

Cunha, A. C. (2013). O Brincar e a Criança como Obra de Arte. Uma tomada de consciência. In L.V. Dornelles & N. Fernandes (ed). *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (262-269). Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307>



Título

Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras

Autor

Leni Vieira Dornelles e Natália Fernandes (ed.)

Obra Completa

[\[Download\]](#)

INTRODUÇÃO

Leni Vieira Dornelles, Natália Fernandes [1-7]
As marcas da dialogicidade nos estudos da criança luso-brasileiros – notas introdutórias

CAPÍTULO 1 - INFÂNCIA E PESQUISA COM CRIANÇAS

Altino José Martins Filho, Ana Claudia Ferreira Martins [9-21]
A complexidade da Infância: balanço de uma década das pesquisas com crianças apresentadas na ANPEd/Brasil

Anne Carolina Ramos [22-35]
Pesquisas com crianças: possibilidades e desafios metodológicos

Andréa Carla Pereira Campos Cunha, Natália Fernandes [36-48]
Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em Sociologia da Infância

CAPÍTULO 2 - INFÂNCIA E CIDADANIA

Alexandra Bernardete Roçadas Botelho [50-71]
Aprendendo a Vida, Escutando as Vozes das Crianças

Maria Manuela de Sampaio Pinto Silva, Rosana Coronetti Farenzena [72-83]
Participação Infantil e Autonomia no Jardim de Infância: uma Questão de Cidadania

Gabriela de Pina Trevisan [84-105]
Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir dos Estudos da Infância

Ilda Freire-Ribeiro [106-121]

“Quais são os teus direitos? Direito da privacidade, direito da alegria, direito de ser feliz, direito de brincar, direito de ser digno”: Conceção das crianças sobre os direitos da criança

Denise Hosana de Sousa Moreira [\[122-136\]](#)
Infâncias para além da participação: um estudo sobre crianças na pesca artesanal

CAPÍTULO 3 - INFÂNCIA E PROTEÇÃO

Cristóvão Pereira Souza, Maria da Conceição Passeggi [\[138-150\]](#)
As narrativas videobiográficas no estudo da infância de risco

Ana Margarida Canhão [\[151-180\]](#)
Entre a Protecção e a Participação – Olhares das Crianças e Jovens sobre as Práticas de Intervenção de uma CPCJ em Portugal

Carlos Alberto Batista Maciel, Edval Bernardino [\[181-200\]](#)
Violência Contra Crianças e Adolescentes em Município de Fronteira na Amazônia Brasileira

Antônio Genivaldo Silva Feitosa [\[201-218\]](#)
A Infância Abrigada: Impressões das Crianças na Casa Abrigo

Maria Paula Panúncio-Pinto, Bruna Maria Coelho Freitas [\[219-228\]](#)
Crianças vitimizadas: relato de experiência de intervenção

CAPÍTULO 4 - INFÂNCIA E DEVIRES

Cristiano Bedin da Costa [\[230-240\]](#)
Arquitetônicas infantis: mapas, trajetos e devires em educação

Alberto Filipe Araújo, Armando Rui Guimarães [\[241-261\]](#)
Da criança arquetipal à mitologia da infância. Uma abordagem a partir de James Hillman/td>

António Camilo Cunha [\[262-269\]](#)
A Criança e o brincar como obra de arte - O sentido de um esclarecimento

Andrea Abreu Astigarraga, Maria da Conceição Passeggi [\[270-284\]](#)
O governo de si e o governo do outro no contexto da família rural: do trabalho infantil à universidade

Nilce Vieira Campos Ferreira, Fernanda de Alencar Machado Albuquerque [\[285-298\]](#)
Educação profissionalizante para crianças: Minas Gerais no início do século xx

CAPÍTULO 5 - INFÂNCIA E DIFERENÇAS

Thaís de Oliveira Lima [\[300-308\]](#)
Qual é o teu segredo para ser tão pretinha: o preconceito com crianças negras na educação infantil

Leni Vieira Dornelles, Daniela Lemmert Bischoff [\[309-319\]](#)
Misturas de cores: Olhares sobre diversidade e raça na Educação Infantil

Marinete Lourenço Mota, Antônia Rodrigues Silva [\[320-331\]](#)
A Escola ao pé de fronteira: percepção e possibilidades de uma educação multi/intercultural crítica para a cidadania infantil

