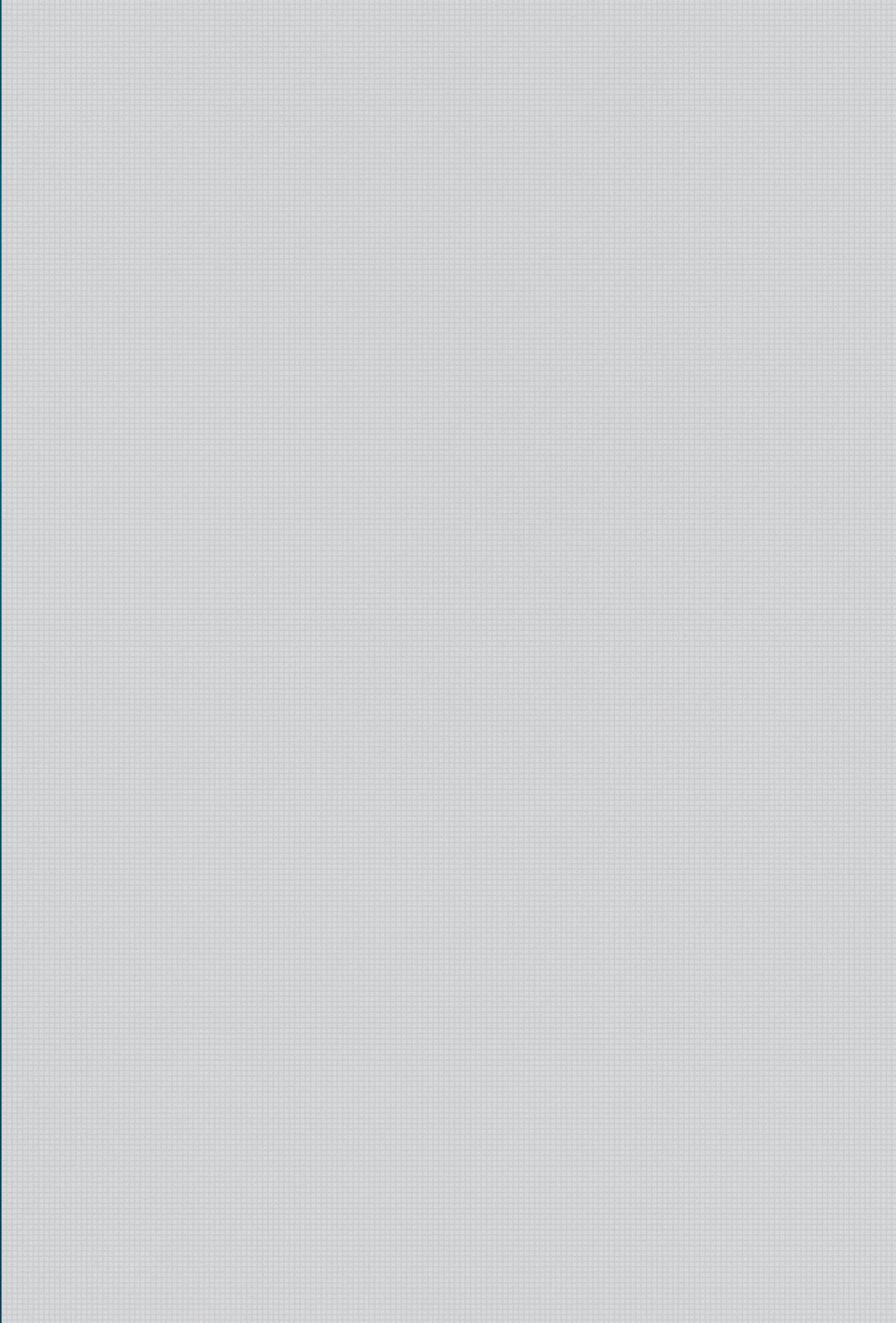


ANTÓNIO CAMILO CUNHA
SARA TIAGO GONÇALVES

A CRIANÇA E O BRINCAR COMO OBRA DE ARTE

ANALOGIAS E SENTIDOS



FICHA TÉCNICA

TÍTULO

A criança e o brincar como obra de arte
Analogias e sentidos

AUTORES

António Camilo Cunha
Sara Tiago Gonçalves

DEPÓSITO LEGAL

390044/15

CAPA E DESIGN

Carlos Gonçalves

ISBN

978-989-8765-14-7

REVISÃO DE TEXTO

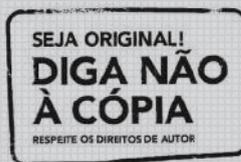
Sara Silva

DATA

1ª Edição, Santo Tirso, abril de 2015

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Printhus



© WHITEBOOKS

Rua de S. Bento, Edifício Cidnay – L 2
4780-546 Santo Tirso – Portugal
geral@whitebooks.pt
www.whitebooks.pt

RESERVADOS TODOS OS DIREITOS.
Esta edição não pode ser reproduzida nem
transmitida, no todo ou em parte, sem
prévia autorização escrita da editora.

ANTÓNIO CAMILO CUNHA
SARA TIAGO GONÇALVES

A CRIANÇA E O BRINCAR COMO OBRA DE ARTE

ANALOGIAS E SENTIDOS



Centro de Investigação em Estudos da Criança
Instituto de Educação da Universidade do Minho

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

WH!TEBOOKS

1.		
APRESENTAÇÃO	.....	11
2.		
SITUAR A CRIANÇA, A INFÂNCIA E O BRINCAR	.....	15
2.1. Alguns dizeres da História	.....	15
2.2. A criança (e o movimento) na contemporaneidade	.....	20
3.		
SITUAR A ARTE	.....	29
3.1. A complexidade da palavra ‘arte’ e os seus planos	.....	29
3.2. A relação entre Arte e Estética	.....	34
3.3. Uma <i>síntese</i> sobre esta dimensão – arte	.....	44
4.		
A ARTE PARA ALGUNS FILÓSOFOS	.....	47
4.1. David Hume e a delicadeza de sentimentos	.....	47
4.2. Leão Tolstói e a arte como proporcionadora de união	.....	49
4.3. Friedrich Nietzsche e a arte como a missão mais elevada da vida	.....	51
4.4. Martin Heidegger e a arte como origem, abertura, verdade	.....	53
5.		
A CRIANÇA E O BRINCAR COMO OBRA DE ARTE - ANALOGIAS E SENTIDOS	.....	57
5.1. Analogia Primeira	.....	57
5.2. Analogia Segunda	.....	59
5.3. Analogia Terceira	.....	61
5.4. Analogia Quarta	.....	62
5.5. Analogia Quinta - Cruzamentos e sínteses	.....	63

6.		
CONSIDERAÇÕES FINAIS		69
COMPLEMENTOS		72

Referências Bibliográficas

À criança, ao brincar, à arte... do outro
lado do espelho.

Camilo Cunha

Para a Maria da Conceição, por me ter
dado a vida, juntamente com os meus
pais; para o Professor Eugénio, meu
Mestre; para o Luís, por ser e fazer
arte, todos os dias.

Sara Gonçalves

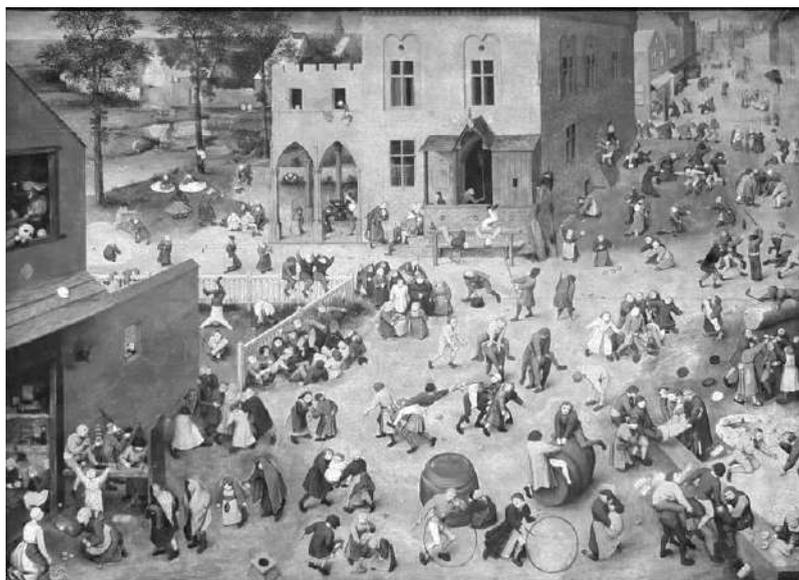
Quando crianças, somos tomados pela alegria das incessantes descobertas. Nesse tempo, o deslumbramento nos instiga a sondar e a conhecer, a tocar o não sabido, a explorar o incerto. Na medida em que vamos crescendo, tomamos um caminho contrário. Cercamos-nos de certezas diversas na ilusão de que essa redoma nos deixará seguros. Então passamos a desejar que o conhecido e amado se perpetue no tempo e no espaço, e nos fechamos para o novo.

(...) O bonito é regressar às infâncias e ver, com a maturidade dos nossos olhos já vividos, que existe beleza nesse caos. Perceber que existem flores e perfumes nesse tumulto. Saber que não fomos feitos para o tédio, que não nascemos para ser mornos. Certamente se a beleza de ontem fosse eterna já não encontraria o mesmo eco em nossas almas. Afinal, aquele que em nós viveu já não é vivo. Somos, a cada dia, a nossa mais nova reinvenção.

Nara Rúbia Ribeiro,
em “Todo o para sempre é provisório”

1.

APRESENTAÇÃO



Em 1560, Pieter Bruegel (1525-1569), célebre pintor do Renascimento Flamengo, assina *Les Jeux d'Enfants*, uma tela repleta de cenas protagonizadas por crianças a brincar. Meninos e meninas jogam, saltam, dançam, correm, trepam árvores, fazem o pino, escondem-se, um conjunto de gestos recriados esteticamente por um dos nomes maiores da pintura universal. Na verdade, a criação lúdica da criança é, aqui, motivo de criação artística.

Talvez não exista melhor matriz para a obra que, agora, assinamos e se edita. Com efeito, tal como no quadro aqui evocado, este é um estudo perpassado pela infância, pelo jogo ou pelo lúdico e pela arte.

A Criança e o Brincar como Obra de Arte. Analogias e Sentidos é um texto que tenta recuperar a ideia do brincar (o lúdico e o jogo), do ser criança e, ao mesmo tempo, da arte como fenômeno inaugural

e original. Num exercício de reflexão, tentaremos colocar no *lugar devido* as relações desses mesmos fenômenos, através da convocação não só da história da criança/pedagogia, como ainda da problematização encetada por alguns filósofos que se debruçaram sobre o problema da definição da arte. Em última instância, intenta-se o estabelecimento de analogias entre o ato de brincar e o objetivo e/ou essência de uma obra de arte.

Neste seguimento, pretendemos fazer o elogio ao *sentido da origem* que é, na sua essência, total e una. Trata-se, em boa verdade, de uma origem que tem a possibilidade de fazer acontecer. A criança e o brincar representam essa origem. Não obstante, o pequeno ser e os seus gestos lúdicos também têm a capacidade de fazer acontecer a heterogeneidade, a multiplicidade, a complexidade, a mobilidade, o caminho.

Como uma espécie de nódulo emocional, a criança e o brincar podem ser encarados como fenômenos que se situam muito para além de racionalidades, ainda que também se localizem no centro de sucessivas reconfigurações teóricas. Tentar explicar a criança e o brincar é correr o risco de cair na insuficiência. As palavras são imperfeitas e pobres, carecem do respirar; por outro lado, viver a infância brincando, rindo, pulando, saltando, gesticulando, imaginando é *suficiência*. De qualquer forma (e por paradoxal que pareça), não conseguiríamos transmitir a ideia que nos alimenta o espírito de outra maneira sem as palavras. As palavras são o melhor instrumento que temos, são matéria ao nosso alcance, para defender a ideia de que a criança e o brincar são *autênticos*.

Ao brincar, a criança cria e essa criação não tem metodologias. A criança que monta um castelo com o seu Lego equipara-se ao artista que pega no pincel, por sentir em si uma enorme *vontade* de representar ou até de se exprimir através da pintura de uma tela. Uma criança, ao cantar uma música de uma série infantil, quer expelir os sons que navegam dentro de si, tal qual o músico que transcreve para o papel a letra de uma música nova. *A criança cria. O artista cria.*

Podemos entender o ser criança e o brincar como uma espécie de *momento iniciático* a partir do qual se começa a ser pessoa. Depois de

nos tornarmos pessoa, podemos ser artistas. Ou já o fomos antes mesmo de formar a nossa identidade? Se ser criança e brincar é ser espontaneidade, liberdade, e se entendermos a arte como algo cândido e profundamente catártico, então, talvez, antes de sermos pessoas, somos artistas. Porque uma pessoa só existe verdadeiramente quando transforma algo, numa caminhada que se afigura eminentemente espiritual. A criança, ao brincar, transforma. A criança, ao brincar, é artista. A criança, ao brincar, faz arte... vida.

Ser criança, brincar, ser artista, fazer arte. Como entender a criança e o brincar no tempo e no espaço da arte? Eis a pergunta, imensamente existencial, a que procuramos dar resposta com este nosso escrito.

Os autores:

António Camilo Cunha

Sara Tiago Gonçalves

2.

SITUAR A CRIANÇA, A INFÂNCIA E O BRINCAR

2.1. Alguns dizeres da História

Quando se fala em criança e na infância, somos logo levados para Philippe Ariès¹ que, na obra *a História social da criança e da família*, vai sistematizar/historiar (estudos da iconografia) as representações – teorias e práticas – da infância na Europa Ocidental, especialmente na França. Aí, conclui que *infância é um produto da vida moderna*, resultante das modificações na estrutura política, social, educativa e cultural. Abordando o sentimento da infância, a vida escolástica ou a família, o autor refere que a História da infância parece revelar a ausência de uma sistematização sobre essa categoria, desde o período da Antiguidade à Idade Moderna. *Não existia este objeto discursivo a que hoje chamamos infância, nem esta figura/sujeito social e cultural chamada criança*. A sua obra é, assim, um marco para entendermos que a infância é uma categoria da modernidade e que não pode ser compreendida fora da História da família, da educação e das relações de produção.

Na leitura da obra, percebemos que a infância, em tempos, ficou caracterizada pelos altos índices de mortalidade das crianças e a forma de viver indistinta dos adultos manifestada nos trajés, nos brinquedos, na linguagem, mostrava que a criança não possuía nenhuma singularidade (não tinha, pois, nenhuma identidade

¹ Philippe Ariès (1914 -1984) foi um importante historiador e medievalista francês que se preocupou em perceber a família e a infância. Na obra *A História Social da Criança e da Família*, Ariès demonstra que o surgimento de um discurso sobre a infância está vinculado à emergência da percepção da especificidade do infantil na modernidade. Por outro lado, constatamos que ser Criança e ser Infância tem um sentido histórico, carrilando em mudanças representacionais.

antes da vida adulta) e não se separava do mundo adulto. Eram consideradas um adulto em miniatura e ao mesmo tempo eram educadas para o futuro.

No século XVI, os adultos (em especial, as mulheres) começaram a destinar uma certa atenção às crianças reconhecidas como fonte de distração ou relaxamento, expressando, assim, um sentimento ou uma atitude de “doçura” face à infância.

No século XVII, a dimensão social do grupo e da família foi valorizada (movimento de uma vida coletiva). As dinâmicas educativas, por sua vez, ficaram à responsabilidade do grupo como um todo e estendiam-se desde o processo de socialização das crianças. A transmissão de conhecimentos e a aprendizagem de valores e costumes eram garantidas pela participação da criança no trabalho, nos jogos e em outros momentos do cotidiano da vida dos adultos. Em paralelo, o pensamento dos moralistas e da Igreja fizeram com que as crianças fossem consideradas como criaturas de Deus, dotadas de pureza, inocência e bondade, que precisavam de ser vigiadas, cuidadas e corrigidas.

A partir do século XVIII – também designado como o início da *modernidade* –, algumas transformações – como a revolução industrial, o capitalismo, a burguesia, o iluminismo, a economia, a ciência, a procura de modelos totalizantes e universais, a moralidade, a razão ou a revolução francesa – começaram a ser registadas no interior das famílias, ocasionando o surgimento da “intimidade familiar” (sentimento de pequeno grupo, grupo de afeto...). O espaço físico e relacional ficou fortemente marcado pela necessidade e desejo de privacidade. Foi assim, também, que emergiu a ideia de espaço *público* e espaço *privado*, tendo passado o último a ser valorizado pelo seu potencial de intimidade, recolhimento e discricção. Novas relações familiares (modelo de família burguesa) acompanhadas por mudanças de valores, especialmente em relação à educação das crianças foram valorizadas. A criança assume, agora, um lugar central na família: antes, era cuidada de forma difusa e dispersa pela comunidade em geral; agora, passa a ser responsabilidade dos pais.

