistas e alquimistas estivessem *impregnados* de saberes específicos da ciência química⁶, o importante e essencial para que estes operadores acessassem, explorassem, desvendassem e compreendessem esses mesmos materiais não eram simplesmente os conhecimentos teóricos, químico-moleculares e técnicos que por ventura pudessem dominar. Ao contrário, é a experimentação e a vivência incessante, juntamente com contato direto com as qualidades sensíveis de sua matéria-prima e a integralidade ativa dos sentidos de seu corpo sensível, que possibilitava ao artista e ao alquimista perscrutarem os ‘segredos’, possibilidades, combinações, limites, espiritualidade e expressividade de seus materiais.

A organização e classificação dos materiais, bem como a concretização das obras, só foram possíveis graças à exploração dos sentidos corpóreo-perceptivos e à experimentação prolongada desses homens que se dedicaram à prática alquímica e artística, trilhando *itinerários de formação* que nos instigam a buscar relações com o *modus operandi* próprio da Arte-educação.

Compreendemos os itinerários de formação como os

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

Desse modo, o que está presumido nessa ideia de itinerário de formação é que, diferente da pedagogia da escola, não há uma só forma de aprender que se “resume a impor de modo metodológico um *corpus* de conhecimento tradicionalmente cristalizado ao longo da história” (FERREIRA SANTOS & ALMEIDA, 2012: 142). Ao contrário, os itinerários de formação evidenciam que a educação pode se efetuar sem o exclusivismo obrigatório dos conteúdos e métodos pré-definidos, mas de “forma plural, aberta, mobilizando toda a atenção e energia e

⁶ Em tese, o que queremos assinalar aqui não é uma desvalorização ou descrédito de um saber teórico e profundo em química que eventualmente um artista ou mesmo alquimista possa possuir. Mas a tentativa de evidenciar a importância da relação sensível que alquimistas, artistas e muitos experimentadores estabelecem com seus materiais. Claramente sabemos que numa prática laboratorial e artística esses dois saberes (o teórico e o sensível) são inseparáveis.

modificando a compreensão que [o educando] tem de si e do mundo” (FERREIRA SANTOS & ALMEIDA, 2012: 142).

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

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

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

Salientamos, em convergência com as práticas artísticas e laboratoriais de manipulação da matéria, que tal perspectiva de educação busca o despertar e o refinamento⁷ dos sentidos corpóreos

⁷ Essa ideia da necessidade da educação dos sentidos já se faz notar, inclusive, nas obras de filósofos como Friedrich Schiller (1759 – 1805), Johann F. Herbart (1776 – 1841) e Herbert Read (1893 – 1968), em que, nas *Cartas sobre a educação estética da humanidade*, Schiller trata da necessidade de se educar e desenvolver a sensibilidade juntamente com a racionalidade. Considerações dessa ordem são também tecidas na obra de Herbart, *Sobre a revelação estética do mundo como a principal obra da educação*, mas é na obra de Read, *Educação através da arte*, de 1943, que encontramos reflexões reveladoras sobre a educação de sensibilidade.

com vista a um processo de autoformação, ou seja, enquanto possibilidade de autoconstrução da própria humanidade da pessoa dando vazão à potência que se inscreve na sua corporeidade em contato com materiais plásticos, expressivos e, em certa medida, alquímicos.

Trata-se de uma experiência estética, cuja raiz grega *aisthesis* indica a “capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo” (DUARTE JR., 2004: 136). Como sugere Duarte Jr. (2004: 13), religar-se à *aisthesis* seria um ato de “dedicar-se ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo”.

A estética não requer uma fundamentação racional do gosto como norma universal, mas seu efetivo exercício manifesto por meio das escolhas. Aprovar uma poética e descartar outras em nome de um fundamento pressuposto – ideológico, moral ou estético – é renunciar à escolha, que se efetiva por uma manifestação de gosto. A estética é dada na relação primeira do homem com o mundo, quando o homem prova do mundo e o aprova e/ou reprova, em partes ou *in totum*. Não é somente intuição, mas sobretudo sensação.

Para Nietzsche, a existência só se justifica como fenômeno estético. A arte torna a existência suportável: “a tragédia realiza a única justificação aceitável e legítima do sofrimento, da dor da falta de sentido – a justificação artística, extramoral” (GIACCOIA JUNIOR, 2014: 296). Essa manifestação de uma estética afirmadora da vida sustenta-se em sua gratuidade. Não há razão que justifique a vida, que a aponte como necessária. Mas há o gosto de viver. Aprovação sensível do mundo.

