

# Para sempre.

## Problemas de representação e geração de conhecimentos

MONIQUE DEHEINZELIN

**n**asce o sol e uma purificação acontece. Diz-se: a luz varre a escuridão. Para a maciez do acontecimento, varrer é imagem drástica, rústica. Melhor seria dizermos: há um banho de luz. O que aqui, no sítio Antares, o sol banha de luz é uma realidade fugidia, cambiante, mutável. Prateiam-se os altos eucaliptos. Brilha o dorso branco de um cavalo. Fende os ares o bico em fogo de um tucano. Quanto mais visíveis, mais fugidios se tornam os elementos naturais. Experimentemos pintá-los, desenhá-los. Vamos então nos deparar com nosso próprio movimento, somos nós na Terra que giramos, nos movemos sobre a sua superfície. Há intenso movimento interno: a alma do homem, excluído do mundo apenas natural, está em permanente ebulição. Ordenado ou caótico, há também intenso movimento externo: nenhum instante se passa sem farfalhar de folhas, zumbido de abelhas, mugido das vacas. Se você quer captar a vida, é obrigado a representá-la. Então, deve se conformar com muito pouco, um galhinho aqui, montanhas ao longe, o cachorro dormindo, como aquele que dentro da escuridão boia em um oceano de luz. Somos todos filhos do sol e vivemos sob a sua luz com a dádiva do maravilhoso mundo das cores.

É possível definir cor como uma atribuição sensível, individual, a fenômenos de interação entre os componentes da luz e os pigmentos de objetos visíveis. A luz branca do sol incide sobre a superfície pigmentada de seres e objetos, por exemplo, uma folha verde. Esta absorve todos os comprimentos de onda da luz que não são verdes e reflete o verde, captado pelos cones e bastonetes de nosso olho, sensíveis às cores primárias.

A visão das cores configura-se, assim, como um sistema complexo e cambiante, que não se subordina facilmente à definição de 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*



Monique Deheinzeln.  
Os ipês estão florindo.  
Acrílica sobre  
madeira, 2009

*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 espaçotemporal 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)*

Para representar pictoricamente um objeto é necessário participar do mundo das cores e objetivar em algum suporte a qualidade sensível de nossa observação, mobilizada pelo modo como a realidade nos afeta, pela nossa percepção estética. Sendo assim, compreender o funcionamento de sistemas de cores pode ser ferramenta poderosa para criação e para aprendizagem.

Gamas de cores podem ser obtidas de dois sistemas:

⇨ Sistema aditivo **RGB** (vermelho, verde e azul) de cores primárias, obtidas pela difração da luz branca do sol. Adicionando duas a duas as cores primárias no sistema **RGB** obtêm-se as cores primárias do sistema **CMYK**:

**vermelho + azul = magenta**

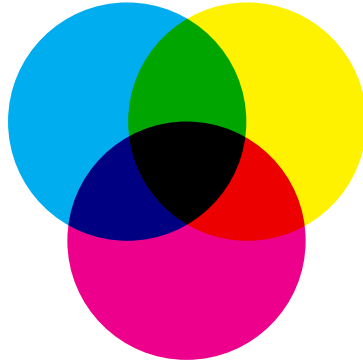
**vermelho + verde = amarelo**

**verde + azul = azul ciano**

⇨ Sistema subtrativo **CMYK** (azul ciano, magenta, amarelo e preto) de cores primárias, obtidas de elementos naturais ou pigmentos sintéticos. Adicionando duas a duas as cores primárias no sistema **CMYK**, obtêm-se as cores primárias no sistema **RGB**:

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

As interdependências entre os dois sistemas configuram, assim, relações de notável complexidade e beleza, acessíveis à sensibilidade dos portadores de visão.



Em toda geração de conhecimentos, deparamo-nos com problemas de representação da realidade. As cores nos permitem uma apreensão do momento que é fugidío, enquanto o sentimento sobre determinada cena persiste, em função do valor da experiência sensível. Esta pode nos levar à completude ou à insuficiência, abstração ou apreensão sincrética da figura, e a um embate com a matéria, fonte da imaginação.

Retomando o sentido original da palavra estética (do grego *aesthesis*) como sensação, sentimento, supomos que a inteligência sensório-motora tenha sempre uma mobilização estética, uma vez que se caracteriza pelo binômio sentir e agir. Observamos uma qualidade expressiva nas ações sensório-motoras, por estar o sujeito em um simbolismo fortemente centrado no eu, que investe e objetiva na realidade o seu próprio afeto. E, ao mesmo tempo, nossa sensibilidade é em boa parte exercida em um mundo material, em que se experimentam substâncias diversas. Seria este embate fenomenológico a fonte de nossa imaginação, em que

*[...] sentimentos, interesses, conhecimentos, devaneios, toda uma vida riquíssima, vem 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)

Ora, para nós educadores, a questão central que se apresenta é a de uma percepção, de uma sensibilidade às cores que parece ser inata, que se manifesta ou presentifica na criança, de forma inequívoca, e que poderia ter um papel estruturante extraordinário na produção de qualquer conhecimento. Pois encontramos

*[...] 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)*

Não se trata de um retorno à infância, porém há evidências incontestes em nossa vida psíquica, criativa, de que nas experiências da infância construímos bases sólidas para todo e qualquer conhecimento posterior.