Maria João Pereira [\[332-346\]](#)
A infância no Bairro do Lagarteiro: Modos de ser criança em territórios de exclusão

CAPÍTULO 6 - INFÂNCIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Filomena Correia, Ariana Cosme [\[346-368\]](#)
O desenvolvimento comunitário e a ação dos Agrupamentos de Escolas: Um estudo de caso

Viviane Aparecida Silva, Carla Maria Fidelis [\[369-379\]](#)
A escuta da criança em uma auto avaliação institucional

Emília Vilarinho [\[380-399\]](#)
As políticas da educação pré-escolar em Portugal

Sílvia Néli Barbosa [\[400-417\]](#)
Entre concepções e práticas: desafios para o currículo na educação infantil

CAPÍTULO 7 - INFÂNCIA, PROFESSORES E EDUCAÇÃO

Isa M. C. S. Domingues, Teresa Sarmento, Maria da Graça N. Mizukami [\[419-430\]](#)
Os casos de ensino na formação-investigação de professores dos anos iniciais

Helôisa Josiele Santos Carreiro, Márcia Fernanda Carneiro Lima [\[431-445\]](#)
Os combinados como prática na educação infantil: algumas reflexões

Maria de Fátima Araújo, Maria da Conceição Passeggi [\[446-457\]](#)
A escola e os professores da educação infantil sob a ótica das crianças

Maria Conceição Pillon, Marlene Rozek A Formação de leitores na Educação Infantil.	[458-466]
Marília Felipe, Paula Pecker Multiplicando saberes: conversas sobre música entre o professor especialista e o educador de infância	[467-480]
Francinaide de Lima Silva, Maria Arisnete Câmara de Moraes Escolarização da criança no Grupo Escolar Modelo Augusto Severo (Natal RN Brazil, 1908-1920).	[481-493]
Josemir Almeida Barros Cenários e cotidianos, as crianças em escolas rurais em minas gerais	[494-511]
Maria José Rodrigues e Luís Castanheira A voz das educadoras sobre a Educação Ambiental no jardim-de-infância – Um Estudo de Caso	[511-525]
CAPÍTULO 8 - INFÂNCIA E INCLUSÃO	
Maria Amélia Dias Martins, Rui Trindade Educação Para Todos: NEERE – Modelo de Não Exclusão pela Eficácia na Remediação Educativa	[527-545]
Andréa Tonini, Ana Paula Loução Martins Dificuldades de aprendizagem específicas: As políticas Educacionais de inclusão em Portugal e no Brasil	[546-557]
Leticia F. Dal-Forno, Feliciano H. Veiga, Sara Bahia Características de sobredotação e criatividade percebidas por educadores de Infância no Brasil e em Portugal	[558-570]
Ana Barreto, Cristina Vieira A criança diferente vista pelos seus pares: resultados de um estudo feito numa escola inclusiva portuguesa do 1º ciclo do ensino básico	[571-591]
Geraldo Eustáquio Moreira, Ana Lúcia Manrique O que pensam os professores que ensinam matemática sobre a inclusão de alunos com NEE?	[592-611]
Diana Tereso Coelho Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia	[612-628]
CAPÍTULO 9 - INFÂNCIA, ARTES, VISUALIDADES e LINGUAGENS	
Maria Arlete Carrapatoso Figueiredo A poesia de Matilde Rosa Araújo (re)vista pelas crianças	[630-649]
Magda Viegas Mosaico de Infância	[650-671]
Debora Perillo Samori “Pegaram o livro que você ia pegar” -A produção de culturas infantis a partir da escolha de livros pelas crianças do 1º ano do Ensino Fundamental	[672-692]
CAPÍTULO 10 - INFÂNCIA E LUDICIDADE	
Verônica Maria de Araújo Pontes, Daniela Deyse Silva de Alencar O brincar na educação infantil: um olhar sobre os(as) professores(as) e sua prática pedagógica	[694-704]
Alberto Nídio Silva Infância, Cultura e Ludicidade – Coisas das Crianças	[705-729]
Geovanna de Lourdes Alves Ramos Memórias, infância e brincadeiras: vivências de moradores na cidade de Uberlândia/MG.	[730-743]
CAPÍTULO 11 - CIBERINFÂNCIA E CULTURAS INFANTIS	
Alessandra Alcântara, Antônio José Osório A internet na vivência lúdica da criança	[745-757]
Leticia Porto Pedrosa ¿Cómo socializan las películas de animación a los más pequeños? Estudio de los conflictos emocionales a partir de grupos de discusión con menores	[758-771]
Nélia Mara Rezende Macedo Curtir, comentar, compartilhar: O que fazem as crianças no Facebook?	[772-787]
Grécia Rodríguez, Leonardo Albuquerque “A Rádio chiquita”: Uma ação formativa de educomunicação e cidadania infantil	[788-799]