Embora a estética seja pouco valorizada como *conhecimento* do mundo, frente a uma tradição lógico-racional que predominou nos últimos séculos, há algumas décadas testemunha-se sua escalada, principalmente rumo ao que se convencionou chamar de estetização da vida, que Rancière (2009) preferiu tratar como uma revolução estética, a qual reconhecera a existência de um “pensamento que não pensa, pensamento operando não apenas no elemento estranho do não-pensamento, mas na própria forma do não-pensamento. Inversamente, existe não-pensamento que habita o pensamento e lhe dá uma potência específica” (p. 33). Portanto, no domínio da estética, “não existe episódio, descrição ou frase que não carregue em si a potência da obra. Porque não há coisa alguma que não carregue em si a potência da linguagem” (p. 37).

Na mesma direção, Lipovetsky e Serroy (2015) defendem a tese de que o mundo de três décadas para cá sofreu uma inflação *hiper* da estética, com a incorporação por parte do capitalismo das lógicas do estilo e do sonho, da sedução e do divertimento, nos diferentes setores do universo do consumo: “um capitalismo centrado na produção foi substituído por um capitalismo de sedução focalizado nos prazeres dos consumidores por meio das imagens e dos sonhos, das formas e dos relatos” (p. 42). Assim, a estética contamina a própria vida, que passa a ser vivida esteticamente.

Ora, não seria demais repetir que o artista e o alquimista no diálogo manual e operatório que estabelecem com seus materiais – empregando-lhes novas feições cuja potencialidade é explorada ao receberem significados cada vez mais ampliados – acariciam e tateiam com a visão, miram e ouvem com paladar, degustam e exalam com o tato as novas cores, texturas, formas, odores e resistências que seus materiais vão assumindo ao serem misturados em palhetas, destilados em retorta, queimados em cadinhos, diluídos em água ou álcool, umedecidos com saliva, espalhados na tela, sublimados em kerotakis⁸ etc. E mais, é nesse instante mesmo que a experiência alquímica e a obra se realizam; que ambos operadores *apreendem e processam* as novas impressões de seus materiais com a intenção de organizá-los em novas formas para a materialização de seus projetos, a obra de arte de um lado e a Pedra Filosofal de outro.

Portanto, é justamente nesse campo de ação e troca de influência que o artista, o alquimista e suas matérias-primas vão se percebendo, se conhecendo e sendo reinventados (SALLES, 2011). E diríamos mais: é nesse ato de flerte sensual, nesse gesto de obscenidade carnal entre artífices e seus materiais, onde “tudo é imediatamente acessível a nós através dos órgãos dos sentidos, onde tudo é captado de maneira sensível pelo corpo, que verifica-se já uma organização, um significado, um sentido” (DUARTE JR., 2004). Campo no qual a sensibilidade refina-se, lapida-se e almeja uma educação de sensibilidade (ou educação estética) que extrapole os limites do ateliê e do laboratório em direção ao cultivo de uma relação mais sensível conosco, com os outros e com o mundo.

Desse modo, a educação de sensibilidade “nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas, mas ainda e principalmente no âmbito

⁸ Inicialmente o Kerotakis era um aparelho usado pelos pintores gregos para produzir seus pigmentos à base de cera (pintura encaústica). Os alquimistas transformaram o kerotakis numa espécie de sublimador cuja finalidade era amolecer os metais e tingi-los com agentes corantes.

familiar de nossa vida cotidiana” (DUARTE JR., 2004: 14). Isso significa que não é necessário que se passe obrigatoriamente pelo ateliê ou laboratório, já que essa perspectiva de educação pode se processar no contato direto e sensível com o mundo que nos rodeia, por meio de um saber *direto*, corporal, anterior às representações simbólicas e abstratas que estão na base dos processos de raciocínio e reflexão. Nas palavras de Duarte Jr. (2004: 12), um “saber sensível, inelutável, primitivo [e] fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam”. Não obstante, conquanto essa educação possa se efetuar no contato direto com o mundo à nossa volta, é com as práticas de ateliê e laboratório que se potencializam as experiências sensíveis e estéticas, pela condição do trabalho que aí se desenvolve: a busca por uma relação sensível com a matéria que nos permeia e nos constitui – o corpo e o mundo.