O modelo de família burguesa veio instituir modificações marcantes através da diferenciação de papéis sexuais: o homem passou a ser visto como provedor, devendo, portanto, fazer parte da *vida pública*, e a mulher, responsável pela casa e educação dos filhos, fica a fazer parte da *vida privada*. Foi assim que nasceu uma “consciência de infância”, uma visão que encara, finalmente, a criança como um ser diferente do adulto, com características próprias (potenciais físicos, sociais, psicológicos) a serem consideradas e protegidas. A infância é, finalmente, uma categoria singular, à qual se deve dar uma importância profunda.

Por outro lado, o Estado, responsável pelas questões do bem comum (relações económicas, questões de saúde, questões sociais...), abraçou a educação e a escola como instituição rigorosa na formação e preparação para a vida. Neste envolvimento, a criança tem, agora, uma marca social e cultural – é preciso que este ser dependente, frágil, seja educado para a sua participação social e cultural. Podemos dizer que o público (Estado) e o privado (família) se tangem, por conseguinte, neste projeto educativo.

O interesse pela infância propagado pela modernidade inaugura, num certo sentido, a preocupação com a criança e com a sua formação, em particular. Porém, a ênfase não estava propriamente na *criança em si (do presente)*, mas sim no adulto de amanhã, no futuro. Ainda reconhecida como fase da não razão, da imaturidade, da fragilidade, da dependência, as expectativas sobre a infância propagavam um discurso na qual a criança deveria ser educada e disciplinada para o desenvolvimento pleno das suas faculdades, inclusive da razão. Estava-se, em certa medida, a *olhar de fora* para a criança.

Na segunda metade do século XX, observa-se uma nova evolução na forma de encarar a criança: características como a incerteza, a complexidade, a multiplicidade, o provisório, a diversidade, a subjetividade, as particularidades espaço-temporais, a individualidade e as particularidades coletivas vão influenciar todo o tecido social nos seus vários patamares – económico, político, cultural, ideológico, religioso, mercado, globalização, mundialização, ecológico, filosófico, etc. Neste contexto e naquilo que anima esta

reflexão, assinale-se a emergência de um olhar *científico sobre a criança* e, com ele, a propagação de conhecimentos construídos por várias áreas do saber. A assunção de um conjunto de teorias e práticas são, agora, consagradas e vindas de aéreas tão diversas como a medicina, a psicologia (em particular, a psicologia do desenvolvimento), a sociologia, a antropologia, a biologia, etc. A construção de modelos reais e simbólicos de intervenção são adotados e são divulgadas normas de higiene e cuidados com as crianças; investe-se em campanhas de amamentação; criam-se instituições de atendimento, como as creches e jardins da infância, por exemplo. A infância distingue-se, desta feita, porque se tornou *cuidada, pensada, atendida*.

É importante notar que o conjunto dos saberes referidos no parágrafo anterior influenciou as representações sociais sobre as crianças, incorporadas ao imaginário coletivo. A este propósito, Manuel Sarmiento refere que esses mesmos estudos prescrevem padrões de “normalidade” que irão orientar as famílias e as instituições nos cuidados e educação das crianças. Não obstante, eles também se pautam por duas ideias conflituais da infância:

Referimo-nos às concepções antagónicas rosseauianas e montaigneanas sobre a criança, ao construtivismo e ao comportamento, às pedagogias centradas no prazer de aprender e às pedagogias centradas no dever do esforço, às pulsões libertadoras e aos estímulos controladores, em suma às ideias da criança-anjo, natural, inocente e bela e a criança demônio, rebelde, caprichosa e disparatada (Sarmiento, 2004, p.13).

Em continuidade, as novas construções sobre a infância fizeram com que se constituíssem novos olhares, tendo a ideia atual de que não existe a “criança” nem “infância”, mas sim “crianças” e “infâncias” um impacto considerável – há crianças e infâncias, cada uma construída por diferentes entendimentos acerca daquilo que “os mais pequenos” são e devem ser.

Parece existir, neste momento, um debate sobre a rutura e/ou a continuidade do pensamento sobre a criança – a infância como projeto inacabado. A infância está em processo de mudança, mas

mantém-se como categoria social, com características próprias e sóbrias. Esse entendimento da infância rompe com o paradigma da criança frágil, inocente, dependente e incapaz, dando lugar à conceção da criança rica, forte, poderosa e competente, construtora de conhecimento, identidade e cultura. A criança é reconhecida como um sujeito ativo, competente, com potencialidades a serem desenvolvidas desde o nascimento; como um sujeito que aprende e constrói conhecimentos no processo de interação social – construtora cidadã.

Hoje, esta história complexa da noção de criança e infância enriquece-se ainda com o fascínio difuso do adulto perante ela. Para tal, compreender a criança e a infância será, a nosso ver, conhecer também os “tempos/espacos profundos” da ontologia² e da fenomenologia³ que poderão dar mais luz a esta problemática. A necessidade de colocar entre parêntesis as representações sociais, culturais, históricas, ideológicas e, até, políticas sobre a criança e sobre a infância, tentando encontrar as “coisas mesmas”, as “coisas próprias”, a “natureza do ser”, a “essência”, o “campo existencial”, a “intencionalidade fenomenológica”, *faz todo o sentido*. O exercício teórico *A Criança e o Brincar como Obra de Arte. Analogias e Sentidos* poderá ser uma porta de entrada para esse mundo.

² A *ontologia* diz respeito ao estudo do ser enquanto ser – *ser pelo qual ele é ser; a natureza do ser*. Pode ser entendida como “filosofia primeira”, porque tenta perceber o antes, o primordial. Esta preocupação pela essência primeira dos humanos pode ser encontrada em filósofos mais antigos, como Parmênides de Eleia ou Platão, bem como em filósofos mais modernos, como René Descartes, Immanuel Kant ou Martin Heidegger.

³ A *fenomenologia* foi um ramo da filosofia desenvolvido, desde logo, por Edmund Husserl, que faz a medição entre sujeito e objeto, *entre o eu e a coisa*. A ideia central consiste em colocar entre parêntesis a realidade (representações, pontos de vista...), para contemplar a essência, a pura intencionalidade. Esta (intencionalidade) é profunda e tenta ver como a coisa/realidade é. Vai-se diferenciar de uma *intenção racional* que é resultado de um exercício racional e por isso “contaminado”. Trata-se, pois, de voltar “às coisas mesmas”; “às próprias coisas”, a fim de lhes apreender as essências.

2.2. A criança (e o movimento) na contemporaneidade

A *criança* e a *infância*, na contemporaneidade, ganham um espaço significativo, com os contributos (estudos ou reflexões) da Psicologia e da Pedagogia, somados os esforços da Sociologia da Infância, da Educação Física, da História e da Filosofia (ontologia, fenomenologia, existencialismo, hermenêutica...), entre outros, chegando a ser objeto de pensamento e ação política.

A Sociologia da Infância, por exemplo, vai definir um campo que investiga as crianças como agentes sociais, produtoras de culturas, elevando a ideia das crianças protagonistas das suas vidas, como agentes sociais cuja ação modifica/transforma os mundos sociais nos quais estão inseridas. A criança e a ideia de infância ampliou também de modo significativo a produção de conhecimento sobre as relações sociais estabelecidas entre as próprias crianças (seus pares) e com os adultos (relações intra e intergeracional). As crianças são, assim, hoje, produto e produtoras de cultura, têm papéis e funções (reais e simbólicas) nas dinâmicas familiares, nas dinâmicas da vida privada e pública, e nos novos cenários das relações humanas – do mercado/indústria cultural, etc.

Conhecer as crianças na atualidade é condição necessária para revelar a sociedade contemporânea como um todo, suas contradições e complexidade, no sentido da construção de políticas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e sua inserção plena na cidadania ativa (Sarmiento, 2004).

A criança contemporânea é, assim, tributária da visibilidade e do respeito conquistado pelos ideais modernos. É um sujeito de direitos com garantias de proteção, autonomia e identidade.

No entanto este entendimento muitas vezes choca com representações (ainda) fortes sobre a ideia de criança e infância, em particular no que toca à dimensão educativa, e da qual o movimento (brincar) é expressão extraordinária.

Pelo exposto e pela já significativa literatura⁴ existente, podemos relevar duas grandes dimensões, sobre o olhar a criança e a infância,

⁴ No campo da reflexão sobre a *Criança*, a *Infância* e o *Movimento* no contexto existencial, essencialista, onto-fenomenológico e espiritual, existe uma literatura considerável,

e as implicações que tem sobre o olhar o movimento (brincar) das crianças:

- i) *A dimensão ontológica, fenomenológica e existencialista* vai reconhecer a criança contemporânea no seu “ser o que se é”, nas suas particularidades – ela consigo e em relação (alteridade) e nas interações intra e intergeracionais. É, assim, um tempo da infância, um tempo (do) presente, com tempo para tudo, onde o brincar, e o se-movimentar se apresentam como manifestações de excelência para ser criança na sua *inocência luminosa*.
- ii) *A dimensão mais racional e progressista* vai imputar sobre a criança responsabilidades e uma sobrecarga de atividades impostas pelos adultos que as cuidam, educam e assistem. A ideia (consciente/inconsciente) de um adulto em potencial, uma visão “futurista” de ser do “por vir”, do amanhã, de um adulto (agora, em miniatura) que deverá ser preparado o quanto antes para ser um cidadão produtivo dentro da cadeia económica. Este facto conduz a uma representação do viver não “o aqui e agora”, mas, sim, a treinar e a preparar-se constantemente para a vida adulta, para o futuro.

Estaremos num contexto de *uma aceleração do tempo da infância*, de um puxar a infância para a frente, quando ela é, quando está no seu devido lugar... *o seu presente, o seu dentro, o seu fim, a sua unidade e totalidade*.

Temos, por conseguinte, nesta dialética: por um lado, o elogio ao campo existencial, ontológico, fenomenológico – com a ideia de tempo para ser criança, um tempo presente, um tempo único e insubstituível; por outro lado, temos uma “pressão” (dos adultos, da vida cotidiana) que faz o elogio a “coisas” pretensamente importantes para a vida adulta, alegando a urgência e a relevância de preparar as condições de *ser e ter* no futuro.

que nos esclarece sobre estas dimensões. Destacamos: Maurice Merleau-Ponty, Philippe Ariés, Carl Honoré, Moysés Kuhlmann Jr., Reiner Hildebrandt-Stramann, Elenor Kunz, Silvino Santin, Hugo Assmann, Paulo Freire, George Loewenstein, Susan Engel, Violet Oaklander, Manuel Sarmiento, Cícera Souza, Daiane Silva, Aguinaldo Surdi, Gerda Verden-Zöllner, Henrique Maturana, Carl Honoré, John Holt, Andreas Trebles, Peter Heijn, entre outros.

2.2.1. Do brincar como *coisa da interioridade primeira e profunda*

Quando nos confrontamos com o *movimento humano* e intentamos equacioná-lo, procuramos, à partida, avançar com uma sistematização que nos pareça sustentada. O movimento humano está materializado e, ao mesmo tempo, espiritualizado no *lúdico, no brincar, no jogar e no competir*. Não desenvolveremos aqui todas estas dimensões do movimento humano; vamos, no entanto, pegar no *brincar* para dizer que ele *é o início*, que aparece antes do jogar e do competir. A criança brinca, o adulto brinca, os animais brincam. O cão brinca, o gato brinca, os pássaros brincam – e ao que parece até a natureza brinca nesse brinde constante dos dias e das estações do ano. O brincar contém a raiz, a potência, a luz inicial. Encerra uma dimensão pré-reflexiva e/ou pré-compreensiva, estruturando-se como fundação, arquétipo, recolhimento. Estamos aqui perante a ideia de anúncio, do *a priori*, do amoroso, do sensível, do sonho acordado e, se quisermos, de uma certa forma de arte e estética. O brincar é da ordem do *movimento quente*, do aconchego, do útero materno – lugar primeiro onde os seres humanos habitam. Esta é a primeira propriedade que é ontológica e fenomenológica, coisa do universo da interioridade primeira e profunda.

O brincar é, assim, um ato expressivo e espontâneo da criança, fundamental ao seu autoconhecimento (início de ser pessoa) e ao conhecimento do mundo. Ao expressar-se por meio do brincar, ela dá sentido ao que faz, atribui significado aos seus sentimentos, às suas emoções e à sua corporeidade. Isso faz com que tenhamos de crer na importância de conhecer os sinais emitidos pela criança através do ato de brincar.

Em síntese, o brincar é, portanto, coisa da interioridade primeira e profunda...

2.2.2. Ser criança pelo brincar e (se) movimentar

A aceitação de que a criança é protagonista do processo de produção e construção de saberes e conhecimentos tem-nos também oferecido reflexões importantes sobre a *criança no campo*

do movimento, das vivências e das experiências, porque entendida enquanto corpo-sujeito, corpo relacional, corpo fenomenológico, corpo contextualizado, corpo experienciado no mundo, na cultura, na civilização que cresce numa direção “circular” do movimento da vida. Essas interações específicas e a sua condição existencial reconhecem um corpo-sujeito-em-ação constante, contínua e intensa, que dialoga com o mundo de modo muito especial: através da linguagem do brincar e se-movimentar. Nesse sentido, a criança é sujeito distinto dos adultos, principalmente no tocante à natureza das atividades que lhe são eleitas como próprias a partir da modernidade: brincar e jogar, ações que identificam a criança-corpo-sujeito e ser-no-mundo-em-ação.

A expressão “brincar e se-movimentar”, cunhada por Kunz (2001), refere-se às ações prioritárias das crianças nos primeiros anos de vida. O autor não utiliza apenas o termo brincar por este já estar contaminado por um conceito instrumental e funcional, do ponto de vista teórico. Elenor Kunz afirma que tudo que a criança realiza, realiza brincando, como, por exemplo, rabiscar e desenhar. Porém, como na literatura corrente isso não é considerado brincar, vincula a esse conceito o de “se-movimentar”, apreendido da teoria do movimento humano (Trebels, 1992). A expressão se-movimentar alude a um sujeito que se movimenta não de modo impessoal, como na gramática da língua portuguesa corrente (movimentar-se), e sugere que é sempre um sujeito (alguém) que “se-movimenta”.

Para a teoria do Movimento Humano, o ser humano criativo dialoga com o mundo, com os outros e consigo mesmo e este diálogo começa na infância pelo brincar e se-movimentar. A criança expressa-se pelo movimento e o movimento possibilita que ela questione o mundo da vida e a realidade. Em estado de liberdade e intencionalidade fenomenológica, o pequeno ser humano expressa-se estabelecendo um diálogo e constitui-se, ao mesmo tempo, um ser autônomo e criativo.

Esta realidade está, de alguma forma, em contraposição com uma concepção hegemônica do brincar da criança na literatura científica, como um “brincar didático” sob diferentes nomeações – aprendizagem motora, psicomotricidade, motricidade infantil, jogos

pedagógicos -, abordando a temática do brincar e do brinquedo com um olhar “pedagogizado”, “uniforme”, “obediente”, “que espera resultados”, o que representa o interesse do adulto para com o futuro da criança, no sentido de desenvolver o seu potencial para se ajustar ao mundo produtivo. Assim, o brincar, na concepção dos adultos, serve de fundamento para um futuro agir-racional-com-relação-a-fins, ou seja, como estratégia metodológica, pedagógica, utente e instrumental. É na totalidade do envolvimento corporal, no seu movimentar, que a criança realmente toma consciência de si e do mundo. Esta consciência, por sua vez, desenvolve um senso de eu que promove a criatividade autónoma. Este é o tipo de sobrevivência que a criança procura desesperadamente e quer o auxílio do adulto, o que não tem nada a ver com aprendizagem para a vida futura (Oaklander, 2009).

Merleau-Ponty (1999) refere que é no corpo vivido onde se inscrevem as coisas do mundo, pois o corpo vive a realidade do mundo com os seus anexos existenciais. Sendo a criança totalmente tributária de sua experiência sensível, o brincar, o jogar e se-movimentar traduzem-se na condição imanente de ser criança e o brincar aproxima-se da sua essência.

2.2.3. O brincar e o tempo/espaço das crianças e dos adultos

Recuperando a dialética mundo pensado/mundo vivido no campo da criança e da infância e trazendo a *variável tempo e espaço* (outra variável fundamental para esta compreensão), é possível constatar que esse “diálogo” está presente.

De um lado, temos o brincar e o jogar concebidos a partir do universo da racionalidade técnica e científica operado e modelado pelos adultos. Do outro, temos o brincar como fenómeno ontológico e imanente à condição de ser criança. Ambas as representações colocam-se em oposição no mundo da escola, onde se privilegia, por parte dos adultos, um brincar e jogar condicionados pelo tempo e pelo espaço tidos como apropriados para tal.