A Criança e o Brincar Como Obra de Arte

O Sentido de um Esclarecimento

António Camilo Cunha

Resumo

A ideia pedagógica de ser criança e do brincar está associada predominantemente a uma dimensão desenvolvimentista (fases, etapas, idades...) de grande racionalidade técnica e instrumental. Este fato conduz a uma atitude pedagógica de “olho central”, que tudo controla e sugere. Nesta reflexão tentaremos demonstrar (pelo caminho onto-filosófico) que ser criança e o brincar é algo diferente. É pertencer a um mundo do não dito, do não revelado. Um mundo que ainda não está em condições de ser podado. É pertencer a uma energia inicial (um universal), que espera cuidado, resguardo, proteção. A ideia de ser criança e do brincar neste envolvimento é o mesmo que contemplar (ser) uma *obra de arte*.

Palavras Chave: Criança, Brincar, Arte, Pedagogia, Ciência (Filosófica).

Abstract

The pedagogical idea of being a child and the play action is associated predominantly to a dimension of development (phases, steps, ages...) of a great technique and instrumental rationality. This fact leads to a pedagogic attitude of a “central eye”, that controls and suggests everything. In this reflection we will try to demonstrate (through the onto-philosophical way) that the child and the play are something different. It is to belong to a world of unsaid, of unrevealed. A world that is not yet in conditions of being pruned. It is to belong to an initial energy (universal) that expects care, guard, protection. The idea of being a child and the play action in this involvement is the same as contemplate (be) an *art piece*.

Keywords: Child, Play, Art, Pedagogy, Science (Philosophic).

1. A *idéia* de Arte

A palavra arte vem do latim (*Ers*), que significa técnica ou habilidade. Geralmente, é entendida como atividade humana ligada a uma dimensão de ordem *estética*, tendo por base a percepção, a emoção, a razão, a intuição, etc.. Para a presente reflexão, não vamos convocar os infindáveis olhares/correntes sobre a arte¹(1). Vamos sim, convocar apenas alguns conceitos que transpassam os vários sentidos sobre a arte: o conceito da *arte como representação (no sentido realista)* e o conceito da *arte como abstração(no sentido não - realista)*.

Num rápido olhar ao percurso da história (ocidental), vamos constatar que estes dois conceitos (estruturantes) aparecem logo no início. Entre os gregos, surge a opinião de que a arte é uma *representação* ou *espelho da natureza*. Para Platão, por exemplo, a verdadeira realidade residia no domínio de *ideias* ou *formas* perfeitas e imutáveis – associado ao conceito de bem e de beleza. Ele considerava a obra de arte como um mero reflexo ou imitação pobre daqueles, sendo inferiores e pouco fiáveis enquanto caminho para a realidade. Por isso, afastara da sua *república ideal* os poetas e outros artistas. Na continuidade, com Aristóteles vamos ver que também partilhava a conceção de arte enquanto *representação*, mas adotou uma visão mais larga para com os objetos dela. Assim, via na arte uma completude daquilo que a natureza somente realiza em parte. *A arte vai completar, ela é uma intuição da essência universal das coisas*. Temos assim a arte como representação “reducionista” (Platão) e a arte como representação que acrescenta (Aristóteles).

Estes dois conceitos foram depois olhados com outras lentes. A representação como *caminho realista* que chama a *idéia de universal* e a representação como caminho de *abstração* que chama o *caminho não - realista* e com ele a *idéia dos sentidos e da razão*.

Assim, os defensores da representação (realistas) enfatizam que a beleza é uma propriedade real do “objeto” e é independente das crenças que alguém possa ter acerca dele. Acreditam que o “objeto” possui algo mais do que ele mostra – uma energia iniciática do campo do inexplicável. Há aqui uma verdade universal (na linha Kantiana) – estética e

arte, como coisa das profundezas e que estão enraizados na natureza humana. Neste sentido, podemos ter uma razoável expectativa de que eles sejam partilhados por todos os humanos devidamente constituídos.