Entretanto, esta base sensível, amplamente enriquecida pelas ações sensório-motoras das crianças, pode tornar-se descontínua ao longo da vida. Aquisições primeiras podem ser soterradas por camadas de verniz cultural que desvirtuam muitas vezes nossa percepção sensível. Em contraponto, e para manter nossa continuidade funcional, é possível pensarmos em propostas educativas, em didáticas coerentes com a mobilização estética que é nosso impulso natural, fonte fenomenológica da experiência.

Podemos então investigar aspectos derivados de uma mobilização estética na gênese de conhecimentos, dos quais as crianças são depositárias, e para isso nos reportamos à importância dos procedimentos em suas ações.

*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)*

Em um processo de criação haveria uma meta, de modo a nos habilitar pensá-lo em termos de procedimentos? Sim, partimos deste princípio, sobretudo por esta meta não estar prefixada, ou em outros termos, por não estar o autor dela consciente. A meta é o resultado do processo, fruto da aprendizagem do autor ao longo de sua realização. É nesta direção que buscaremos identificar processos de criação e aprendizagem. Processos de aprendizagem levam-nos a pensar sobre currículos, metodologias de ensino, didáticas; a nos comprometer com a aprendizagem do aluno ou aluna de uma escola ou de um sistema educativo. E se a aprendizagem se realiza por procedimentos ou ações concatenadas do aprendiz, faz-se necessário compreender dois aspectos:

1. a origem dos procedimentos;
2. os desdobramentos metodológicos destas ações concatenadas.

Haveria uma gênese para nossos procedimentos? Para buscar compreendê-la podemos sempre recorrer às crianças. Pois de um lado elas estão no começo da vida, e de outro, se o menino é pai do homem, o adulto é tributário dos procedimentos que ele realizou na infância.

*A Epistemologia Genética refere-se, por isso, à análise crítica dos modos de produção do conhecimento, assumindo-se que o sujeito que conhece começa por ser criança e, portanto, no início depende apenas de suas ações e reações sensório-motoras para interagir e conhecer o mundo que o cerca, ao mesmo tempo em que a si mesmo e às outras pessoas das quais depende para sua sobrevivência. (Macedo, 2004, p. 91-92)*

Como sabemos, no início da vida o bebê conta com recursos próprios, aparentemente incompletos e insuficientes para nosso olhar adulto, mas que proporcionam uma grande abertura para a percepção e a compreensão do mundo exterior. Um recém-nascido conta com percepções originárias de seu próprio organismo e com ações reflexas que possibilitam a ele satisfazer necessidades básicas, das quais a fome é a mais urgente. Cedo o bebê torna-se capaz de mamar; diante da meta de saciar a fome, seus procedimentos, coordenando sucção e respiração, transformam-se, aprimoram-se, levam-no ao êxito, neste caso, mamar bem. Estamos nos primórdios da inteligência sensório-motora, fortemente caracterizada pela assimilação dos objetos aos esquemas de atividade do sujeito (Piaget, 1979). Devido aos procedimentos sensório-motores

*Efetua-se no curso dos primeiros dezoito meses uma espécie de revolução copernicana, ou mais simplesmente chamada de descentração geral, de tal natureza que a criança acaba por situar-se como um objeto entre outros num universo formado de objetos permanentes, estruturado no espaço e no tempo, e sede de uma causalidade ao mesmo tempo espacializada e objetivada nas coisas. (Piaget e Inhelder, 1976, p.19)*

Sentir e agir são, portanto, nossos primeiros recursos. Coordenando-se sucessiva e simultaneamente resultam em aprendizagens — ou compreensões de si mesmo e do mundo — de longo alcance. Neste marco de referência, sensibilidade é uma capacidade lógica (pois associada à inteligência sensório-motora) e natural (associada ao nosso organismo) de se afetar com os fenômenos da realidade. E são essas sensações que mobilizam as ações iniciais do sujeito.

Neste caminho parece-me fecundo retornar ao significado etimológico da palavra estética, definida como ações mobilizadas por nossos sentimentos, sensações e afetos. A expectativa é de que o funcionamento autorregulado e disciplinado dessas ações e a compreensão de suas estruturas possam nos levar à intimidade não só dos processos de criação artística, como também de qualquer aprendizagem.

Diferindo de seu significado etimológico, teria havido em meados do século XVIII (Marcuse, 1968) uma mudança radical na qual a estética foi assumida como disciplina filosófica, dedicada ao estudo do belo e da arte, portanto, ao estudo de obras prontas, e não mais relativa aos sentidos como mobilizadores de ações que transformam o real, que criam algo, que possibilitam a construção de conhecimentos. Vemo-nos, então, diante de um mundo onde as coisas estão prontas, e não nos é dado lê-las em sua origem.