Para as crianças (pelo contrário), é a expressão pura da experiência e da cultura lúdica que desempenha um papel fundamental no processo

de socialização da criança, sofrendo influências do meio em que a criança está inserida. (...) Na realidade, o brincar é uma atitude típica da infância (e do mundo adulto), que acaba por conduzir a criança a um conhecimento melhor de si mesmo e do mundo que a rodeia, presumindo-se, com isto, que a atividade lúdica está profundamente ligada ao desenvolvimento infantil...a atividade lúdica pertence a um mundo que é ao mesmo tempo o mundo-paráiso ainda “não” perdido (Silveira & Camilo Cunha, 2014, pp.46-47).

De um lado, encontram-se as exigências da ordem da produtividade escolar – de grande racionalidade (mundo pensado) – que concebem o brincar, jogar e se-movimentar em liberdade como perda de tempo ou algo inútil e improdutivo. De outro, afirma-se que somente em liberdade para brincar e se movimentar a criança se desenvolve plenamente, perspectiva que concebe a dimensão lúdica da corporeidade da criança habitada pela fantasia, imaginação e contemplação, aliadas a um encantamento e autonomia equivalentes à alegria e à fruição da arte que humaniza: o homem só se torna plenamente humano quando brinca (Schiller *apud* Santin, 2001).

Na contramão do que há de mais importante para a corporeidade e para a dimensão lúdica e estética das crianças, ainda que longe estejamos do tempo em que «o tempo livre para brincar estava quase sempre reduzido aos primeiros sete anos» (Martins, 2014: p. 61), as instituições que as educam e cuidam têm privilegiado a escolarização precoce das mesmas (como parece, por exemplo, indiciar a pluralidade de gestos e movimentos de escolarização que começam a dominar a Educação Pré-escolar em Portugal, substantivados, em certos contextos e designadamente na adopção de manuais de fichas), perspectiva que aponta para um sentido contrário aos interesses e desejos próprios da infância, principalmente o gosto pelo brincar e se-movimentar livremente sem a interferência do adulto/professor que condiciona e determina os tempos e espaços para tal, ao sabor do trabalho que supostamente é mais produtivo e mais importante para o rendimento escolar. O trabalho e a produção situam-se na esfera da racionalidade; o brincar, como

atitude e essência da criança, situa-se no plano fenomenológico e é inseparável da condição de ser-corpo-sujeito-criança.

Portanto, o tempo cronometrado, medido e quantificado matematicamente e objetivamente, ou seja, pré-determinado para o acontecimento e experiência de brincar não faz nenhum sentido para a criança, para quem o tempo é diluído subjetivamente num sentimento de duração. Além disso, esse tempo é tido como uma percepção que não as permite compreender, por exemplo, porque elas devem parar de brincar simplesmente porque um adulto determina que está na hora de fazer outras coisas. A experiência da criança fala de um tempo intensivo, de um começar sempre novo, “de um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (Sarmiento, 2009).

Aos olhos dos adultos (professores e pais), o brincar ainda é, não raras vezes, concebido como “perda de tempo” e como algo que significa quase nada (Kunz, *et al.*, 2013). Além disso, o constrangimento da liberdade para brincar, se-movimentar, fantasiar, imaginar e criar livremente, tem consequências devastadoras na corporeidade da criança. Estas consequências, a que temos dado o nome de “aceleração da infância”, estendem-se negativamente às diferentes dimensões da vida da criança, provocando ansiedade e níveis elevados de stress entre crianças pequenas, desde a mais tenra idade, transformando-as em “adultos em miniatura”, na medida em que se veem compelidas a viver ao ritmo dos mais velhos.

O tempo e espaço de brincar, quando elevados à reflexão, remetem novamente para a dicotomia do mundo racionalizado e do mundo experienciado. De um lado, o tempo/espaço é concebido pela exterioridade, materializado no calendário escolar, nas rotinas, na objetividade dos relógios e dos números: um tempo situado e representante do mundo pensado (racionalizado). De outro, há um mundo da interioridade, substantivado e espiritualizado na subjetividade, na experiência vivida, na expressão fenomenológica, representante do mundo vivido (experienciado). A razão e os números parecem atrapalhar a busca da verdade, do bem do indivíduo

e do mundo experienciado/fenomenológico. Neste contexto, na contemporaneidade, emergem as críticas à forma rígida e sumária proposta pelos racionalistas: o “império” das leis da natureza e da lógica, a sobrepujança dos números, a mensurabilidade absoluta dos fenômenos, a generalização por excelência, a tirania do cronossistema, do tempo linearmente quantificado e pré-determinado para a ação de brincar. O elogio fenomenológico, ou seja, ao ser ontológico, às singularidades, à experiência de cada homem, aos impulsos, às emoções, às vontades e às paixões podem ser as fontes genuínas do conhecimento e da ação. E, assim, o mundo da vida do corpo-sujeito-criança é entendido como ser-no-mundo-em-ação, mundo-experiência, sensível e subjetivo. O mundo vivido é o primeiro, é contemplativo, fenomenológico, surgido antes da ciência, ainda que tenha sido aprisionado por esta. Portanto, o brincar não pode sucumbir ao império do espaço que sufoca e aprisiona, nem tão pouco do tempo cronometrado, pois a criança brinca até com o próprio tempo.

3.

SITUAR A ARTE

3.1. A complexidade da palavra ‘arte’ e os seus planos

O conceito “arte” (do latim *ars*) é tão rico e complexo como o Homem e os próprios sentidos da existência. Para explicar a palavra, convivem hoje usos e significados que remontam às mais diversas épocas. De forma sintética, podemos dizer que a arte deve ser entendida em dois sentidos: num mais genérico, enquanto atividade ditada por regras, e num mais estético, como atividade destinada a criar obras às quais seja reconhecido um valor estético.

Na Antiguidade Clássica, *techné* (técnica) era a palavra que continha a família de significados mais semelhantes a *ars*, uma vez que dizia respeito a qualquer atividade humana que implicasse um determinado saber-fazer ordenado, uma habilidade. Além disso, as várias artes não eram todas colocadas, na altura, no mesmo plano. Veja-se, por exemplo, a distinção que Platão estipula no seu famoso diálogo *O Sofista*: de acordo com a visão platónica, as artes podiam ser «*ktetiche*» (todas aquelas que se voltavam para a aquisição daquilo que existe na natureza – a caça era, nesse sentido, uma arte do género) ou «*poiétique*» (voltadas para a produção daquilo que a natureza não fornece; a poesia, por exemplo, pertencia a este campo e foi especialmente condenada por Platão na sua *República* – cf. 596 ss¹).

Aristóteles, por seu turno, na obra intitulada *Ética a Nicómaco*, definiu a arte em geral como uma disposição produtiva acompanhada

¹ Uma vez que dizia respeito a uma prática que poderia conduzir à destruição do carácter do ser humano, a poesia não promovia o intelecto, mas sim o prazer. Para Platão, esta arte imitativa estava “três pontos afastada da realidade” – limitava-se a copiar o que já existia no mundo das sombras e afastava-se profundamente da realidade, isto é, do Mundo das Ideias, onde residia o *Verdadeiro*, o *Belo*, o *Bem*.

da razão verdadeira. Já na *Política*, o filósofo peripatético destacou o valor ético e educativo da música, dizendo que a mesma, quando empregada com prudência e sabedoria, produz efeitos na nossa alma. A mesma consequência educativa tinha também a tragédia, destacada na obra *Poética*: dado que o herói trágico era uma personagem muito idêntica a nós, seres humanos, e uma vez que a sua má sorte foi mero fruto do destino, a tragédia vai provocar no espectador um sentimento de temor e piedade – ficamos com medo que algo semelhante nos aconteça e, ao mesmo tempo, sentimos compaixão pelo herói. Tal constitui um ensinamento moral essencial às nossas vidas mundanas.

Tempos depois, no século I, Fílon de Alexandria trouxe uma leitura da arte humana como análoga à divina, na medida em que esta atividade introduz *forma* na *matéria*. Já Plotino, no século III, tentou sintetizar uma grande herança de pensamento platónico e helenístico, mas negou que as artes tivessem uma função ingenuamente mimética:

As artes não se limitam à imitação pura e simples daquilo que passa diante do nosso olhar, antes se elevam num impulso às alturas das formas ideais donde nasce a natureza. Não se esqueça, de resto, que as artes são por si mesmas grandes criadoras: tanto é isto verdade que quando algo falta na natureza as artes acrescentam-no, dado que contêm em si a beleza (Plotino, 1992: V 8.1).

A aceção estética de “arte” encontra-se, até aqui, ausente, como acabámos de verificar. Ainda que, na Idade Média, se comece a assistir a uma progressiva intelectualização do termo “arte”, principalmente com S. Tomás de Aquino – que, na sua *Suma*, o utiliza como sinónimo de “*scientia*” –, a palavra continuou a designar uma atividade, desta vez ao serviço da religião. A arte tinha como missão transmitir da forma mais eficaz possível a mensagem divina na Terra (veja-se a obra *S. João Evangelista*, de Abade Wedricus, à direita).





A ideia de que a arte deveria servir de instrumento para a obtenção de um determinado fim continuou em voga no Renascimento, ainda que, aqui, o objetivo fosse antes dignificar o homem, mostrando que ele “é a medida de todas as coisas”, como já havia salientado, um dia, o sofista Protágoras (observe-se, neste contexto, *Mulher com Espelho*, de Ticiano Vecelli, à esquerda).

Ainda que, já desde finais do século XVII, se encontrem as primeiras referências à “arte” em sentido estético (por exemplo, nos *Caracteres* de La Bruyère), esta aceção só se veio a afirmar no século XVIII². Immanuel Kant foi, então, um marco importante, uma vez que fez desencadear a importância da subjetividade no campo da arte – uma subjetividade, aliás, entendida na sua teoria como intersubjetividade, como *sensus communis*. Afinal, todos os seres humanos têm em si a faculdade do entendimento e da imaginação que, trabalhando num “livre jogo”, conseguem fazer nascer a ideia estética. O que acontece é que a imaginação propõe uma dada imagem ao entendimento e esta última faculdade vai tentar integrá-la nas categorias ou conceitos puros; dado que nenhum conceito lhe parece adequado, a imagem volta à imaginação e, por isso, é sentida por todos os seres humanos a que a tal se predisponham. Estamos perante o surgimento de uma posição estética: o subjetivismo moderado – também defendido por um filósofo que desenvolveremos mais à frente, David Hume – que surge por oposição às teorias objetivistas de Platão e de Aristóteles, que entendiam o “Belo” como algo objetivo. Em Immanuel Kant, o Belo é algo que o indivíduo sente, é desprendido de conceitos, é livre e reivindica universalidade no sentido em que todos nós temos a possibilidade de considerar que um dado *x* é belo. Eis a principal tese presente na obra *A Crítica da Faculdade de Julgar*.

² Não obstante, é importante salientar que, em plena época iluminista, não foi apenas a palavra derivada de *ars* que adquiriu uma nova significância: gosto, engenho, imaginação, sentimento, ao serem redefinidos, concorrem também para a criação de um novo campo semântico (cf. Carchia & D’Angelo, 2009: 35).

No seguimento de Kant, onde a arte é entendida “como *exemplo* de uma condição de sentido (quer dizer, de uma condição que só pode ser obtida em determinados exemplos, caracterizáveis como ‘uma regra que não pode ser aduzida’)”, começamos a compreender melhor “de que modo a arte e a estética se determinam reciprocamente, sem por isso dar lugar a um círculo necessariamente vicioso” (cf. Carchia & D’Angelo, 2009: 36).

Antes de avançarmos na relação entre arte e estética, temos de falar do surgimento do último termo como dizendo respeito a uma disciplina filosófica, acontecimento que ocorreu com Alexander Baumgarten, no século XVIII. Este filósofo introduziu a Estética como *ciência do conhecimento sensível* e falou do gosto como uma faculdade análoga à razão (*analogon rationis*): se a razão nos permite conhecer os princípios lógicos, o gosto, por sua vez, também oferece conhecimentos e, por mais que estes últimos sejam confusos, não deixam de ser importantes e de conduzir à verdade. Posto isto, a Estética merece, segundo Baumgarten, ser elevada ao nível de uma ciência, ser finalmente autónoma, cabendo ao ser humano perceber que o sensível é fundamental. De outra maneira, os homens não devem nunca negar o que lhes provém dos sentidos.

No século XIX, o idealista alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel, na sua obra *Estética*, alegou ser impossível iniciar-se um tratado sobre a arte partindo da empiricidade (como se a arte fosse uma classe de objetos definidos) ou do “conceito de belo artístico”, que seria “imediatamente um *pressuposto* ou mera asserção” (Hegel, 1972: 30). Para o filósofo alemão, a chave era apreender “arte”, tendo por base a sua necessidade interna, percorrendo a história da arte entendida como história do Espírito Absoluto. A arte, com efeito, é “chamada a revelar a *verdade* sob forma de configuração artística sensível” (*idem*, p. 66) e isto em três fases: simbólica – clássica – romântica (sendo a era do romantismo equivalente ao fim da arte, a arte que, tendo atingido um equilíbrio na segunda etapa, acabou por regressar ao desequilíbrio).

Arthur Schopenhauer, por seu turno, viu na arte uma espécie de conhecimento no qual se miram as ideias, que são a objetividade imediata e adequada da coisa em si, da Vontade ela mesma. Mais

tarde, Benedetto Croce veio dizer, em *Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale* (1902), que a arte é *intuição* (apreensão imediata, construção pré-conceptual do dado) e, ao mesmo tempo, *expressão*, na medida em que “o espírito não intui serão fazendo, formando, exprimindo” (Croce, 1965: 11).

Não obstante todas estas diversificadas formas de encarar e de tentar definir arte, há também quem considere que a arte é um conceito aberto e que tal atividade não pode ser definida isolando as suas qualidades essenciais – é esta a visão de Morris Weitz, inspirado pelas ideias do filósofo contemporâneo Ludwig Wittgenstein que encarou o jogo como algo que não pode ser definido, pelo menos em termos de condições necessárias e suficientes. Nas suas *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein advoga que, quando olhamos para os jogos, não vemos uma essência comum, apenas conseguimos descobrir um padrão de semelhanças sobrepostas, as chamadas “semelhanças de família”. Ora, assim é a arte – aberta, sem um denominador comum. Cada objeto artístico, o que tem é apenas uma ou mais semelhanças com outros objetos do mesmo mundo.

Tentar definir a arte de forma tradicional significa excluir a criatividade na arte. A obra *A Minha Cama*, de Tracey Emin (em baixo), situada na Galeria Tate, em Londres, é nada mais nada menos que uma cama real, com garrafas de vodka vazias e pacotes de preservativos, onde Emin contemplou o suicídio. Ora, esta cama não se adequa a uma noção de arte anterior ao século XX. No entanto, ela está num museu e é vista, hoje, como arte. Desafia preconceitos e, por isso, contribui para o desenvolvimento do mundo artístico. Se fecharmos o conceito de arte, estamos a impedir a arte de caminhar rumo a novas e inovadoras direções. Resumindo, para Weitz, qualquer definição tradicional de arte irá excluir a criatividade, pois é limitadora, estanque.



Posto isto, a única conclusão plausível de se retirar desta breve panorâmica sobre a arte é a de que ela é difícil (já Platão havia dito o mesmo sobre o Belo no diálogo *Hípias Maior*). Neste seguimento, são pertinentes as palavras de Stefano Velotti: “uma definição que procure apreender a ‘essência’ da arte em termos de características permanentes, especificando as suas condições necessárias e suficientes, busca o impossível” (Velotti, 2009: 94). Não é possível formular uma definição histórica de arte, uma definição “que assuma a heterogeneidade da produção *artística*” (*Idem*: 94). Talvez a única definição minimamente aceitável seja mesmo a que D. Formaggio dá na sua obra *Arte* (1973): a arte é tudo aquilo a que os homens chamam arte.

3.2. A relação entre Arte e Estética

Falar de arte no campo filosófico é falar de Estética, pois esta é a disciplina filosófica que reflete sobre o fenómeno “arte” (e também sobre uma série de outros conceitos como “belo”, “sensível” ou “gosto”). Do grego *aisthêsis* (faculdade de sentir; sensação), esta mesma área utiliza, nada mais, nada menos, que um método discursivo, analítico e argumentativo, que nos oferece importantes clarificações concetuais. Apesar de vários filósofos se terem preocupado, desde sempre, em entender a arte³ – como

³ No sentido de aprofundar mais o estudo sobre algumas posições filosóficas acerca da arte, sugerimos a leitura da obra de Rafael Haddock-Lobo intitulada *Os Filósofos e a Arte* (Ed. Rocco). O livro reúne um conjunto de artigos que refletem sobre uma possível explicação para o fenómeno artístico desde a Antiguidade Clássica até aos nossos dias: na Antiguidade Clássica, apresenta os defensores da ideia de que a arte é imitação – Platão e Aristóteles; já na Modernidade, deparamo-nos com reflexões sobre o “padrão do gosto” de David Hume, Immanuel Kant e a “beleza independente”, Hegel e a filosofia do belo autêntico e Arthur Schopenhauer e a arte como objetivação da Vontade; depois, as visões de Richard Wagner e de Friedrich Nietzsche, um enquanto defensor do drama e outro enquanto unificador do espírito apolíneo e do espírito dionisíaco; já na contemporaneidade, podemos encontrar três grandes momentos de abordagem – Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty e Emmanuel Levinas, filósofos que vão fazer uma reflexão ontológica, ética, estética sobre a arte, o mundo e o ser; seguidamente, Walter Benjamim, Theodor Adorno e Herbert Marcuse, que, primeiramente, se vão deter no debate fenomenológico centrado na História para, posteriormente, abraçarem, nas suas teorias, uma visão política (nessa, Karl Marx é o principal convocado); por fim, as posições de Jean-François Lyotard, Michel Foucault,

ficou claro, aliás, no capítulo anterior –, só no século XVIII, com o já referido Alexander Baumgarten, é que a Estética se assumiu enquanto disciplina filosófica e começou, inclusivamente, a ser ensinada nas universidades.