Por outro lado, temos os defensores da *representação/abstração (não-realistas)* que creem que o valor estético está necessariamente ligado a juízos, emoções, sensações, rendilhados mentais, produzidos pelas pessoas – corpo e mente de quem contempla.

Na nossa reflexão, por uma questão de sistematização terminológica, vamos chamar à representação realista a *representação primeira* e à representação não – realista a *representação secundária*.

¹Cada era (na cultura ocidental) que se sucede assiste a um desenrolar de conceitos e formas de arte. De uma forma muito larga desde o período clássico, passando pela idade média e pelo renascimento - considerado a mola de impulso para as correntes artísticas/estéticas que daqui começaram a emergir. Destacamos neste contexto a arte em perspectiva, o maneirismo, a reforma e contra reforma (arte sacra), o barroco. Depois o séc. XVIII (arranque da modernidade) e com ele o romantismo, o realismo oitocentista, o impressionismo, o simbolismo, o expressionismo, o utilitarismo, o essencialismo, o formalismo, o materialismo, o utilitarismo, o cubismo, o futurismo, o abstracionismo, o construtivismo, o surrealismo. “Finalmente” o pós – grande guerra, há o aparecimento de outras correntes como a pop arte, a arte concetual, as vanguardas...

- 1.1. Olhando a educação e a escola através dos dois conceitos

Se situarmos as duas concepções fundadoras de olhar a arte e convocarmos a educação/escola podemos dizer eventualmente que:

A educação e a escola têm sido objeto das mais inúmeras influências de ordem política, científica, curricular. De uma concepção mais genuína, autêntica, “ingénua” (se assim pudermos dizer), a educação/escola tem como grande objetivo dar luz, preparar o futuro, elevar o espírito crítico, criar e difundir cultura e saber. Este é de alguma forma o ideário atemporal da *paidéia grega* que sustenta a dimensão - *saber humano*. Para uma concepção moderna (modelo dominante), enfatiza a educação e a escola como “qualquer coisa” do campo produtivo muito ligado à eficácia, ao rendimento, às competências e ao conhecimento.

Neste sentido, talvez possamos dizer com algum acerto que ela (educação/escola) está muito vincada na dimensão - **representação secundária**. Parece haver uma teoria institucional da educação (à luz da teoria institucional da arte da década de 70 e onde as obras de arte eram qualificadas por membros, artistas...supostamente especialistas) de grande racionalidade técnica e instrumental por parte de especialistas “iluminados”. A criança, no plano educativo, parece que continua a ser olhada numa perspetiva de uma *racionalidade* histórica, política, sociológica, psicológica, biológica (concretude, mas também representação secundária) e menos numa perspetiva fenomenológica, existencialista, hermenêutica – a coisa que *está dentro*, que *é universal e fecunda* - **representação primeira**. É neste envolvimento que tentaremos demonstrar que o *jogo, as brincadeiras e as crianças* são realidades universais/origem. Para tal, analisemos alguns olhares que sustentam este fato e, em seguida, tomaremos a liberdade de fazer algumas analogias, a fim de propormos “novas” intervenções didaticopedagógicas.

2. A Obra de Arte

Na obra “*A origem da Obra de Arte*”, Martin Heidegger² vem defender a idéia de *origem*, onde todas as coisas fazem sentido, onde todas as coisas assumem o sentido devido.

Para Heidegger, a *obra de arte* faz parte dessa origem. Ela é origem que está para lá de uma coisa. Isto é, devemos evitar olhar/criar uma obra de arte como uma “coisa”.

Se a olharmos ou criarmos como uma “coisa”, estamos a obedecer à dimensão racional. Mas, a origem é muito mais do que razão, diz-nos Heidegger.

Quando colocamos a racionalidade na obra de arte (racionalidade instrumental), estamos a tentar enfeitiçar a obra de arte, dando-lhe um caráter de conteúdo, emoção, forma, cor... É neste contexto de entendimento que irão surgir (emergir) as várias correntes artísticas...

Assim, ao colocarmos a racionalidade na obra de arte, estamos a colocar

² Martin Heidegger (1889-1976). Declara que a tradição filosófica ocidental posterior aos Gregos esqueceu a “questão do ser” e só se tem interessado pelo presente, ignorando as dimensões temporais do passado e do futuro. Na sua obra “principal” - *O Ser e o Tempo* - tenta recuperar a questão “do que é o ser”... “o estar aí”... e o “sempre já”... É um existencialista. Salientamos também a crítica que fez à cultura de massas e a sociedade tecnológica moderna por afastarem o homem da natureza, levando à perda da unidade com o ser possuída pela humanidade primitiva.

propriedades, predicados, interpretações³. Mas a arte, para Heidegger, só tem um predicado – *a energia iniciática*.