E é esse saber sensível, reafirmamos, que oferece base sólida para os demais conhecimentos de ordem racional e abstrata, e, sobre ele, não podemos deixar de atentar para as reflexões do filósofo francês Merleau-Ponty (1999: 6-7):

Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem o qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda.

Desse modo,

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

Nesse cenário, as práticas artísticas ganham uma dimensão de extrema relevância para as crianças envolvidas com a manipulação e transformação de numerosos materiais nos ateliês/laboratórios e no mundo, fora e dentro dos limites da escola. Pois, afinal, é provavelmente com as crianças que mais fortemente se presenciam os efeitos de uma educação de sensibilidade.

Para crianças até a idade de 12 ou 13 anos, a arte reveste-se de sentido na medida em que se constitui essencialmente como uma atividade, como um *fazer* e não uma postura de contemplação ou fruição de objetos artísticos (DUARTE JR., 1988). Ou seja, para a criança a arte é relevante enquanto *processo de fazer*, prática de manipulação, vivência e experimentação livre de materiais

que constituem as várias linguagens artísticas. Na “educação artística – nessa faixa etária – o produto final está subordinado ao método criador. Importante é o processo da criança – o seu pensamento, os seus sentimentos, as suas percepções, em suma, as suas reações ao seu ambiente” (LOWENFELD & BRITTAIN *apud* DUARTE JR., 1988: 112).⁹

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

Nesse contexto, portanto, a atividade ‘orientadora’ por parte do profissional (adulto) nada mais é do que uma prática de intervenção perniciosa, pois ao pretender corrigir e guiar o trabalho infantil, o professor apenas lhe impõe seus padrões e valores. E, ainda mais, impõe padrões estéticos que não tem, para a criança, o menor significado. Vejamos novamente o que nos diz a respeito V. Lowenfeld & W. L. Brittain: “É obvio que a correção dos desenhos [e de outros trabalhos] ou a imposição de determinadas exigências à criança, as quais nada significam para ela não servem a propósito algum e, pelo contrário, podem estabelecer um padrão de dependência ao adulto” (LOWENFELD; BRITTAIN *apud* DUARTE JR., 1988, p. 114). Portanto, não faz sentido algum instruir a criança sobre regras e códigos estéticos, tampouco analisar sua arte com base nesses mesmos fatores estéticos e, mais ainda, a prática de desfilas obras de arte consagradas ou promover discussões históricas e técnicas perante os olhos e ouvidos dos educandos provavelmente acarretará apenas numa ilustração vazia e, se muito, numa erudição tagarela.

Em suma, insistimos: as obras e os valores estéticos adultos não devem servir de modelo ou se pôr como parâmetro ou termo de comparação para aquilo que a criança produz. O fazer artístico da criança possui a característica básica de não se pautar por padrões exteriores, o que realmente está em jogo é a possibilidade de exprimir suas reações ao ambiente de acordo com seus processos

⁹ Nesse sentido, concordamos com Duarte Jr. (1988), ao compreender que a atividade artística está revestida de características lúdicas, das características do jogo, pois, afinal, tal qual as práticas esportivas, as brincadeiras e jogos em geral, nas artes verificamos que todo seu sentido se concretiza na ‘ação’ em si, e não no produto final ‘conseguido’. Por isso, então, a necessidade de se encarar o trabalho artístico da criança ligado ao trajeto percorrido na sua elaboração, ou seja, em relação à atividade significativa e expressiva que lhe deu origem.

de sentir, pensar e perceber, os quais sofrerão variação e evolução conforme a criança cresce, e que são explicitamente diversos dos processos do sentir dos adultos.

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

Embora a atuação do profissional seja, em certo sentido, “discreta” frente ao fazer artístico da criança, não significa que, durante o desenrolar das atividades artísticas e exploratórias com os variados materiais plásticos e em contato direto com o mundo, não esteja se constituindo um silencioso e profundo processo de transformação, aprendizado e formação.