Entendida como Filosofia da Arte, a Estética preocupa-se com um conjunto de problemas acerca da arte. Para esses mesmos problemas, concorrem várias teorias, cada uma com respostas diferentes. Ora, um problema bastante comum e interessante de discutir é o de saber se a arte tem ou não uma função. As teorias essencialistas são funcionalistas na medida em que advogam que a arte tem uma essência, que é a sua função. Essa essência ou função deve ser o denominador comum de todos os objetos artísticos – é aquilo que, no fundo, nos permite identificar um objeto como pertencente ao campo da arte. De outra maneira, ainda, as propriedades essenciais de uma obra de arte são aquelas propriedades que não podem deixar de se encontrar, efetivamente, nas obras de arte. Num artigo intitulado “O que é Arte?”, Aires Almeida acrescenta que:

Mas uma definição essencialista exige também que tais propriedades sirvam para distinguir a arte de outras coisas que não são arte. Daí que se procurem apenas identificar as propriedades essenciais que sejam individuais da arte. Por exemplo, uma propriedade essencial das obras de arte é a de terem um autor (pelo menos). Mas ter um autor não é uma

Gilles Deleuze e Jacques Derrida são convocadas para nos confrontarmos com um olhar sobre o mundo fragmentado e afastado das grandes narrativas, dos discursos de sistematização, classificação e modelação. Também gostaríamos de enfatizar o sentido da História: se mergulharmos um pouco em cada era (na cultura ocidental), que se sucede, assiste-se a um desenrolar de conceitos, formas e sentidos de arte. Destacamos a obra recentemente editada pela Fundação Calouste de Gulbenkian (2013): *A nova História da Arte Janson – A tradição Ocidental*, que relewa as principais correntes de arte (artísticas). Distingue-se o período clássico, passando pela Idade Média, Renascimento, Modernidade e Contemporaneidade, 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. XVII (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 e o Surrealismo. “Finalmente”, no pós-grande guerra, há o aparecimento de outras correntes como, por exemplo, a *pop art* ou a arte concetual.



propriedade individuadora da arte porque outras coisas que não são arte têm também essa propriedade essencial, como é o caso dos artigos de opinião dos jornais. Não seria por aí que iríamos identificar as obras de arte. Ora, se há propriedades comuns a todas as obras de arte e individuadoras das obras de arte, é então possível dizer quais são as suas condições necessárias e suficientes (Almeida, 2000).

Urge perguntar: deverá a arte representar a realidade? Expressar sentimentos? Ostentar a forma significante?

Evocar a podridão (Baudelaire, por exemplo, fá-lo nos seus escritos) ou o grotesco (*O Anão*, de Velázquez, à esquerda). Será a sua função revelar-nos aquilo a que Malraux designa de “arte noturna do mundo”, aquela que escapa ao nosso olhar quotidiano e que as conveniências ou as tradições sociais nos impedem de ver?

A teoria essencialista do representacionalismo advoga que um objeto *x* é obra de arte se representar algo. Um objeto *x* representa, grosso modo, quando faz as vezes de *y* e o público reconhece isso. Note-se que representar não é o mesmo que imitar; mas imitar é uma forma de representação. Daí que, dentro do representacionalismo, tenhamos a teoria da arte como imitação, que vigorou sobretudo na Antiguidade Clássica, com Platão e Aristóteles. A tese dos defensores desta teoria é que *x* é uma obra de arte se imitar algo. De outra maneira, segundo esta teoria, a essência da arte é imitar. A verdade é que todos temos de reconhecer que muitas obras de arte se esforçam por imitar algo: paisagens, pessoas, etc. Platão, por exemplo, alegava que a arte era uma cópia do mundo das sombras (o mundo terrestre), que já era uma cópia da verdadeira realidade, o Mundo das Ideias (ou da *episteme*). O pintor que pintasse uma cadeira concebida por um carpinteiro estava a fazer uma cópia da cópia (tendo em conta que existe a cadeira *pintada*, a cadeira *mundana* e a Ideia “Cadeira”). Aristóteles, por outro lado, via a arte como tendo o propósito de imitar ações e tal *mimesis* era positiva, educativa, até. A arte trágica tinha como função restabelecer um estado psíquico harmonioso (conduzir os indivíduos à *katharsis*, ou seja, à purificação).

A teoria essencialista anteriormente exposta tem as suas benesses: todos sabemos que existem, de facto, obras de arte que copiam algo; oferece-nos um critério claro para a classificação das obras de arte (só o são os objetos que imitem); e, por fim, também oferece um critério valorativo (quanto melhor imitem, melhor as obras de arte serão). No entanto, estas particularidades da teoria da arte como imitação também têm os seus problemas, desde logo porque sabemos que também existem muitas obras de arte autênticas que não imitam nada (veja-se, por exemplo, a pintura ou escultura abstratas ou outras artes visuais não figurativas). Além disso, o critério valorativo que a teoria nos oferece também é problemático, na medida em que, muitas vezes, não estamos em condições de saber se a imitação é boa ou má. Veja-se o exemplo de *A Escola de Atenas*, de Rafael: como é que, hoje, podemos saber se a mesma imita na perfeição as figuras de Platão e Aristóteles ou até o ambiente que se vivia na Academia, no século IV a.C., se já não vivemos nessa mesma época?



Outra teoria essencialista é o Expressionismo, que apareceu bastante mais tarde que a teoria anterior, mais concretamente no século XIX, com o advento do Romantismo, centrado no “eu” e nas emoções do sujeito. Esta advoga que x é arte se exprimir emoção e, portanto, faz com que concentremos mais a nossa atenção no papel do artista que se exprime do que no objeto de arte em si. Esta teoria já engloba mais obras de arte do que a anterior, desde logo porque abrange objetos que não imitam o que quer que seja. Além disso, também nos dá um critério valorativo: uma obra é tanto melhor quanto melhor conseguir exprimir as emoções do artista que a criou. Como defensores desta teoria, salientamos o escritor russo Leão Tolstói, que, nos últimos 15 anos da sua vida, se dedicou a escrever sobre o fenómeno da arte. O autor de *Guerra e Paz* começou, desde logo, por tecer uma crítica a todas as teorias estéticas do seu tempo

(como, por exemplo, o Decadentismo, apoiado por Oscar Wilde, que acreditava que a arte não só tem valor autônomo, como também não podem existir obras de arte morais ou imorais), por estas não terem tido em conta a condição necessária da arte: a sua capacidade de contagiar as pessoas com os sentimentos vividos pelo artista. Desligando-se da noção de “beleza”, Tolstói veio defender que a arte é uma atividade humana onde existe um artista que transmite a um público, de forma consciente, os sentimentos que experienciou ao criar uma obra de arte particular. Não desenvolveremos, para já, esta visão, pois ela será discutida mais à frente. Não obstante, convém reforçar o atraente objetivo da arte segundo o autor russo: unir a humanidade, todas as pessoas, ricas e pobres, através das mesmas emoções.

Roger Collingwood, a par de Leão Tolstói, foi outro defensor do Expressionismo, advogando que a arte deve ter a função de exprimir sentimentos e é essa mesma expressão que vai contribuir para o autoconhecimento do ser humano. O papel de esclarecimento do nosso universo interior é o que diferencia a verdadeira arte daquela que não passa de um ofício. O filósofo afirma serem ofício todos os objetos, peças, músicas que visem entreter ou até suscitar sentimentos patrióticos ou religiosos no público (referimo-nos à “arte de entretenimento” e à “arte mágica”, respetivamente). A arte autêntica, por seu turno, não visa atingir um objetivo predefinido. Aliás, o artista só “descobre o sentimento que está a exprimir no decurso do próprio processo de expressão” (Moura, 2009:11). Antes de realizar um filme, não estamos em condições de advogar que vamos criar uma comédia ou um drama, um romance ou um *thriller*. Só durante o processo de criação artística é que o autor descobre a emoção que mora dentro de si e está, de facto, em condições de afirmar que a quer tornar bem clara, tanto para si como para o público.

Apesar de ser mais vantajosa (no sentido de ser mais inclusiva) que a teoria da arte como imitação, o Expressionismo também não abrange toda a arte. Por exemplo, é normal que consideremos Richard Strauss um grande artista; no entanto, o próprio compositor fez questão de salientar que as suas peças resultavam de um

trabalho bastante minucioso, que tinha como principal intuito desvincular da sua música os defeitos inerentes ao campo emocional. Não obstante, continuamos a considerar a arte do autor de *Assim Falava Zaratustra* verdadeira arte. Daqui se conclui que estamos, nada mais, nada menos, que a ser confrontados, novamente, com uma teoria demasiado exclusiva (o Expressionismo exclui, portanto, do campo da arte, obras que são realmente arte). Aires Almeida, no artigo supramencionado, refere outra falha da teoria da arte como expressão, que consideramos importante destacar:

Como podemos nós saber se uma determinada obra exprime correctamente as emoções do artista que a criou, quando o artista já morreu há séculos? Na tentativa de apurar até que ponto uma obra de arte é boa, muitos estudiosos defensores desta teoria [expressionista] lançaram-se na pesquisa biográfica do artista que a criou, pois só assim estariam em condições de compreender os sentimentos que lhe deram origem. Alguns deles, como o famoso pai da psicanálise, Sigmund Freud, até se aventuraram a sondar as profundezas da psicologia do artista, sem o que uma correcta avaliação da obra não seria possível. Freud foi ao ponto de o fazer com um artista morto há séculos, como é descrito no seu livro Uma Recordação de Infância de Leonardo da Vinci (Almeida, 2000).

Pensemos, agora, no seguinte: e se, porventura, se der o caso da obra ter sido atribuída a um autor que não é o seu verdadeiro autor? Deixaria de ser obra de arte? Há que reconhecer que estas questões, a que o Expressionismo não dá resposta, são, no mínimo, problemáticas.

A terceira teoria essencialista denomina-se de “Formalismo” e defende que x é uma obra de arte se exibir forma significativa, proporcionando esta última uma emoção estética particular. A afirmação “este quadro é uma verdadeira obra prima, devido à excepcional harmonia das cores e ao equilíbrio da composição”, por exemplo, expressa uma posição formalista. De uma maneira geral, os formalistas defendem dois argumentos e cinco teses centrais. O primeiro argumento é o do *denominador comum*: todos os objetos de arte têm algo em comum – esse algo é a forma. No

entanto, como sabemos, há objetos que têm forma, mas que não são arte. Daí que este argumento traduza uma condição necessária, mas não suficiente. O segundo argumento é o *funcional* e este, sim, já traduz uma condição suficiente: os objetos de arte não só têm forma como *exibem* essa mesma forma (é isso que os diferencia).

No que toca às teses defendidas pelos formalistas, a primeira diz respeito ao *princípio da bifurcação*: a arte pode ser dividida em forma e conteúdo, mas o conteúdo é esteticamente irrelevante; já a forma, por seu lado, apela às nossas capacidades sensoriais e cognitivas mais básicas. A segunda tese corresponde ao *hedonismo* e, neste, o que se procura é atingir um estado de prazer e ausência de dor; o prazer diz respeito à emoção estética particular, provocada pelo contacto com a pura forma da arte. A terceira tese é a da *purificação na história da arte*: à medida que a arte evolui, ela vai-se libertando cada vez mais do conteúdo e vai denotando uma aproximação à forma, e apenas a esta. A quarta tese é a do *autonomismo estético*, que transparece a ideia de que a arte é absolutamente autónoma em relação à moral⁴, aos conhecimentos que possa provocar, ao dinheiro que possa oferecer. A quinta tese defende o princípio da “*arte pela arte*” – enquanto que o Representacionalismo e o Expressionismo colocavam o ideal de arte fora da arte (a primeira teoria dizia que o essencial da arte é o conhecimento que nos proporciona do mundo, enquanto que a segunda advogava que eram as emoções que sentíamos), o formalismo dá ênfase às qualidades imanentes do objeto de arte.

Não poderíamos falar da teoria da arte como forma sem mencionar, desde logo, o grupo de Bloomsbury, um grupo de artistas e intelectuais britânicos que existiu na primeira metade do século XX e que tinha como objetivo primordial romper com o gosto inglês vigente, na altura, demasiado preso à pintura figurativa. Clive Bell e Roger Fry são dois dos intelectuais que compõem o grupo

⁴ Muito brevemente, no que toca à relação entre a arte e a moral, existem mais duas posições para além do autonomismo estético – a do eticismo e a do imoralismo. Um eticista alega que a imoralidade de uma obra destitui a obra de valor; já os imoralistas advogam que os problemas morais de uma obra intensificam a nossa relação com a obra de arte.

anteriormente referido. Tanto um como o outro defendem a ideia de arte como pura forma, desprendida de conceitos. O primeiro teórico tentou dar mesmo uma definição de forma significativa – disse o filósofo da arte que a forma significativa é um conjunto de linhas e de cores que nos emocionam esteticamente. Por isso mesmo, os melhores artistas foram os pintores primitivos italianos, anteriores a Giotto, que se concentraram na criação da forma, que se explica pelos seus aspetos configuracionais (linhas, cores, etc.). De outra maneira, estes pintores não deram importância à representação ou à virtuosidade técnica. A boa arte é, assim, a primitiva, isenta de qualidades descritivas⁵.

Segundo o outro filósofo do grupo de Bloomsbury, Roger Fry, o Homem tem a possibilidade de ter uma vida dupla: a real/responsiva, que recai sobre a ordem das relações de causa-efeito e das chamadas “reações apropriadas”, e a imaginativa, proporcionada pela arte, que nos permite contemplar a dimensão dos aspetos formais que nos escapam, no dia a dia. Devemos abandonar a ideia de que a matéria que nos rodeia só importa pela sua utilidade e não tanto pelas suas características formais. Esta é uma dificuldade inerente à nossa espécie, pois o ser humano tem a tendência de sorrir sempre que, numa linguagem *heideggeriana*, os objetos lhe “piscam o olho”. Normalmente, o útil tem o poder de se sobrepor a tudo. Ora, a visão artística deve abstrair-se do sentido da utilidade e atentar exclusivamente na *forma*. Há que destapar o “véu da invisibilidade” que apenas nos deixa ver o superficial e mergulhar numa “contemplação desinteressada”. É importante referir que, nesta expressão, o adjetivo “desinteressada” deve ser tomado num sentido muito particular: ele não significa que não tenhamos interesse pelo objeto, antes pelo contrário: nós só nos interessamos, realmente, pelo objeto. Posto isto, podemos declarar que, segundo Fry, ao observarmos *Guernica*, de Picasso, não nos devemos importar com o conhecimento que podemos adquirir com o quadro em questão. O fundamental é quebrarmos a nossa

⁵ A pintura descritiva, pelo contrário, parece ser menos agradável devido às suas expressões/narrativas “vulgares”, não produzindo emoções estéticas peculiares. (veja-se o caso da obra *A Estação de Paddington*, de Frith).

rotina e entregarmo-nos à arte por si mesma, desprendida do útil. Só “quando um objeto existe nas nossas vidas com nenhum outro objetivo senão o de ser visto é que nós olhamos realmente para ele”; estamos perante “a atitude artística da pura visão abstraída da necessidade” (cf. Fry, 2009: 65).

Perante o que acabámos de averiguar, o Formalismo apresenta-se mais vantajoso do que o Representacionalismo e o Expressionismo, pois é uma teoria mais inclusiva. Não obstante, será suficiente? Primeiro, há quem considere que, apesar de poucas, podem existir obras de arte consagradas que não têm forma, como o caso controverso de 4’33, de John Cage. Depois, ficamos sem perceber o que é, afinal, a forma significativa, pois não nos é dada uma definição nítida da mesma (ser “um conjunto de linhas e de cores que nos provoca uma emoção estética peculiar” é uma definição pouco clara). Além disso, esta teoria acaba por pecar ao incorrer na falácia da circularidade: afinal, a forma significativa é definida como aquilo que provoca a emoção estética e a emoção estética é definida como aquilo que advém da forma significativa.