A obra de arte sendo origem, sensibilidade original, coisa extra (aquilo que os Gregos chamavam de *substrato ou suporte*) tem um poder salvador. Ela é a solução que não pode ser engessada no reducionismo de revelações racionais, teóricas, técnicas, instrumentais. A arte é a “coisa” das “coisas”, é energia, “coisa” ontológica, “coisa” de Deus. Ela tem a capacidade de anteceder aquilo que por ela se acede. É a essência universal das coisas. Não é o homem que cria a obra de arte. Ele apenas experiêcia a sua energia. A obra de arte ao ser origem, verdade, mostra que a matéria pode ser o que nunca terá sido.

Heidegger fala também na ideia de *resguardar*. O mesmo é dizer que devemos deixar que a obra de arte respire. Mas também faz elevar a idéia de *serenidade* – ao dizer que ela é a expressão de que estamos a experienciar a *energia primeira*. A arte é serena. O homem sereno é uma obra de arte, pois traz em si a ordem das coisas e a idéia de síntese.

Perante tais evidências, Heidegger não deixou de dizer que temos um problema. Aqui volta a tocar no problema da racionalidade. A história do pensamento ocidental tentou ver as coisas de uma certa maneira (correntes). Maneiras diferentes de ver a arte, pela tentativa de saber como as coisas são, forçando - *sentido de forçar* – o ver as coisas como elas são. Este fato poderá levar à falsidade. Devemos então deixar que as coisas aconteçam e não forçá-las. A obra de arte tem a função de descobrir a essência do ser, a essência do ente, que foi encoberto pelo pensamento.

A obra de arte é o dizer de Deus. Heidegger, referindo-se a Deus, (ele era um homem de fé) faz elevar a noção de templo. Mortais que entram no templo, os vivos (que pela arte) entram no templo. A forma de experienciar Deus está expressa no caminho da arte, na poesia e na música. Nesta assunção fala nas *pedras do templo*, pedras que constroem o templo. Só existe uma relação com Deus, pois as pedras estão organizadas no seu conjunto. O seu conjunto é o momento da salvação. A obra de arte como conjunto tem o poder de salvação. A arte como obra de salvação, como *pedras no devido lugar* que constroem e dão solidez ao templo.

Também refere a ideia de Terra e de Mundo para expressar os três níveis da existência: *o pré-reflexivo (onde a arte se manifesta – primeiro nível)*, *a reflexão (segundo nível)* e *o utensílio (terceiro nível)*. Nesta assunção, a pré-reflexão (a coisa das coisas) corresponderá à *linguagem da terra*, que é verdadeira e expressa numa serenidade de equilíbrio. Aquela serenidade profunda resultante da capacidade de equilíbrio das forças do mundo.

Contrariamente, a *linguagem do mundo* é falsa, forçada, resultado da nossa presunção racional (logos) que cria crenças, preconceitos, modelos, técnicas, instrumentos.

A obra de arte é eterna - este é o seu valor. A arte vai falar às gerações vindouras. A arte é intuição. É na intuição que conseguimos alcançar a excelência da liberdade.

Também David Hume⁴, na obra “*O Padrão do Gosto*”, refere esta dimensão da relação entre essência e racionalidade. Apesar do elogio à razão, (o que reflete o envolvimento iluminista em que nasceu) - neste campo da arte, ela (a razão) poderá pautar-

³ Susan Sontag, na obra *Contra a Interpretação*, refere que a obra de arte é o que é. Não somos nós que olhamos a obra de arte. Ela é que olha para nós...experienciamos a sua energia.

⁴ David Hume (1711-1776). Figura central do Iluminismo, via os sentidos como a nossa principal fonte de conhecimento. Tentou estruturar a mente, dividindo-a em *impressões* (percepção do mundo que nos afeta os sentidos) e as *ideias* (cópias menos nítidas das impressões – estão na mente). Na sua principal obra - *Tratado sobre a Natureza Humana* - aborda a idéia de *entendimento*...

se por algum reducionismo e no seu melhor poderá pautar-se como auxílio e não como essência. A essência está não na razão, mas na *delicadeza de sentimentos*.