Desse modo, o fazer artístico da criança configura-se como experiência, pela qual se processa uma radical manipulação e transformação de numerosas materialidades próprias ao ateliê e ao mundo ao seu redor, criando-se um campo fértil para a educação de sensibilidade: “educação de nossos sentidos perante os estímulos mais corriqueiros e até comezinhos que a realidade do mundo moderno nos oferece em profusão – quantidade que, evidentemente, não significa qualidade” (DUARTE JR., 2004: 25). Cabe ao educador, então, prezar por:

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

Portanto, o fazer artístico da criança não se restringe ao espaço do ateliê/laboratório. Na sua atuação transformadora e expressiva com a matéria, as fronteiras do ateliê e do mundo se diluem radicalmente. A criança faz dos infindáveis objetos e materiais do mundo exterior elementos para a

sua ação criativa e construtiva. O mundo, para ela, se configura como um ateliê e vice-versa. Assim, é comum observar a criança transportando matérias e elementos do mundo (cascas de árvore, terra, folhas, água, pedras, insetos, tocos de madeira, restos de construção, lama, areia, seiva, grama, poeira, cabos, serragem, sucata, aço, plástico etc.) para serem trabalhados no interior do ateliê. E o oposto também: o transporte de matérias tipicamente artísticas e que perfilam nas estantes do ateliê (papéis de vários tipos, tintas, cola, giz de cera e pastel, grafite, canetas multicoloridas, telas, argila etc.) para serem manipulados em meio ao espaço externo.

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

Esse é o trabalho de criação e transformação que a criança efetua diretamente e em imersão plena com os elementos do nosso meio ambiente circundante. E podemos, do mesmo modo, tecer considerações semelhantes sobre sua prática de transformação da matéria efetuada com os ingredientes e elementos tipicamente artísticos dentro do ateliê/laboratório, verificando igualmente o engendrar de um profundo processo de aprendizado, formação e refinamento da sensibilidade infantil. Assim, no ateliê, a criança até os 12 anos, graças à atuação do professor de arte, tem à sua disposição uma infinidade de materiais plásticos – papéis coloridos, tintas variadas, cola, madeira, terra, tijolo, pedras, plásticos, linhas, panos coloridos, areia, revistas, lantejoula, argila, canetas multicoloridas, lápis, água, resinas, giz de cera e pastel etc. – que podem ser manipulados e transformados de inúmeras formas: colados, pintados, misturados, coloridos com tinta, canetas, lápis e giz multicoloridos, recortados, amassados, costurados, traçados etc. Esse contato com a matéria pode suscitar uma experiência educativa, tal como a compreende Larrosa (2002: 21), como

“aquilo que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Desse modo, realiza-se a educação da sensibilidade nos *sujeitos da experiência* que são as crianças, artistas e alquimistas, desde que abertos à transformação e ampliação da compreensão que possuem de si e do mundo. Ou, noutras palavras, desde que abertos ao refinamento de seus sentidos corpóreos, que se efetivam como processo de autoformação, já que “nessa troca recíproca de influência, artista e matéria-prima vão se conhecendo, sendo reinventados e seus significados são, conseqüentemente, ampliados” (SALLES, 2011: 132).

À guisa de conclusão, é preciso lembrar que não privilegiamos, aqui, a arte como expressão de seus produtos acabados nem sob a óptica do saber teórico – conceitos, estética, filosofia da arte e crítica, mas buscamos, como Lanier (1999: 47), “devolver a arte para arte-educação”, de modo a pensar e refletir sobre suas práticas e matérias. Assim,

é preciso romper com a ideia de arte limitada a um produto, ou a um resultado para ser apresentado ou mesmo apenas para a formação de artistas profissionais. É preciso passar a enxergar sua força no processo que a arte permite realizar, sem desprezar as possibilidades do seu resultado, mas integrando esses momentos (SCATOLINI, 2009: 154).

Guiados por esse enfoque, consideramos a arte em seu aspecto mais obreiro, material, operatório, construtivo, processual e criativo; procuramos abordá-la enquanto prática de ateliê, enquanto *fazer* arte, trabalhar a matéria, sujar as mãos e casar conjuntamente a matéria do corpo e a matéria da bancada – é graças a essa visão específica que os paralelos entre o ateliê e o laboratório alquímico se revelam e se substancializam.