Perante o que foi dito, apercebemo-nos de que as teorias essencialistas não são gratificantes na resposta que dão ao problema da definição de arte. Insatisfeitos, alguns pensadores mais recentes tentaram apresentar respostas diferentes, tarefa que se averiguou como não menos difícil, uma vez que, com o surgimento da arte contemporânea, o universo da arte alargou-se ainda mais. A partir de 1917, até um urinol virado do avesso – *A Fonte*, de Marcel Duchamp (à direita) – foi denominado de “arte”, ganhando lugar no Centro Pompidou, em Paris.



Se as teorias essencialistas concentravam a sua atenção no objeto de arte em si, as teorias psicológicas, emergentes no século XX, deslocaram o centro de explicação da arte para o sujeito espetador. Edward Bullough é um dos principais representantes destas

perspetivas⁶, que defendem que a estratégia de quem quer compreender a arte deve passar por tentar fixar as características do estado mental em que nos encontramos quando temos uma experiência estética. Num artigo publicado no *British Journal of Psychology*, em 1912⁷, Bullough veio advogar que qualquer objeto pode oferecer-nos uma experiência estética, desde que nos consigamos afastar de todas as afeições físicas e psicológicas que nos podem perturbar. No entanto, o afastamento também não deve ser total: há que respeitar o ideal da “antinomia da distância” – “a máxima diminuição da distância, mas sem o seu desaparecimento”. De outra maneira, não devemos cair num subdistanciamento, isto é, não devemos envolver-nos demasiado com a obra (e isto nem sempre é fácil, principalmente quando o objeto remete para assuntos que nos são próximos, como, por exemplo, assuntos relativos ao sexo⁸), nem num sobredistanciamento, isto é, não devemos afastar-nos demasiado do objeto (como fazem, por vezes, os estudiosos de arte).

Ainda como alternativa às teorias essencialistas, temos a proposta de George Dickie, que formulou uma teoria institucional da arte, que é processual, porque defende que algo pode tornar-se obra de arte se respeitar determinadas regras. Segundo Dickie, é possível identificarmos “as condições do fenómeno artístico se o encararmos, antes de tudo, como um fenómeno sociológico, enquadrado numa moldura cultural com regras de funcionamento próprias” (Moura, 2009: 17). Este autor deu uma primeira definição institucional de arte e, aceitando algumas críticas, formulou uma segunda, a seu ver, mais correta. Se a primeira dizia que é objeto de arte tudo o que respeitar a condição da artefactualidade e for

⁶ Outro defensor da teoria psicológica da arte importante para o campo da Estética foi o filósofo Jerome Stolnitz.

⁷ A tradução portuguesa do artigo de Edward Bullough encontra-se na antologia *Arte em Teoria*, de Vítor Moura (Ed. Húmus).

⁸ Neste caso, quando se trata de assuntos demasiado próximos da nossa natureza humana, Bullough sugere que os artistas utilizem artifícios formais que reponham o ideal da antinomia da distância. O fotógrafo americano Robert Mapplethorpe, autor de fotografias chocantes, que representam, por exemplo, práticas sadomasoquistas entre homens, conseguiu fazer-nos concentrar mais nos aspetos formais da sua obra do que propriamente no conteúdo, dado o seu rigor técnico. A esta estratégia Bullough dá o nome de “unificação do apresentado”.

previamente investido com o estatuto de ser candidato à apreciação estética por um ou mais agentes atuantes em nome do mundo da arte, a segunda vai manter a primeira condição (mas com modificações: na primeira versão, a artefactualidade poderia ser adquirida ou meramente conferida; na segunda, a artefactualidade tem de ser adquirida; de outra maneira, tem de haver trabalho humano sobre uma matéria prima) e substituir a segunda pela ideia de que o objeto de arte é criado para um público preparado para o receber de modo apropriado (esta tese veio substituir a antiga, uma vez que Dickie aceitou a crítica de Beardsley, que advogou que o autor de *The Art Circle* tratou a instituição “arte” de modo demasiado formal, como se a mesma fosse uma instituição idêntica à Igreja Católica).

Para propôr uma alternativa à teoria de Dickie, Jerrold Levinson publicou, em 1989, um artigo intitulado “Refinando historicamente a arte”. Aí, caracterizou o seu modelo como não-institucional, historicista, intencionalista e indexical. Segundo Levinson, um objeto só é arte quando o autor tiver um direito de propriedade sobre x e tiver também a intenção não passageira de que x seja tratado da mesma forma que os objetos que fazem parte da extensão dos objetos de arte foram ou são corretamente tratados. A tese de Levinson é que devemos olhar para a arte como tendo um contexto não institucional, mas sim *histórico*. O importante é voltarmos para o passado, vermos como as obras anteriores foram tratadas e afirmar “quero que este objeto seja tratado como aquelas coisas foram tratadas”. No entanto, surge uma questão: como explicar a arte primitiva, a arte original, que não tem precedentes?

3.3. Uma síntese sobre esta dimensão – arte

A partir desta síntese sobre a arte (e a estética), podemos conceber uma pequena taxonomia estruturada em *dois eixos*. Primeiramente, assinala-se um eixo onde se situa a arte que se reveste como: *a razão lógica, a técnica, a ação pela ação, o instrumento, a regra, o preconceito, a teoria, a profissão, a imitação*; em segundo lugar, um outro eixo que vai situar a arte próxima de uma dimensão estética, convocando coisas como: *o gosto, o engenho, a sensibilidade, a linguagem, a reflexão*

fenomenológica, o acordo, a ação criativa e contemplativa, o bem ajustado, a criação, a experiência afetiva, o pensamento distinto, a notável perfeição, o saber para a liberdade, a verdade autêntica, a verdade pelo sensível, a manifestação sensível da ideia, a determinação única, a causa primeira, a apreensão imediata, a necessidade interna e ainda, se quisermos, a vida do espírito. É este caminho que queremos elogiar neste escrito.

4.

A ARTE PARA ALGUNS FILÓSOFOS

Sorvendo o segundo eixo referido anteriormente, no final do ponto 3, vamos convocar quatro obras e os seus respetivos autores e, através das suas ideias centrais e de um *exercício onto-fenomenológico e analógico*, tentaremos fazer o elogio à criança e ao brincar como expressão de uma verdadeira obra de arte. Sugerir-se-á que ser criança e brincar é pertencer a um mundo do não dito, do não revelado, um mundo que ainda não está em condições de ser podado, mexido, racionalizado. É, na verdade, pertencer a uma energia inicial, que espera cuidado, resguardo e proteção. Para o desenvolvimento destas dimensões, consideramos (por ordem cronológica) o escrito de David Hume: *Do padrão do gosto*; o livro de Leão Tolstói intitulado *O que é a arte?*; a obra *A Origem da Tragédia*, de Friedrich Nietzsche e, finalmente, o texto de Martin Heidegger denominado *A origem da obra de arte*. A ideia final que queremos transmitir é simples, mas estimulante/instigadora: a de que ser criança e brincar é o mesmo que contemplar ou, até mesmo, ser uma *obra de arte*.

4.1. David Hume e a delicadeza de sentimentos

Em *Do padrão do gosto*, David Hume exercita a dialética entre essência e racionalidade. Apesar do elogio à razão (que reflete o contexto iluminista em que cresceu e viveu), no campo da arte, o filósofo confessa que ela pode revelar algum reducionismo – daí que possa e deva ser auxiliar, mas não essência reveladora. A essência da arte mora noutro lugar: na *delicadeza de sentimentos*.

É verdade que a razão tem um papel importante na diluição de preconceitos. Ela pode, de facto, constituir um caminho para o bom gosto, mas também pode falhar, pelo que o belo não está

nas coisas em si (eleitas por uma racionalidade – mente), mas antes no espírito de quem contempla. Foi esta a revolução que Hume promulgou no campo da estética filosófica: afirmar que o belo é uma espécie de projeção que o ser humano faz quando se encontra perante determinados objetos (tal como, em matéria de conhecimento, a causalidade é fruto do hábito, é psicológica). O gosto é, pois, relativo a cada indivíduo, mas tal não significa que caíamos num subjetivismo radical expresso na famosa frase “gostos não se discutem”. Não há homem ou mulher neste mundo que não considere uma obra mais bela do que outra. Ter preferências é inevitável, faz parte de ser, ser-se humano.

Segundo Hume, desde que nos encontremos em circunstâncias favoráveis à apreciação estética, até o objeto mais insignificante pode provocar em nós um sentimento profundo. Que circunstâncias são essas? Essencialmente, três: a serenidade do espírito, a concentração do pensamento e uma atenção total prestada ao objeto. Além disso, é fundamental que o observador tenha um sentido apurado, uma certa delicadeza de gosto: “a delicadeza de gosto pelo espírito ou pela beleza será sempre uma qualidade desejável porque é a fonte de todos os mais finos e inocentes prazeres de que é suscetível a natureza humana” (Hume, 2002: 216). Segundo o filósofo escocês, são os críticos de arte que possuem o sentido de gosto mais apurado. Não desconsiderando os sentimentos das outras pessoas, Hume apenas reconhece que existem estes indivíduos, de olhar crítico, que possuem uma maior sensibilidade. A essência do padrão do gosto é ser, nada mais, nada menos, do que o conjunto de juízos estéticos proferidos por seres humanos com uma tal delicadeza de gosto, em épocas distintas. O padrão do gosto é um conjunto de veredictos.

Do que já dissemos, podemos concluir, pois, que a beleza e o seu oposto – a disformidade – não se encontram nos objectos, sendo, antes, sentimentos. Não obstante, tais sentimentos que nos invadem relacionam-se, pela nossa natureza humana, com certas qualidades que os objectos possuem (na presença delas, estabelecemos algo como uma *habituação psicológica*). Das vinte qualidades que Hume destaca, e que não fornecem uma lista completa (tal

lista não existe, para o filósofo escocês), temos, por exemplo, a diversidade e a clareza da expressão.

De qualquer forma, relacionando-se ou não com certos *qualia*, o importante a reter é que a beleza está situada na representação primeira, no arco sentimental, no sinfónico. O belo não se explica através da matéria de facto, através da razão, mas pelo sentimento e pelo amor. Não podemos fazer nada para a educação do gosto se não existir sentimento. David Hume vem, assim, contribuir para que não caíamos mais na armadilha essencialista da arte, isto é, nos discursos, teorias, formas de arte, modelos, correntes, que têm por base a razão (aqui, com uma existência secundária). É necessário, sim, o sentimento elevado, associado ao padrão do gosto. Os prazeres superiores (sentimentos) são reprodutores da luz inicial – música, literatura... Os prazeres inferiores (emoção, razão) são limitadores... e levam à degradação do gosto.

4.2. Leão Tolstói e a arte como proporcionadora de união

Na obra *O que é a arte?*, Leão Tolstói concretiza uma crítica à arte europeia do século XIX, que considera artificial e perversa na sua dimensão. A arte deveria, sim, estar disponível a todos os homens e não encontrar-se apenas ao serviço das elites. Por isso, o autor de *Guerra e Paz* propõe, no seu texto dedicado à Estética, uma arte voltada para os sentimentos (não estivéssemos nós no período do Romantismo, marcado pela atenção dada ao “eu”, à “subjetividade”, às “emoções”), que unam as pessoas e que desencadeiem algo como uma comunicação universal.

Para Tolstói, a arte é séria e profundamente valiosa, não porque produza beldades ou desencadeie diversão ou até, quiçá, agrade, mas sim porque é aquela atividade humana que aproxima o artista e o público, fundindo os seus génios sentimentais num só – o público deve reviver autenticamente tudo o que o autor de uma obra sentiu aquando do processo de criação artística.

No capítulo V de *O que é a arte?*, Tolstói define a arte como sendo “a atividade humana que consiste em alguém transmitir de forma consciente aos outros, por certos sinais exteriores, os sentimentos

que experimenta, de modo a outras pessoas serem contagiadas pelos mesmos sentimentos, vivendo-os também” (Tolstói, 2013: 82). Desta passagem há, desde logo, uma asserção que podemos fazer: a arte é uma *transmissão*. Por isso mesmo, Tolstói é considerado o precursor da teoria transmissiva da arte, inserida na teoria essencialista designada de “Expressionismo” (cuja fórmula é: “x é obra de arte se exprimir emoções”). Não obstante, dizer apenas que a arte é transmissão é dar uma definição incompleta da mesma. Para Tolstói, além de a arte ter de transmitir sentimentos, essa transmissão deve ser *intencional* (o artista tem de querer, realmente, transmitir os seus sentimentos a outrem e, durante o processo, deve ser o mais sincero possível) e voltada para um *público* (aquele que vai deixar-se contagiar pelos sentimentos do artista); além disso, a já referida transmissão deve ser operada através de certos *meios* (como linhas, cores, tons...). Mais: os sentimentos transmitidos devem ser *individuais*, únicos e todo o processo deve atender a um ideal de *clarificação*, pois só assim é que o contágio que aniquila a fronteira artista-contemplador é verdadeiramente eficaz.

Verificamos que Tolstói tem uma conceção classificativa e valorativa da arte: é arte o que respeitar os requisitos anteriormente expostos; é tanto melhor quanto mais cumprir o propósito de contágio. Importa, agora, perguntar se estará tal contágio restringido a um número pequeno de pessoas, a uma certa classe, a algum estatuto particular.

O que desencadeou a escrita de Tolstói sobre a arte foi precisamente o facto de esta ser, até à data, “uma forma de perversão e de bestialização das pessoas”, quando o ideal seria que se focasse no “progresso da humanidade em direção à união e ao bem” (cf. *idem*, 231). Para o escritor russo, a arte não deve ser tida como apanágio das classes altas, antes, pelo contrário, ela deve ser acessível a todas as pessoas. O povo também sente o que os artistas sentem, pelo menos é capaz disso. A clareza, a simplicidade e a concisão, características tão típicas da infância, que afetam as vidas de quem lavra a terra, permitem a colheita dos frutos até da criação artística mais complexa. Como vem no capítulo X de *O que é a Arte?*, “a arte atua no homem independentemente do grau de desenvolvimento e

de instrução, e o encanto do quadro, dos sons, das imagens contagia qualquer pessoa, seja qual for o grau de desenvolvimento em que se encontre” (*idem*, 142).

A mensagem que Tolstói quer transmitir com o seu escrito sobre a arte é tão simples e bela (e talvez um tanto ou quanto utópica) como a sua própria teoria: a arte, tal como a linguagem, é um meio de comunicação que deve contribuir para que os homens façam parte de uma humanidade profundamente unida e com um sentido ético plenamente sério e desenvolvido.

Deixando de lado termos místicos e desvinculados da verdadeira essência humana (como “belo” ou “agradável”), Tolstói propôs uma arte do futuro composta pelos “sentimentos que atraem as pessoas para a união (...). Por isso, o ideal da perfeição do futuro não será a exclusividade do sentimento, apenas acessível a alguns, mas, pelo contrário, a sua universalidade” (*idem*, 240). Um dia, todos serão um só e os vários particulares darão lugar ao universal.

4.3. Friedrich Nietzsche e a arte como a missão mais elevada da vida

Friedrich Nietzsche escreveu *A Origem da Tragédia* em 1872, desde logo, como forma de homenagear Richard Wagner, compositor e amigo com quem Nietzsche veio a romper laços em 1878. Além disso, esta sua obra também surgiu, por um lado, para criticar negativamente a cultura que se instaurou no ocidente a partir de Sócrates, e, por outro, para enaltecer as tragédias gregas da Antiguidade por estas terem sido o espelho do triunfo da vida sobre a razão. A cultura fomentada pelo mestre de Platão voltou-se para o homem teórico, para a racionalidade científica, para a rejeição dos mitos e dos instintos vitais. O que Sócrates fez foi arruinar o abismo dionisíaco, dizendo que a tragédia era irracional e desvirtuava os homens, aproximando-os do riso, da revolta, do prazer, da raiva, e afastando-os de uma vida plenamente racional. Nietzsche, pelo contrário, alega que faz parte da natureza humana ser-se impulsivo, adorar os sentidos, procurar a liberdade. Ser o tal *homem teórico* é ir *contra* a vida; ser o *homem impulsivo* é *sentir* a vida.

Em *A Origem da Tragédia*, Nietzsche advoga que existem dois espíritos que dominam a arte: o apolíneo, do deus Apolo, domina as artes plásticas e faz transparecer a harmonia das formas (o espírito apolíneo é ordem); o dionisiaco, de Dionísio, está ligado à música, à embriaguez, ao originário, ao frenético (e, nesse sentido, é caos). Sentir Apolo é sentir uma espécie de purificação pela imagem; sentir Dionísio é sentir uma exaltação entusiástica. Em vez de fugir deste último, Nietzsche diz que o homem deve, precisamente, deixar-se invadir por tal elevação, deixar-se embriagar pela música. Não obstante, e apesar de haver uma influência de Arthur Schopenhauer na estética nietzschiana (desde logo, porque a música era, para Schopenhauer, a arte suprema, a Vontade ela mesma), em *A Origem*, a música não toma como objetivo a ascese, o nirvana, o desligar de todos os prazeres. Na obra de Nietzsche, a música é o que nos faz sentir o sofrimento primordial. E sentir o sofrimento primordial é viver.