Construir o padrão do gosto tem a ver com a razão, mas também (e sobretudo) com a delicadeza de sentimentos. Existem delicadezas, diferentes no humano – sentimentos, paixões, emoções, estéticas...

A razão tem um papel importante na diluição do preconceito. Ela poderá ser um caminho para o bom gosto. No entanto, ela poderá falhar - falhar o entendimento, falhar a experiência... pelo que, o belo não está nas coisas em si (elegidas por uma racionalidade - mente), mas está no espírito de quem contempla. Uma contemplação de serenidade, atenção devida ao objeto, recolhimento de espírito e intuição. Uma contemplação que tem em si paixão e sentimento (estes muito estruturados na moral e nos bons costumes). Não há um belo absoluto, e, se existisse, talvez estivesse na matemática e na natureza.

Razão e paixão de sentimento muitas vezes não coincidem e o gosto sofisticado é (poderá ser) contrário ao belo.

O real (belo) existe como sentimento. Nunca está errado. A variedade e o relativismo do gosto (gostos não se discutem...) tem a ver com o sentimento. Aqui, David Hume faz elevar os sentimentos superiores e inferiores. A existência de obras de arte superiores (sentimentos superiores- existências iniciáticas, mistério...) e outras obras de arte inferiores estão sujeitas a análises racionais⁵.

A beleza está situada na representação primeira, no arco sentimental, no sinfónico. O belo não se explica através da matéria de fato, através da razão, mas pelo sentimento e pelo amor.

Não podemos fazer nada para a educação do gosto se não existir sentimento. Elevação do gosto, do bom gosto.

David Hume vem assim contribuir para não se cair na armadilha essencialista da arte, isto é, discursos, teorias, formas de arte, modelos, correntes...tendo por base a emoção e/ou a razão- existência secundária. É necessário sim, o sentimento elevado associado ao padrão

⁵ Sobre a necessidade de definir a posição da razão na análise da obra de arte/gosto, bem como a necessidade de organizar a existência secundária - projeções mentais, razão, emoção, David Hume faz elevar um nível intermédio do gosto, *matéria de gosto, padrão do gosto*. A forma de se discutir os gostos é encontrar um *padrão do gosto*. O crítico de arte não vai dizer a beleza dos objetos, mas pode ajudar ao estado de espírito. Assim, refere que:

(a) O que a razão pode fazer na educação do gosto: relação entre as partes e o todo; atenção ao fim da obra de arte; avaliar se os meios servem aqueles fins.

(b) Para que haja delicadeza no gosto é necessário: disponibilidade para a obra; atenção aos detalhes; observar outras obras; observar a obra; contemplação da beleza.

(c) Critério de arte que deverá ter estas características: bom senso; sentimento delicado; prática; capacidade de comparação; ausência de preconceito (desinteresse).

(d) A beleza/obra de arte não está na obra, mas no indivíduo que sente...

Ex: metáfora da pipa de vinho com uma chave de couro. Os apreciadores de vinho diziam:

- O vinho sabe a ferro!

Os outros diziam:

- O vinho sabe a couro!

Ambos são bons critérios para eleger o vinho.

As projeções mentais (emoção, razão-existência secundária) projetam no mundo qualidades que o próprio homem possui - beleza, vício, causalidade. O crítico de arte deve ter um raciocínio demonstrativo – semelhança, contradições, qualidades, proporções...

A grande arte vive constantemente na transgressão de regras...constantemente revoltada contra a sua definição (estética).

do gosto. Os prazeres superiores (sentimentos) são reprodutores da luz inicial – música, literatura... Os prazeres inferiores (emoção, razão) são limitadores...degradação do gosto.

3. A Criança e o Brincar como Obra de Arte

De todos os pensamentos sobre as crianças (o que é ser criança) é em Hannah Arendt⁶ que encontramos (em nossa opinião) a definição mais sublime: “As crianças, esses estrangeiros acabados de chegar ao mundo pelo nascimento, radicalmente novos, radicalmente inaugurais devem ser recebidos por nós (adultos,pais,educadores) com uma exclamação – Eis o nosso mundo! E nós responsáveis que somos devemos mostrar o mundo e deixar um mundo melhor”(p.78).

As crianças (usando uma linguagem metafórica) são massa espiritualizada. As brincadeiras são a expressão dessa massa divina. São estas crianças e as brincadeiras uma obra de arte, pois são radicalmente novas, radicalmente inaugurais.