Assim, nossa aposta é que tais práticas carregam uma dimensão de transformação e formação de seus artífices – o pintor, o alquimista e o educando. Ou seja, nessa visão processual, material e obreira da arte, da alquimia e da arte-educação, revelou-se que dentre suas várias possibilidades formativas – já que a concebemos como um possível itinerário de formação – concebemos como fundamental a sua capacidade de propiciar uma *educação de sensibilidade*, ou seja, o lapidar de nossa sensibilidade corpórea para uma relação mais sensível conosco, com os outros e com o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTUS, F. *Guia prático de Alquimia*. Trad. Mário Muniz Ferreira. São Paulo: Pensamento, 1996.
- BALL, Philip. *Alchemy in the colours of the Renaissance*. An article written for the UCL chemistry department, 2002. Disponível em: [Http://www.philipball.co.uk/index.php?option=com_content&view=article&id=63:alchemy-and-colour&catid=16:colour&Itemid=18](http://www.philipball.co.uk/index.php?option=com_content&view=article&id=63:alchemy-and-colour&catid=16:colour&Itemid=18).
- SCATOLINI, Roberta In: CAMNITZER, L. & PÉREZ-BARREIRO, G. (Org). *Educação para a arte/ Arte para a educação*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul. 2009.
- DUARTE JR., João. F. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papirus, 1988.
- _____. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar edições, 2004.
- ELKINS, J. *What Painting is? How to think about Oil Painting, using the language of Alchemy*. New York: Routledge, 1999.
- FERREIRA Santos, M.; ALMEIDA, R. *Aproximações ao Imaginário: bússola de investigação poética*. São Paulo: Képos, 2012.
- GIACOIA JR., O. *Nietzsche: o humano como metáfora e como promessa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- GOLDFARB, A. M. Alfonso. *Da alquimia a química*. São Paulo: Landy Editora, 2005.
- GREINER, Frank. *A alquimia*. Ed. Unimarco. São Paulo, 1994.
- LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte educação. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1999.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Universidade de Barcelona, Espanha. Trad.: João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./abr. 2002.
- LIPOVETSKY, Gilles & SERROY, Jean. *A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- MACHADO, J. R.C. *O que é Alquimia*, São Paulo. Ed. Brasiliense. 1991.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- RANCIÈRE, Jacques. *O Inconsciente Estético*. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- READ, Hebert. *Educacion por el arte*. Buenos Aires: editorial Paidós, 1977.
- SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. 2. ed. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1991.
- SALLES, C. A. *Gesto inacabado*. São Paulo: Intermeios, 2011.

RESUMO

O artigo disserta sobre os pontos de contato entre as práticas da pintura medieval e da operatória alquímica ou, noutras palavras, trata da relação entre o ateliê do artista e o laboratório alquímico na perspectiva da arte-educação. Para isso, concebe-se a prática da pintura e da alquimia como atividades de exploração e experimentação sensíveis de materialidades plásticas. Essa concepção contribuiu para a explicitação e análise de *como* pintores e alquimistas se relacionavam com seus ingredientes e operações: por não contarem com conhecimentos cientificamente complexos e sem sofisticados instrumentos de medição, exploraram inúmeras substâncias e realizaram suas obras contando basicamente com seus cinco sentidos corpóreos – tato, paladar, olfato, visão e audição. É, pois, essa dimensão corpórea e sensível que garantirá uma longa série de profundos e sutis conhecimentos sobre as substâncias trabalhadas por esses artífices, e que nos permitirá refletir sobre a dimensão da Arte-Educação. Assim, orientados por uma compreensão fenomenológica, indicaremos como as práticas de ateliê e do laboratório alquímico configuram-se como *itinerários de formação* que possibilitam a realização de uma *Educação de Sensibilidade*.

Palavra-chave: Pintura, Alquimia, Itinerários de Formação e Educação de Sensibilidade

ABSTRACT

This article discusses the relation between the artist's studio and the alchemical laboratory from the perspective of the art-education. The practice of painting and alchemy are understood as exploration and experimentation activities sensitive to plastic materialities. Such understanding has contributed to explanation and analysis on how painters and alchemists were related to their ingredients and operations: as they did not have scientifically complex knowledge neither sophisticated measuring instruments, they explored countless substances and conducted their work relying basically on their five bodily senses - touch, taste, smell, sight and hearing. It is, therefore, this body and sensitive dimension that will ensure a long series of deep and subtle knowledge about the substances worked by these craftsmen, and that will allow us to reflect on the dimension of art-education. Thereby, guided by a phenomenological understanding, we can tell how the practices of the artist's studio and the alchemical laboratory turn into *learning pathways* which enable the conduction of a *Sensitive Education*.

Keywords: Painting, Alchemy, learning pathway and Sensitive Education.