Para ser autêntica, a arte não se pode ficar pela reivindicação da tranquilidade, tem de ir mais longe, aceitando o que há de mais problemático e de terrível na vida. “A arte, como forma de transfiguração, torna-se o verdadeiro símbolo ontológico de Nietzsche e o homem uma obra de arte” (Tavares & Ferro, 1995: 35). Há transfiguração quando o ser humano abraça o poder e a exaltação de si, quando, no fundo, ocorre a afirmação da existência. Ora, nenhuma arte é tão boa em afirmar a existência humana como a poesia trágica.

A poesia trágica surgiu no século VI a.C., na Grécia e, logo no século seguinte, com Ésquilo, Sófocles e Eurípedes, assumiu uma função educativa. Como podemos constatar na obra *Poética*, para Aristóteles esta forma de arte também tinha fins terapêuticos, uma vez que o que se seguia ao clímax da ação trágica era a *katharsis* (purificação). Já para Nietzsche, a função da tragédia não é educativa nem purificadora; é antes *revitalizadora*, pois exalta a vida, faz com que a mesma triunfe sobre a razão. Como referem Tavares e Ferro, em *Análise da obra A Origem da Tragédia de Nietzsche*, “a tragédia apresenta-nos uma nova conceção de homem, mais humanizada,

em que o herói revela as suas virtudes, os seus sentimentos de dor e de sofrimento e, até, as suas fraquezas” (Tavares & Ferro, 1995: 127).

Logo no início da obra aqui sintetizada, Nietzsche defende que “a evolução progressiva da arte resulta do duplo caráter do *espírito apolíneo* e do *espírito dionisíaco*, tal como a dualidade dos sexos gera a vida no meio de lutas que são perpétuas e por aproximações que são periódicas” (Nietzsche, 1954: 35). De seguida, acrescenta que o objetivo é que “os dois instintos se encontrem e se abracem para, num amplexo, gerarem a obra superior que será ao mesmo tempo apolínea e dionisíaca, – a tragédia ática” (*Idem*, 1954: 35-36). A tragédia é, pois, o género artístico onde coexistem a imagem (*espírito apolíneo*) e a música (*espírito dionisíaco*), a forma (*espírito apolíneo*) e o caos (*espírito dionisíaco*). E tal coexistência é sinónimo de autenticidade. A aliança fraterna das duas divindades é o que os homens devem almejar para encararem a vida de frente. Ficar-se pelo *espírito apolíneo* é permanecer na sombra; deixar-se embriagar é viver. Afinal, como refere Nietzsche, “Diónisos fala a língua de Apolo, mas Apolo acaba por falar a língua de Díónisos; e dessa maneira se conseguiu atingir o fim último da tragédia e da arte” (*Idem*, 1954: 163).

4.4. Martin Heidegger e a arte como origem, abertura, verdade

Foi na sua obra magna *Ser e Tempo* (1927) que Martin Heidegger anunciou o projeto sobre o qual a sua Filosofia iria, doravante, trabalhar: rever e reabilitar a questão do ser. Tal projeto revelou-se urgente dado o esquecimento em que o ser caiu com a metafísica ocidental que, em vez de o tratar com o devido respeito, confundiu-o com um ente que contém, entre outros, o atributo da universalidade. Ora, segundo o filósofo alemão, existe uma diferença ontológica que deve ser tida em consideração sempre que nos referimos ao ser e ao ente: enquanto que o primeiro diz respeito ao universo ontológico, é uma possibilidade, um projeto lançado no mundo, aquilo que aviva os entes, o segundo pertence à realidade ôntica, espacial, física (a realidade das qualidades, dos atributos, das categorizações).

Heidegger anseia pelo regresso ao ser. Regressar ao ser é abraçar a origem e abraçar a origem vai para além da razão. A origem revela-se na obra de arte, que não deve ser tratada como “coisa”, pois se a encararmos como tal, estamos a obedecer a uma lógica meramente racionalista.

Em *A Origem da Obra de Arte*, o filósofo alemão alega que, quando pintamos a obra de arte com a tinta da “racionalidade instrumental”, estamos a enfeitiçar a mesma, dando-lhe conteúdo, emoção, cor... Foi isso mesmo que fizeram as várias correntes artísticas até então. A história do pensamento ocidental revela que houve uma preocupação desmesurada em ver as coisas de uma maneira única e específica. Essa mesma preocupação suscitou um *forçar* que culminou na falsidade. Há que deixar que as coisas aconteçam, que se revelem, e não forçá-las a acontecer ou a revelarem-se. Essa tentativa das correntes anteriores anula a autenticidade, esconde o próprio ser das coisas. Em que é que entra aqui a obra de arte? É que a obra de arte tem a função de descobrir a essência do ser encoberto pelo pensamento.

Heidegger, muito por culpa das inovações técnicas utilizadas na 2ª Guerra Mundial (nomeadamente, a bomba atómica que foi lançada sobre Hiroshima e Nagasaki), dedicou-se à denúncia do pensamento técnico e manipulador. Não podemos olhar para as obras de arte e rotulá-las de objetos “úteis”. A utilidade das coisas não pode nunca tornar-se superior ao ser do ente das coisas. Há, pois, que condenar a serventia e voltar a pensar o ser em si mesmo, deixando-o, ao mesmo tempo, repousar na sua essência (cf. Heidegger, 2010: 23). Devemos deixar de rotular a arte e tudo o que lhe respeita com propriedades, predicados, interpretações vazias. Para Heidegger, se a arte tem uma virtude, é esta: *ser 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, é um abrir-se original, é uma espécie de rasgão ontológico. Para Heidegger, ela remete para o termo *alethéia*, muito presente na sua filosofia graças à influência

da corrente fenomenológica (que toma o fenômeno como aquilo que *aparece* à consciência). *Alethéia* é “desocultação”, “mostrar-se na claridade”, “pôr-se à luz”. Assim é a obra de arte – a revelação daquilo que a matéria é, mas que nunca terá sido.

Ao referir a ideia de *resguardar*, Heidegger apela a que deixemos a obra de arte respirar. Com a serenidade, assevera-a como a expressão de um experienciar de energia primeira. A arte é serena e o homem sereno é uma obra de arte, pois traz em si a ordem das coisas e a ideia de síntese.

“A obra de arte abre à sua maneira o ser do ente. Na obra, acontece esta abertura, a saber, o desocultar, ou seja, a verdade do ente. Na obra de arte, a verdade do ente pôs-se em obra na obra” (*idem*, 30). Enquanto “*im werk am werk ist*” (“na obra está a operar”), a obra de arte é *deixar vir a ser* e *deixar vir a ser é verdade*. Os Sapatos de Van Gogh, no seu modo mais simples e campestre, constituem desocultação. A simplicidade do calçado faz com que o ser que, outrora se ocultou, se mostre à luz. Disto surge a beleza que, para Heidegger, é definida como “um modo como a verdade enquanto desocultação advém” (*idem*, 45). É na Poesia, mais até que na pintura ou em qualquer outra arte, que a verdade se instaura de forma mais claramente – afinal, “a arte, enquanto pôr-em-obra-da-verdade”, é Poesia” (*idem*, 60).

Ainda no seu texto *A Origem da Obra de Arte*, Heidegger refere a luta (*Streit*) entre a terra (*physis*, “natureza bruta”, “o que se fecha em si”) e o mundo (o conjunto das opções que compõem a História da Humanidade) 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. Tal como o templo grego torna visível o solo que o suporta, também a obra de arte revela a terra. 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.

5.

A CRIANÇA E O BRINCAR COMO OBRA DE ARTE - ANALOGIAS E SENTIDOS

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

Eduardo Galeno

Analogias utópicas para que eu não deixe de caminhar...

5.1. Analogia Primeira

Segundo David Hume, a essência da obra de arte encontra-se na delicadeza de sentimentos. Como vimos anteriormente, o filósofo escocês reconheceu que existem indivíduos de olhar mais crítico que o habitual e são esses tais que ajuízam, que dão uma série de veredictos que acabam por explicar o “padrão do gosto”. Falamos, claro, dos críticos de arte que, tal como um bom enólogo com os vinhos, sabem apreciar de forma mais autêntica. É a eles que pertence, segundo Hume, a serenidade do espírito, a concentração do pensamento e uma atenção total prestada ao objeto. Mas e se extrapolarmos a teoria *humana*, alegando que não há ser humano no mundo que possua uma delicadeza de sentimentos maior do que as crianças, na sua inocência e espontaneidade?

Ao brincar, as crianças transportam-nos para o plano do mais puro sensível. Como registou o heterónimo de Fernando Pessoa Alberto Caeiro, em *Fragments*, “como uma criança antes de a ensinarem a ser grande, / Fui verdadeiro e leal ao que vi e ouvi”. Ao crescermos, perdemos a delicadeza de sentimentos que nos

caracterizava na infância. Não queremos com isto dizer que as crianças conseguem observar uma obra de arte num museu da mesma forma que o faz um crítico ou uma pessoa minimamente entendida no assunto. Queremos antes alertar para a ideia de que, antes de tudo, uma obra de arte é pureza, serenidade, despreocupação. Pureza, serenidade e despreocupação são características que fazem parte de seres humanos que vieram há pouco tempo a este mundo e que brincam sem ter em vista qualquer tipo de ganho cognitivo, monetário, prestigioso ou até moral (eis aqui presente a ideia de que a arte e a moralidade devem ser autónomas uma da outra, posição essa denominada de autonomismo estético, que diverge do que defendem os eticistas ou imoralistas).

No final do seu ensaio, Hume advoga que, apesar de uns indivíduos terem maior capacidade do que outros para observar arte e ainda que existam qualidades nos objetos (como a luminosidade da cor ou a diversidade) que despertam mais facilmente o belo, existem algumas variações do gosto. Tais variações ocorrem devido à idade e ao temperamento. Diz o filósofo que os mais jovens preferem imagens amorosas e ternas; já os mais velhos têm preferência por sábias reflexões filosóficas.

De facto, na delicadeza da infância, o gosto volta-se para imagens mais meigas, que são produzidas pelo brincar com os irmãos, com os amigos, com os colegas. Isto é ser simples. É ser-se simples. Ao brincarem, as crianças conseguem ser os humanos mais cândidos do mundo. É por isso que Maturana e Verden-Zöllner (2004) consideram que “a brincadeira é uma atitude fundamental e facilmente perdível, pois requer total inocência”. A brincadeira diz respeito a “qualquer atividade humana praticada com inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com atenção voltada para ela própria e não para os seus resultados” (cf. p.231). Ora, não deverá ser a arte uma atividade, desde logo, inocente, terna, meiga, desinteressada, tal como o brincar o é nos primórdios da existência humana? Se atentarmos nas palavras de John Hospers, a atitude estética contrapõe-se à atitude prática, onde só importa a utilidade dos objetos. Observar esteticamente é observar por observar. Brincar é brincar por brincar. Apenas. E só.

Posto isto, chega a hora de lançar uma questão: não poderá antes ser a delicadeza de sentimentos de que Hume fala mais caracterizadora da infância do que propriamente dos críticos de arte? Afinal, as crianças espantam-se. Sentem como ninguém. Observam, interrogam, duvidam. Brincam, mas nas suas brincadeiras colocam inúmeros porquês. Ora, cremos que são essas mesmas perguntas que valem mais quando falamos da arte e do mundo, de uma maneira geral.

5.2. Analogia Segunda

Para além da delicadeza de sentimentos intrínseca ao ser-se criança e ao brincar, também existe uma espécie de união que aproxima a infância do papel que a obra de arte deve ter sobre a humanidade. No nosso entender, brincar acaba por ter os mesmos efeitos que a arte deveria provocar na quotidianidade dos homens. Leão Tolstói é o pensador a que recorreremos para estabelecer tal analogia entre o papel da infância e o papel da arte, pois segundo o autor de *O que é a Arte?*, a atividade dos artistas torna possível um sentido comum de aperfeiçoamento e, na verdade, com as suas brincadeiras, as crianças também caminham para um progresso. Ao abraçarem o lúdico, esses pequenos seres desenvolvem a sua consciência moral, aprendem a partilhar, a desenvolver a imaginação, a refletir sobre a realidade à sua volta, a questionar, a conviver melhor com o outro.

Pegando nas palavras de Tolstói, foi o abandono do ideal cristão de união e partilha que levou os seres humanos a procurar outros fins para a arte que não a própria aproximação das pessoas com os membros da sua espécie. O que cremos é que a arte deve ter mesmo como finalidade aperfeiçoar a humanidade em termos morais. Ora, tal como a arte, também o brincar une as crianças e promove o seu desenvolvimento moral, ou, pelo menos, deve caminhar para isso mesmo – ainda que as brincadeiras possam não ter um sentido moral e ético. Brincar é comunicar e partilhar sentimentos. Ainda que as crianças não tenham uma intenção clara de transmitir ao outro o sentimento que as assola, nesse

instante – tal como o verdadeiro artista deve ter –, elas acabam por comunicar emoções. Vejamos o seguinte exemplo: muitas crianças passam uma significativa parte da sua infância a desenhar. Entendendo os seus desenhos como uma brincadeira, algo lúdico, prazeroso, o que acontece é que os colegas de escola, ao olharem para as linhas que dão cor à folha, outrora branca, acabam por ser invadidos pelos mesmos sentimentos que a criança teve ao desenhar. Se virem membros de uma família de mão dada, então vão ser invadidos por um sentimento de união, de cumplicidade, de afeto, de ternura.

Se a arte deve consistir numa atividade que promove nas pessoas um desenvolvimento moral, ao brincar cabe abraçar o mesmo ideal. Se a arte é partilhar, brincar também é. Por isso é que os adultos que pintam e as crianças que jogam à cebra cega acabam por se unir a alguém. E que outro sentido deve ter a vida? Afinal, de outra forma, a consciência moral não se desenvolveria. Não queremos um mundo onde existam casos como o de Genie¹, uma menina que, aos treze anos, não falava, não brincava, não crescia em termos, se quisermos, humanos. Desenvolver-se em termos morais é um processo que passa, desde logo, pelo *outro*, porque é o outro que representa a condição do exercício e da aprendizagem da moral. Quando nasce, o ser humano é um ser inacabado e ser e fazer-se humano é um processo moroso, é um processo que obriga a que nos tornemos seres sociais.

Deste modo, dado o que dissemos anteriormente, a arte deve servir para aproximar os homens uns dos outros. É-nos difícil defender o argumento dos expressionistas *a solo*, que alegam que a verdadeira arte prescinde de um público. Franz Kafka tentou escrever para si próprio e pediu inclusivamente ao seu amigo Max Brod que queimasse os seus escritos. No entanto, este último apercebeu-se de que a obra do escritor austríaco enriqueceria o nosso mundo. Na verdade, livros como *O Castelo*, *O Processo* ou o

¹ Os pais de Genie trancaram a criança num quarto, deixaram-na amarrada a uma cadeira e assim a mantiveram por mais de dez anos. Quando o caso foi descoberto, psicólogos e outros especialistas dedicaram-se a ajudar a menina a desenvolver as suas capacidades linguísticas, sensoriais, motoras e, claro, sociais.

tão conhecido *A Metamorfose*, invadem os leitores com sentimentos que os obrigam a recordar a sua humanidade. Precisamos disso. De uma arte que nos torne mais humanos, mais sociáveis, mais compreensivos, mais bondosos. Manuel António Pina, por exemplo, Prémio Camões 2012 e autor de importantes títulos especialmente vocacionados para o leitor infantil, nunca deixou de preconizar que a bondade é a maior de todas as qualidades, encontrando-se acima da poesia. Precisamos, sim, de bondade. E as crianças precisam de brincadeiras que as tornem igualmente mais humanas, mais sociáveis, mais compreensíveis. As descobertas fazem-se lado-a-lado. Até mesmo as espirituais. Afinal, um bosque é sempre mais forte e demora mais a cair com uma tempestade do que uma árvore só.

5.3. Analogia Terceira

A arte passa pela delicadeza de sentimentos. As crianças possuem delicadeza de sentimentos. A arte passa pela união dos seres humanos e pelo seu desenvolvimento moral. O brincar também une os jovens e faz com que a sua consciência moral se desenvolva. Agora, iremos encarar a arte como energia iniciática, ao estilo heideggeriano.