Elas são origem, estão acima da idéia de “coisa” e de qualquer projeto racional. Quando colocamos uma racionalidade (escola, currículo...como estão), estamos a colocar propriedades, predicados, que podem anular, ferir a *energia iniciática*. Enfeitiçam as crianças com programas curriculares, dando-lhe um caráter de conteúdo, emoção, aprendizagem, desenvolvimento. Fazem a poda, antes do tempo da poda. As crianças (até isso) alimentam correntes educacionais e muita investigação a ela associada.

As crianças e as brincadeiras, sendo uma obra de arte, são sensibilidade original, uma “coisa extra” (substrato, suporte), pré-reflexão, energia iniciática...têm um poder salvador. Elas representam a energia, o início, a esperança que não deverá ser rejeitada ou aprisionada no reducionismo de revelações teóricas, instrumentais e técnicas ou mesmo coisa de *arte nova*⁷. As crianças e as brincadeiras com o sentido da autenticidade, do desejo e até da revolta. Este fato está (deverá estar) longe da idéia de controle, consumo ou mesmo de mercadoria - na linha de Adorno⁸.

⁶ Hannah Arendt (1906-1975). Filósofa alemã defendia que a política precisa de um espaço público onde as pessoas possam agir livremente e revelar-se umas às outras através do que fazem e do que dizem. Na sua época, viu esse espaço político ameaçado não só pelos totalitaristas nazis e estalinistas, mas também por processos em curso nas democracias liberais modernas... As suas “obras principais” incluem: *As Origens do Totalitarismo*, *A Condição Humana*.

⁷ José Ortega y Gasset (1883-1955). O autor espanhol foi sobretudo um homem ligado à Sociologia, Política, Metafísica..., mas também se debruçou sobre a Arte e a Estética. A sua obra sobre a arte é sobretudo descritiva (tendências da arte...) fazendo elevar um manifesto sobre a *arte nova*. Refere que conhecer sãs circunstâncias da arte (assim como da ciência) é conhecer e ter a capacidade de diagnosticar as mudanças na vida e na sociedade. *A arte tem um caráter antecipatório e de análise social*. A *arte nova* identifica-se com a desumanização da arte - pelo aparecimento de um novo humano que se opõe à arte anterior. A arte nova como impopularidade, uma mudança de estilo perante uma arte dominante mas caracterizada pela fadiga e esgotamento. Este fato acaba por ser positivo. A desumanização da arte expressa na construção de novas racionalidades e utilizando a ironia, o jucoso, o cómico, o selvático, o patético, a paródia, a reação, a afirmação, a inovação e a criatividade faz elevar a desumanização, acabando esta por ser uma nova forma de fazer humanização. Voz aos desfavorecidos, oprimidos. Ele é brilhante nesta ambiguidade – *a desumanização como forma de fazer humanização*.

⁸ Theodor Adorno (1903 – 1969). Membro fundador da Escola de Frankfurt. Para além de importantes estudos sobre a música (filosofia da nova música, ensaio sobre Wagner), para além dos caminhos da sociologia, da crítica literária,da filosofia..., Adorno fez incursões sobre o campo da *Arte*. Na sua reflexão sobre arte (uma das originalidades do seu pensamento), vai constatar que a *arte moderna* se arrisca a ser apenas uma *mercadoria* num universo de consumo, de onde desaparece toda a *autenticidade*. Na obra *Dialéctica de Esclarecimento*

A crianças e as brincadeiras são a coisa das coisas. São energia, manifestação de Deus, tendo a capacidade de anteceder aquilo que por ela se aceda - a "*essência universal das coisas*". O valor da criança e das brincadeiras é do eterno. Esta eternidade não está nas representações (olhares, correntes, opiniões, interpretações...), mas está na sua energia. As crianças são intemporais. Representantes de Deus, filhos de Deus, energia de Deus pela chama interior. As crianças são o que são. Não somos nós adultos que devemos olhar para elas. Elas é que devem olhar para nós.

Não é o homem que cria - faz nascer a criança - ele apenas experienciou a sua energia. A criança ao ser origem, verdade, mostra que ela pode ser o que nunca terá sido. Mas, para que isto seja real, é preciso chamar a idéia de *resguardo*. A família, a escola como *locus* de resguardo. O mesmo é dizer que deveremos deixar que a criança respire. Deixar a coisa extra na sua essência pela serenidade. A serenidade é (como refere Heidegger) a expressão que estamos a experimentar, a energia primeira.