Em outro momento (Deheinzelin, 1996) considere as interações do sujeito com a cul-

tura, na perspectiva de que quando aprendemos algo, esta aprendizagem ocorre por transformação, e não por repetição. Assim, elementos da cultura podem ser ensinados, mas não transmitidos, considerando-se que serão sempre interpretados pelo aprendiz. Neste momento, parece-me fértil considerar possíveis consequências didáticas quando se criam condições para que, balizados por sua sensibilidade, os sujeitos produzam conhecimento. Ao aprender e criar saberes, o sujeito objetiva ou manifesta suas possibilidades de ação, que não se presentificariam caso não houvesse a sua implicação subjetiva. Suponho que esta implicação do sujeito em suas ações seja mobilizada por suas sensações estéticas, pelo modo como cada pessoa se afeta com as suas próprias experiências nos fenômenos da realidade, tal como ocorre durante o período sensório-motor. A compreensão de dinâmicas do desenvolvimento artístico, em que há continuidade funcional e descontinuidade estrutural 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)*

leva-me a crer que é a nossa mobilização estética que garante a continuidade funcional, isto é, que garante ao indivíduo continuar sendo sujeito de suas próprias ações, tal como ocorre nos procedimentos sensório-motores. Se nos afastássemos de nossa base estética, o que mobilizaria nossas ações? O que regularia nossos procedimentos? Como aprenderíamos?

Na transição para o período operatório, que coincide com o ingresso de alunos e alunas no Ensino Fundamental, são retomados pelas crianças alguns dos procedimentos aprendidos no período anterior, porém com uma forte perda expressiva. Supondo que é possível pensarmos em atividades e projetos educativos com base na mobilização estética individual, este ponto de partida poderia ocasionar ganhos apreciáveis na aprendizagem e construção de conhecimentos em salas de aula. Uma vez que, ao compreender aprendizagem como abertura para novas possibilidades, esta equivale, no plano estético, à criação não apenas em arte e ciências, mas em quaisquer outras disciplinas.

Nesta direção, podemos conceber o indivíduo como alguém cujas crenças, valores e ações encontram-se já constituídos, portanto como uma pessoa indisponível para aprendizagens; ou então como um sujeito fortemente ancorado na própria experiência, sempre curioso para aprender e aberto a novos possíveis conhecimentos. Assumindo o segundo tipo de indivíduo como aprendiz potencial, teríamos de pensar em quais limites poderiam contribuir para a disciplina e autorregulação em seus procedimentos.

Na pintura, também funcionam como limites os elementos culturais, como as obras de pintores que nos precederam, e o aspecto físico das leis que regem a natureza dos fenômenos — em nosso caso, a cor.

Teríamos, então, conhecimentos construídos a partir de ações concatenadas sobre a estrutura dos fenômenos, mobilizados esteticamente pelo modo como esses fenômenos nos afetam. Um passeio pela realidade, portanto. Aquela sensação tão reconfortante de sair de si e olhar as coisas como se fossem inéditas, tenras, novas. E que com um gesto nosso ganham existência — agora em outro plano, reconstruído. E, ainda, que agora são nossos para sempre! Em que árvore, xícara, uma maçã passou por nosso interior e de lá emergiu diferente. Participando da visão do pintor Vincent van Gogh, de um problema central que é a passagem da imagem que se vê, isto é, da realidade natural para as imagens subjetivas e vice-versa. Nessa passagem, diz ele, há um trabalho de purificação em que se encontra a si mesmo (Van Gogh-Bonger, 2004).

Seus resultados seriam anticivilizatórios? Colocariam em risco indivíduos e instituições, a começar pela instituição escolar? Ou então pode ser que com eles alcançássemos possibilidades (utópicas?) de culturas e civilizações feitas pelos homens e para os homens, e não a despeito dos seus mais caros anseios.

Para nossa alegria, obras e depoimentos de tantos e tantos artistas, e de cientistas, nos atestam que este mundo sempre fez parte de nossa vida e de nós próprios. Com eles, não nos sentimos sozinhos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHELARD, Gaston. *A Terra e os devaneios da vontade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- COLL, César. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1996.
- DEHEINZELIN, Monique. *Construtivismo, a poética das transformações*. São Paulo: Ática, 1996.
- EINSTEIN, Albert. *Como vejo o mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- GENET, Jean. *O ateliê de Giacometti*. São Paulo: Cosac Naify, 2000.
- IAVELBERG, Rosa. *Interações entre a arte das crianças e a produção de arte adulta*. Anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas — Anpap, 2008.
- MACEDO, Lino. *Ensaio pedagógico*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- MATISSE, Henri. *Escritos e reflexões sobre arte*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- \_\_\_\_\_ ; INHELDER, Barbel. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Difel, 1976.
- SYLVESTER, David. *Entrevistas com Francis Bacon*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- VALÉRY, Paul. *Degas dança desenho*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- VAN GOGH-BONGER, Jo. *Biografia de Vincent van Gogh por sua cunhada*. Porto Alegre: L&PM, 2004.
- ZÉ, Tom. *Tropicalista lenta luta*. São Paulo: Publifolha, 2003.
- ZERBINI, Luis. *Rasura*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.