Para Martin Heidegger, há que deixar o ser do ente mostrar-se, e o ser do ente só se mostra se deixarmos de rotular tudo com predicados, se deixarmos de contemplar o que nos rodeia com etiquetas que apenas nos falam do superficial, isto é, da serventia dos objetos. A arte proporciona um contacto direto com as puras formas, despidas de preconceitos ou conteúdos cognitivos. De outra maneira, a arte proporciona um contacto direto com a realidade primeira, pré-discursiva, pré-científica, com a realidade onde tudo é ser, onde tudo é si mesmo. A arte é, nada mais, nada menos, que um devir e um acontecer da verdade. Recorrendo às palavras de Aguinaldo Surdi (2014),

podemos então admitir que a arte nos revela um mundo tal qual o artista experimenta, é a experiência primeira, antes de qualquer reflexão prévia. Dessa forma, podemos ver que a arte se justifica pela importância

dada à imaginação, à exploração dos sentidos, ao cultivo dos sentidos, à recuperação da intuição, ao lado da educação para a criatividade, para a invenção e o novo. Todas essas características se direcionam contra a atual forma de ver o mundo. A arte nos incita a sair da rotina do definitivo e ir em direção à descoberta e ao imprevisível, pois ela se opõe a essa sociedade burocrática voltada para a eficácia, que tem como forma avaliativa a utilidade dos produtos e das pessoas. A arte procura recuperar o prazer e a fruição, sentimentos que estão ameaçados de extinção pela pressão imposta pela vida moderna (p.144).

Na verdade, ser criança e brincar é o mesmo que ser obra de arte, pois ambos referem, nada mais, nada menos, que um ato original, primário. As crianças brincam de forma livre e espontânea, sem ter em vista a serventia dos objetos. As crianças brincam por puro prazer e, nas suas brincadeiras, deixam vir ao de cima o seu ser primeiro, original.

Segundo Heidegger, a experiência estética tem um valor ontológico próprio, pois a obra de arte não respeita a algo que se encontra integrado no mundo serventil dos entes, é antes não ocultação, simples presença. O que defendemos é que também as crianças são presenças simples, sensibilidades puras, que não dependem do domínio metafísico do discurso, do útil, do habitual. Já brincar é o ato mais espontâneo, livre e criativo que existe.

Ser criança e brincar é uma experiência tão original e sem método como é a obra de arte. A atividade artística eleva-nos a um patamar mais autêntico e é essa mesma autenticidade que marca a fase da infância, porque, como diz o poeta Abade de Jazente na sua *Antologia Poética*, “sem causa a infância ri, sem causa chora: / Incauta se despenha a mocidade; / Sacode o jugo, e nela a liberdade, / A caça, o jogo, o amor, tudo a namora.”

5.4. Analogia Quarta

Após o discurso sobre Martin Heidegger, iremos, agora, tecer uma outra analogia, desta vez entre o que é a arte para o filósofo Friedrich Nietzsche e a criança e o brincar. Segundo o autor de *A*

Origem da Tragédia, faz parte da natureza humana ser-se moderado e solarengo (apolíneo), mas também é essencial ser louco e obscuro, ser impulsivo, adorar os sentidos, deixar vir ao de cima os instintos mais vitais (dionisíaco). Ora, o que aconteceu foi que a cultura ocidental, partidária das ideias socráticas, veio advogando a importância da racionalidade e da cientificidade, em detrimento de algo mais originário. Ora, o ideal era percebermos que a primeira obra de arte é o Homem atormentado pela embriaguez dionisíaca, a primeira obra de arte é música. No entanto, há uma outra forma de arte mais perfeita, uma arte que consegue conciliar o espírito de Dionísios com o espírito de Apolíneo: a tragédia. Do ponto de vista cognitivo, a verdadeira arte é nada mais nada menos do que tragédia, aquela que revela o fundo do ser. Não obstante, anos mais tarde, Nietzsche reconheceu que a arte é mais imaginária que propriamente reveladora de um mundo interior.

A arte é imaginação. A genealogia que o autor tece sobre ela apresenta três aspectos: o primeiro é o estudo da sua função vital; o segundo é o estudo da sua função evolutiva; e o terceiro é a elaboração de uma psicologia do artista. Tomando em atenção as palavras de Jean Luc Chalumeau, em *As Teorias da Arte*, segundo o primeiro aspecto, a arte embeleza a vida “e protege os homens da verdade”. Já do ponto de vista da sua segunda função, “a arte corresponde à infância da humanidade”; e tal como “a arte corresponde à infância da humanidade, a psicologia do artista é uma psicologia infantil” (cf. Chalumeau, s.d.: 79). Posto isto, se a arte corresponde ao infantil no homem, ela deve estar presente no terceiro estágio que os homens devem abraçar: depois de serem camelos e leões, os humanos devem voltar a ser crianças. Devem abraçar o aleitamento, o choro; devem ser *inocência e esquecimento*. Por isso é que só como fenómeno estético é que a existência e o mundo são justificados.

5.5. Analogia Quinta – Cruzamentos e sínteses

As crianças (usando uma linguagem metafórica) são massa espiritualizada. As crianças e 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, encontrando-se estão acima de qualquer projeto racional. Quando colocamos uma racionalidade (educação, escola, currículo, tal como se apresentam hoje²), estamos a colocar propriedades, predicados, que podem anular, ferir a *energia iniciática*. Enfeitiçam-se as crianças com programas curriculares, dando-lhes um caráter de conteúdo, emoção, aprendizagem, desenvolvimento. Fazem a poda, antes do tempo da poda.

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 de *arte nova*³. A criança e as brincadeiras são

² A educação e a escola têm sido objeto das mais inúmeras influências de ordem política, científica e curricular. De uma concepção “inicial” mais genuína, autêntica, 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 *paideia grega* que sustenta a dimensão – *saber humano*. No entanto, com a modernidade (concepção moderna – modelo dominante), a educação e a escola emergem como “qualquer coisa” do campo produtivo muito ligado à eficácia, ao rendimento, às competências e ao conhecimento. Este último sentido parece constituir-se como uma *representação secundária* pela existência de uma teoria institucional da educação (à luz da teoria institucional da arte da década de setenta e onde as obras de arte eram qualificadas por membros, artistas...supostamente especialistas) de grande racionalidade técnica e instrumental por parte de especialistas “iluminados”. Este facto eleva uma excessiva racionalidade educativa. Contrariamente, o elogio a uma *representação primeira*, contínua (pelo menos no campo do discurso) e que procura o que *está dentro*, que *é universal e fecundo*. A educação parece assim, que tem em si um problema. Criou modelos diferentes de ver a educação 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 como o belo, como obra da natureza que é a manifestação de um sentimento superior, iniciático, arco cintilante. A educação (e pensamos também na educação física e no desporto) devem ser um *lócus* do não errado.

³ José Ortega y Gasset (1883-1955). Pensador espanhol foi, sobretudo, um homem ligado à Sociologia, Política, Metafísica...Olha para a realidade não como um sistema de relação e critica também a razão lógica (aspetos elogiados pelo neokantismo), na medida que – a racionalidade positiva/modelo físico – fracassou no estudo do homem. A vida (aquilo que é mesmo real – mais do que o idealismo, o realismo, o eu, a mente,

sentidos da autenticidade, do desejo e até da revolta. Este facto está e deverá estar, sempre, longe da ideia de controle, consumo ou mesmo de mercadoria – na linha de Adorno⁴.

o mundo) é uma dialética entre o eu e a situação em que se encontra. A vida é uma tarefa, um projeto em que o indivíduo se cria a si próprio. A razão aparece como ferramenta ao serviço da vida. A natureza humana é dinâmica, tendo a liberdade como motor da vida. Considera a vida como “realidade radical” e vai promover uma “razão vital” (“vivo logo existo”) – um – *raciovitalismo* – capaz de interpretar o homem na sua instabilidade e devir, medindo, ao mesmo tempo os limites desse empreendimento. Essa razão vital modifica-se em “razão histórica” ou “razão narrativa” relatando o passado, porque o “homem não tem uma natureza, mas tem uma história”. 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 são 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 carácter 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*.

- ⁴ Theodor Adorno (1903-1969). Pensador alemão, foi membro fundador da Escola de Frankfurt (1924). 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*, cultura, estética. 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* (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* – *industria cultural*, que se tornam meios de controle e dominação – ao produzir necessidades artificiais de produtos facilmente digeríveis e divertimentos destinados a apaziguar o novo consumidor, mostram o processo de dominação e controle. 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 ideia 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.

A criança é energia, o brincar é energia⁵ e, em ambos, encontramos a capacidade de aceder à *essência universal das coisas*. O valor da criança e do brincar é eterno. Esta eternidade não está nas representações (olhares, correntes, opiniões, interpretações...), mas encontra-se, antes, na sua ação.

Não é o homem que cria ou faz nascer a criança. Na verdade, ele apenas experiencia a sua energia. A criança, ao ser origem, verdade, mostra que pode ser o que nunca terá sido. Mas, para que isto seja real, é preciso chamar a ideia de *resguardo*, substantivada na família e na escola como *locus* da ideia aludida. 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. A criança, no seu brincar, mostra os sentimentos mais elevados, um contágio perante a vida (energia contagiante), e um tempo e espaço de união e comunicação individual e coletiva – o universal. As brincadeiras serão um momento de união de sentimentos e de revelação autêntica. O brincar será o primeiro momento para experienciar os sentimentos bons e preciosos para humanidade. O brincar faz o elogio ao sentido universal, mitigando possíveis presunções elitistas de alguns. O brincar é a porta de entrada para as crianças e adultos e aparece como suprema força espiritual e de comunhão de sentimentos, encerrando uma função moral e social.

Um das formas de sentirmos o respirar, a clareza, a autenticidade, a força espiritual das crianças é escutando as perguntas. As perguntas fazem parte da essência das crianças. Tais questões não são do campo da racionalidade (lógica). São, de facto, anteriores e mostram a essência, o sentimento, o sentido das *coisas mesmas*. Convocando a passagem do escrito – “*Olá, está aí alguém!*” de Jostein Gaarder, apercebemo-nos de que “*uma resposta nunca merece uma vénia. Por mais inteligente e acertada que possa parecer, nunca devemos inclinar-nos perante uma resposta. Uma resposta é o caminho deixado*

⁵ Susan Sontag (1933-2004). Pensadora norte americana, foi uma crítica de arte e ativista. Destacou-se pela defesa dos direitos humanos e pela intervenção cívica. 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... e nós experienciamos a sua ‘energia’.

para trás. Só uma pergunta pode apontar para diante...com uma vénia...” (Gaarder, 1997: 25).

Fazer perguntas é vital para uma criança. A pergunta é mais do que racionalidade, pois ela faz parte dessa *energia primeira*, do sentido existencial que traz o início e o fim, envolvendo-os numa síntese. Não que as crianças queiram saber as respostas (isso não lhes interessa), mas porque, perguntando, acabam por se sentir amadas ou seres com identidade e com sentimento. Deixemos as crianças na sua quietude inquieta, pois elas revelam a síntese iniciática, a potência que, um dia (como pedra sobre pedra), fará o templo de... *ser humano*.

À pergunta inicial “como entender a criança e o brincar no tempo e no espaço onto-fenomenológico e existencial?”, respondemos com uma ideia possível: ser criança e brincar é uma coisa séria, e os seus entendimentos não podem ficar ancorados apenas na racionalidade (radical).

O que há a fazer é, como sugeriu a filósofa Hannah Arendt⁶, receber a infância de braços abertos: “*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*” (Arendt, 2000: 78).

Ser criança e o brincar constituem-se como tempos e espaços de verdadeira potência, de verdadeiro sentimento, de verdadeira obra de arte. É preciso ter consciência disso e valorizar isso. O gosto, o

⁶ Hannah Arendt (1906-1975). Pensadora alemã (Judia) 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. Vai assim, fazer o elogio às virtudes iniciais do político (da polis Grega), e à ideia de cidadão autêntico. O cidadão autêntico deve participar ativamente na vida pública e não se contentar em obedecer às ordens do poder (como fizeram os carrascos nazis). Ele deve agir no presente sem pretender “fazer história”, porque ninguém, pode conhecer antecipadamente o fim real das ações empreendidas, na medida em que a ação humana é imprevisível. 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* - aborda a ideia de “mal radical” e “banalidade do mal” ; e a *A Condição Humana* - o elogio à dignidade humana como faculdade de juízo e no estar em conjunto consigo mesmo.

engenho, a sensibilidade, a linguagem, o acordo, a ação criativa e contemplativa, o bem ajustado, a criação, a experiência afetiva, o pensamento distinto, a notável perfeição, o saber para a liberdade, a verdade autêntica, a verdade pelo sensível, a manifestação sensível da ideia, a determinação única, a causa primeira, a força espiritual, a delicadeza de sentimentos, a apreensão imediata, a necessidade interna, tudo isto faz parte do mundo das crianças, desse imenso território – a infância – que não deixa de ser, em boa verdade, e como escreve Helena Vasconcelos, “um território desconhecido”. Tudo isto pertence ao mundo da arte. Ser criança é, enfim, ser arte, porque ambas – criança e arte – remetem para o que de mais primário e original existe no mundo.

6.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a reflexão que, agora, finalizamos, pretendemos abordar a *criança, o brincar e a arte*, uma trilogia profundamente inaugural e iluminada. A infância (*a criança e o brincar*) como obra de arte remete-nos para um tempo que é início e que contém um fim, desenhando um círculo. É necessário estar à altura – intelectual, emocional, afetiva – do início e do fim que é a infância. A infância é uma espécie de ponto de partida que sai do lugar para outros lugares dentro de si. Nela, têm-se pensamentos e fazem-se perguntas que não são do campo da racionalidade, mas do campo fenomenológico – ou seja, do campo que abre o pensamento.

Ser criança é, como vimos, pertencer a um campo pré-reflexivo e/ou pré-compreensivo. A infância – na manifestação de ser criança e de brincar – acaba por ser uma verdadeira obra de arte. Uma *abertura*. Uma aceitação do novo, do imaginário, do inesperado, também porque “ser-se criança é poder apreciar, ainda que por um espaço de tempo muito breve, um tempo em que a tremenda dimensão do horror da ideia do crescimento – e portanto da morte – ainda não se apresenta com nitidez e realismo. E é esse o momento, o momento fugaz em que temos uma percepção total e mágica do mundo, de que todos sentimos falta, quando crescemos” (Vasconcelos, 2009: 15).

Não perdendo de vista que, como deixou escrito Sophia de Mello Breyner Andresen, exímia poetisa e autora de diversos contos que têm na criança o seu destinatário preferencial, “só a arte é didáctica”, é preciso uma escola do tempo livre, tempo de experimentar, tempo de pensamento, tempo de brincadeira, tempo de criação, tempo de arte. É esta a escola – e não outra – que encontra a infância, o início, o ponto de partida. A outra escola (a dos adultos) é do tempo do cronos, das sequências, das fases, das etapas, dos planeamentos, da organização. Queremos vida...

A criança é como o artista que cria uma obra de arte genial. Nela, existe o inventivo, o movimento, a vontade, a espontaneidade, a imaginação, a criatividade. Além disso, a criança inventa-se a si mesma e, mais importante que tudo, reinventa-se. É precisamente nessa invenção e reinvenção que encontramos a intensidade fenomenológica – aquela que vem de dentro e que não é suscetível de erros. Só na invenção pode surgir a verdade, mas os adultos teimam em imitar, não percebendo que o erro vem de fora; já a verdade, essa sim, vem de dentro. Ser criança é olhar para dentro.

É preciso retomar a criança, a infância, a arte, porque, retomando, uma vez mais, as palavras de Sophia de Mello Breyner, “uma criança é uma criança, mas não é um pateta”. Cada vez mais, o mundo precisa desse retorno, de “infância recuperadas”, como disse Fernando Savater. É urgente redescobrir o local onde há mais perguntas que respostas. É urgente reivindicar a originalidade, a sinceridade, os sentimentos puros, a autenticidade. É urgente ressuscitarmos a criança que, um dia, fomos e olhar para a natureza e para tudo o que nela existe com um olhar despido de preconceitos, de pressas, de preocupações, de medos, de arrogâncias, de ambições desmesuradas, de tempo, até.

O tempo voa. A vida é efêmera. É chegada a hora de abraçar o retorno à infância e à arte, que são o que de mais genuíno o ser humano tem... o território onde todos os sonhos são possíveis! Enfim, que cada um faça com que a sua “vida seja permitir a infância”, como escreve o poeta Ruy Belo.

Algumas Proposições com Crianças

A criança está completamente imersa na infância
a criança não sabe que há-de fazer da infância
a criança coincide com a infância
a criança deixa-se invadir pela infância como pelo sono
deixa cair a cabeça e voga na infância
a criança mergulha na infância como no mar
a infância é o elemento da criança como a água
é o elemento próprio do peixe
a criança não sabe que pertence à terra
a sabedoria da criança é não saber que morre
a criança morre na adolescência
Se foste criança diz-me a cor do teu país
Eu te digo que o meu era da cor do bibe
e tinha o tamanho de um pau de giz
Naquele tempo tudo acontecia pela primeira vez
Ainda hoje trago os cheiros no nariz
Senhor que a minha vida seja permitir a infância
embora nunca mais eu saiba como ela se diz

Ruy Belo, in 'Homem de Palavra[s]'

Complementos

Algumas notas sobre os quatro filósofos convocados neste exercício

- *David Hume (1711-1776)*. Pensador escocês, concebeu a filosofia como uma crítica - crítica das crenças recebidas e primeiro de tudo do racionalismo. Figura central do Iluminismo, via os sentidos como a nossa principal fonte de conhecimento e denunciou as ficções ilegítimas que, passando para além da experiência, nos fazem acreditar na existência de entidades ilusórias. É neste contexto que se fala no *associacionismo*, *hábito (causalidade)*, *ligação*, *imaginação*, *repetição*, *semelhança*, que acabam por construir ideias “fictícias” que vão influenciar o pensamento e a ação humana: ciência, conhecimento, sociedade.