Deixemos as crianças na sua quietude inquietude, pois elas revelam a síntese iniciática, a potência ...

A Educação Física parece que tem em si um problema. Criou modelos diferentes de ver a Educação Física e de ver a criança e jovem. Há uma racionalidade, há uma tentativa de saber como as coisas são forçando as coisas...podendo levar à falsidade. Deixa de ser resguardo que deixa respirar, para ser instrumento que força o respirar!

É na delicadeza de sentimentos que parece que encontramos o *bom gosto* educativo e formativo. Olhar para a criança, não com um "olho central" da racionalidade – vista do lado dos adultos, mas olhá-la vista de si, vista de lá...reconhecendo e recebendo a paixão, o respeito, a serenidade - agitada serenidade. A criança e o brincar como o belo, como obra da natureza que é a manifestação de um sentimento superior, iniciático, arco sintilante. A Educação e a Educação Física devem ser um *lócus* do não errado!

Terminamos, fazendo o elogio a uma das "coisas" mais íntimas nas crianças: As *perguntas*. Convocando uma passagem do escrito - "*Olá, está aí alguém!*" de Jostein Gaarder, que chamando um diálogo entre os protagonistas principais (Mike e Camila) refere: "*uma resposta nunca merece uma vênia. Por mais inteligente e acertada que possa parecer, nunca devemos inclinar-nos perante uma resposta. Uma resposta é o caminho deixado para trás. Só uma pergunta pode apontar para diante...com uma vênia...*"(p.25).

Fazer perguntas é a coisa mais importante para uma criança. A pergunta é mais do que racionalidade e emoção..., ela faz parte dessa *energia primeira*. Não que queiram saber as respostas (não lhes interessa), mas para se sentirem pessoas amadas, seres com identidade - *o estamos aqui!*

A Educação Física como forma de fazer perguntas. O corpo, o movimento como

(escrito com Horkheimer), examina que a modernidade acaba por adotar um caminho "*acrítico da razão*", que em vez de ser uma força de libertação, se torna um mecanismo de controle social através da *técnica, da indústria de consumo, dos media...*, que se tornam meios de controle e dominação. No entanto, vai considerar que a arte escapa, apesar de tudo, a uma integração total (mercadoria, não autenticidade), na medida em que a criação participa de uma posição de *negação crítica* – qualquer que seja o grau de *alienação de consciência*, a obra autêntica é testemunho da realidade do desejo e de uma capacidade radical de revolta, de desejo. É neste envolvimento que faz elevar a noção do *não* – como expressão autónoma e longe de qualquer determinação ideológica imediata. É neste contexto que vai fazer uma crítica a Heidegger e Jaspers por utilizarem uma linguagem ainda impregnada de vestígios ideológicos (do nazismo). A crítica abrange também a idéia do *ser* que, para Adorno, é um conceito vazio e que uma dialética autêntica (aqui crítica Hegel) não deve elevar a possibilidade de qualquer *síntese*, mas antes *realçar a negatividade* – como imperativo categórico.

pergunta! A Educação Física no caminho do “eu quero desnascer!!!”, no caminho do “há espera de uma maravilha de um gesto”.

Neste contexto, talvez precisemos agora de intuir (mais do que racionalizar) novos quadros de intervenção didático-pedagógico, porque a Educação Física deve ter em atenção esta dimensão de ser-no-mundo e do mundo vida – consciência, reflexão, ação!

Referências

Adorno, J. (2011). *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70.

Arendt, H. (2000). A Crise na Educação. In: *Quatro textos Excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água. pp.75 - 83.

Durozoi, G. e Roussel, A. (2000). *Dicionário de Filosofia*. Dicionários Temáticos. Porto: Porto Editora.

Gardner, J. (1997). *Hei, tem Alguém Ai*. São Paulo: Companhia das Letras.

Heidegger, M. (2000). *A Origem da Obra de Arte*. Lisboa: Edições 70.

Hume, D.(S/D). *O Padrão do Gosto*. Coleção. Os Pensadores. Porto: Abril Cultural.

Ortega Y Gasset.J. (2005). *A Desumanização da Arte e Outros Ensaios de Estética*. São Paulo: Editora Cortez.

Sontag, S. (1987). *Contra a Interpretação*. Porto Alegre: L&PM.