A principal obra de David Hume denomina-se *Tratado sobre a Natureza Humana* e é composta por três livros (*O Entendimento*, *As Paixões*, *A Moral*) (1739-1740). No primeiro, Hume estrutura a mente, dividindo-a em *impressões* (percepção do mundo que nos afeta os sentidos - valorizando estas - empirismo como existência sólida do próprio exercício de pensamento - expressão ontológica) e as *ideias* (cópias menos nítidas das impressões que estão na mente - desvalorizando estas - ideias e crenças abstratas, psicológicas). Assim, podemos dizer que Hume é um cético relativamente aos excessos de imaginação e da lógica (ciência - causa/efeito). Outro aspeto relevante, diz respeito ao elogio da moral (*A Moral*) fora de entendimentos racionais. O que é bom para nós, também o é para os outros.

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 o que a razão pode fazer na educação do gosto e especifica que para que haja delicadeza no gosto é necessário disponibilidade para a obra;

atenção aos detalhes; observação de outras obras; observação da obra; contemplar a beleza.

Para Hume, a beleza não está na obra, mas no indivíduo que sente. Vejamos a 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. David Hume foi influenciado por René Descartes; e influenciou Jacques Derrida e o projeto desconstrutivista.

– *Leão Tolstói (1828–1910)*. Um dos grandes escritores russos (a par de Fiódor Dostoiévski), do século XIX. As suas obras mais conhecidas chamam-se *Guerra e Paz* – onde faz a narrativa das campanhas de Napoleão na Rússia; *Anna Kerenina* – onde denuncia o ambiente hipócrita da época e realiza um dos retratos femininos mais profundos e significativos da literatura; *A Morte de Ivan Ilitch* e *Sonata Kreuzer*.

Tolstói foi um homem que fez o elogio a uma vida simples e próxima da natureza, praticando-a, aliás. O escritor russo criticou todas as teorias estéticas do seu tempo por não terem tido em conta a condição necessária da arte: a sua capacidade de contagiar as pessoas com os sentimentos vividos pelo artista. Nenhuma delas conseguiu perceber que a finalidade da arte é o progresso moral da humanidade: para o *romantismo* a finalidade da arte deveria ser o conhecimento do que se passa no interior do sujeito; ainda que os poucos exemplos de arte genuína sejam, na maioria, obras associadas ao *realismo*, como *Os Miseráveis*, de Victor Hugo, Tolstói refere de forma depreciativa autores realistas como Émile Zola ou Flaubert, também eles deste movimento; o *esteticismo* ou movimento de arte pela arte defendia a ideia de que a arte não deveria servir qualquer outro propósito exterior a si mesma, ou seja, asseverava o valor autónomo da arte; já o *decadentismo*, apoiado por Oscar Wilde, acreditava que a arte não só tem valor autónomo como também não podem existir obras de arte morais ou imorais. Teorias anteriores a estas também estavam erradas: a estética kantiana do belo, entretanto reciclada por Schopenhauer, e a metafísica hegeliana do belo baseavam-se nas noções de “beleza” e de “prazer”.

- *Martin Heidegger (1889-1976)*. Pensador alemão do século XX, foi um homem admirado (o maior filósofo do nosso tempo - nas palavras de J. Lacroix); e contestado por razões políticas (“aliado” ao programa nazi), 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. Refletindo sobre *o ser* - o que é o ser no mundo, Heidegger vai fazer, na sua obra principal, *Ser e Tempo* (1923), um exercício ontológico (questionamento ontológico), distinguindo radicalmente o *ser* do *ente* por forma a encontrar novas formas de pensamento e de existência. É que o ser, como pressuposto de todos os entes, privilegia o homem como o seu “pastor” pelo facto de ser dotado de linguagem. Assim interpelado pelo ser, o homem pertence-lhe num sentido, enquanto que por outro lado é dele excluído - daí a sua *angústia*, medo, tédio, culpa, ansiedade que não são do campo psicológico, mas *ontológico*, e testemunha um desvelamento radicalmente incompleto, ou imperfeito, do próprio ser. Esta angústia, esta dissimulação daquilo que ao mesmo tempo se desvela, abre o tempo, a história, e obriga a conceber a procura de verdade como encaminhamento sem fim. Neste contexto, o homem autêntico é aquele que, fugindo do anonimato, aceita o risco de tentar pensar a sua própria situação, em relação ao ser, ao mundo e aos outros. Contrariamente ao *cogito* cartesiano - que trata a mente cognoscente como fonte de certeza e a contrasta com o mundo das coisas materiais; o *Dasein heideggeriano (ser-ai)* implica uma existência material personificada, situada no tempo e num contexto sócio-histórico com outras pessoas, dimensões ignoradas pelo “eu” cartesiano. O ser do *Dasein* é um projeto de “devir” em aberto: nós criamo-nos a nós mesmos através das nossas ações e escolhas. Não podemos terminar o discurso sobre Heidegger sem referir o elogio que o filósofo faz à poesia, poesia que se constitui como excelência do pensamento. A poesia (mais que um exercício literário, mais que fala e língua) é um modo de se aceder ao pensamento, no que ele tem de mais avançado e mais novo. Salientamos também a crítica que Heidegger fez à cultura de massas e à sociedade tecnológica

moderna por afastarem o homem da natureza, levando à perda da unidade com o ser possuída pela humanidade primitiva.

- *Friedrich Nietzsche (1844-1900)*. Nietzsche, filósofo alemão que recebeu pouca atenção no seu tempo, previu corretamente que a época da sua filosofia ainda estava para vir. De facto, a sua influência tem florescido desde a segunda metade do século XX, através de movimentos como o existencialismo, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo. O momento mais decisivo do desenvolvimento intelectual de Nietzsche foi em 1865, quando ele descobriu acidentalmente *O Mundo como Vontade e Representação* (1818), de Schopenhauer. A influência do compositor Wagner, de quem se tornara amigo enquanto estudante, também é evidente nas primeiras obras. Contudo, os dois zangaram-se por causa da ópera *Parsifal*, que Nietzsche considerava demasiado cristã. Em 1879, por problemas de saúde, Nietzsche deixou a vida académica e iniciou uma viagem de vários anos pelas vilas alpinas. Durante esse período, publicou vários conjuntos de aforismos e produziu *Assim Falava Zaratustra*, uma obra-prima literária-filosófica. Apesar da sua débil saúde, continuou a escrever e a publicar a um ritmo fenomenal, até que teve um colapso numa rua de Turim em 1889, depois de ver um homem bater num cavalo. Nunca recuperou a sanidade mental, mas o seu prestígio cresceu em toda a Europa. Todo o sistema filosófico de Nietzsche pode ser visto como uma tentativa de criar uma forma de sair do mal-estar gerado pela “morte de Deus”. É em *Para além do Bem e do Mal* e *A Genealogia da Moral* que Nietzsche desenvolve as suas famosas críticas aos valores judaico-cristãos que ele esperava ultrapassar: Segundo ele, aquilo que normalmente achamos que é o ‘bem’ é na verdade uma valorização da condição dos fracos. A negação cristã das diferenças entre seres humanos, a sua pretensa humildade, o amor universal, a rejeição das paixões físicas e de um mundo de pecado, tudo isso resulta de uma rejeição rancorosa dos valores de um tipo nobre e superior de ser humano. Devemos resistir à tentativa dessa moral escrava de domar a fera que está dentro de nós para que os valores nobres, com a sua expressão de força e poder, possam ser recuperados. Daí surge o grande

desafio que Nietzsche lança à humanidade e o grande remédio do niilismo: a sua visão do Super-homem – uma nova geração de seres humanos que transformarão os valores instalados. A moral cristã é a moral do rebanho, considerando “maus” os tipos nobres que se destacam da “multidão”. Nietzsche também critica o desejo que o filósofo tem de verdade. Para ele, o conhecimento nunca pode ser alcançado, pois é impossível chegar a uma noção objetiva do mundo independente de qualquer interpretação. Isso não significa que Nietzsche rejeite a ideia da verdade per se, pois ele aceita que, dentro das interpretações, as visões podem ser verdadeiras. Mas isso não quer dizer que as diferentes interpretações devem ser avaliadas segundo os valores que expressam. Uma das implicações do seu “perspetivismo” é que o conflito pode ser intrínseco ao discurso filosófico. E o estilo aforístico de Nietzsche pode ser visto como uma tentativa de multiplicar perspetivas, a fim de abrir novos caminhos de pensamento e construir o arsenal para a filosofia do futuro.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor (2011). *Teoria estética*. Lisboa: Edições 70.
- ALMEIDA, Aires (2000). O que é arte? In: http://criticanarede.com/fil_tresteroriasdaarte.html. acessado a 21/12/2014.
- ARENDT, Hannah (2000). A Crise na educação. In: *Quatro textos excêntricos*. Relógio D`Água. pp.75 – 83.
- ARIÈS, Philippe (1981). *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. (2. ed.) Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- ASSMANN, Hugo (2004) *Curiosidade e prazer de aprender: O papel da curiosidade na aprendizagem criativa*. Petrópolis: RJ: Vozes.
- CARCHIA, Gianni & D'ANGELO, Paolo (2009). *Dicionário de estética*. Lisboa: Léxis – Edições 70.
- COSTA, Cristina (2013). “Do Padrão do Gosto”, de David Hume”. In: *Filosofia moderna I*. Braga: Universidade do Minho.
- CROCE, Benedetto (1965). *Estetica come scienza dell' espressione e linguistica generale*. Bari: Laterza.
- DAVIS, Simon (2013). *A nova história da arte de Jonson – A tradição ocidental*. (9ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian.
- DICKIE, George (2008). *Introdução à estética*. Coleção – Filosoficamente. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- DUROZOI, Gerard & ROUSSEL, Bertrand (2000). *Dicionário de filosofia*. Porto: Dicionários Temáticos. Porto Editora.

- ENGEL, Susan (2011). Children's need to know: Curiosity in school. *Harvard - Educational Review*. Cambridge: V. 81, n.4, pp.625-645.
- FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FRY, Roger (2009). "Um ensaio de estética". In: MOURA, Vítor (coord.) (2009). *Arte em Teoria. Uma Antologia de Estética*. Fama-licação: Húmus. pp. 59-74.
- GAARDER, Jostein (1997). *Hei, tem alguém*. São Paulo: Companhia das Letras.
- GONÇALVES, Márcia (2010). Hegel: materialização e desmaterialização da ideia nas obras de arte. In: Haddock - Lobo, Rafael. (org.). *Os Filósofos e a arte*. Rio de Janeiro: Rocco. pp.79-101.
- GONÇALVES, Sara (2013). "A 'vida imaginativa' de Roger Fry". In: COSTA, António & Luísa Nogueira (orgs.) (2009). *Ousadias*. 1. Torres Vedras: Escola Secundária Madeira Torres. pp.3-4.
- GONÇALVES, Sara (2013). "O que é a Arte?, de Lev Tolstói". In: *Comunidade de Leitores de Filosofia*. Braga: Museu Nogueira da Silva; 17-12-2013.
- GRIFFERO, Tonino (2009). "Mundo/terra". In: CARCHIA, Gianni & D'ANGELO, Paolo (2009). *Dicionário de estética*. Lisboa: Léxis - Edições 70. Pp .239-249.
- HEIDEGGER, Martin (2010). *A origem da Obra de Arte*. Lisboa: Edições 70.
- HEGEL, Gerog (1972). *Estética*. Turim: Einaudi.
- HEINJ, Peter (2006). *Grondslagen van, verantwoordungs' bewegingsonderwijs - Filosofische em pedagogische doordenking van relationeel*

- gefundeerd bewegingsonderwijs*. – Tradução para o Português: Elenor Kunz – não publicado.
- HILDEBRANDT – STRAMANN, Reiner (1999). Experiência: uma categoria central na teoria didática das aulas abertas. In M. C. Valente (Org.), *Pedagogia do movimento: diferentes concepções*. Maceió: Edufal, pp.17-29.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner (2001). *Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner (2010). *Histórias de movimento com crianças*. Ijuí: Ed. Uijuí.
- HOLT, John (2006). *Aprendendo o tempo todo: Como as crianças aprendem sem ser ensinadas*. Campinas: Verus Editora.
- HONORÉ, Carl (2009) *Sob Pressão: Criança nenhuma merece SUPER-PAIS*. Rio de Janeiro: Record.
- HUME, David (1992). Do padrão do gosto. In: *Ensaio morais, políticos e literários*. Coleção – Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural. pp.251 –271.
- KULHMANN JR. Moysés (1998). *Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- KULHMANN JR. Moysés (2000). Histórias da educação infantil brasileira. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: n.14, mai/jun/jul/ago, pp.5-18. Número especial.
- KUNZ, Elenor et.al (2013). Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências dos Esportes*, 35, 01, pp.113-128.
- KUNZ Elenor (2001). Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In: F. E. Caparròz (org.). *Educação Física escolar, política, investigação e intervenção*. Vitória: Editora Proteoria, pp.9-39.

- KUNZ, Elenor (1994). O interesse na análise do movimento pelas atividades lúdicas pelas atividades lúdicas: brinquedo e jogo. In E. Kunz, *Transformação didática do esporte*. Ijuí: Ed. Unijuí, pp.86-102.
- KUNZ, Elenor (2014). *Transformação didático-pedagógica do Esporte*. 8. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí.
- LAW, STEPHEN (2009). *Filosofia*. Porto: Editora Civilização.
- MARTINS, Maria João (2014). *História da criança em Portugal*. Lisboa: Parsifal.
- MATURANA, Henrique, & VERDEN – ZOLLER Gerda (2004). *Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano – do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (2006). *Psicologia e pedagogia da criança*. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- MERLEAU – PONTY, Maurice (1999). *Fenomenologia da percepção*. (2ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
- MERLEAU – PONTY, Maurice (1984). *As relações com o outro na criança*. (J.C.L. Caldeira e J.A. de M. Barros ,Trad.). Belo Horizonte: SEGCP/Imprensa Oficial.
- MOURA, Vítor (Coord.) (2009). *Arte em teoria: Uma antologia de estética*. Famalicão: Húmus.
- NIETZSCHE, Friedrich (1954). *A Origem da tragédia*. Lisboa: Guimarães Editores.
- OAKLANDER, Violet. (2009). *Descobrimo crianças, a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus Editorial.
- ORTEGA Y GASSET, José (2005). *A desumanização da arte e outros ensaios de estética*. São Paulo: Editora Cortez.
- PLOTINO (1992). *Enneadi*. Milão: Rusconi.

- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1973). *Emílio ou da educação*. (2ª ed.) São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- SANTIN, Silvino (2003). *Educação Física: Uma abordagem filosófica da corporeidade*. (2ª ed.) Ijuí: Editora Unijuí.
- SANTIN, Silvino. (2001). *Educação Física: Da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. 3ª ed. Ampliada. Porto Alegre: EST Edições.
- SARMENTO, Manuel (2005). Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*. Campinas: v. 26, n. 91, mai./ago, pp.361-378.
- SARMENTO, Manuel, & GOUVEA, Manuel. (2009). *Estudos da infância: Educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes.
- SARMENTO, Manuel (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade, in Sarmento, M. & Cerisara, A. (Org.), *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas de infância e educação*. Porto: Asa, pp. 9-34.
- SILVA, Daiane (2015). *Desenvolvendo um cenário imaginativo cir-cense pelo brincar-e-se-movimentar da criança*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria.
- SILVEIRA, Luciena, & CAMILO CUNHA, António (2014). *O Jogo e a infância: Entre o mundo pensado e o mundo vivido*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- SONTAG, Susan (2004). *Contra a interpretação e outros ensaios*. Lisboa: Editora Gótica.
- SOUZA, Cícera (2015). *O “brincar e se-movimentar” como expressão fundamental para a curiosidade da criança*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria.
- SURDI, Aguinaldo (2014). *Educação e sensibilidade: O brincar e o “se-movimentar” da criança pequena na escola*. (Tese de Douto-ramento). Universidade Federal de Santa Catarina.

- TAVARES, Manuel & FERRO, Mário (1995). *Análise da obra - A Origem da Tragédia de Nietzsche*. Lisboa: Editorial Presença.
- TOLSTÓI, Leão (2013). *O que é a arte?* Lisboa: Gradiva.
- TREBELS, Andreas (1992). Playdoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 13, pp. 338-344.
- VASCONCELOS, Helena (2009). *A Infância é um território desconhecido*. Lisboa: Quetzal.
- VELOTTI, Stefano (2009). “Definição de arte”. In: CARCHIA, Gianni & D’ANGELO, Paolo (2009). *Dicionário de estética*. Lisboa: Léxis - Edições 70. pp. 93-95.

